

03070

72ej



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**Unidad Académica de los Ciclos Profesional
y de Posgrado del Colegio de Ciencias y
Humanidades**

**y
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras**

**EL DISEÑO DE UN CURSO DE INGLES PARA LOS ALUMNOS
DEL SECTOR TURISTICO**

T E S I S

**Que para obtener el Grado de
MAESTRA EN LINGUISTICA APLICADA**

p r e s e n t a

SUZANNE STEPHENS

Waller

México, D. F.

1987

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

INDICE GENERAL

CAPS.	PAGS.
CAPITULO I: INTRODUCCION	
1. Introducción general	1
1.1. Esbozo de la tesis	3
1.2. Justificación del trabajo	4
1.3. Objetivos generales	7
1.4. Contribuciones previstas	8
2. Características de la escuela donde se piensa aplicar el curso	8
2.1. Características de la escuela	9
2.2. Instalaciones de la escuela	10
2.3. Cursos que se han impartido hasta ahora	10
2.4. El profesorado	11
2.5. El alumnado	11
3. Simulaciones	12
3.1. Definición de una simulación	13
3.2. El propósito de una simulación	13
3.3. El lugar de las simulaciones en el diseño de un curso de inglés con propósitos ocupacionales	14
CAPITULO II: MARCO TEORICO	
1. Introducción	17
1.1. El enfoque comunicativo	17
1.2. El inglés con propósitos específicos	31
1.3. El diseño de cursos	46

	PAGS.
1.4. El análisis de necesidades	74
1.5. Las simulaciones	79
 CAPITULO III: ANALISIS DE NECESIDADES	
1. Introducción	97
1.1. Descripción de los instrumentos	100
2. Procedimiento de aplicación de los cuestionarios y realización de entrevistas	105
3. Procedimiento de análisis de datos	108
3.6. Conclusión	133
 CAPITULO IV: PROPUESTA DEL CURSO	
1. Introducción	136
1.1. Consideraciones teóricas que influyen en el diseño de un curso	136
1.2. Descripción de las fases del modelo de Yalden	138
1.2.1. Análisis de necesidades	141
1.2.2. Descripción del propósito del curso propuesto en esta tesis	143
1.2.3. Selección del tipo de sílabo	147
1.2.4. El protosílabo	149
1.2.5. El sílabo pedagógico y los procedimien- tos para el salón de clases	155
1.2.6. Evaluación	156
1.2.7. El reciclaje	158

	PAGS.
CAPITULO V: MUESTRA DEL MATERIAL Y PROCEDIMIENTO DEL CURSO	
1. Introducción	160
1.1. La simulación	160
1.2. El material para la simulación	176
1.3. Conclusiones y recomendaciones	211
APENDICES	213
BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA	257

INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

CAPS.	PAGS.
CAPITULO II	
Tabla 1: Tabla de las dos corrientes principales del enfoque comunicativo	22
Figura 1: Clasificación de ESP	40
Figura 2: Modelo del enfoque proporcional de Yalden	52
Figura 3: Modelo para la especificación de la competencia comunicativa	59
Figura 4: Modelo del procesador de necesidades comunicativas	59
Figura 5: El modelo de diseño de cursos de Hawkey	61
Figura 6: El modelo de diseño de cursos de Rodgers	63
Figura 7: El modelo de diseño de cursos de Richards y Rodgers	65
Figura 8: Componentes del modelo de Richards y Rodgers	67
Figura 9: El modelo de diseño de cursos de Buck et al.	68
Figura 10: El modelo de diseño de cursos de Candlin et al.	70
Figura 11: El modelo de diseño de cursos de Allen y Howard	72
Figura 12: El modelo de diseño de cursos de McDonough	77
Figura 13: La estructura de una simulación	84
Figura 14: La evaluación de una simulación	93
CAPITULO III	
Tabla 2: Número de grupos de estudiantes por semestre	105
Tabla 3: Tabla de computadora	109

	PAGS.
CAPITULO IV	
Figura 15: El modelo de consideraciones teóricas	136
Figura 16: El modelo del diseño de cursos de Yalden	139
Figura 17: Clasificación socio-profesional de un empleado en una agencia de viajes	146
Figura 18: El sílabo proporcional de Yalden	147
Figura 19: Libros de texto propuestos para el programa de inglés	151
Figura 20: Perfil de necesidades de un empleado en una agencia de viajes	154
Tabla 4: Actividades de los participantes en una simulación	175
Tabla 5: Horario sugerido para una simulación	172

Resumen de la tesis:
El diseño de un curso de inglés para los alumnos del sector turístico

En esta tesis se presenta una propuesta de diseño de un curso de inglés para los alumnos del sector turístico en México. Para llegar a dicha propuesta se realizó un estudio previo de la situación de la enseñanza del inglés y un análisis de necesidades en una escuela de administración de empresas turísticas en la ciudad de México. Se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas con los estudiantes y maestros de la escuela, así como con gerentes de agencias de viajes. Se obtuvieron las frecuencias relativas y absolutas de los datos y también los cruces de variables para poder analizar e interpretar los resultados. Estos resultados, junto con otros factores, guiaron la toma de decisiones posteriormente.

La propuesta concreta consiste en la creación de un sílabo basado en simulaciones, cuyos temas están relacionados con el área de las agencias de viajes. El curso pretende satisfacer las necesidades tanto lingüísticas como profesionales de los alumnos. Tal propuesta tiene sus fundamentos teóricos en un enfoque del inglés con propósitos ocupacionales, el cual entra dentro del enfoque comunicativo. Los principales teóricos consultados fueron Breen y Candlin, Canale y Swain, Brumfit, Jones, Stern, Yalden y Widdowson.

Las contribuciones previstas serán, en primer lugar, tomar el diseño de este curso como base y propuesta para ser utilizado en otras instituciones similares, tanto en la ciudad de México como en la provincia y otros países de habla hispana donde el turismo desempeña un papel importante dentro de la economía. En segundo término, ofrecer un modelo y una metodología a seguir para otros

maestros de inglés con propósitos ocupacionales, no necesariamente dentro del campo del turismo.

Los capítulos principales de la tesis son los siguientes:

1. La introducción, donde se delimita el trabajo y se ubica la técnica de las simulaciones dentro de los cursos de inglés con propósitos ocupacionales.
2. El marco teórico, donde se examinan los aspectos considerados importantes como contribuciones teóricas al diseño de cursos de inglés con propósitos ocupacionales; es decir, el enfoque comunicativo, el análisis de necesidades, el concepto de inglés con propósitos ocupacionales, el diseño de cursos y la simulación.
3. El análisis de necesidades, donde se evalúan los resultados de los cuestionarios y las entrevistas realizados.
4. La propuesta del curso, en el que se demuestra cómo esto cabe dentro del programa general y se hacen sugerencias para los libros de texto que se pudieran utilizar en los demás semestres.
5. Una muestra del material y un procedimiento del curso en el que se presenta una unidad muestra con indicaciones para el estudiante y para el maestro/animador.

CAPITULO I
INTRODUCCION

1. Introducción general

En esta tesis se presenta una propuesta de diseño de un curso de inglés para los alumnos del sector turístico, que estudian la carrera de administración de empresas turísticas en una escuela particular de turismo, incorporada a la Secretaría de Educación Pública, ubicada en la ciudad de México. Este curso fue diseñado para suplir una serie de necesidades que se percibieron en diferentes ámbitos del campo del turismo, que constituye una de las fuentes más importantes de ingresos del país. En México, el ochenta por ciento del turismo extranjero que se recibe proviene de los Estados Unidos, por lo cual se puede deducir que el idioma que más se necesita para una persona que trabaja en el medio turístico es el inglés. Los prestadores de servicios en el medio turístico, como pueden ser los agentes de viajes, restauranteros y hoteleros, necesitan tener un personal capacitado, tanto a nivel profesional como lingüístico, para poder atender al turismo extranjero. Uno de los lugares de donde se pudiera esperar que surgiera este personal sería las escuelas de turismo, que tienen como meta preparar al alumnado para su desarrollo profesional en el medio turístico. Cabría suponer que la enseñanza del inglés se incluiría como parte de esta capacitación y que tanto el personal docente como el alumnado estuvieran conscientes de la necesidad, por parte de los alumnos, de tener un buen dominio del idioma inglés. Sin embargo, a pesar de que existe la necesidad de que los alumnos de las escuelas de turismo dominen el inglés, en realidad el nivel que poseen la mayoría de ellos al egresar

de estas escuelas es inferior al necesario para poder desempeñarse a nivel profesional en el ámbito del turismo.

Antes de iniciar la tesis, se plantearon las siguientes hipótesis, derivadas de las observaciones hechas por los prestadores de servicios en el sector turístico, así como por el personal docente y alumnado de las escuelas de turismo:

- el inglés es el idioma de mayor importancia para el turismo en México,
- los prestadores de servicios turísticos dan prioridad de empleo a los candidatos con un buen dominio del inglés,
- el inglés es necesario tanto para entrar en el medio turístico como para avanzar en él,
- los cursos de inglés existentes en las escuelas de turismo no son apropiados para una capacitación lingüística adecuada del alumno,
- los cursos de inglés no tienen relación con el futuro trabajo de los alumnos, ni con las demás materias de la carrera,
- los egresados de las escuelas de turismo tienen un nivel deficiente en el idioma inglés,
- los maestros de las demás áreas de la carrera de administración de empresas turísticas consideran necesario el dominio del idioma inglés para un buen desempeño profesional,
- los maestros de inglés consideran deficiente el nivel de inglés con que egresan los alumnos,
- el alumnado está consciente de la deficiencia de su nivel en el idioma inglés; y
- los egresados de la carrera se ven obligados, al terminar sus estudios, a aprender el idioma inglés por cuenta propia para mejorar sus posibilidades de empleo en el área de especialización correspondiente.

Para comprobar esta hipótesis se hizo primero un estudio de la situación y un análisis de necesidades, mediante cuestionarios y entrevistas cuyos resultados, junto con otros factores, guiaron la pos-

terior toma de decisiones. Se decidió diseñar un curso para los alumnos del último semestre de la carrera y, además, se hicieron sugerencias para el contenido del programa de inglés para los demás semestres.

La propuesta concreta consiste en la creación de un sílabo basado en simulaciones. Se escogió esta técnica en vista de que resulta apropiada para los cursos de inglés con propósitos ocupacionales o, como se les conoce comunmente, cursos de EOP, siglas que representan a la denominación en inglés English for Occupational Purposes. En estos cursos una de las metas es preparar al alumno, tanto en el aspecto lingüístico como en el aspecto vocacional, para su desarrollo profesional. Los temas de las simulaciones se relacionan con el área de las agencias de viajes. Se propone que el curso se utilice conjuntamente con un libro de texto del área de turismo y hotelería.

Tal propuesta tiene sus fundamentos teóricos en un enfoque comunicativo, en el cual el desarrollo de la competencia comunicativa es de fundamental importancia y en el que el trabajo sobre la competencia gramatical se deriva directamente de la retroalimentación que proveen los alumnos. El curso propuesto pretende satisfacer las necesidades tanto lingüísticas como profesionales de los estudiantes.

1.1. Esbozo de la tesis

A continuación, se dará un esbozo de la estructura de la tesis. En el primer capítulo se presenta el tema, se delimita el trabajo, se describe la escuela para la cual fue diseñado el curso, se ubica la técnica de simulaciones dentro de los cursos de EOP y se ofrece un breve resumen del contenido de cada capítulo.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, se examinan los aspectos que se considera contribuyen al diseño de un curso de inglés con propósitos específicos o ESP (English for Specific Purposes); es decir, la teoría del lenguaje, el enfoque comunicativo, el análisis de necesidades, el concepto de ESP, el diseño de cursos y simulaciones. En el tercer capítulo se presenta un estudio de las necesidades de los alumnos. Está basado en cuestionarios aplicados a los alumnos, a los maestros de inglés y del área de agencias de viajes, y en las entrevistas con tres gerentes de agencias de viajes y con el director académico de la escuela. En el cuarto capítulo se explica el modelo que se va a usar para el diseño de cursos y se hace una propuesta de un curso para los alumnos del sexto y último semestre de la carrera. Se demuestra cómo este curso cabe dentro del programa general y se hacen sugerencias para los libros de texto que se pudieran usar en los demás semestres. En el capítulo cinco, se presenta una unidad muestra del curso, con indicaciones tanto para el estudiante como para el maestro/animador. En este capítulo, también se incluyen conclusiones y sugerencias para futuras investigaciones.

1.2. Justificación del trabajo

En el área del diseño de cursos ESP en México, la gran mayoría de los cursos han sido diseñados para universitarios; es decir, han sido cursos de EAP (inglés con propósitos académicos). En contraste, el área de EOP ha generado poco interés y ha recibido poca atención por parte de los diseñadores de cursos. Al mismo tiempo, los institutos que pudieran necesitar cursos de EOP tampoco los han exigido ni fomentado.

En este trabajo, se intenta examinar la situación de la enseñanza de inglés en una escuela de administración de empresas turísticas, dentro de la ciudad de México. Esta escuela, el Tecnológico Hotelero, S.C., forma parte del grupo de instituciones de enseñanza de turismo. Después de una reunión de este grupo de instituciones con la Secretaría de Turismo, en 1985, se acordó:

realizar estudios e investigaciones a fin de unificar criterios obteniendo la información real sobre lo que el medio turístico espera de los egresados de las instituciones docentes.

(Tecnológico Hotelero, S.C.)

Se publicó un trabajo (Centro de Estudios, S.A., Lomas, 1985), en el que aparecen los perfiles de los puestos en el área ocupacional de la carrera técnica en turismo, en las tres áreas de hotelería, gastronomía y agencias de viajes y transportación. En el perfil de puestos arriba mencionados, el dominio del idioma inglés se necesita más en el área de hotelería y en la de agencias de viaje que en el área de gastronomía. Por otra parte, ya hay libros de EOP enfocados hacia las áreas de hotelería y gastronomía (dentro del enfoque comunicativo), mas no en el área de agencias de viajes. Dentro de la lista de habilidades y aptitudes idóneas para los puestos en estas áreas, el dominio del idioma inglés ocupa un lugar importante. Sin embargo, hay una diferencia notable entre el nivel de inglés que se requiere para el desenvolvimiento exitoso de un empleado en cualquiera de los puestos mencionados en el estudio, y el nivel real de inglés que tienen los alumnos de estas escuelas al terminar sus estudios.

Los egresados de estas escuelas, conscientes de la necesidad del inglés, se ven obligados, por lo tanto, a aprender el idioma en otras

escuelas después de terminar la carrera. El inglés que aprenden es el inglés general, puesto que no existen cursos especializados de inglés para el turismo en México. El único curso especializado de este tipo que se conoce hasta ahora en América se imparte en un instituto en San Diego, California. Es un curso de inglés y de computación para personas de habla hispana que quisieran trabajar en agencias de viajes. Sin embargo, este curso no está al alcance de toda persona que desee trabajar en el sector turístico. Además, el problema fundamental sigue sin resolverse, en el sentido de que las escuelas de turismo no están cumpliendo con su función de capacitar lingüísticamente al alumnado.

Dominar el inglés, claro está, es sólo uno de los factores en el éxito de un candidato para un trabajo en el sector turístico. Sin embargo es un factor importante y es en él donde la lingüística aplicada puede influir. En esta tesis se propone un curso en el que, por un lado, se intenta mejorar la competencia comunicativa del estudiante en el idioma inglés y, por el otro, preparar al estudiante para la situación profesional en la que se va a encontrar. Por estas razones, se decidió investigar la situación actual del alumnado, con respecto al inglés, en una escuela de turismo en la ciudad de México. Además, se decidió investigar las características que buscan las personas que eventualmente pudiesen contratar a los egresados de estas escuelas. También se investigaron las opiniones del personal docente de la escuela, tanto los maestros de la materia de inglés como los del área de agencias de viajes y grupos y convenciones; además se tomarse en cuenta la opinión del director académico de la escuela. Los cuestionarios que se usaron

para este propósito fueron tomados de los cuestionarios elaborados por López Díaz (1983). Se volvieron a usar los mismos cuestionarios, con algunas adaptaciones menores, puesto que los estudiantes del estudio de López Díaz son de nivel licenciatura, mientras que los alumnos del Tecnológico Hotelero son técnicos. Además, se pensó que pudiera haber una apreciación diferente acerca de los egresados de la carrera de turismo por parte de los gerentes de agencias de viajes en Chetumal y en México. El trabajo de López Díaz es un análisis preliminar de la necesidad de la enseñanza del inglés. En esta tesis, se pretende hacer una propuesta concreta de un curso que se deriva en parte de los resultados del análisis de necesidades y en parte de los conceptos explorados en el marco teórico.

1.3. Objetivos generales

Se intenta ofrecer un programa de idiomas para cambiar los cursos ya existentes en una escuela específica de turismo (el Tecnológico Hotelero) y cambiar también la metodología en alguna medida, proponiendo una nueva técnica de enseñanza en el último semestre de la carrera. Se espera satisfacer de esta manera más plenamente las necesidades y deseos de los alumnos.

Se tiene, además, la intención de ir más allá de esta escuela en particular ya que se piensa diseñar un curso completo basado en simulaciones, el cual se pudiera usar en cualquier instituto o universidad donde se impartiera la carrera de administración de empresas turísticas, en México o en cualquier otro país de habla hispana.

En esta tesis no se demostrará el curso completo, sino que sólo se presentará, a guisa de ejemplo, una unidad muestra. Se espera poder

terminar el curso en un plazo breve, a fin de poder comprobar el grado de efectividad y aceptación que pudiera tener en el área de capacitación en el sector turístico.

1.4. Contribuciones previstas

Mediante el estudio y el diseño del curso que se efectuará en esta tesis, se pretende:

- contribuir a la capacitación de los estudiantes del Tecnológico Hotelero y facilitar su ingreso al mundo profesional,
- contribuir al mejoramiento de los cursos impartidos hasta ahora en el Tecnológico Hotelero,
- tomar el diseño de este curso como base y propuesta para ser utilizadas en otros institutos o similares, tanto en la ciudad de México como en la provincia y otros países de habla hispana, donde el turismo desempeñe un papel importante dentro de la economía,
- fomentar la creación de cursos similares por parte de los maestros de inglés, dentro del Tecnológico Hotelero y en otros institutos,
- ofrecer un modelo y una metodología a seguir para otros maestros de EOP, no necesariamente en el campo del turismo,
- disminuir la discrepancia que existe actualmente entre los cursos de inglés que se ofrecen y los que realmente se necesitan,
- ofrecer un puente entre el ambiente educativo/formativo y el ambiente profesional para los alumnos del Tecnológico Hotelero, e
- integrar la materia de inglés al programa general de estudios de la carrera y así incrementar el nivel de motivación entre los alumnos con respecto a la materia de inglés.

2. Características de la escuela donde se piensa aplicar el curso

A continuación, se hará una breve descripción del Tecnológico Hotelero, S.C., instituto que sirvió como base para el diseño de cursos. Estos datos se consideran necesarios puesto que, junto con los resultados del análisis de necesidades, influyen en la toma de decisiones con respecto al curso. Se van a mencionar cinco factores a este respecto:

Las características de la escuela, las instalaciones con las que se cuenta, los cursos que se han impartido hasta ahora, el personal docente y el alumnado.

2.1. Características de la escuela

El Tecnológico es una escuela particular que está incorporada a la SEP. La escuela fue fundada en 1977 y cuenta con la carrera de Técnico Profesional en Administración de Empresas Turísticas. Se busca, a través de sus programas de estudio, preparar al alumnado para que se pueda desenvolver en cualquiera de las tres áreas de especialización: hotelería, alimentos y bebidas y agencias de viajes (con líneas de transporte).

La escuela se creó a final de la década de los años setenta, época en la que se pensaba que el turismo en México tendría un mayor crecimiento del que realmente tuvo. En esa época había 200 escuelas de turismo en la ciudad de México, de las cuales ahora sólo permanecen 44. Desde 1985, la escuela ha intentado realizar un cambio de enfoque en la enseñanza para que ésta sea más relevante para las necesidades profesionales de los alumnos. De este modo, además de tener clases teóricas, los alumnos realizan un programa de prácticas en cada una de las áreas de especialidad. En cuanto al área de inglés, ha habido cambios a nivel del personal docente y se ha logrado reducir los grupos y separar a los alumnos según su nivel, lo cual facilita la enseñanza y mejora el nivel de aprovechamiento por parte de los alumnos. Ha habido intentos de integrar la materia de inglés al resto de las materias de la carrera. Además, por primera vez se ha abierto la posibilidad, por iniciativa de la dirección de la escuela, de cambiar el programa de

inglés para que sea un programa de EOP. Este último factor ha sido importante, puesto que para implementar un programa nuevo se necesita apoyo administrativo.

2.2. Instalaciones de la escuela

Hay diez salones de clases. En cuanto a auxiliares didácticos, se cuenta con grabadoras, un retroproyector, un aparato para proyectar diapositivas, una video casetera y una cámara de video. Hay una pequeña biblioteca con libros de texto relacionados con el turismo. También se cuenta con instalaciones que simulan aspectos del área del turismo, en donde los alumnos realizan juegos de roles o sociodramas. Existe un área de recepción, una "agencia de viajes", un restaurante, una cocina y una suite.

2.3. Cursos que se han impartido hasta ahora

Durante los últimos cuatro años se han usado los libros de texto de In Touch, un curso de inglés general. Anteriormente se usaban, además de estos libros, los de Hotel Personnel y Lifestyles, la serie de inglés general que sigue a In Touch. Se dejó de usar Hotel Personnel puesto que, a pesar de ser el área de EOP, resultó ser poco motivante y se dejó de utilizar Lifestyles porque el nivel de este texto estaba muy por encima del nivel de los alumnos. De esta manera, en los últimos cuatro años sólo se ha usado la serie de In Touch, libros uno, dos y tres.

En 1985, durante seis meses, se impartió un curso suplementario de inglés a grupos de diez estudiantes cada uno. En esos cursos, se piloteó el material de With Pleasure, el cual se propone como parte del programa de inglés en el capítulo IV de este trabajo. Sin embargo,

cuando el número de alumnos por grupo se pudo reducir de 50 a 25 en la materia de inglés para los cursos regulares, se consideró que ya no eran necesarios los cursos suplementarios. La materia de inglés se imparte en todos los semestres, en cuatro clases a la semana con una duración de 50 minutos cada una.

2.4. El profesorado

Los profesores a cargo de los cursos de inglés han sido capacitados como maestros de inglés en centros de capacitación para tal efecto, ya sea en la ciudad de México o en la provincia. Anteriormente, hubo un alto grado de rotación entre los maestros de inglés. Sin embargo, desde principios de 1986, esta situación ha cambiado hacia una tendencia a estabilizarse. Todos los maestros imparten clases en todos los semestres y cada uno tiene a su cargo grupos cuyo nivel de habilidad varía. Esto se hace con el fin de que un maestro no tenga únicamente alumnos del nivel más bajo o del más avanzado.

2.5. El alumnado

La escuela cuenta con 500 alumnos, de nivel postsecundario. Hay una preponderancia de mujeres y los alumnos provienen de una clase socioeconómica que oscila entre la clase media baja y la media. Existe un alto nivel de deserción y los alumnos son, en general, poco estudiosos. Hay mayores posibilidades de trabajo en la provincia, en los lugares turísticos, pero no todos los alumnos están dispuestos a viajar, sobretudo las mujeres, por lo que muchos están destinados de antemano a trabajar en algo que no sea su especialidad. Como ya se mencionó, el dominio del inglés es un factor clave para obtener un empleo en el

campo del turismo. Los alumnos que se percatan de esto, toman cursos de inglés después de terminar la carrera, a fin de mejorar sus posibilidades de empleo.

Uno de los datos arrojados por los cuestionarios aplicados a los gerentes de agencias de viajes, fue el hecho de que el alumno egresado de una escuela de turismo necesitaría contar con una práctica mayor en el área de las agencias de viajes antes de solicitar el empleo. En las cuatro áreas de especialización de la carrera de administración de empresas turísticas (hotelería, restaurantes, agencias de viajes y líneas aéreas), se realizan una suerte de sociodramas o juegos de roles, en español, en los cuales los alumnos desempeñan los papeles de un recepcionista o de un encargado de hacer reservaciones, por ejemplo. Tomando en cuenta la necesidad expresada por los gerentes de las agencias de viajes en los cuestionarios antes mencionados, así como el hecho de que se lleven a cabo estas actividades de clase en español, cabría la posibilidad de hacer un trabajo similar en inglés. En la literatura sobre EOP, varios autores (Brumfit, 1980; Jupp, 1977; Robinson, 1980; Widdowson, 1984; Yalden, 1983), sugieren la técnica de simulaciones como un vínculo entre el salón de clases y el mundo profesional. Por todo lo anterior, se decidió diseñar un curso para los alumnos del sector turístico, basado en simulaciones. (Véase el apéndice 5: ejemplo de una simulación.).

3. Simulaciones

A continuación, se dará una breve descripción del término "simulación y se explicará el propósito de la técnica así llamada. Finalmente, se explicará el lugar de las simulaciones en los cursos de EOP y la

razón por la cual se le considera apropiada para un curso de inglés dirigido a los alumnos de una carrera vocacional en general y a los alumnos del Tecnológico Hotelero en particular.

3.1. Definición de una simulación

Una simulación es una actividad que es un modelo de la vida real en la que los acontecimientos son simplificados y abreviados, a fin de que se realice un máximo de actividad lingüística en un mínimo de tiempo. La información necesaria para una simulación se presenta en forma de textos, grabaciones y documentos, tales como artículos de prensa o emisiones radiales. Una simulación no es sólo un juego o una actividad de juegos de roles ampliada: los participantes no sólo desempeñan un papel sino también toman decisiones y resuelven problemas. Con frecuencia se trabaja en grupos, sin la ayuda del maestro que funge como animador pero que no participa en el desarrollo de los acontecimientos de una simulación. Una simulación suele ser abierta; no hay una sola respuesta correcta. El resultado de una simulación depende de las decisiones y acciones de los participantes. (Jones, L., 1983).

3.2. El propósito de una simulación

Uno de los propósitos fundamentales de una simulación es el de fomentar en los participantes la práctica de toda la gama de habilidades lingüísticas de que disponen. En una simulación, los participantes tienen que utilizar todo el inglés que saben para llegar a sus metas. Se enfatiza la fluidez, no el grado de corrección de un enunciado. Esto concuerda con la idea de que la fluidez lleva a la producción de enunciados correctos, y no al revés. En cuanto a las habilidades, los estudiantes participan en diferentes actividades usando una variedad de ha-

bilidades y funciones comunicativas. Puede ser que se escuche una grabación, se tomen apuntes y después se formen grupos para discutir lo escuchado; luego se puede tratar de formular una propuesta para convencer a otros grupos acerca del contenido de la grabación. De esta manera, las habilidades lingüísticas no se practican de una manera aislada, sino integrada.

Una simulación provee información acerca del progreso de los estudiantes. Se puede realizar un seguimiento y registro durante el proceso de comunicación y no simplemente durante el proceso de producción de frases aisladas, como suele suceder en el salón de clases normalmente. La comunicación que se da en una simulación siempre tiene un propósito y, por lo tanto, resulta significativa. Finalmente, una simulación puede tener una duración prolongada durante la cual los participantes se mantienen absortos y pueden incluso olvidarse del hecho de que se encuentran hablando en inglés. (Jones, L., 1983).

3.3. El lugar de las simulaciones en el diseño de un curso de EOP

La simulación es una técnica que también se emplea para los hablantes nativos de una lengua. Se utiliza mayormente en los medios educativos y vocacionales/profesionales. En el campo de la educación, se practican simulaciones con temas de química, geografía, historia y matemática; mientras que en el área profesional existen simulaciones diseñadas para maestros, funcionarios, negociantes, soldados y policía. Las simulaciones se emplean en español para que los estudiantes puedan poner en práctica lo que se ha visto en la teoría. En el ámbito profesional, una simulación se puede utilizar como un medio de evaluación - por ejemplo- de cómo reaccionaría un candidato para un trabajo y cuál

Las habilidades demuestra tener. Una simulación sirve también como una forma de capacitación; es una manera de preparar a una persona para la vida real, dentro de un ambiente de seguridad en el que los errores son menos costosos y peligrosos de lo que serían en el mundo real. Los participantes en una simulación demuestran cuánto han aprendido de las habilidades enseñadas, mientras que el factor de retroalimentación permite que los errores se corrijan poco tiempo después de haberse cometido.

En las simulaciones en el área de EOP, se combinan tres factores. En primer término, se da una preparación para la vida profesional y, además, se ofrece al mismo tiempo una oportunidad para practicar el lenguaje aprendido en clase. En tercer lugar, a diferencia de la técnica de juegos de roles en la que influyen otros factores -como el grado de extroversión o la habilidad para actuar- en una simulación se tienen que demostrar las habilidades que se requieren en un trabajo, como pueden ser el poder de decisión, la habilidad de pensar con rapidez y de reaccionar adecuadamente ante situaciones inesperadas y la habilidad para tratar a diferentes personas con el registro apropiado.

Se considera que no se han explotado las simulaciones en el área de EOP. Esto puede atribuirse a una variedad de factores, como por ejemplo el temor de los maestros a perder el control en el salón de clases o a ya no ser el foco de atención. Por otra parte, se podría pensar que el nivel lingüístico de los alumnos no es el adecuado para realizar una simulación. Sin embargo, lo que sucede realmente es que la responsabilidad de aprender se transfiere en cierta medida del maestro al estudiante y, al mismo tiempo, éste tiende a demostrar que posee más recursos lingüísticos de lo que se pudiera imaginar. Existe una tendencia a in-

volucrarse tanto en las simulaciones, que se produce una concentración mayor en la actividad en sí que en las formas gramaticales. Todos los alumnos tienen la oportunidad de participar, al cumplir con su papel, de manera que incluso los alumnos más tímidos participan más de lo que normalmente suelen hacer.

Estas son algunas de las razones por las cuales se ha escogido la técnica de simulaciones para este curso para alumnos del sector turístico. En el caso del Tecnológico Hotelero, se piensa que el uso de la técnica de simulaciones permitirá a los alumnos adquirir un nivel aceptable de competencia comunicativa en el inglés; es decir, un nivel suficiente para desenvolverse en su primer trabajo, que podría ser de cajero, recepcionista o empleado en una agencia de viajes. En el siguiente capítulo, dentro del marco teórico, se leerán las opiniones de otros autores que sugieren el uso de simulaciones para resolver el problema de la falta de competencia comunicativa por parte de los estudiantes.

.....
CAPITULO II
.....
MARCO TEORICO

1. Introducción

El propósito de esta tesis fue el de diseñar un curso para elevar el nivel de competencia comunicativa de los alumnos en una escuela de turismo. Antes de profundizar en detalle en los aspectos de la competencia comunicativa, cabe mencionar los supuestos que subyacen tanto en las bases empleadas en esta tesis en general, como en las teorías del enfoque comunicativo en particular:

- una segunda lengua se adquiere cuando el estudiante está expuesto a un input comprensible, y
- existe un mayor grado de motivación si el alumno percibe el material como relevante a sus necesidades lingüísticas.

A continuación, se discutirán los aspectos del enfoque comunicativo que se consideran relevantes para este trabajo. Posteriormente, se mencionarán los factores de la investigación en el área de ESP/EOP, del diseño de cursos, del análisis de necesidades y de la técnica de simulaciones que han contribuido al diseño de este curso para los alumnos del sector turístico.

1.1. El enfoque comunicativo

1.1.1. Antecedentes del enfoque comunicativo

El enfoque que se ha escogido para el diseño de este curso es el comunicativo, puesto que se considera que es dentro del mismo donde mejor se realizan las condiciones para el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua y el que más concuerda con la teoría del lenguaje

arriba mencionada. A continuación, se mencionarán los aspectos del enfoque comunicativo que se consideran relevantes para este trabajo. Estos aspectos incluyen los factores que han contribuido al enfoque comunicativo, otras metodologías del siglo XX, la posición actual del enfoque comunicativo tanto en los Estados Unidos como en Inglaterra, las definiciones de la comunicación y de la competencia comunicativa y las implicaciones para una pedagogía comunicativa.

1.1.2. Los factores que han contribuido al enfoque comunicativo

The communicative approach must, in many ways, remain a commitment to eclecticism in practice, though to a set goal in theory, as long as it accepts a great diversity of communicative needs and seeks to meet them diversely. (Roberts, 1983).

Así opina Roberts en su artículo sobre el estado actual de la enseñanza del inglés. Esta diversidad se percibe no sólo a nivel de las necesidades comunicativas que se pretende satisfacer, sino en las disciplinas que han contribuido al llamado "enfoque comunicativo". Veamos brevemente algunos de los precursores de este enfoque.

En 1957, Firth y Malinowski elaboraron sus teorías acerca del contexto de la situación, aunque con enfoques diferentes. Firth considera el contexto de la situación como un concepto abstracto, mientras que Malinowski lo concibe como la realidad ambiental. Después de los años 50, surge una reacción en contra de la preocupación por la pedagogía del lenguaje. Se tienden a enfatizar los objetivos didácticos, el contenido de la enseñanza y el diseño de cursos; mientras que la metodología se deja a un lado. (Stern, 1984). Stern cita cuatro ejemplos de esta tendencia: la creación de programas lingüísticos en gran escala, aunque éstos no incluyan principios nuevos de diseños de cursos a nivel teórico; la producción de dos libros sobre pedagogía, Linguistic Sciences

y Language Teaching Analysis; las críticas posteriores de estos dos libros y, por último, la influencia del proyecto de lenguas modernas del Consejo de Europa.

Entre 1962 y 1969, Austin y Searle elaboraron una teoría de los actos de habla, que trata sobre las unidades funcionales del habla y describe la forma en la cual éstas derivan su significado de las reglas de interpretación que existen en una comunidad dada. En 1965, Chomsky se aparta de las interpretaciones estructuralistas de la fonología y morfología y rechaza al conductismo de Skinner. Se interesa por la estructura profunda gramatical y propone una gramática transformacional generativa, que se basa en las estructuras gramaticales subyacentes. Formula los conceptos de competence y performance. Chomsky rechaza las muestras de los hablantes/nativos del idioma porque su teoría lingüística únicamente se ocupa del hablante oyente ideal. Como reacción a Chomsky, Dell Hymes expresa su preocupación por el hablante real y la interacción social. Hymes procura integrar una teoría lingüística de la comunicación con la cultura que incluya el conocimiento tácito, la habilidad para usarlo y los factores de posibilidad, factibilidad, realización y conveniencia. En 1970, Hymes y Habermas acuñan el término "competencia comunicativa".

Entre 1967 y 1978, Halliday trata el problema de las funciones del lenguaje e intenta clasificar los medios lingüísticos mediante los cuales se realizan ciertas funciones y tareas. (Johnson, p. 12). En Gran Bretaña escasea la investigación pura y abunda la investigación aplicada y esto se refleja sobretodo en la preocupación por el diseño de cursos. (Roberts, 1983). Entre 1972 y 1976, Wilkins escribe Notional

Syllabuses y, en el Consejo de Europa, elabora las categorías de las funciones comunicativas. Dentro del Consejo de Europa, Trim trabaja sobre el análisis de necesidades y los principios semánticos de la selección del contenido; mientras que VanEk produce los "sílabos de nivel umbral". En 1978, Munby escribe Communicative Syllabus Design. Para Stern (1984) existe una falla intrínseca en estos trabajos aplicados, ya que no hacen referencia a los conceptos del diseño de cursos en el área de la teoría educativa. La enseñanza de las segundas lenguas se queda dentro del campo de la lingüística aplicada. Stern considera que la ausencia de nexos con la teoría educativa relevante todavía constituye una debilidad en el pensamiento actual sobre el diseño de cursos para la enseñanza de idiomas.

El análisis del discurso es otro campo que ha influido en el enfoque comunicativo. Entre 1972 y 1975, Sinclair et al. analizan las interacciones entre los profesores y alumnos dentro del salón de clases. De 1974 a 1976, Candlin hace trabajos similares y estudia la interacción entre los médicos y sus pacientes. Widdowson también reclama la importancia del discurso y del engage in discourse; es decir, trozos más grandes del discurso hablado o escrito y no quedarse al nivel de la frase. En 1972, Savignon representa uno de los primeros intentos de enseñar in a putatively communicative way (Roberts, p. 99). Allwright, Jakobovits y Gordon también son pioneros en la metodología comunicativa en un sentido "no británico". Como se verá, varias disciplinas -desde la antropología hasta la sociología y la lingüística pura- han contribuido al desarrollo del enfoque comunicativo.

1.1.3. La posición actual

El enfoque comunicativo comprende en la actualidad dos corrientes que se han desarrollado en forma paralela, pero que hasta ahora no se han influido mutuamente. A grandes rasgos, se pueden distinguir como la tradición británica -basada en la lingüística y con una metodología ecléctica- y la corriente estadounidense/canadiense, que tiene un enfoque humanístico/psicológico, basado en la psicología y en la educación, además de tomar ideas de la teoría de la comunicación y la sociología. Roberts hace la distinción en cuanto a Gran Bretaña y los Estados Unidos y Canadá, donde han surgido estas corrientes, mientras que Stern los divide en dos campos: el lingüístico, y el psicológico y pedagógico. No hay discrepancia entre estas dos maneras de clasificar. En la tabla 1, se dará una síntesis de las dos corrientes. (Véase la tabla 1).

Esta síntesis tiene implicaciones para las definiciones del enfoque comunicativo, para el diseño de cursos y para el curso que se propone este trabajo.

Estas posiciones esquematizadas por Stern comparten pocos rasgos y, en algunos aspectos, son diametralmente opuestas. Brumfit y Stern han sido de los pocos -hasta ahora- teóricos que han logrado sintetizar aspectos de ambos campos. Sin embargo:

Only the most radical would see them as antagonistic and immutably uncombinable; the less radical would see them as different loci of immediate interests, which may yet merge.

(Roberts, 1983; p. 104)

1.1.4. Definiciones

1.1.4.1. La comunicación

El enfoque comunicativo, como su nombre lo sugiere, tiene que ver

**Tabla 1: Las dos corrientes principales en el enfoque comunicativo
(Stern, 1981; p. 141)**

L (Linguistic)	P (psychological and pedagogic)
<p>Analytical</p> <p>Based on sociolinguistic and semantic research, speech acts discourse analysis, inventories of notions and functions.</p> <p>Has lead to language needs analysis new language curricula, notional/functional syllabuses, languages for special purposes and other communicative syllabuses (Munby).</p> <p>New classroom material. New teaching techniques only to a limited extent, e.g. Widdowson, 1978.</p> <p>Language input controlled</p> <p>No new assumptions about learners; mostly cognitive approach</p> <p>Expectation of learner motivation by attention to language needs.</p>	<p>Non-analytical</p> <p>Based on psychological and pedagogic considerations (Nurseries, streets and classrooms) Global/integrated, naturalistic/experiential/participant.</p> <p>Has lead to experiments with de-schooled language learning, real-life simulation in language class.</p> <p>Focus on topic (away from language)</p> <p>New classroom material</p> <p>Language input less controlled</p> <p>New assumptions about learner</p> <p>Emphasis on opportunities for acquisition (Krashen) and coping techniques (communicative strategies) strategic competence, autonomie de l'apprenent, hence mixed cognitive and non-cognitive approach.</p> <p>Motivation via native speaker contact.</p>

con la comunicación. La definición de la comunicación está relacionada con la competencia comunicativa y tiene implicaciones para el tipo de metodología que se va a emplear. Las definiciones de la comunicación tienden a presentar varios conceptos comunes, como son la interpretación, la negociación y la expresión. La definición siguiente, nos parece bastante adecuada, puesto que abarca los aspectos fundamentales de la comunicación:

Communication is the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes and production and comprehension processes.

(Canale, 1983; p. 4)

Además de esta definición, Canale da una serie de características que la comunicación presenta: es una forma de interacción social que, por lo tanto, se suele adquirir y usar en la interacción social; tiene un grado alto de impredecibilidad y creatividad, tanto en la forma como en el mensaje; ocurre en contextos socioculturales y de discurso que establecen los límites sobre el uso apropiado del lenguaje y dan pistas para la interpretación correcta de los enunciados. La comunicación se lleva a cabo bajo condiciones psicológicas y físicas limitadas, como pueden ser los límites de la memoria, la fatiga y las distracciones. La comunicación siempre tiene un propósito y se emplea lenguaje auténtico, no el de los libros de texto. Finalmente, su éxito se juzga sobre la base del resultado final. (Canale, 1983).

1.1.4.2. La competencia comunicativa

Si la comunicación es un proceso, podemos considerar entonces a la competencia comunicativa como el juego de habilidades que se necesi-

tan para iniciar dicho proceso. Para Widdowson, tener competencia comunicativa implica tener la habilidad de entender el discurso. Savignon la llama "competencia en la comunicación" y la concibe como un algo dinámico e interpersonal, que es específico al contexto. El tener competencia en la comunicación requiere que se hagan selecciones apropiadas de registro y de estilo, en términos de la situación y de los participantes. Por último, la considera relativa, puesto que hay grados distintos de competencia en la comunicación. (Savignon, 1983).

Johnson se pregunta qué significa dominar un segundo idioma y menciona tres tipos de conocimientos que se requieren: el de las reglas sistémicas del lenguaje, el de la significación y el de las reglas de uso. (Johnson, 1982; Paper 1). Esta misma pregunta se puede contestar más ampliamente por medio de la explicación de la comunicación y de la competencia comunicativa que Canale ofrece. Canale divide la competencia comunicativa en cuatro componentes: la competencia gramática, sociolingüística, de discurso y estratégica. En breve, la competencia gramática comprende el dominio del código lingüístico, ya sea verbal o no verbal; la competencia sociolingüística implica un conocimiento de las reglas socioculturales de uso; la competencia del discurso implica saber combinar las formas gramaticales y el significado para lograr un texto unificado, ya sea escrito o verbal; y por último, tener una competencia estratégica significa tener un dominio de las estrategias comunicativas verbales y no verbales. Estas estrategias se emplean cuando hay una falla en la comunicación o cuando se quiere mejorarla. Esta teoría de la competencia comunicativa interactúa con un conocimiento del mundo y una teoría de la acción humana. (Canale, 1983).

1.1.5. Implicaciones para una pedagogía comunicativa

1.1.5.1. Las metas del enfoque comunicativo

La enseñanza de los idiomas se ha caracterizado por tratar de inculcar a los estudiantes las reglas sistémicas del lenguaje y el conocimiento de la significación. En cambio, no se ha puesto tanto énfasis en la enseñanza de las reglas de uso. La resistencia a enseñar las reglas de uso se debe a una serie de factores, que van desde pensar que las reglas de uso son idénticas en todos los países, hasta creer que son tan complejas que sería imposible enseñarlas. También existe la creencia de que enseñar las reglas de uso de una segunda lengua a una persona, sería de alguna manera como hacerla cambiar de personalidad. La contraparte de este argumento es que la ignorancia de determinadas reglas de uso puede hacer que se dé una imagen errónea de cómo se es realmente. (Johnson, 1982). Pero quizás la razón de más peso para esta resistencia sea que se ha considerado que la competencia lingüística se puede convertir en competencia comunicativa de una manera automática. La investigación actual sugiere que lo contrario es lo que sucede; es decir, que la competencia comunicativa se puede volver competencia lingüística.

Basic communicative approaches (e.g. Savignon) would seem to be just as effective as grammatical approaches in developing grammatical competence and more effective than grammatical approaches in developing communicative competence. (Canale y Swain, 1979; p. 15)

Entonces, la competencia comunicativa se puede convertir en competencia lingüística, pero esto no quiere decir que un tipo de competencia sea más importante que el otro. Con respecto a las diferentes competencias que comprende la competencia comunicativa, Canale y Swain sugieren

un enfoque equilibrado:

The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner, an outcome which is not likely to result from over-emphasis on one form of competence over another throughout a second language program. (Canale y Swain, 1979; p. 27)

De una tendencia a relegar la gramática hacia un lugar poco importante, para favorecer y promover la comunicación, nos acercamos a una posición de rescate de los aspectos positivos, tanto de enfoques anteriores, como de otros enfoque actuales; una posición que se podría llamar sintética o ecléctica, dentro de la cual se enseñan todas las competencias:

The important thing is to develop in students the competence to perform in real life and to supply the student accordingly, not only with grammatical knowledge but with fluency, effective communication strategies and more generally, with a theory of speech acts related to a given culture.
(Roberts, 1983; p. 100)

1.1.5.2. Las características de un curriculum comunicativo

Una vez definida la competencia comunicativa y establecida la necesidad de incluirla como componente de un enfoque comunicativo, el paso siguiente consiste en convertir este conocimiento en una estrategia de enseñanza. Johnson sugiere que hay dos soluciones para el problema de la enseñanza comunicativa. Una sería por la vía del diseño de cursos, el análisis de necesidades, el trabajo de ESP y una metodología tradicional. Las especificaciones del curso sería científicas, precisas y detalladas, como en el modelo de Munby. La otra sería mediante una metodología revolucionaria, como podrían considerarse las de Community Language Learning, Silent Way, Suggestopaedia o Total Physical Response. Se da-

ría poca importancia al diseño de cursos y se adoptaría una estrategia de interferencia mínima como la que sugiere Newmark. (Johnson, 1982).

Otros autores no asumen una posición tan radical y aspiran a tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes al mismo tiempo que emplean una metodología para activar sus habilidades comunicativas. (Savignon). Stern concibe un currículum con un aspecto experiential para fomentar el uso del lenguaje en un contexto auténtico (Stern, 1980), y resalta la importancia de incluir este componente en la enseñanza:

What has characterized recent pedagogical experimentation is communication as an authentic direct experience which is deliberately and systematically built into the curriculum at a very early stage and not delayed to a never-never stage of advanced proficiency. According to this point of view, communication then is not a late phase that follows language instruction, it must be part of that instruction. (Stern, 1981; p. 138)

Stern menciona algunas consecuencias del uso de las técnicas comunicativas en la enseñanza, tales como el tipo de input que se ofrece para fomentar dentro del salón de clases la adquisición y la enseñanza deliberada de las copying strategies, aquellas estrategias que pueden servirle al alumno cuando se encuentra en situaciones nuevas. (Stern, 1981). A pesar de que algunos autores resaltan los beneficios de la comunicación con hablantes nativos de la segunda lengua (The L2 learner must have the opportunity to take part in meaningful, communicative interaction, with highly competent speakers of the language), el salón de clases todavía ocupa un lugar importante en la metodología comunicativa. Como lo mencionan Terrell y Krashen (1983), el salón de clases cumple una función especial para la adquisición de una segunda lengua en el alumno, sobretodo en los niveles de principiante e intermedio. Para Breen y Candlin (1979):

The classroom can become the meeting place for realistically motivated communication... The classroom can also crucially serve as the source of feed-back on and refinement of the individual learner's own process competence. The authenticity of the classroom lies in its dual role of observatory and laboratory during a communicative learning/teaching process.

(Breen y Candlin, 1979; p. 98)

Finalmente, las características de este tipo de metodología, tienen implicaciones para los cursos de ESP. Canale sugiere:

It is particularly important to base a communicative approach, at least in part, on the varieties of the second language that the learner is most likely to be in contact with, in a genuine communicative situation. (Canale, 1983)

Para Widdowson, la elección de determinado enfoque para cursos de ESP no presenta mayores problemas:

In ESP, a communicative approach seems to be the obvious one to adopt, because even the most elementary assessment reveals that learners will have to put the language they learn to actual use outside the language teaching context. (Widdowson, 1977)

1.1.5.3. Las características de la enseñanza en el enfoque comunicativo

Canale señala tres factores que pueden guiar la enseñanza de una segunda lengua. En primer lugar, hace hincapié en la necesidad de resaltar la forma, para mejorar el output de los estudiantes cuya gramática aún está en la fase de desarrollo. En segundo lugar, sugiere que el estudiante se exponga a un máximo de input comprensible. En tercer lugar, propone que haya una fase de comprensión que preceda la de la producción en la segunda lengua, durante la cual la producción no debe forzarse. Durante las fases iniciales, propone que las actividades basadas en la comprensión auditiva y las de lectura se deben resaltar antes de las que se relacionan con la producción oral y escrita. Canale y Swain proponen las características para las actividades que se empleen:

- classroom activities should reflect those communicative activities that the learner is most likely to engage in,
 - classroom activities should be as meaningful as possible,
 - classroom activities must be characterized, (at increasing levels of difficulty) by aspects of genuine communication, such as has its basis in social interaction, the relative creativity and unpredictability of utterances, its purposefulness and goal orientation.
- (Canale y Swain, 1979; p. 33)

1.1.6. Los papeles del maestro, del estudiante y del material

1.1.6.1. El papel del maestro

El maestro debe cumplir una variedad de papeles, tanto dentro del salón de clases como fuera de él. El maestro debería ser un facilitador del proceso de comunicación, al mismo tiempo que un participante independiente. Debe saber organizar los recursos, aparte de ser él mismo un recurso. Su papel incluye el de ser guía dentro del procedimiento y las actividades del salón de clases. Paralelamente, debe ser investigador y estudiante. (Breen y Candlin, 1980). Este concepto del maestro implica que su capacitación sea crucial para el éxito del enfoque comunicativo. (Canale y Swain). El maestro debe tomar un papel activo como investigador de situaciones que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades comunicativas.

The teacher's role is to involve learners in activities which will lend purpose to their bricolage and to guide them towards ways of assembling parts which will gradually approximate to standard structures, as a function of their increased effectiveness for communication. (Widdowson, 1977)

1.1.6.2. El papel del estudiante

El alumno se concibe como un ser complejo, que tiene conocimiento del mundo y un juego de habilidades comunicativas bien desarrolladas.

Llega al salón de clases con determinadas expectativas y necesidades, y el grado de éxito que obtenga dependerá en gran medida de la claridad con la cual él mismo percibe sus objetivos: "A learner is not going to learn anything unless he has an idea of what he is trying to achieve". (Breen y Candlin, 1980). Breen y Candlin sugieren que las necesidades del alumno se pueden cubrir con la metodología comunicativa y que, además, las expectativas del estudiante pueden ser guiadas.

El alumno tiene derechos -puede negociar en cierta medida algunos aspectos de su sílabo- pero también tiene responsabilidades. Para que el proceso de aprendizaje tenga éxito, el alumno debe comprometerse a participar en actas comunicativas y metacomunicativas. Cualquier estudiante es un maestro en potencia, ya sea a nivel de alumno con otro alumno (peer-level), o en un futuro como profesional. El estudiante debe establecer un tipo de interdependencia con los demás miembros del grupo y con el maestro. Finalmente, el estudiante funge como informante de su propio proceso de aprendizaje.

1.1.6.3. El papel del material/contenido

Si se acepta la definición de Breen y Candlin del curriculum comunicativo, entonces resulta difícil contar con un inventario estático de items lingüísticos. El propósito del contenido consistiría en desarrollar una competencia subyacente. La importancia, dentro del curso, de la activación y el refinamiento de las competencias de proceso, presuponen una predicibilidad a corto plazo de lo que puede ser el contenido apropiado. En un curriculum comunicativo, el contenido está sujeto al proceso de enseñanza/aprendizaje, en el que los fines tienen ascendencia sobre los medios. En la siguiente sección, se verá el grado en el cual

estos lineamientos para el contenido se traducen en un sílabo. En el curso que se propone en este trabajo, se trata de desarrollar las competencias subyacentes de los estudiantes, pero se preve un grado mayor de predicibilidad en cuanto al contenido.

1.2. English for Specific Purposes (ESP)

Dentro del enfoque comunicativo, se encuentran los cursos de ESP. Estos cursos tienen algunos rasgos en común con los de inglés general, pero difieren en ciertas áreas claves. Suelen ser cursos de corta duración y, en general, los estudiantes son adultos, tales cursos tienen como meta satisfacer las necesidades lingüísticas de los alumnos. A continuación, se discutirán algunos aspectos del ESP y después se examina el EOP, que es el tema que nos concierne en este trabajo.

1.2.1. El origen del ESP

El origen del ESP en la forma en que se le conoce actualmente, data de los años 60 aunque el primer libro de frases para viajeros se publicó en el siglo XVI. En la década de los 60, hubo un alto grado de insatisfacción con el tipo de inglés que se enseñaba. Se enfocaba el aspecto de la literatura, a pesar de que los estudiantes necesitaban de la lengua para su profesión. En los años 70, hubo otros factores que contribuyeron al auge del ESP. Se desarrolló la teoría sociolingüística, lo que llevó a una mayor concientización acerca de los límites que imponían el hablante, el entorno y la educación, tanto del hablante como del interlocutor. Al mismo tiempo, hubo más demanda de cursos de inglés y, simultáneamente, una mayor capacidad y disposición para pagarlos. (Brumfit, 1978).

Por otra parte, el inglés como lengua se ha podido disociar de la cultura y literatura británicas y estadounidenses. La independencia de ciertos países multilingües ha hecho que el inglés se haya convertido en lingua franca. Este proceso a su vez, ha producido las variedades del inglés local que satisfacen las necesidades comunicativas del lugar. Ha habido cierto rechazo hacia el inglés como factor negativo con respecto a la cultura local. Por lo tanto, en esos lugares el inglés ya no se emplea en los primeros años de la educación, sino que se usa únicamente en áreas bien delimitadas como pueden ser los textos científicos, las películas o la música popular. (Stevens, 1980). Ha habido un cambio en el énfasis del inglés como materia al inglés como medio.

1.2.2. Definiciones de ESP

El ESP implica un tipo de capacitación en la lengua inglesa que satisfaga las necesidades del estudiante y en la cual los temas se relacionen con su área de estudio o de ocupación. (Stevens, 1980). Este tipo de capacitación se realiza con cierta restricción en cuanto al contenido lingüístico y, a veces, a la gama de recursos también. Para Widdowson:

ESP is essentially a training operation which seeks to provide learners with a restricted competence to enable them to cope with certain clearly defined tasks. These tasks constitute the specific purposes which the ESP course is designed to meet. (Widdowson, 1983).

Sin embargo, la noción de la restricción está matizada por algunos autores:

The idea of specific purposes implies only that there is a limit to the amount of time the learner can spend on a task, and that it is accordingly necessary to select certain aspects of the target language which will be given special prominence in the preparation of the syllabus. It does not imply that the learner will be forced into a strait-jacket of set phrases, and sent forth with only a sort of special code to be use in highly structured situations. (Valden, 1983)

1.2.3. Características del ESP

Los cursos de ESP, se caracterizan por tener propósitos definidos y la meta de la realización exitosa del papel educacional u ocupacional del alumno. Están basados en las necesidades del estudiante y deben estar "confeccionados a la medida". Son de duración limitada y cada uno puede diferir de otro en cuanto a la selección de las habilidades, situaciones y funciones. Los estudiantes que asisten a este tipo de cursos, suelen ser adultos. El material que se utiliza es, por lo general, auténtico.

Los primeros cursos de ESP dependían del análisis del registro. En la actualidad, el análisis del discurso -escrito o hablado- y el análisis del proceso de interacción, contribuyen en gran medida al ESP. En cuanto al contenido, éste se determina mediante la evaluación de cuatro factores: la restricción -sólo se incluyen las habilidades básicas que necesita el alumno-; la selección -se enseñan los términos de vocabulario, la gramática y las funciones lingüísticas imprescindibles; los temas y tópicos -sólo se tratan aquellas situaciones y universos del discurso que se necesitan- y, por último, las necesidades comunicativas -sólo se enseñan las que se requieren para los propósitos del alumno-. (Stevens en Robinson).

Las características arriba mencionadas implican que únicamente se invierte tiempo y esfuerzo en lo que el estudiante va a necesitar y que no se desperdician estos recursos en asuntos irrelevantes. Se supone que el material se aprenderá más rápido y que habrá una mayor motivación y disposición para aprender, que con los cursos de inglés general. El ESP supone más éxito y un grado mayor de satisfacción, tanto por parte del alumno como por parte del maestro. El ESP también se supone más efectivo en cuanto al costo. (Strevens).

1.2.4. Las implicaciones para la implementación de un curso de ESP

1.2.4.1. El diseño de cursos

El diseño de cursos de ESP presenta cierto grado de traslape con el diseño de cursos en general, además de contar con algunos aspectos que le son propios. El ESP se ha desarrollado paralelamente a la instrucción basada en el alumno y al concepto de la autonomía en el aprendizaje; además, toma elementos de la teoría educativa general. Necesita marcos o esquemas para el análisis de necesidades y utiliza el estudio de las reglas del discurso, el análisis retórico y la categorización de las habilidades comunicativas. El ESP, como ya se mencionó, se encuentra dentro del enfoque comunicativo y también incluye conceptos notionales y funcionales. Abarca principios de diseño de cursos y necesariamente cuenta con una base lógica para la producción del material didáctico. (Strevens, 1980). En el diseño de cursos de ESO, el análisis de necesidades a veces queda separado de las cuestiones teóricas. Existe la necesidad de incorporar este aspecto a los demás, a fin de que el curso resulte pedagógicamente firme.

1.2.4.2. La metodología

"Methodology has tended to be neglected in ESP because of the emphasis on terminal behaviour, and therefore on ends, rather than means." (Widdowson, 1983). Ha habido la tendencia a transferir las actividades de la enseñanza del inglés general de manera directa, sin pensar en las características del ESP. Si bien éste comenzó con el registro del análisis, con un énfasis nulo en la metodología, ahora se piensa que es imprescindible que el estudiante aprenda a manejar el tipo de discurso al cual se enfrentará después del curso. Si bien el campo para el uso del inglés será restringido, hay cada vez un énfasis mayor en el aspecto imprevisible del lenguaje. De este modo, el enfoque se transfiere de fórmulas lingüísticas estrechas hacia estrategias para manejar toda una gama de situaciones.

Pauline Robinson comenta: "a student is usually studying to perform a role", y también: "the measure of success is whether (he) can perform convincingly." (1980). No es sorprendente, entonces, que varios autores como Brumfit, Robinson, Jupp, Widdowson y Yalden propongan el uso de algún tipo de juego de papeles o simulaciones. Brumfit sugiere que los maestros permitan que se realicen más actividades no controladas o abiertas y simulaciones cada vez más realistas (1984); mientras que Jupp sugiere que una de las ventajas de los juegos de roles es que sirven como diagnóstico. De este modo el maestro puede desarrollar prácticas lingüísticas basadas en las necesidades reales de sus alumnos, en lugar de basarse en un análisis del discurso para una situación dada. Robinson sugiere que: "methodology must at some time involve simulation, role-rehearsal, approximation of real-life usage and concern with authentic

information." (Robinson, 1980).

Otro aspecto de la metodología que se sugiere es la resolución de problemas, que es precisamente una de las características de las simulaciones. "Specification of target repertoires in terms of problems which will activate discourse-processing strategies simultaneously provides a base for effective pedagogy." (Widdowson). Al maestro le corresponde entonces:

Identify and analyse problem types so as to represent them in a range of activities which require the contingent use of language... thus an ESP course for prospective waiters would include strategies for clearing up misunderstanding, ways of coping with various role-relationships and so on. But these activities do not confine the student to a narrow repertoire of behaviour, since, although of particular significance for this specific purpose, they call for strategies which activate language learning and use in general. (Widdowson, 1983)

Existe otro factor con respecto a la selección de actividades relacionadas con las situaciones ante las cuales se encontrará el estudiante. Parece que la relevancia no es un aspecto estrictamente necesario, pero sí altamente deseable. "It is likely... that the learner's desire to communicate will be greater when there is a situational relevancy." (Ellis, 1983; p. 207). Para Widdowson, la relevancia y la especificidad son factores críticos en el aspecto de face-validity. "The more cogent reason for specificity is not that the language corresponds to aims, but that it is more likely to be recognized as meaningful by the learners." (Widdowson).

1.2.4.3. El personal docente

En la metodología antes mencionada, se perfilan algunas responsabilidades para el profesor de ESP, tales como la detección de problemas lingüísticos y la realización de prácticas para solucionarlos; al análisis de los tipos de problemas y la creación de actividades para enfrentarlos. El papel del profesor se puede diversificar, por ejemplo, en diseñador de materiales. Strevens sostiene que el ESP requiere de maestros de mayor calidad, que dominen una gama de habilidades y que sepan hacer presentaciones en el salón de clases, diseñar cursos, producir materiales, elaborar pruebas, colaborar con los especialistas en la materia y realizar innovaciones metodológicas. En comparación con el maestro promedio, entonces, el maestro de ESP necesita tener mayor experiencia, estar más altamente calificado y ver a cada grupo de alumnos como un reto profesional. (Strevens, 1980).

El maestro de ESP, sobretodo si se trata de EOP, necesita participar en un entorno más amplio como puede ser la industria, o cualquiera que sea el ambiente ocupacional de los estudiantes, a fin de entender las necesidades de los alumnos y posiblemente organizar prácticas para ellos en la situación meta y que el curso tenga una credibilidad mayor. (Jupp, 1977).

Este es el perfil del maestro ideal: Sin embargo, existe una paradoja. Los maestros de ESP tienden a padecer de dos tipos de problemas: uno de tipo organizacional y otro que se refiere a la didáctica. En Some Problems of a World-wide Profession, Johns menciona aspectos como la baja prioridad en cuanto a horarios, la falta de contacto a nivel profesional o personal con los maestros de la materia. El ESP tiene un

estatus más bajo que el de los maestros de la materia y el maestro de ESP tiende a estar aislado de los maestros de inglés que realizan el mismo trabajo; además, existe una falta de respeto por parte de los estudiantes. (Johns, 1981).

De Escorcía delinea algunos problemas de los maestros de ESP y resalta, entre otros, un nivel más bajo de dominio del idioma, lo cual es importante ya que se utiliza mucho material auténtico. Ewers resume las dificultades de los profesores que tienen una formación tradicional y que se ven forzados a impartir clases de ESP. Los cinco problemas son: de actitud (cierto rechazo del profesor hacia lo científico), conceptual (ignorancia inicial de los procedimientos y metodologías científicas), lingüístico (dificultades en cuanto al léxico y discurso científicos), metodológico (cambio de alumnos de secundaria por adultos) y organizacional (la obligación de cumplir con tareas administrativas, aparte de la enseñanza).

1.2.4.4. La capacitación del maestro

Los altos requisitos para el maestro idóneo de ESP y la discrepancia que existe entre esto y el perfil del maestro actual, aunado a los problemas de transición que sufre el maestro de inglés general que se convierte en maestro de ESP, sugiere la necesidad de algún tipo de curso de capacitación para maestros. Estos llamados re-tread courses (Stevens), pueden tomar la forma de in-service programmes (Jupp, 1977) o talleres (Yalden, 1983); que podrían cubrir las siguientes áreas: variedad lingüística, necesidades, relación entre necesidades y lenguaje, requisitos de capacitación, diseño de cursos, metodología, errores, evaluación y administración (Ewer en McDonough, 1985).

El curso podría variar según las características del maestro/estudiante y según la situación de enseñanza para la cual se le estuviera preparando. Estas variables incluyen la experiencia en la enseñanza DE EFL, la experiencia de enseñar ESP, si se es hablante nativo o no del inglés y los conocimientos sobre ciencia y tecnología. (Kennedy, en McDonough, 1986).

1.2.5. Los problemas específicos dentro del EOP

1.2.5.1. Los estudiantes

Mucho de lo que se ha escrito sobre ESP, es válido también para EOP aunque éste presenta algunos rasgos distintivos. Empecemos con dos factores relativos al alumno: su nivel académico y su motivación. El estudiante técnico se encuentra en desventaja cuando entra al mundo profesional.

The student technician could not hope to be prepared for his professional work by being exposed only to 'general' or classroom English. Further, his academic preparation is considerably less. (Todd y Trimble, 1977)

En los países en vías de desarrollo, por llamarlos de alguna manera, más estudiantes van directamente de la escuela a la industria, que a la universidad. Sin embargo, al comparar el trabajo que se ha hecho para los universitarios:

Far less has been done in preparing students, even those who are at technically-oriented secondary schools, to handle the kind of English they will need on the job. (Todd y Trimble, 1977)

Los alumnos del Tecnológico Hotelero se encuentran en la categoría de pre-experience/occupational en la taxonomía de Strevens. (Strevens, 1977). En cuanto al efecto que esto puede tener en la motivación,

Robinson opina:

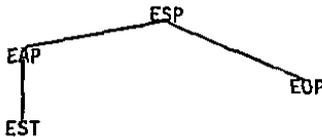
If a student is already trained, his motivation is strong. Learning a foreign language is a much simpler process than for the trainee, who has not yet a clear conception of what he has to learn in his native language. (Robinson, 1980).

A pesar de que Richterich y Chancere! sugieren que "even a trainee can be encouraged to develop an awareness of his needs", esto requiere de un proceso y no se trata de una situación dada a priori.

1.2.5.2. Características de los maestros de EOP

Una posible clasificación de ESP sería la que vemos en la figura 1 (Véase la figura 1)

Fig. 1 : una clasificación de ESP



Claves: ESP = English for Special Purposes
EAP = English for Academic Purposes
EOP = English for Occupational Purposes
EST = English for Science and Technology

Dentro de esta clasificación, existe una jerarquía de prestigio. Podríamos afirmar que el EST goza de mayor prestigio, seguido por el EAP en general. A continuación se ubica el ESP y, en el último lugar, el EOP. Esta jerarquización (que puede ser implícita o explícita, aunque suele ser implícita), trae consigo consecuencias para el EOP:

In (this) area, where needs are immediate and motivation strong, teaching is in the hands of traditional teachers, with little time or inclination to do any research, with a characteristic lack of knowledge of the content areas they are handling, and consequently, with a total dependence on traditional textbooks designed for language teaching.

(de Escorcía, p. 229)

La situación de EOP contrasta con la del ESP, puesto que en las universidades -donde hay más pericia en cuanto a ESP, donde los maestros están mejor capacitados y donde existe la posibilidad de obtener recursos para la investigación-, los estudiantes en general son menos motivados y menos seguros de sus necesidades (de Escorcía, 1984). El problema del EOP, según este autor, no está en la motivación de los alumnos; existe una contradicción fundamental con respecto a las necesidades de los estudiantes: cuando éstas son reales e inmediatas, como en el caso del EOP, no hay una preparación por parte del personal docente; en cambio, sí existen maestros capacitados en ESP en las universidades donde las necesidades de los alumnos, o bien ideales, o tardarán en sentirse. (de Escorcía, 1984).

La solución para el EOP no consiste en atraer hacia sí a los universitarios o practicantes de ESP y separarlos de sus trabajos actuales. A pesar de todo, los maestros de EOP gozan de dos ventajas: ya conocen a los estudiantes en sus ambientes de trabajo y es posible que hayan adquirido un conocimiento intuitivo y preteórico de las necesidades de los alumnos. Quizás la solución esté en mejorar el nivel de los maestros, de manera de transformarlos en productores de los materiales que usarán en su situación específica. Esto concuerda con la idea de combinar lo educacional con lo vocacional, como lo expresa Widdowson, y de

hacer participar al maestro en el contexto pedagógico más amplio.

"We shall have failed if we turn out to teachers who cannot write materials or materials writers who cannot teach". (Hiddowson, 1979; p.68)

1.2.6. Una evaluación del material en EOP relacionado con el turismo

El 60 por ciento de los libros en inglés sobre el turismo que existen en México son de EOP, sin embargo sólo la mitad de esta cifra puede considerarse como dentro del enfoque comunicativo. De los que no entran dentro de este enfoque, existen dos series: las de las editoriales Regents y MacMillan. Estos libros se caracterizan por tener un formato idéntico para cada unidad. Las unidades contienen un texto largo escrito acerca de algún tema relacionado con el turismo, algunas preguntas acerca del vocabulario y prácticas de sustitución. Hay una sección que se llama discusión aunque muchas preguntas que se formulan para fomentar dicha discusión se pueden contestar, en su mayoría, con una sola palabra. Todos los libros de estas series se publicaron hace más de diez años. Visualmente son poco atractivos, tanto en la portada como en la disposición del contenido. Se incluyen fotografías que parecen haber sido tomadas en una fecha muy anterior a la de la publicación del libro. Los libros suponen un nivel intermedio de inglés por parte de los estudiantes, pero no contienen prácticas de comprensión auditiva ni de producción oral. La práctica escrita se realiza mediante la elaboración de cartas. En cuanto al aspecto de la comprensión de lectura, si un estudiante tiene el dominio del idioma suficiente como para poder entender el texto, las preguntas resultan demasiado sencillas. Por otra parte, es posible contestar algunas de las preguntas sin recurrir al texto. Una persona que entiende las preguntas no necesariamente va a entender

el texto. Todos estos libros se encuentran dentro del enfoque estructural.

Por otra lado, la serie de Trillas contiene bastantes errores en el inglés y presenta diálogos que son muy evidentemente artificiales. El libro de Booth y Hashimoto incluye un componente de comprensión auditiva, pero el aspecto de la práctica consiste en básicamente la manipulación del vocabulario y la gramática, al igual que el libro de Trillas. Las editoriales cuyos libros sí hace provisión para la práctica oral son Pergamon, Edward Arnold Oxford y Nelson. Pergamon ha producido dos libros -Hotel English y Restaurant English- que contienen secciones de vocabulario especializado, comprensión de lectura, comprensión auditiva y juegos de roles. Parece que la información que contienen sobre los hoteles y restaurantes es correcta y auténtica. Las tareas para los estudiantes en los juegos de roles no están muy especificadas. Se ofrecen instrucciones como: "two people can act out a situation...", etcétera. Son libros de nivel intermedio, para EOP o pre EOP.

Los libros de Edward Arnold -With Pleasure y You're Welcome- se ocupan del inglés para restaurantes y para la recepción hotelera, respectivamente. Se resalta mucho la comprensión auditiva y menos el aspecto de leer o escribir. Hay juegos de roles que se pueden llevar a cabo por separado o combinados y que aumentan de complejidad. Los libros están diseñados para los niveles elemental y postelemental. Oxford tiene dos textos para el turismo: English for Travel y Five Star English. El primero está hecho para turistas y personas que viajan para sus negocios. No es EOP, pero incluye prácticas en comprensión auditiva, comprensión de lectura -basada en textos auténticos tales como folietos,

instrucciones y reglamentos- y tiene un componente gramático. Después de cada unidad, hay una sección de juegos de roles, con tarjetas de roles individuales para cada estudiante. Las instrucciones son bastante explícitas. Aunque no sea estrictamente un libro de EOP, muchos de los temas se pueden usar provechosamente por los alumnos de turismo puesto que tiene secciones sobre aeropuertos y agencias de viajes. El libro tiene un formato atractivo.

Al igual que English for Travel, Five Star English es para estudiantes de nivel intermedio y está diseñado para personas que trabajan dentro de la industria hotelera y turística. Se practican las habilidades con un énfasis especial en la comprensión auditiva y la producción oral. Cada unidad cubre un aspecto de la industria turística como, por ejemplo, reservaciones, recepción, servicios hoteleros, operación de quejas y conferencias. Travel and Tourism de Nelson, un texto de EOP, cubre las cuatro habilidades haciendo hincapié en el aspecto de entender y hablar. Hay dos tipos de juegos de roles por unidad, los cuales, aunque están relacionados con el tema de la unidad, no son lo suficientemente explícitos para que se realicen eficazmente. Este texto incluye un video para dos diferentes tipos de comprensión auditiva; es decir, la comprensión global y la específica.

1.2.6.1. Lista de los libros de texto de turismo

A continuación, se presenta una lista de los libros de texto de turismo que están en existencia en México:

Akiyama, Carol (1976) The Language of Air Travel in English. Regents.

Binham, Phillip et al. (1982) Restaurant English. Communicating with the International Traveller. Pergamon (EOP/C)

(1982) Hotel English. Pergamon. (EOP/C).

Booth, Alan y Takashi Hashimoto (1982) Let's See Europe. MacMillan Educ. (EOP)

Candlin, Frank (1984) Visiting Britain. Hulton Educational

Church, Nancy y Anne Moss (1983) How to Survive in the USA. CUP

Colyer, Penrose (1983) In England. MacMillan.

Dahmer, Sondra y Kurt Kahl. (1974). The Waiter and Waitresses Training Manual. C.B.I.

Davidson, r y Mark Cohen (1978) Trip to London. Longman.

De la Torre, Francisco y Rosa Elena Patán. (1980). Through the World of Tourism. Trillas.

Eastwood, John (1980). English for Travel. O.U.P. (EOP)

Hall, Eugene (1976) The Language of Tourism in English. Regents.

(1976) The Language of Air Travel in English. Ground Services. Regents.

Harkness, Shiona y Michael Wherly (1983) With Pleasure. English for Restaurants. Edward Arnold. (EOP/C)

(1984) You're Welcome. English for Hotels and Reception. Edward Arnold. (EOP/C)

Laird, Elizabeth (1983). Welcome to Britain and the USA. Longman.

Menné, Saxon. (1982). Travel and Tourism. Nelson. (EOP/C)

Meredith, Pang John (1978) Let's see London. MacMillan.

Musman, Richard (1982) Background to the USA. MacMillan.

(1973) Britain Today. Longman.

Potter, Mike y Mariza Assumpcao (1980) Up and Away. Longman. (C).

Revell, Rod y Chris Scott. (1982). Five Star English for the Hotel and Tourist Industry. Oxford. (EOP/C)

Wordsall Vivien... (1972). (1976). Special English for Hotel Personnel. (Bar and Restaurant Employees). MacMillan.

(1974) Special English for Tourism. Charter Tours and the Package Deal.

Wordsall Vivien (1976). Special English for Tourism, Managers, Agents and the Agency.

1.3. El diseño de cursos

El hecho de que los cursos de ESP/EOP se encuentran dentro del enfoque comunicativo ya se ha mencionado. Para convertir los conceptos de EOP arriba mencionados en un programa que se pueda utilizar en un salón de clases, es preciso diseñar un curso que tenga un sílabo.

A continuación se mencionan los tipos de sílabos comunicativos que existen y se evalúan los tipos de modelos para el diseño de cursos con referencia al tipo de curso que se propone en esta tesis. El modelo que finalmente se escoge se presenta en el capítulo IV.

1.3.1. Definición y función de un "sílabo de lenguas"

Existen varias definiciones de un sílabo de lenguas, algunas de las cuales son diametralmente opuestas. No obstante, en General English Syllabus Design, Brumfit ha sintetizado las ideas de seis autores: Breen, Allen, Candlin, Widdowson, Yalden y Brumfit mismo. A continuación, presentamos una versión abreviada de dicha síntesis.

En primer lugar, un sílabo debe estar relacionado con un currículum más amplio. (Allen y Brumfit). Se trata de un constructo que sirve para la planeación pública (Allen, Breen, Brumfit, Widdowson, Yalden), pero a nivel de la enseñanza y no del aprendizaje. Incluye una especificación inicial, con items discretos que deben ser seleccionados, definidos y graduados (Yalden y Breen), con puntos de inicio (Allen Brumfit) y de terminación apropiados (Allen) y que tengan una meta. Habrá sequencing extrínseco que será determinado por factores administrativos, a fin de cubrir elementos que no quepan dentro de un sistema. (Brumfit). El síla-

bo genera un juego de unidades de trabajo (Yalden) e implica ciertas metodologías (Breen). De hecho, la metodología se puede considerar como una parte de la especificación del sílabo (Candlin). El sílabo debe ser negociable durante y después de usarlo (Breen y Yalden), pero hará falta algún tipo de restricciones como apoyo para algunos estudiantes. (Widdowson). Sin embargo, se puede considerar como un record retrospectivo, más que como un plan prospectivo (Candlin). Puede llevar a muchos tipos de estudio (Yalden) y debería producir una competencia general y habilidades inconscientes y automáticas, tanto como capacidades metalingüísticas conscientes. (Allen). El sílabo lingüístico va a interactuar con otros sílabos, pero será el más importante. Debe ser evaluado por una gama de procedimientos, (Allen) y como parte de la responsabilidad de ser democráticamente accountable (Allen, Brumfit, Yalden, en Brumfit, 1984).

Estas son las funciones esenciales de la organización de un sílabo. El concepto de la evaluación, tanto del material como de los estudiantes, será discutido más adelante con mayor detalle.

1.3.2. Opiniones actuales acerca del diseño de cursos

Interpretación, negociación, interacción, autonomía del alumno, y los papeles del maestro y del material, son algunos de los conceptos discutidos arriba en el enfoque comunicativo. Lógicamente, estos mismos conceptos intervienen en los tres tipos de sílabos comunicativos que existen, los cuales se pueden situar en un continuo que va desde la especificidad total a la negociabilidad. Algunos autores combinan aspectos de los dos extremos en su concepto de sílabo, en un modelo dinámico. Veamos algunas corrientes actuales en el diseño de cursos.

Hacia el lado negociable del continuo, se encuentra Breen y Candlin, de la llamada Escuela de Lancaster. Ellos se oponen a la idea de un sílabo preestablecido y encuentran inaceptable el principio de un inventario fijo. Su sílabo es abierto y negociable. Sólo aceptan el concepto de un sílabo si éste se convierte en tres sílabos: el del profesor, el del estudiante y el de la clase entera. Candlin concibe el sílabo como interactivo, que sirva para resolver problemas. Vé al sílabo como un constructo social que se convierte en un registro retrospectivo, en lugar de un plan prospectivo.

Widdowson y Brumfit, que se podrían ubicar en la llamada Escuela de Londres, se ubican en el lado específico del continuo. El sílabo funge como marco para las habilidades de enseñanza y aprendizaje y se especifica el contenido de antemano. En cuanto a la metodología didáctica, ésta no forma parte del concepto de sílabo; consideran que un sílabo debe ser estructural, pero que la metodología debe ser comunicativa. Recordemos la aséveración de Widdowson de que no existe un enfoque comunicativo, sino sólo una metodología que puede llamarse comunicativa. Brumfit concibe el sílabo como una declaración pública. El sílabo debe estar basado en un concepto del lenguaje, el aprendizaje de lenguas y el uso de la lengua. Debe especificar el contenido lingüístico, sociolingüístico, pragmático y cultural. En cuanto al aspecto de la secuencia, es una parte inevitable del contenido. Brumfit sugiere que los aspectos estructurales se pueden sistematizar y que otros aspectos pueden rodear este tronco común de forma espiral. (Stern, 1984).

Valden representa un nexo entre las escuelas de Londres y de Toronto. Un sílabo surge de la necesidad de contar con eficiencia pragmática

y pedagógica. El tipo de sílabo que se escoge depende de la concepción del lenguaje que se tenga. Si el lenguaje se ve como algo aprendido, entonces las reglas gramaticales imponen su propia secuencia. Si se supone que el lenguaje es adquirido, no hay restricción en el contenido lingüístico. En cambio, si un sílabo está basado en el concepto del uso del lenguaje, se puede hacer un análisis de necesidades que determine la selección del contenido del sílabo. La organización del contenido es compleja y presenta una proyección que es a la vez lineal y espiral. Yalden no explicita el papel del estudiante en el desarrollo del sílabo, sino que lo ve como una declaración del profesor acerca de los objetivos y del contenido. (Yalden, 1984).

Allen, de la Escuela de Toronto, tampoco explicita el papel del alumno. Se preocupa más por proponer un sílabo teóricamente sólido y útil, que tenga un contenido estructural, funcional y nocional. Stern, que se ubica en la Escuela de Toronto, expresa una preferencia por una definición global del sílabo, con definiciones amplias. Ve el lenguaje como multifacético y considera que las distintas facetas deben ser consistentes entre sí. Stern propone un sílabo con cuatro componentes: uno lingüístico, uno experiencial, uno cultural -que provea datos acerca de una o dos comunidades anglófonas- y otro que se llamaría educación general lingüística, que le permitiría al estudiante reflexionar sobre el lenguaje, el aprendizaje de lenguas y la cultura en general.

Regresando al continuo de la especificidad y la negociabilidad, Stern hace la observación de que, para poder ser flexible, se necesita contar con algo sobre lo cual se pueda negociar:

In language learning, the more learner autonomy is emphasized, the more important it is to find a formula which involves learners in the curriculum process... However, the more we emphasize flexibility and negotiation of the curriculum, the more important it is for us, as teachers, to have something to negotiate about. (Stern, 1984; p. 12)

1.3.3. La tipología de los sílabos comunicativos

Se acaban de mencionar algunas tendencias actuales en el diseño de cursos. Estas tendencias se pueden plasmar en cualquiera de los sílabos comunicativos de la siguiente gama, que comprende desde el estructural/funcional hasta aquel que es plenamente comunicativo. El primer tipo sería el estructural y el segundo, uno basado en estructuras y funciones, o, en otras palabras, "una progresión estructural dentro de un marco comunicativo", como lo propone Brumfit. (Brumfit, en Yalden, 1983). Otra variante sería el sílabo funcional, en el que los objetivos se expresan en términos de las funciones comunicativas. Los objetivos determinan las funciones que se van a necesitar y, de allí, surge la selección y secuencia de los modelos gramaticales. El sílabo de enfoque variable se basa en un cambio de énfasis desde el nivel elemental hasta el avanzado. Se empieza con una progresión estructural, se sigue con las funciones comunicativas y, finalmente, se resalta el aspecto situacional o de subject-matter. Dos ejemplos de lo anterior serían, el modelo de Allen, A 3-Level Curriculum Model for Second Language Educators, y el programa de inglés para propósitos académicos de Yalden. En breve, el programa de Yalden comprende un componente de tronco común, uno de inglés para propósitos específicos -con una fuerte influencia funcional- y, por último, una parte que incluye la participación en cursos -impartidos en inglés- que simulan la función académica.

Otro tipo de sílabo es el llamado proportional approach, también de Yalden. (Véase la figura 2). En este sílabo, el equilibrio entre la forma lingüística y la función comunicativa va variando conforme el estudiante avanza. El curso tiene tres fases: estructural, comunicativa y especializada; cuyo contenido se basa en un análisis de necesidades.

Topics and situation suitable for a syllabus for adolescents or adults will arise from a needs survey, undertaken as part of the process of planning the syllabus. (Yalden, 1983; p. 123)

El sílabo totalmente nocional, diseñado por Maley, combina y entrelaza todos los componentes socioculturales, semánticos, lingüísticos y psicopedagógicos. Por último, existe el sílabo totalmente comunicativo, generado por el alumno y provisto de un mínimo de input predefinido. Se caracteriza por el énfasis en la metodología, la capacitación de los maestros y la autonomía del estudiante. Apoya el principio de que la competencia lingüística se deriva de la competencia comunicativa, pero si la primera se enfoca aisladamente es posible que la segunda no se produzca. En cuanto a la autonomía del alumno, se supone que no es factible en las primeras fases de la enseñanza y que, además, esto debe ser un proceso gradual ya que los estudiantes no están acostumbrados a ello.

1.3.4. Los principios básicos de la organización de un sílabo

En el diseño de un curso, Allen considera que hay que tomar en cuenta seis niveles: la formación de los conceptos, las decisiones administrativas, el diseño de un sílabo, el diseño de los materiales, las actividades para el salón de clases y un componente de evaluación de todo el proceso. Estos factores se pueden dividir en dos tipos: lingüísticos y extralingüísticos.

Fig. 2: El modelo del enfoque proporcional de Yalden. (Yalden, 1983; p. 123)

(1)

Linguistic form
Communicative function

(2)

Linguistic form		
	Communicative function	
I	II	III

(3)

Structural	Communicative	Specialized
Linguistic form	Formal Component Functional discourse, rhetorical components	Specialized content and surface features of language

Consideremos primero algunos factores extralingüísticos o administrativos. Rodgers toma en cuenta tres tipos de factores que conciernen al alumno, al conocimiento y a las consideraciones instruccionales. En esta última categoría, que se puede tomar como administrativa, se consideran: los límites de tiempo y horario, las ideas del personal, los materiales disponibles y la información que se difunde acerca del programa. Uno de los factores que, según Rodgers, se debe considerar en la fase de diseño es la factibilidad del programa y las posibilidades para su realización. Aquí se toman en cuenta factores como el personal, los fondos disponibles, los horarios y la capacidad de administrar el programa, con todo lo que ello implica en términos de capacitación, supervisión y evaluación del mismo.

Entonces, los factores administrativos determinan lo que es posible en un diseño de cursos. El diseñador de cursos tiene que combinar esto con lo que él considera deseable y describir el propósito general del curso, tomando en consideración las especificaciones del nivel meta y la división del curso en partes. Dos principios de organización podrían ser la especificación del contenido, por una parte, y la definición de la metodología y los materiales por la otra.

1.3.4.1. Los factores lingüísticos

En cuanto a los factores lingüísticos, se requiere de entrada una identificación de los tipos de significado y los componentes de la competencia comunicativa, para después decidir qué es lo que se puede enseñar sistemáticamente o no sistemáticamente y qué es lo que se puede enseñar de una forma lineal. Allen sugiere que hay que tomar en cuenta factores de competencia -gramática, sociolingüística y de discurso-, habilidades -entender y hablar, leer y escribir- y factores de concien-

tización -implícita o explícita, consciente o inconsciente-. Habiendo establecido los lineamientos generales del curso, hay que establecer los criterios para la secuencia de los items lingüísticos. Aquí cabe hacer una aclaración entre staging y sequencing. El primer término designa la división del curso en segmentos de tiempo, mientras que por sequencing se entiende el orden en que un item debe ser enseñado dentro de cada segmento de tiempo. (Halliday, McIntosh y Strevens, 1965). Una de las características del lenguaje es que siempre presentará elementos más complejos, más regulares, más fáciles de aprender o más familiares que otros. ¿Cómo, entonces, ordenarlos? Sobre este punto no hay consenso, pero se ofrecen varios acercamientos al problema.

Guntermann sugiere tres criterios para la selección de una función: immediacy of need (classroom functions), generalizability (to other situations), complexity (of form). Yalden sugiere un enfoque cíclico, a fin de incorporar elementos tanto sistemáticos como no sistemáticos.

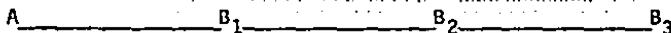
It is more economical to arrange for systematic treatment of the formal component, but the treatment will now be spiral or cyclical, rather than linear, in order to accomodate other components of communicative competence.
(Yalden, 1983; p. 120)

1.3.4.2. Los criterios para la secuencia

El problema de la secuencia se refiere al hecho de dar suficiente práctica, por una parte, y suficiente reto, por la otra.

Can we provide practice for the transition system at stage X while at the same time ensuring that students move as efficiently as possible to a more complex system at stage Y? (Allen, 1984; p. 68)

Para unir las especificaciones (el diseño del sílabo) y la segunda fase (metodología y materiales), Yalden sugiere un enfoque en donde el tema proporcione el elemento de continuidad "which provides a framework for several modules or units of instruction". (Yalden, 1984; p.19). Propone al análisis de necesidades para determinar los temas de interés. Yalden sugiere el siguiente procedimiento:



En este procedimiento, A responde a los elementos temáticos (la cuerda) y B representa los elementos lingüísticos o interrelacionales. Dentro de cada elemento temático, se mantiene un enfoque proporcional. La cuerda entera se puede arreglar para representar un cambio proporcional de forma a función, o de función a forma. Los elementos temáticos se organizan de forma lineal, mientras que los lingüísticos o interrelacionales se arreglan espiral y proporcionalmente, en función de la retroalimentación de los alumnos. Puede que, al principio, predomine la forma y posteriormente las funciones y las habilidades del discurso y de la retórica. Puede haber cambios de enfoque a cualquier nivel. Yalden sugiere que el maestro tenga un plan inicial de clases, pero que esté dispuesto a cambiarlo. (Yalden, 1984; p. 19). En el aspecto mencionado de utilizar la retroalimentación de los estudiantes para determinar el rumbo de la enseñanza, el enfoque de Yalden se asemeja al de Brumfit. Este último sugiere que los alumnos realicen determinadas tareas lingüísticas con sus propios recursos y que, de los datos que este procedimiento arroje en cuanto a puntos gramaticales o estrategias

comunicativas, se utilice en el diseño de las prácticas relevantes.

1.3.5. La evaluación

La evaluación es un concepto notoriamente ausente en los libros de texto comerciales, que en general son lanzados al mercado sin que exista ningún trabajo previo de piloteo. No obstante, en muchos de los diseños de cursos actuales existe un elemento de evaluación integrado. La parte de la evaluación casi siempre se coloca al final del diseño, pero puede influir en la mayor parte -o en todas las partes- del mismo. Posiblemente la evaluación tenga sus raíces en los proyectos del Consejo de Europa, donde se prevee un cambio constante en las necesidades lingüísticas de los participantes, lo que a su vez implicaría un cambio en el material didáctico. Allen sugiere dos tipos de evaluación, los cuales se aplicarían a los tipos de sílabo formative y summative. La evaluación formativa consta de cuatro partes: piloteo del material, entrevistas con los maestros y asesores, observación de las clases y una validación del contenido en el área de la materia. La evaluación "sumativa" es una combinación de pruebas, entrevistas, cuestionarios y observaciones de clases. También sugiere la aplicación de pre and post tests, a fin de medir los cambios que se hayan podido producir en los alumnos.

Como alternativas a las medidas estadísticas, Allen sugiere que se hagan estudios de casos, entrevistas con maestros y alumnos y observaciones participativas, con el propósito de complementar los datos arrojados por los diseños experimentales más rigurosos. Parece haber una tendencia a no hacer evaluaciones de tipo formativo, sumativo y longitudinal. "This a tendency which must be resisted if we are to remain accountable to the educational community, to the taxpayer and to our-

selves." (Allen). Este énfasis en la evaluación implica un cambio de actitud fundamental hacia los materiales. En primer lugar, se pueden ver como perfectibles y no perfectos. En segundo lugar, una evaluación concienzuda de los materiales implica un proceso de revisión, si no constante al menos periódico.

1.3.6. Los tipos de modelos para el diseño de cursos

La decisión acerca del tipo de sílabo que se va a escoger se toma casi al final del proceso de diseño. Antes de llegar a esta etapa, se toman decisiones basadas en la posición teórica del autor sobre, por ejemplo, el aprendizaje y el lenguaje. La interacción de estos factores, que preceden a la producción del material, se suele presentar en la forma de un modelo. Algunos de estos modelos se presentarán a continuación, a fin de descubrir si ya existe alguno que sea apropiado para los fines de este trabajo.

Antes de examinar los modelos, se explicitarán los criterios que se piensa que debería contener un modelo para el diseño de cursos. Se opina que un modelo debe ser económico, incluir consideraciones teóricas, ser dinámico e incluir un componente procesal. Por económico se entiende que el modelo debería mencionar el mínimo de componentes necesarios para la realización efectiva de un curso; es decir, no incluir factores irrelevantes para este trabajo. También deberían caber en el modelo las consideraciones teóricas, como la teoría del aprendizaje de una primera lengua, la investigación en ESP y en lingüística aplicada. La posición teórica que se asuma tiene implicaciones para el tipo de sílabo que se escoja, el papel del maestro y del estudiante, y el material. El hecho de que un modelo sea dinámico implica dos cosas:

en primer lugar, que sus componentes se influyen mutuamente y, en segundo término, que se prevén modificaciones al curso. Estas modificaciones estarían basadas en la retroalimentación que se reciba por parte de los usuarios del curso y en el cambio de posición teórica que pudierse por parte del diseñador del curso. Por último, el modelo debe tener un componente procesal. Esto quiere decir que, en el diseño de cursos se combina la teoría con la realización concreta de ésta en la forma de un libro de texto u otra forma de material didáctico; tienden a escasear los modelos procesales que indican la ruta a seguir para convertir la teoría en práctica y existe poca literatura retrospectiva que describa el proceso del diseño de un curso. Por lo tanto, se considera útil que el modelo contenga un componente procesal que indique los lineamientos para la creación de un curso. A continuación se evalúan algunos modelos para el diseño de cursos con base en los criterios ya mencionados.

El primer modelo a examinar es el de Munby. Este modelo presupone una situación de enseñanza de lenguas en la que existen objetivos ocupacionales o educacionales específicos, y en la que el grupo de alumnos es homogéneo. El uso del modelo debiera permitirle al diseñador de cursos producir un perfil detallado de aquello que el estudiante necesita ser capaz de realizar en inglés, dentro de la situación de trabajo o estudio para la cual se está capacitando. Además, se debería poder producir una especificación de las habilidades, funciones y formas lingüísticas que se requieren para realizar la comunicación descrita en el análisis de necesidades. (Hawkey, R., 1980)

En la figura 3, a continuación, se presenta el modelo de Munby.

Fig. 3: Modelo para la especificación de la competencia comunicativa. (Munby, J., 1978; p. 31)

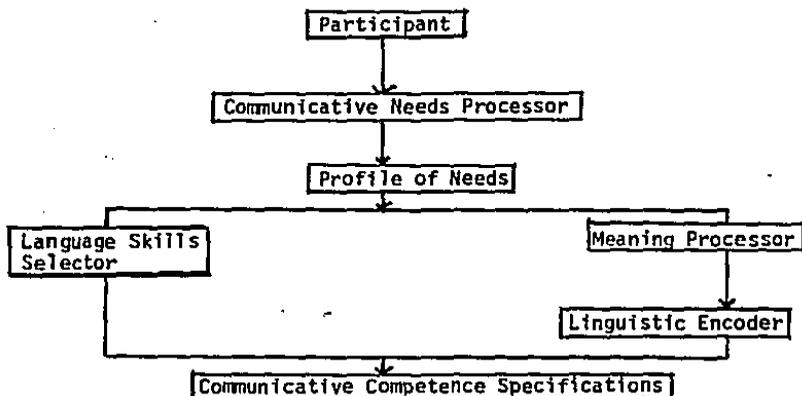
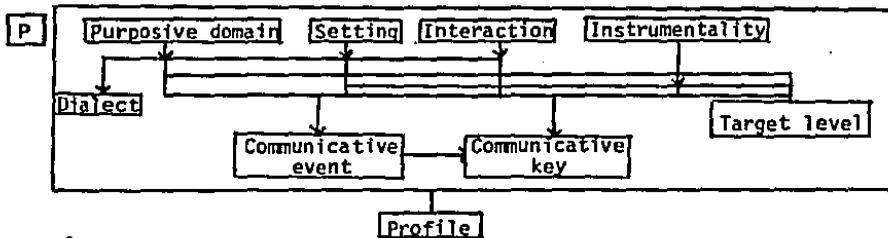


Fig. 4: El procesador de necesidades comunicativas (Munby, J., 1978; p.33)



El modelo de Munby, que vemos en la figura 4, pretende cubrir todos los aspectos de la situación meta del participante. No obstante, se trata de un modelo abstracto que no considera los aspectos prácticos de la implementación de un curso. Munby no trata el problema de recabar datos y su modelo no es un cuestionario que se pueda usar directamente con los estudiantes. Aspectos de la realidad, tales como

las características de los alumnos, la metodología, los recursos y otros factores situacionales, tampoco son tratados por Munby puesto que tiende a postergar la consideración de tales factores. Munby no hace referencia al segundo tipo de análisis mencionado por Richterich y cuyo propósito es dotar a los alumnos de información acerca de su propio progreso. (Hawkey, R., 1980). Brumfit critica el modelo por las dificultades que presenta para convertirse en una práctica didáctica:

Certainly, the model fails to confront fully the relationship between the various micro-skills listed, which could provide serious difficulties in the translation of the list into teaching strategies. (Brumfit, C., 1978)

Podemos decir que el modelo de Munby es económico, en el sentido en que se centra únicamente en el participante y no toma en cuenta otros factores. Sin embargo, no toma en cuenta las consideraciones teóricas; ni da indicaciones acerca de cómo se puede llevar su modelo a la práctica. Este modelo es también poco dinámico, puesto que supone un sólo análisis de necesidades y no incluye un componente para la evaluación.

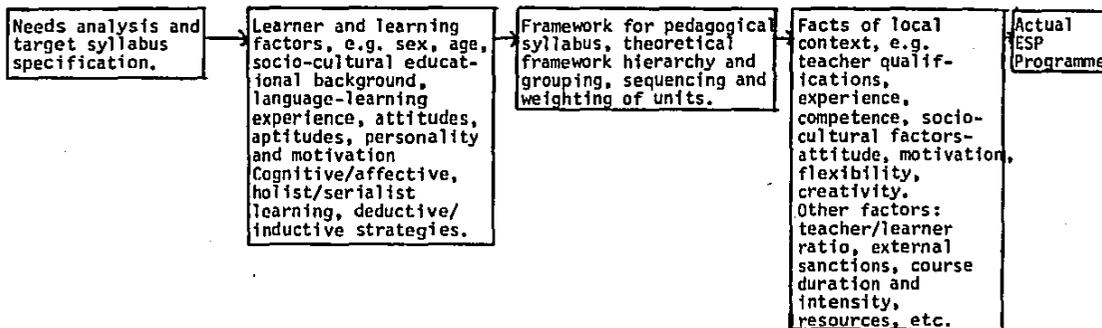
Hawkey intenta modificar el modelo de Munby, supliendo la carencia de factores sociolingüísticos, y:

showing how socio-linguistic and psycholinguistic factors can be made to interact, so that a stereotype participant becomes a living, self-asserting learner, goals are fruits of processes and needs profile can be converted into teaching/learning programmes. (Hawkey, R., 1980)

El modelo que propone Hawkey, puede verse en la figura 5.

El modelo de Hawkey toma en cuenta los factores situacionales que influyen en el diseño de un curso. Sin embargo, se piensa que la

Fig. 5: El modelo de Hawkey. (Hawkey, 1980)

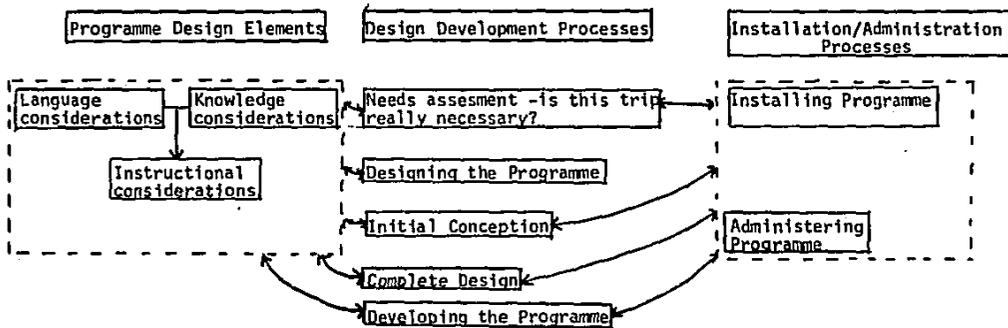


información de su modelo podría presentarse en otra forma. (Véase la figura 5). Quizás podría lograrse, como en el modelo de Buck et al. (1985), un modelo más esquemático, colocando la explicación de los componentes aparte. Hawkey menciona la idea de tener un marco teórico, pero no lo elabora. En cuanto a la parte procesal, Hawkey menciona dos aspectos: el análisis de necesidades y la especificación del sílabo, pero no da mayores explicaciones. No se considera que este sea un modelo dinámico, puesto que supone que los factores situacionales no cambian. Tampoco se propone una fase de evaluación.

Existen dos diferencias entre el modelo que propone Rodgers y los demás modelos aquí examinados. En primer lugar, el Hawai English Programme está diseñado tanto para hablantes nativos de la lengua, como para los que no lo son. Como ya se ha dicho, la mayoría de los cursos de ESP están diseñados para estudiantes adultos; en cambio el HEP tiene como público meta a estudiantes de cinco a 17 años de edad. A pesar de lo anterior, el modelo de Rodgers se incluye aquí porque se considera que tiene elementos comunes con los demás modelos para el diseño de cursos de idiomas, y también porque cuenta con elementos que pudieran ser útiles para la instalación de cualquier curso de idiomas. (Véase la figura 6).

El programa de HEP, que se ve en la figura 6, incluye los siguientes elementos: Sequential Programme, Planning Service, Basic Skills, Local Relevance, Special Needs Mainstreaming, Test-Evaluation-Revision of Materials, Pre-Post Installation Support, Teacher Training, Evaluation, Contemporary content. De todos estos, nos parecen importantes los aspectos de evaluación/revisión de los materiales, capacitación de los

Fig. 6: El modelo de diseño de cursos de Rodgers. (Rodgers, T., 1980; p. 151)



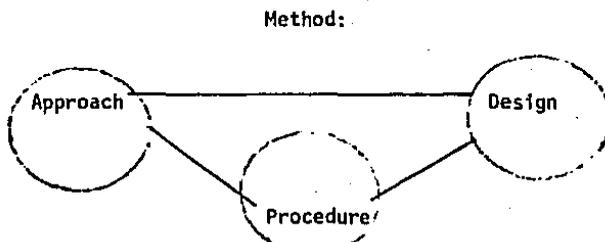
maestros, evaluación del programa y el apoyo que se otorga tanto antes como después de la realización del programa. Rodgers afirma que, en la fase del diseño, se debería considerar las posibilidades de una instalación exitosa del programa en cuanto a personal, fondos, horarios y capacidad de administrar el programa; incluyendo la capacitación de los maestros y la supervisión y evaluación del programa. (Rodgers, 1980; p. 150). En este modelo, la factibilidad de implementar el programa es un factor clave.

El modelo de Rodgers incluye consideraciones teóricas en los elementos para el diseño del programa. Se puede considerar un modelo dinámico, puesto que los elementos de las partes fundamentales -Programme Design Elements, Design and Development Processes, Installation and Administration Processes- interactúan y se influyen mutuamente. Además, incluye un componente de evaluación. En el diseño de un curso de un semestre para aproximadamente 50 alumnos, como el de este trabajo, se piensa que el proceso de instalar y administrar el programa no será muy difícil. Por lo tanto, este modelo no se considera lo suficientemente económico para este trabajo. Tampoco se explicita el proceso de realizar el programa y hacer la transición de la teoría a la práctica.

Rodgers es coautor, con Richards, de otro modelo para el diseño de cursos. El modelo tiene tres aspectos principales: enfoque, diseño y procedimiento, los cuales entran bajo en encabezado del modelo. (Véase la figura 7). El enfoque incluye las teorías del lenguaje y del aprendizaje de lenguas, mientras que en el diseño se define el contenido lingüístico y se especifica la selección y organización

del contenido. Además, se describe el papel del maestro, del estudiante y de los materiales didácticos. En la figura 7, a continuación, se presenta el modelo de Richards y Rodgers.

Fig. 7: El modelo de diseño de cursos de Richards y Rodgers.
(Richards & Rodgers, 1982; p. 155)



Lo novedoso de este modelo consiste en que contempla un enfoque no lineal en el proceso del diseño.

We do not wish to imply that the ideal methodological development proceeds, rather neatly, from approach to design to procedure. It is not clear whether such a developmental formula is possible, and it certainly does not describe the typical case. Methodologies can develop out of any of the three categories, (in our diagram, clockwise, counterclockwise or both). One can, for example, stumble on or invent a teaching procedure that appears to be successful in some measure and then later develop, counterclockwise, a design and a theoretical approach which explain or justify the given procedures. Several currently popular methods appear, in fact, to have been developed from procedure to approach.

(Richards & Rodgers, 1982; p. 154)

Los autores explicitan los factores dentro de los tres aspectos del enfoque, del diseño y del procedimiento. Sugieren que el modelo se puede utilizar para determinar si un método ha sido descrito de manera específica y adecuada. Además, el modelo sirve como un ejemplo de lo que debería contener un "descriptively adequate statement of method."

(Richards & Rodgers, 1982; p. 189). Finalmente, el modelo sirve para analizar y comparar diferentes metodologías:

It is also claimed that the reasonable fine-grained analysis which the present model directs can help provide insights into the internal adequacy of particular methods as well as into the similarities and differences which exist between alternative methods.

(Richards & Rodgers, 1982; p. 167)

El modelo de Richards y Rodgers se explicita en la figura 8. Quizás este modelo sea más apropiado para comparar modelos de diseño de cursos que para diseñar un programa. Si bien se mencionan las consideraciones teóricas, no se dan indicaciones acerca del proceso a seguir para diseñar un programa ni tampoco se concibe ninguna forma de retroalimentación ni de evaluación. Se puede afirmar que es un modelo económico, con pocos componentes; pero la carencia de los factores antes mencionados lo hace inapropiado para nuestros propósitos.

En la figura 9, se presenta el modelo de Buck, Emilsson y Hildreth. Las autoras explican el contenido de cada componente en un apéndice. Este modelo nos parece económico y, además, consideramos importante que se tomen en cuenta tanto componentes filosóficos como teóricos. Hay un componente de evaluación en la sección Practical Application. Se implica un proceso de constante refinamiento en la sección Doubts, en la cual se mide la congruencia entre la teoría y la producción de materiales, y el grado de éxito de los estudiantes en cuanto a sus objetivos. El único elemento que falta, para nuestros propósitos, sería el elemento procesal. (Véase la figura 9).

El siguiente modelo que se discutirá es el empleado en la creación de un curso llamado Study Skills in English, de Candlin, Kirk-

Fig. 8: El modelo de Richards y Rodgers. (Richards y Rodgers, 1982; p. 164)

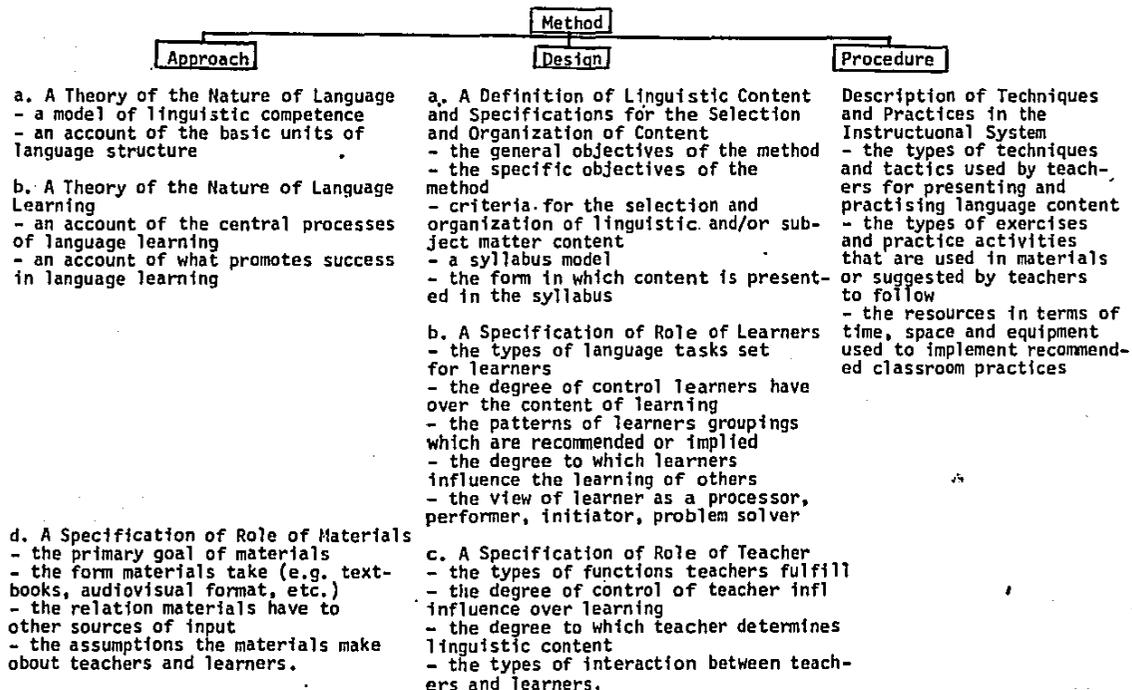
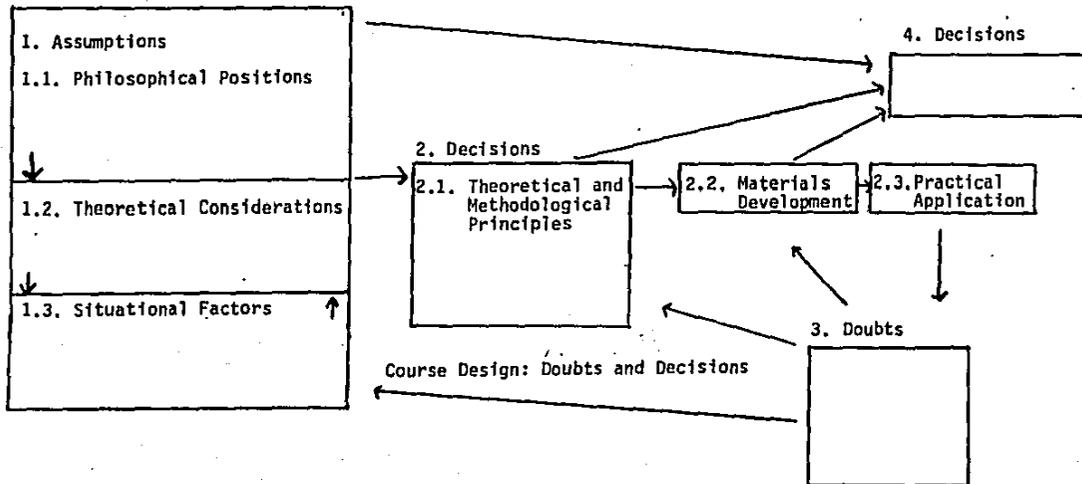


Fig. 9: El modelo de diseño de cursos de Buck, Emilsson & Hildreth. (1985)



Wood y Moore. El curso fue diseñado para estudiantes de varias nacionalidades que iban a cursar estudios de posgrado en Inglaterra. Los 40 estudiantes se dividieron en cuatro grupos, cuyas especialidades eran ingeniería, economía, planeación urbana y servicio diplomático. El curso fue de carácter intensivo, con una duración de tres semanas. En la figura 1Q se presenta el modelo para el diseño de este curso. (Véase la figura 1Q).

El diseño y la implementación de Study Skills English gira alrededor de cuatro consideraciones: las decisiones acerca del contenido del sílabo, el diseño del curso, la evaluación de la habilidad de los estudiantes y la necesidad de trabajar dentro de los límites de tiempo y recursos disponibles. (Candlin et al., 1978; p. 192). Los autores consideraron importante que en el curso se simularan aquellas situaciones ante las cuales se encontrarían los alumnos al finalizar el curso:

The data for learning derive, as nearly as possible, from the actual language of real settings for which our students need English. Real settings are important for students to test out their use of language.

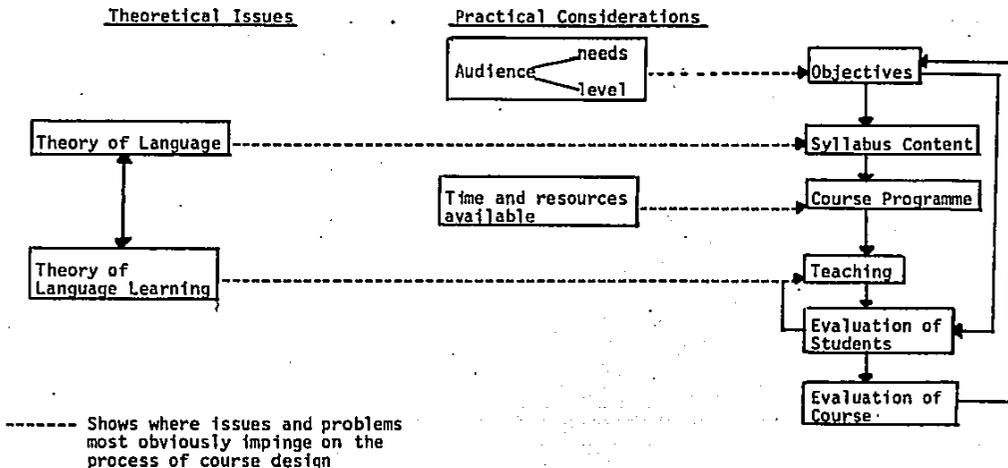
(Candlin, 1978; p. 198)

En cuanto al análisis de las necesidades de los estudiantes, se resaltó el aspecto de involucrarse en el discurso:

Since our students would be engaged in activities in their postgraduate courses, and since these activities would require subsets of skills, our programme should consist of components which could help students to engage in relevant activities requiring appropriate skills. (Candlin, 1978; p. 199)

Esta idea de simular la situación meta en el salón de clases y utilizar actividades que fomenten las habilidades que posteriormente se van a necesitar, está presente en el diseño del curso que se ofre-

Fig.10: El modelo de diseño de cursos de Candlín, Kirkwood y Moore. (Candlín, C.N.: Kirkwood, J.M.: & Moore, H.M.; 1978; p. 191)



ce en este trabajo. Sin embargo, el modelo no es ideal para nuestros propósitos. Los mismos autores perciben las dificultades que presenta tener un curso muy rígido. Este tipo de diseño de cursos:

requires very detailed pre-planning, thereby removing flexibility, the possibility of changing the structure at the last moment, or indeed, of 'fine-tuning' the running of the course once it has begun.

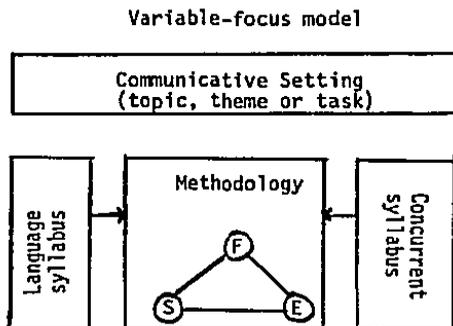
(Candlin, 1978; p. 202)

En segundo lugar, a menos que los alumnos tengan una idea muy clara del propósito del diseño y entiendan sus complejidades, tenderán a confundirse. Además, existe una falta de retroalimentación rápida para los estudiantes. Los autores proponen soluciones para estos problemas, tales como ofrecer sesiones de orientación, tener un componente remedial, permitir que haya más tiempo para el estudio individual y dividir los grupos según el nivel. Nos parece que el procedimiento para la evaluación de los estudiantes no está suficientemente explícito y que falta aclarar el procedimiento para la enseñanza.

En el modelo de Candlin, se toman en cuenta algunas consideraciones teóricas. Nos parece un modelo económico que, al mismo tiempo, incluye los elementos para el diseño de un curso. No obstante, los autores admiten que, debido a factores como la premura del tiempo y la naturaleza del curso - es decir, un curso muy especializado, con muchos elementos predeterminados-, no resulta un modelo muy dinámico. En otras palabras, aunque se perciban necesidades específicas de determinados alumnos durante el curso, no hay posibilidades de cambiarlo para que se adapte a las necesidades inmediatas de los alumnos. Por último, el modelo carece de un componente procesal.

El último modelo que se examinará es el de Allen y Howard, que se representa en la figura 11.

Fig. 11: El modelo de diseño de cursos de Allen y Howard. (Allen & Howard, 1981)



La parte metodológica consta de tres partes o componentes de actividades: S, que significa la práctica estructural -sistemática y controlada a nivel gramatical-; F que representa la práctica funcional -sistemática y controlada a nivel del discurso- y E, la práctica experiencial, que está enfocada hacia la fluidez y no sujeta a ningún tipo de control lingüístico. En la metodología, se contempla una variedad de enfoques y direcciones.

The three methodology componentes or focal areas are joined by paths which can be traversed in either direction to form a cycle of activities. In addition, we can reiterate (i.e. go round any one of the units an unlimited number of times) or leave out one (or two) of the components altogether.

(Allen, 1984; p. 67)

El modelo puede tener un solo enfoque y ser estructural, o bien tener dos enfoques, de manera que sea tanto estructural como funcional; o puede tener tres enfoques y ser a la vez, estructural, funcio-

nal y experiencial, ya sea de forma igual o asimétrica. (Allen, 1984; p. 67). Esta metodología tiene como meta:

provide a rich learning environment with the widest possible range of materials (systematic and non-systematic knowledge-oriented and skill-oriented, authentic, simulated and controlled) in a suitable balance, depending on the course of objectives and the proficiency level of the students.

(Allen, 1984; p. 69)

El modelo contempla una variación en la organización de las actividades en el salón de clases. Las actividades que se realicen coincidirán con las necesidades lingüísticas de los estudiantes en cada momento. Esto constituye el ejemplo de fine-tuning por excelencia. En este aspecto, el modelo se asemeja al Proportional Syllabus de Yalden en el sentido de que el enfoque cambia según la retroalimentación que los alumnos proporcionen. El modelo nos parece dinámico, puesto que se adapta a las necesidades cambiantes de los estudiantes y, además, es un modelo económico. Por otra parte, no se mencionan las consideraciones teóricas ni tampoco hay un componente procesal que indique cómo este modelo podría convertirse en una práctica didáctica o en un curso real.

Como se observará, todos los modelos arriba mencionados cumplen con por lo menos un criterio de los mencionados como ideales para el diseño de cursos, dentro del propósito de éste trabajo. Algunos reúnen hasta tres de estos elementos. No obstante, ninguno cuenta con un componente procesal. En el siguiente capítulo, se propone un modelo para el diseño de cursos que incluye, además de los aspectos teóricos, un modelo procesal donde se explicitan las etapas a cubrir entre la apli-

cación de un análisis de necesidades y la construcción de un programa, su evaluación y su posible modificación.

1.4. El análisis de necesidades

A continuación, se explica la relevancia de un análisis de necesidades para el curso propuesto en esta tesis.

1.4.1. Origen y propósito del análisis de necesidades

El concepto de análisis de necesidades es prácticamente sinónimo del de ESP y la enseñanza centrada en el alumno. Tuvo su inicio en 1971 en el trabajo elaborado por el Consejo de Europa. El movimiento de trabajadores migratorios por Europa creó la necesidad de cursos especializados para un aprendizaje rápido y eficaz. Para empezar a elaborar estos cursos, se consideró necesario definir las necesidades lingüísticas de los que iban a participar en ellos, debido a dos razones. En las escuelas, un idioma extranjero forma parte de los estudios generales y no se percibe como una forma de comunicación y de acción. En segundo lugar, no se suele llegar más allá de la frase y el lenguaje se ve como un objeto de imitación, cuando realmente constituye una fuente de acción. Finalmente, la lengua se ve como un objeto en sí que no satisface las necesidades comunicativas. En cambio, los trabajadores migratorios necesitaban aprender un idioma extranjero precisamente para satisfacer sus necesidades comunicativas en un país nuevo.

El análisis de necesidades produjo un enfoque nuevo en la enseñanza. El lenguaje, en vez de verse como punto de partida para crear materiales, se consideró como un factor posterior al análisis de la situación o actividad en la cual el estudiante participaría. El énfasis se cambia del lenguaje al alumno.

Needs analysis is by now the classical procedure by which a close link can be established between learners and curricula whereas in a content-centred approach, learning objectives can be defined in terms of quantitative subsets of the total communicative competence of the native-speaker/user, in learned-centred second language instructional systems, the selection of objective is based on the particular communicative needs of groups of individual learners. Such a procedure makes it possible to set up curricula perfectly adapted to particular learners, especially if the assesment of needs is carried out, not just at the beginning of a course, but is repeated regularly over the learning period.

(Holéc, en Yalden; p. 102)

El propósito de un análisis de necesidades entonces, es el de definir las exigencias y características particulares del uso de la lengua en grupos particulares. (Hildreth, 1983). Estas características particulares pueden incluir, entre otras, la identidad de los alumnos, el área de estudio o de ocupación en la que estén, el tipo y el número de los interlocutores y su relación con ellos, los medios y modos en los cuales tendrá que usar el dialecto de la lengua meta, ya sea de manera productiva o receptiva, el dominio en la segunda lengua que tendrán que alcanzar y el tono en el cual tendrán que hablar. (Hawkey).

Un análisis de necesidades arroja datos que pueden usarse para la selección de muestras de la lengua meta, en la producción de materiales. (Dí Giovanni, 1986). Un análisis de necesidades puede también dar información acerca de los objetivos de performance para los alumnos y se puede utilizar para hacer un perfil del trabajo que se realizará en la lengua. (Robinson, 1980). Richterich concibe el análisis de necesidades como una parte integral de los sistemas de aprendizaje, que permite que tanto el alumno como la institución don-

de se va a trabajar, puedan apreciar los datos que inciden -ya sea en el punto de comienzo del aprendizaje o durante el proceso mismo-. Mediante al análisis de necesidades, se pueden definir los papeles de los estudiantes, del maestro y del user-institution en el área de la toma de decisiones sobre la selección de los métodos de evaluación y el curriculum, de acuerdo con los recursos disponibles. Richterich, 1980).

Los resultados de un análisis de necesidades proponen información al diseñador de cursos acerca de la situación y las operaciones del alumno. La situación lingüística comprende los factores siguientes: los agentes -las personas involucradas-, el tiempo -cuándo se realiza el acto de comunicación- y el espacio -el lugar donde se realizan los actos de comunicación-; mientras que las operaciones lingüísticas incluyen las funciones que tienen que realizarse en el acto de comunicación, los objetos que se relacionan con dicho acto y los medios que se utilizan para producirlos. (Trim et al., 1980).

1.4.2. Técnicas de análisis de necesidades y técnicas para recabar información

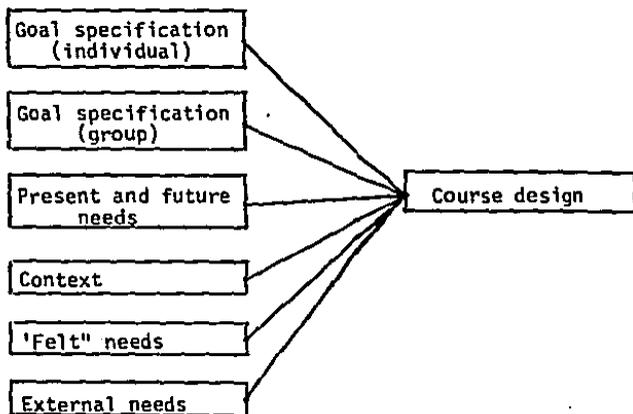
Un análisis de necesidades es un proceso integrado a los aspectos de los objetivos, la evaluación, los planes de estudio y los recursos. Incluye una evaluación de la situación actual, para asegurar que el curso no sea redundante y una evaluación de los cursos ya existentes. Este se puede realizar mediante entrevistas y cuestionarios, y en varios momentos del curso -ya sea antes de comenzarlo, durante el transcurso o después de terminado-. Richterich rechaza la idea de un análisis de necesidades como algo ocasional, de naturaleza descriptiva, analítica, estática y uniforme, y prefiere

verlo como un proceso continuo y dinámico, que tome en cuenta los hechos y los fenómenos y que puede ser uniforme. (Richterich, 1980).

Se puede recabar información acerca del estudiante antes y durante el curso; así, el alumno puede ser asesorado y producir retroalimentación acerca de la enseñanza durante el curso mismo. Además, se puede obtener información sobre la user-institution a fin de tener un mayor entendimiento del uso real del idioma extranjero. En un diseño de cursos, se tienen que conjugar mínimamente las necesidades percibidas por el alumno, el maestro y la compañía donde el estudiante presta o prestará sus servicios.

McDonough sugiere la implementación de un procedimiento integrado, en el cual se conjugan propósitos, necesidades y exigencias externas y, además, el concepto del compromiso está implícito. El diseño de cursos final será una forma de combinar lo deseable con lo posible de estos factores. Como se ve en la figura 12, a continuación:

Fig. 12: El modelo del diseño de cursos de McDonough. (McDonough, 1984; p. 40)



Finalmente, existen tres tipos de procedimientos para hacer un análisis de necesidades. Se puede utilizar un marco teórico -como el de Richterich y Chancerel o el de Munby-, o hacer un análisis pragmático, o usar el enfoque de sistemas (systems approach). Un análisis pragmático se hace para descubrir el papel social, psicológico y lingüístico del alumno en la situación meta. (Richterich). Esto implica hacer observaciones, recolectar grabaciones, transcripciones y análisis de comportamientos metas. (Stevens). El enfoque de sistemas es un proceso diseñado por Richterich y Bung, que implica seleccionar un grupo meta de estudiantes con necesidades comunicativas específicas. (Stevens). Estas necesidades se generalizan para el diseño de cursos, tomando en cuenta el tipo de contacto lingüístico que el alumno tendría, el tipo de actividades lingüísticas en las cuales estaría involucrado, los entornos donde se usará la segunda lengua, los papeles sociales y psicológicos que el alumno tendrá que desempeñar y los temas con los que tendrá que estar familiarizado. (Van Ek, 1976).

1.4.3. Las razones para realizar un análisis de necesidades en este trabajo

Un análisis de necesidades se llevó a cabo en este trabajo con el fin de describir la percepción de los estudiantes de sus propias necesidades, así como la percepción -tanto por parte de los maestros de materia como los directores de agencias de viajes- de las necesidades de los estudiantes. También se pretendía detectar, en caso de que la hubiera, la discrepancia entre la situación actual en la enseñanza del inglés y la situación ideal, por parte de los maestros de inglés. Se quiso analizar estos factores para averiguar

Stephens, "El diseño..."

si se consideraban adecuados los cursos de inglés ya existentes en la escuela, qué tipo de inglés se necesita dentro del área de agencias de viajes, si habría la necesidad de crear algún curso de inglés específico para el área en cuestión y, finalmente, si habría la necesidad de realizar un análisis pragmático del comportamiento dentro de las agencias de viajes.

En los resultados del análisis de necesidades se confirmó la necesidad de crear un nuevo tipo de curso. También se infirió que sería provechoso hacer un análisis pragmático en una agencia de viajes para conocer con una mayor precisión el tipo de funciones comunicativas que se realizan en inglés. Si bien la mayoría de las respuestas a los cuestionarios y las entrevistas eran predecibles, sirvieron -sin embargo- para confirmar algunas hipótesis que se habían formulado. Las respuestas al cuestionario de los maestros de la materia de agencias de viajes, coinciden casi exactamente con las necesidades descritas en la clasificación socio/profesional de los recepcionistas, edecanes y empleados de las agencias de viajes.

1.5. Las simulaciones

Como ya se vio con anterioridad en la sección sobre metodología, el estudiante de ESP suele estudiar la lengua con el fin de desempeñar más efectivamente un papel. Por esta razón es que nos parece que la técnica de las simulaciones es apropiada para este curso. Los alumnos del sector turístico estudian inglés para poder desenvolverse con más facilidad en el ambiente laboral. En el curso de simulaciones se piensa incluir una variedad de situaciones relevantes que permitan a los estudiantes el cambio del ambiente

escolar al laboral.

1.5.1. El origen de la técnica de simulaciones

La técnica de las simulaciones se ha derivado de dos fuentes distintas: una educacional y la otra industrial. Las simulaciones se empezaron a conocer en el ámbito educacional en la década de los 50 y los 60. En los años 70, cuando abundaban las técnicas experimentales en la enseñanza, tuvieron su auge. El desarrollo del punto de vista del lenguaje como comportamiento, aunado a estas teorías experimentales, llevó a la teoría de que el lenguaje se debería de enseñar como uso y que, por consiguiente, se tendría que aplicar una metodología que fomentara esto. (Porter Ladousse, 1982).

El otro aspecto de las simulaciones tiene su origen en el ejército prusiano, a principios de siglo. El uso exclusivo de exámenes escritos para seleccionar a los oficiales potenciales, resultó inadecuado; por lo que se instituyeron las pruebas de comportamiento como medio de selección. Otro ejército que adoptó este principio fué el británico, el cual es considerado general y erróneamente como el pionero en el uso de esta técnica. Se realizan ejercicios tácticos sin tropas, en los que - sin embargo- se conservan los principios de función por medio de la producción de informes de inteligencia y el ejercicio de las estrategias y tácticas de batalla. En la segunda guerra mundial, en los Estados Unidos, tuvieron que contratarse agentes y espías para la O.S.S. (oficina de servicio estratégico). Después del intento fallido de atrapar criminales en Italia, empleando a criminales estadounidenses, se decidió adoptar la técnica usada por el ejército británico a fin de escoger a los candidatos apropiados para ser espías.

Durante la posguerra, la técnica de las simulaciones se utilizó en los Estados Unidos como instrumento de asesoría en la rama de la administración de empresas. Las simulaciones resultaron ser efectivas en cuanto a la predicción del éxito que tendrían los gerentes, por lo que se siguió usando en el mundo de los negocios y la industria para la selección y el asesoramiento de, entre otras profesiones, azafatas, policías, secretarías y mecánicos. En Inglaterra, el comité de selección para los funcionarios de alto rango, selecciona a los candidatos mediante las simulaciones escritas e interactivas.

1.5.2. Definición

El término "simulación" se tiende a confundir con el concepto de juegos de roles o juegos. Para los propósitos de este trabajo, se tomarán los elementos necesarios de las definiciones siguientes:

- "A simulation is a reality of function in a simulated and structured environment." (Jones, 1982; p. 5).
- "The term is taken to mean, not playing roles, but the simulation of a whole environment, in which is set a task or a problem to which participants react." (Strurtridge, 1977; p. 32).
- "A simulation is a non-operating representation of the central features of reality... it must represent a real situation of some sort (and) it must be operational, i.e., it must constitute an ongoing process." (Bryant, 1986).
- "Simulations are simplified patterns of human interaction or social processes, where the players participate in roles. They are usually more open-ended than games, less bedevilled by chance, more concerned with the quality of human encounter." (Davidson y Gordon, 1978; p. 11).
- "A simulation is a working representation of reality, it may be an abstracted, simplified model of the process. It allows students to explore systems where reality is too expensive, too dangerous, too fast or too slow." (Jones, 1983; p. 8).

Las definiciones anteriores comparten los conceptos de interacción y de realidad. Sin embargo, en algunos casos la realidad se puede modificar; un autor puede exagerar, simplificar, limitar, distorsionar o redefinir la realidad. El participante en una situación de simulación tiene un papel, pero no una personalidad artificial e impuesta. Una persona puede desempeñar en la vida diaria una gran variedad de papeles: jefe de familia, esposo, gerente, compañero de trabajo e hijo - por ejemplo- sin que esto implique que está fingiendo en ninguno de ellos. De la misma manera, un participante en una simulación realiza las tareas asignadas con sus propios recursos y dentro de los límites de su propia personalidad. La definición de simulación que se va a adoptar en este trabajo, entonces, dista bastante de la acepción del término que aparece en el diccionario, en la cual el concepto de fingir está implícito.

1.5.3. La estructura de una simulación

Una simulación suele comprender tres fases: la información, la resolución de problemas y la retroalimentación. En la primera, los participantes reciben la información necesaria para la realización de la simulación. Esta información puede ser escrita o grabada en casetes, de acuerdo al tipo de habilidad que se pretenda practicar. En esta fase cabe bastante variedad en la presentación. Es posible:

develop specific ways of presenting information through tests, charts and questionnaires, in documents and role-cards, which make the relevant language apparent through a discovery learning approach, whilst not detracting from the central issue, the accomplishment of the task.

(Porter Ladousse, 1982; p. 55)

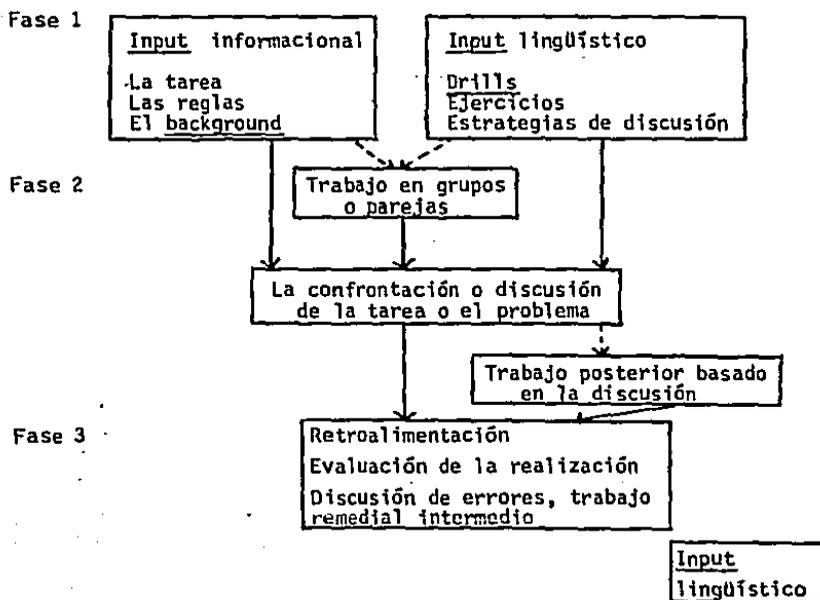
En cuanto al input lingüístico, podemos manejarlo de varias formas. Se puede preparar un diagnóstico para averiguar cuáles habilidades se pueden necesitar y diseñar los ejercicios para la práctica correspondiente, antes de la simulación y -de este modo- la culminación de una serie de actividades sería la simulación misma. "Linguistic preparation can be done via audio-tape and subsidiary activities and mini-role-plays, which all lead up to the central debate." (porter Ladousse, 1982; p. 56).

En la segunda fase, el énfasis se encuentra en la fluidez y la comunicación mientras los participantes solucionan el problema. Al maestro corresponde el papel de monitor, gerente de actividades e informante lingüístico, sin que esto implique que corrija errores o intervenga en el desenlace del problema. Es posible que en esta fase se grave o filme la actividad de un grupo total o un subgrupo. El maestro puede aprovechar este tiempo para observar los errores ~~en~~ las faltas en el conocimiento de los participantes. Estas observaciones servirán más tarde como la base de un posible trabajo remedial. Después de determinar la actividad principal, se pueden realizar trabajos que se deriven de ella.

La tercera fase -la retroalimentación- puede ser la más productiva, puesto que es la fase de la concientización. No basta con la simple participación en una simulación, hace falta también un período de reflexión, interpretación y discusión. No obstante, es necesario que esta fase se concentre más en el trabajo de discusión de la simulación misma y la reacción de los participantes, que en los errores cometidos. De no ser así, el participante que piensa

haber logrado comunicarse con éxito en la simulación, puede sentirse desmoralizado al tomar conciencia de la cantidad de errores gramaticales que cometió. Sturtridge sugiere discutir este tipo de errores en otra oportunidad, para que la fase de retroalimentación no se convierta en un acontecimiento negativo. Esta fase también le sirve al maestro para hacer las modificaciones -tomando la retroalimentación como fuente de información- que sean necesarias o deseables. (Véase la figura 13).

Fig. 13: La estructura de una simulación. (Sturtridge, 1977; p. 32)



1.5.4. Las razones para diseñar una simulación

El razonamiento para diseñar una simulación, a pesar de que exista material comercial, sigue una línea similar a aquel que se usa para diseñar cualquier curso. El punto de partida es reconocer que existe una necesidad de realizar la tarea. En segundo lugar, se debe identificar un vacío en el programa educacional o de capacitación, por ejemplo, la identificación de una gama de resultados específicos que sería deseable lograr con la población meta. Después de tomar conciencia de que un ejercicio del tipo de una simulación, sería una manera efectiva de llenar tal vacío, se procedería a investigar los ejercicios existentes para tratar de encontrar alguno que pudiera satisfacer las necesidades de los alumnos o que pudiera adaptarse a ese fin. De no haber ejercicios adecuados, se podría pensar en las estrategias alternativas para resolver el problema del material.

Una vez establecida la necesidad, se puede diseñar la simulación tomando en cuenta cuatro factores: la naturaleza del problema debe estar clara, así como la identidad de los participantes -sus papeles, funciones, identidades y área-, las funciones que tendrán que realizar -por ejemplo, discutir, decidir o informar- y los medios con los cuales realizarán esta tarea -conocimientos previos, documentos, etc.-.

1.5.4.1. Ventajas

Las simulaciones promueven un cambio de la responsabilidad del proceso enseñanza/aprendizaje del maestro hacia el estudiante y fomentan la interacción entre los participantes y el peer-learning. Implican una diversidad de contenidos y habilidades y pueden crear

una motivación mayor. El resultado de una simulación se desconoce de antemano, por lo cual se enfatiza el aprendizaje experiencial.

Las simulaciones se han visto como medio para motivar a los alumnos y cambiar sus actitudes. Se supone que son un medio efectivo para cambiar ciertas actitudes y facilitar la adquisición del conocimiento conceptual y factual, así como su retención. La simulación se ha considerado eficaz como medio para que los estudiantes adquieran y mejoren sus habilidades sociales, tengan más confianza en su capacidad para emplear dichas habilidades. Por último, se ha considerado a la simulación como un laboratorio social que brinda a los alumnos la posibilidad de ejercer las habilidades sociales adquiridas y usar los conocimientos que poseen, al mismo tiempo que entienden las complejidades de los procesos sociales. (Harvey y Barnett)

Blachford le adjudica 12 ventajas a la técnica de las simulaciones. (Blachford, en Barnett, 1986):

- there is motivation to participate,
- there is motivation to learn about the situation simulated,
- they involve all kinds of pupils co-operatively in one situation,
- pupils' attention span lengthens,
- they develop concepts about reality, especially of non-observables such as motivation, personal objectives, values and the decision-making process,
- they improve social skills of communicator, compromise negotiation and persuasion and they decrease ego-centrism,
- decreases in misbehaviour are evident as games are "self-discipling" and work within peer group social structures,
- they develop confidence in dealing with the world, games develop tolerance of uncertainty and an empathy with landscape and other people,
- they promote moral development in pupils,
- they promote moral development in pupils,
- they enable the teacher to learn about the children's concept of reality, and
- overall games do not appear to be worse than other teaching strategies and are superior (at present) in the motivational area. Further, a variety of methods enhances the changes of learning by each pupil.

1.5.4.2. Efectividad

La amplia gama de ventajas de las simulaciones constituye el problema fundamental para establecer la eficacia de las mismas. La variedad de juegos y simulaciones disponibles, aunada a la falta de especificidad de los objetivos en la fase del diseño, dificulta aún más la tarea. Las limitaciones de la investigación basada en los objetivos para la evaluación de esta técnica, además de una necesidad de contar con una evaluación más esclarecedora, de las dificultades inherentes para hacer una evaluación comparativa con técnicas didácticas alternativas, se conjuga en el hecho de que la evaluación de las simulaciones haya quedado incompleta.

En una simulación, no siempre se producen los resultados esperados, lo cual dificulta aún más la labor de evaluar. Davidson y Gordon mencionan la "difficulty in identifying the precise range of skills which are being evaluated and other skills which may be an unexpected spin-off." (1978, p. 94).

Suddaby, en un trabajo de evaluación de la efectividad de las técnicas de simulación, sólo tiene dos conclusiones firmes: en primer lugar, que las simulaciones han comprobado ser tan efectivas como otras técnicas -en cuanto a habilidades cognoscitivas de orden bajo-, y que tienden a aumentar la motivación. Un problema de las simulaciones es su asociación con los juegos, lo cual hace que se perciban como actividades de poco valor académico. Suddaby concluye su artículo con el comentario de que hay otros aspectos de las simulaciones para los cuales aún no existen las formas apropiadas de evaluación.

Otras variables que pueden influir en la efectividad percibida en las simulaciones, son la personalidad de los participantes como individuos, sus actitudes hacia la simulación, las características de los grupos y el éxito del maestro para traducir la simulación a algo real. Burnett ha realizado una investigación acerca de la significancia de los factores de personalidad en la percepción de niños individuales de simulaciones y juegos. Toma en cuenta cuatro variables de personalidad: E, extraversión; N, neuroticismo; P, psicosis y L, capacidad para apartarse socialmente; además, dos variables de experiencia -experimentados o no experimentados con respecto a la técnica-, y de sexo -masculino y femenino-. Los resultados de este estudio están inconclusos, pero hay indicaciones de que la técnica de simulaciones puede ser más efectiva con unos tipos de personalidad que con otros. Además, se sugiere que se podrían usar factores generales de personalidad como herramientas diagnósticas para esclarecer el grado de receptividad de esta técnica de enseñanza. Las evaluaciones más positivas sobre la efectividad de las simulaciones, han sido las apreciaciones subjetivas de los maestros. Todavía cabe realizar investigaciones más amplias en esta área y, posiblemente, de naturaleza muy distinta de las que se han hecho hasta ahora.

1.5.5. Las simulaciones en la enseñanza de una segunda lengua

A pesar de la falta de resultados concretos acerca de la eficacia de las simulaciones, existe bastante evidencia empírica por parte de sus exponentes. En el campo de la enseñanza de una segunda lengua, una simulación se concibe como un puente entre el salón de clases y el mundo exterior.

Role play and simulation provide the ideal means to transporting the real world into the classroom. They embed language into a three-fold context: semantic, behavioural and situational.

(Littlewood, en Porter Ladousse, 1982)

La simulación se concibe como una técnica flexible, en la cual pueden coexistir participantes de distintos niveles de competencia.

Individual needs are met through these techniques as:

1. The learner is able to function at his own level of language and does not have to live up to a predetermined standard.
2. The simulation framework allows for the evaluation of the learners' objectives as their skills and confidence increase.
3. The suppleness of the approach implied by role-play and simulations makes them productive methodological tools.
4. They encourage learner involvement and participation in a play element on the one hand and a goal directed element on the other.

(Porter Ladousse, 1982; p. 59)

Para Ken Jones, las ventajas de las simulaciones estriban en el hecho de que el maestro, como facilitador, puede observar y registrar el lenguaje y el comportamiento de los participantes. Suele haber realismo en la acción y los documentos, así como una motivación inherente y una cohesión en la acción que se deriva del enfoque en la tarea y las funciones. A nivel del discurso, "they provide the learners with an opportunity to summon up and use all the language they have and which will extend far beyond what they have been taught." (Sturtridge).

Role-play and simulation set in motion a process which includes classroom communication of a type that shares with the discourse of the world in which teachers are training their students to function, the characteristics of creativity and unpredictability. The language teaching profession needs more research into the nature of classroom discourse and the problem of its transfer to the outside world. In the meantime, the development of the creative and unpredictable aspects of language would seem worthwhile objectives for the teacher and learner alike.

(Porter Ladousse, 1982; p. 59)

Con respecto al campo de ESP, la técnica de las simulaciones tiene tres ventajas:

A specific situation, task or problem with which the learner may later find himself faced; can be simulated in the classroom, and thus give him both training and rehearsal in using the language he will later need.

At the oral stage of the simulation, a teacher is able to withdraw. This is especially desirable when dealing with qualified professionals, involved in a simulated, professional discussion, where the layman-teacher's participation would of necessity introduce layman's language.

The structure of a simulation makes it attractive to the designer as it allows for the integration of different types of learning material and the practice of different skills.

(Sturtridge, en Holden, 1977; p. 32)

1.5.6. Las simulaciones para propósitos ocupacionales

Las simulaciones se recomiendan para la capacitación vocacional, ya que ofrecen un ambiente seguro, libre de riesgos, en el cual puede observarse el comportamiento de los participantes, se pueden cometer errores sin que haya mayores consecuencias. Coutts Clay narra cómo se usa esta técnica en la capacitación de los empleados de una línea aérea -An Integrated Approach to Sales Training in British Airways-. A

pesar de ser un curso para hablantes nativos del idioma, se piensa que tiene relevancia para los estudiantes de una segunda lengua, sobretudo para los estudiantes del Tecnológico Hotelero debido a la cercanía del tema y el área de especialización de estos alumnos.

Uno de los aspectos claves del curso es el uso del video en la enseñanza de habilidades tales como el trato con los pasajeros de líneas aéreas, el manejo de las reservaciones, las ventas directas, el saber dar instrucciones si se es gerente o supervisor y la resolución de problemas. El curso comprende tres fases. En la primera, los participantes ven los videocasetes y tratan de analizar la situación de trabajo. Cabe mencionar aquí que las personas que aparecen en los videos son empleados de British Airways, no actores profesionales. Parece haber una mayor aceptación de los videos si se sabe que son realmente empleados. En la segunda fase, los estudiantes discuten con el instructor su reacción ante las situaciones de trabajo que han visto. Se elabora una lista de los puntos importantes que se observaron en el video y se deciden los criterios para juzgar la performance en el trabajo. En este caso, los participantes tuvieron un breve curso sobre el análisis del comportamiento.

Posteriormente, los alumnos preparan sus juegos de roles. Se crea un escenario apropiado y, como material de apoyo, los participantes utilizan los folletos de publicidad de British Airways, u otro material auténtico. Después de un corto tiempo, los participantes se dirigen, en parejas, a otro lugar para ser filmados en video. Después de las grabaciones, el instructor muestra éstas a toda la clase. Los estudiantes usan la lista que previamente han elaborado para evaluar ca-

da juego de roles. La meta de la actividad es que cada estudiante lleve a cabo las metas asociadas con su juego de roles a un nivel aceptable. Mediante esta técnica, los estudiantes adquieren cierta conciencia de sí mismos y de los demás como individuos. Logran ver cómo ellos aparecen ante los demás y pueden apreciar el grado de éxito que han obtenido en el manejo de asuntos técnicos rutinarios, problemas y situaciones imprevistas. Parece que los participantes a este curso mencionado por Coutts Clay reaccionan positivamente porque los videos poseen un alto grado de realismo.

En la figura 14, se reproduce la hoja de evaluación que se empleó para las simulaciones descritas por Coutts Clay.

1.5.7. Las simulaciones como técnica de evaluación

Se puede decir que las simulaciones tienen un componente automático para la evaluación. Esto se debe a que permiten la observación directa del comportamiento, tanto a nivel lingüístico como social. Si se utilizan con regularidad, las simulaciones pueden constituir un tipo de asesoramiento/evaluación continuo y proveer al maestro de un registro detallado del progreso de sus alumnos. Ya se ha señalado el uso de las simulaciones en el proceso de selección de candidatos en la industria; también se pueden usar como un medio de evaluación sumativa. Ken Jones sugiere que se haga un análisis de simulaciones de interacción para su posible uso en los exámenes públicos. También apoya la idea de la simulación como un asesoramiento continuo. Sugiere que se podrían diseñar sílabos para incorporar y fomentar las interacciones de los participantes mediante simulaciones, estudios de casos, ejercicios para tomar decisiones, drama informal y juegos. Esto,

Fig. 14: Hoja de evaluación para una simulación. (Courtts Clay, 1978; p. 11)

Name Agency		Date of course Location			
Criterion	Standard achieved				Details for improvement
	Excellent	Good	Average	Below average. Further training	
Establishing objective of transaction Does agent know what he's trying to achieve in the transaction -i.e. making a sale/keeping the customer sold? Does he establish this effectively at outset of transaction?					e.g., revenue implications
Matching behaviour with objective Does agent tune his behaviour in with the customer's to help him achieve his objective?					e.g. non-verbal behaviour
Keeping control of the transaction Does agent use suitable questioning techniques to guide customer toward achieving the objective of the transaction?					e.g. open/closed questions
Keeping customer involved Does agent allow customer to make positive contributions during his transaction? Does the customer the decision is his?					
Supporting level of customer satisfaction Does customer feel, at the end of the transaction, that he has achieved his objective in this particular situation?					

a su vez, implicaría una definición y una descripción más precisas de la terminología, basadas en lo que sucede en la actividad e incluyendo las metas y funciones de los participantes. Por último, Hearn menciona el potencial de las simulaciones para el proceso del repaso. Además de que la propone como una medida para reducir el estrés asociado con el período de repaso, Hearn sugiere que el uso de las simulaciones en esta forma, ayuda a eliminar la segmentación excesiva de la enseñanza en curso, repaso y examen. (Hearn, 1980). La enseñanza se podría concebir como un proceso donde se resalte más el proceso mismo que el producto.

1.5.8. Conclusión

En vista que una gama de autores -Brumfit, Jupp, Robinson, Yalden y Widdowson- han propuesto el uso de las simulaciones para la enseñanza del inglés, sobretodo en el área de ESP/EOP, se esperaría encontrar una gran variedad de materiales para este propósito. No obstante, hay una escasez sorprendente de material: "very little complex material has been written for language learners" (Wheeler). Wheeler cita la serie Bellcrest (O.U.P. y Bellcrest), State your case, material basado en una historia con personajes fijos, y Evans Language Teaching Games for Adult Learners. También existe Crisis (OUP), Challenges (Longman) y Decisions (B.P.). En México, existe Eight Graded Simulations, de Leo Jones, que es un curso de inglés general para alumnos de nivel intermedio. La solución, en vista de las carencias de material adecuado, sería diseñar simulaciones para las situaciones determinadas de enseñanza. Sin embargo, los intentos que se han hecho en este sentido no han sido uniformemente exitosos.

There has been a noticeable lack of ... material of consistent quality for the English Teaching market -those materials which have already been developed by individuals teachers and learners have usually been found satisfactory by those who develop them, but in most cases they have all lacked a common element -a valid and coherent explanation for their use in a language teaching situation within a methodological framework reference.

(Wheeler, en Holden; p. 35)

Por un lado, hay una falta de material adecuado, lo que implica que el instructor se vea obligado a crear sus propios materiales si quiere usar las simulaciones. Por otra parte, parece haber cierto rechazo hacia la técnica en el campo de la enseñanza de una segunda lengua, por tres razones. En primer lugar, es posible que se asocie el término de juegos de roles con las técnicas de terapia usadas por la Gestalt y otros medios de terapia. En segundo lugar, a veces la actividad de roles/simulaciones se ha relegado a la práctica y se considera, por lo tanto, como marginal para el asunto real del aprendizaje. (Porter Ladousse). En tercer lugar, como ya se mencionó, la asociación de las simulaciones con el aspecto lúdico de la actividad humana hace que no se consideren actividades apropiadas dentro de un contexto de enseñanza.

La autora de este trabajo considera que las simulaciones son un vehículo apropiado, tanto para la capacitación vocacional en general como para el EOP en particular. Además considera que la falta de material adecuado disponible no necesariamente constituye una desventaja, puesto que obliga al maestro a cumplir otro papel -el de autor de materiales- como lo sugieren Yalden, de Escorcía y Widdowson. Finalmente opina que se pueden diseñar simulaciones para ser usadas

en varios niveles, desde el post elemental hasta el avanzado. A mayor nivel de competencia comunicativa por parte de los estudiantes, mayor grado de sofisticación en la realización de una simulación. Se considera que el uso sensato de las simulaciones en una fase temprana del desarrollo lingüístico/comunicativo de los estudiantes, evitará que la fase de producción oral se relegue a una never-never stage. Por último, se considera que la percepción de la relevancia de las simulaciones por parte de los alumnos, se traducirá en una mayor motivación.

En el siguiente capítulo, se realiza un análisis de las necesidades para los alumnos del sector turístico, tomando en cuenta los conceptos mencionados en el presente capítulo.

CAPITULO III

ANALISIS DE NECESIDADES

1. Introducción

En una escuela de turismo en el Distrito Federal, se realizó un análisis de necesidades con el fin de recabar información para el diseño de un curso de inglés dirigido a mejorar el nivel de los alumnos en el idioma.

En el capítulo anterior se discutió la relación que existe entre los cursos de ESP/EOP y el análisis de necesidades. En vista de que el curso propuesto en esta tesis es un curso de EOP, se decidió hacer un análisis de necesidades lingüísticas de los alumnos. Para enriquecer la información recabada por medio del cuestionario aplicado a los alumnos, se decidió aplicar cuestionarios también a los maestros de inglés de la escuela y a los maestros del área de agencias de viajes y entrevistar al director académico y a tres gerentes de agencias de viajes.

Se les aplicó un cuestionario a los alumnos con el fin de descubrir lo siguiente:

- si los alumnos estaban satisfechos con el sistema de enseñanza del inglés utilizado en la escuela, tanto con respecto a la metodología como al material,
- si no estuvieran satisfechos, cuáles serían los cambios en la metodología que quisieran ver,
- cuál sería el grado de necesidad de la enseñanza del inglés que los alumnos percibieran con respecto a su trabajo futuro, y
- cuál era el grado de dominio del inglés de los alumnos.

Se consideró que los maestros del área de agencias de viajes, por ser docentes en la materia y por el hecho de estar trabajando en agen-

cias de viajes o en áreas relacionadas, podrían representar el tipo de profesional que los alumnos podrían aspirar a ser en el futuro. Por ello, se pensó que la información que estos profesionales pudieran proporcionar acerca de las necesidades lingüísticas experimentadas durante su formación y desenvolvimiento profesionales pudiera ser de utilidad para el diseño de un curso destinado a los alumnos del sector turístico. Por lo tanto, se les aplicaron cuestionarios a fin de averiguar:

- si los maestros empleaban el inglés actualmente para la preparación de sus clases y si les recomendaban lecturas en un idioma extranjero a los alumnos,
- cuáles idiomas se consideraban necesarios para un buen desarrollo profesional en el ambiente turístico, y
- cuáles idiomas habían necesitado para completar sus estudios y cuál era el grado de dominio actual en dichos idiomas.

Se les aplicaron cuestionarios a los maestros de inglés para:

- medir el grado de satisfacción que tenían con el sistema actual de enseñanza del inglés,
- conocer la opinión de los maestros acerca del nivel de dominio del inglés por parte de los alumnos, y
- recabar sugerencias para mejorar las condiciones y el sistema de enseñanza existentes, en caso de que no estuvieran plenamente satisfechos al respecto.

Se entrevistó al director académico para medir el grado de importancia que adjudicaba al dominio del inglés por parte de los alumnos de la carrera, conocer su apreciación acerca del nivel de inglés de los alumnos y obtener sugerencias para mejorar tal nivel. Se entrevistó a tres gerentes de agencias de viajes para conocer el perfil del candidato ideal para un trabajo en estas empresas y para saber sus opiniones acerca de las escuelas de turismo.

El número de alumnos que respondieron al cuestionario fue 75, lo cual representa el 15 por ciento del alumnado total de la escuela (500 sujetos). Los tres maestros de inglés y los cinco maestros del área de agencias de viajes contestaron en su totalidad el cuestionario que se les proporcionó. Se decidió utilizar cuestionarios en lugar de entrevistas, en el caso de los alumnos, por razones de índole práctica como de tiempo, ya que el número significativo de la población estudiantil redujo las posibilidades de realizar entrevistas individuales. También se usaron cuestionarios y no entrevistas para los maestros, tanto del área de inglés como de la de agencias de viajes, ante el hecho de que las respuestas de cada grupo se consideraron previsibles y, además, porque hubo ciertas dificultades de horarios para concertar las entrevistas. En cambio, se decidió entrevistar al director académico de la escuela y a los tres gerentes de agencias de viajes porque se pensó que las respuestas que dieran podrían diferir mucho entre sí y que podría haber la necesidad de aclarar ciertos puntos. Además, mientras la autora de esta tesis ya estaba familiarizada con los programas de las áreas de agencias de viajes y de inglés, desconocía el ambiente de las agencias de viajes. Por lo tanto, tenía menos posibilidades de preveer las respuestas de los entrevistados y una mayor necesidad de aclarar sus respuestas.

En cuanto a los cuestionarios y entrevistas que se usaron, después de considerar varias opciones, se decidió aplicar los cuestionarios y las entrevistas diseñadas por López Díaz (1984). Al comprobar que la población estudiada por López Díaz y la de este trabajo tenían bastante similitud, se decidió que se podían emplear provechosamente los mis-

mos cuestionarios y entrevistas para este trabajo.

Los puntos de similitud que tenían la población meta de López Díaz y la población a estudiar en esta tesis fueron: el área de estudio de los alumnos (administración de empresas turísticas) y la población que se estudió; es decir, los estudiantes de la carrera, los maestros del área de administración de empresas turísticas, los maestros de inglés, el coordinador académico de la carrera y los empresarios hoteleros. La principal diferencia estriba en el hecho de que la población estudiantil que fue estudiada en el Instituto Técnico de Chetumal, consta de alumnos de nivel de licenciatura, mientras que el alumnado del Tecnológico Hotelero se prepara para ser técnicos en turismo. En algunos casos, se hicieron modificaciones a los cuestionarios y las entrevistas, las cuales se mencionan abajo.

1.1. Descripción de los instrumentos

1.1.1. Cuestionarios aplicados a los alumnos del Tecnológico Hotelero (Véase el apéndice I)

Las primeras cuatro preguntas tratan del área de lectura en un segundo idioma. Se les pregunta a los alumnos si acaso consultan textos en otro idioma y, de ser así, se les pide que especifiquen qué tipo de lecturas son y en cuál idioma. Si no recurren a lecturas en otro idioma, se les pregunta porqué no lo hacen. En las preguntas números cinco a ocho, se inquiriere acerca de si el alumno considera necesario el dominio de otro idioma para avanzar en su carrera, qué idiomas considera más importantes y en cuáles situaciones piensa que se necesita otro idioma. En la pregunta nueve, se le pide al alumno que indique el idioma que considera necesario para por lo menos otras tres materias de la carrera. Las

preguntas números diez a 13 pretenden averiguar si el alumno ha estudiado el inglés por cuenta propia, fuera de la escuela, y, de no ser así, las razones por las cuales no lo ha hecho. En la pregunta 14, al alumno debe proporcionar una autoevaluación de su dominio del inglés y justificar su respuesta. Si su autoevaluación es negativa, se le pide que escoja las posibles razones de esta situación. Por último, se le pide que seleccione cinco sugerencias para mejorar el nivel de la enseñanza del inglés en la escuela. En la pregunta 17 se hizo un cambio: a la lista de sugerencias para mejorar la enseñanza del inglés en el Tecnológico Hotelero, se agregó la siguiente propuesta: "Que los maestros usen técnicas de juegos de roles, simulaciones y sociodrama".

En algunas otras áreas dentro de la escuela, como por ejemplo contaduría, hotelería o agencias de viajes, se manejan juegos de roles y algunos tipos de simulaciones, aunque los maestros que las utilizan tienden a usar los términos "sociodrama" y "simulacro". Se agregó la propuesta arriba mencionada, con el fin de apreciar el grado de interés que pudiera haber ante el uso de la técnica de simulaciones. (Véase el apéndice 1).

1.1.2. Cuestionarios aplicados a los maestros del área (agencias de viajes, y grupos y convenciones). (Véase el apéndice 1.2: Cuestionario para los maestros del Tecnológico Hotelero)

Las primeras dos preguntas conciernen a la preparación de las clases y el uso de bibliografía para este propósito. Las preguntas números tres, cuatro y cinco, se refieren a los lugares donde el maestro busca material elaborado en un segundo idioma, si es que lo hace; de no ser así, las posibles razones para ello. En las preguntas seis a 12, se pregunta si acaso el maestro recomienda lecturas en otro idioma a sus alumnos; de ser así, las razones por las cuales lo hace y los idiomas en los

que las sugiere, además de la frecuencia con la cual lo realiza. En caso de que no recomiende a sus alumnos lecturas en un segundo idioma, se le pregunta porqué no lo hace. Las preguntas de los números 13 al 16, se refieren a si los maestros consideran importante el dominio de otro idioma para la carrera y las razones que tuvieran para considerar importantes determinados idiomas. La pregunta 17 requiere que se especifiquen las habilidades que se consideran importantes para los egresados de la escuela. Las preguntas 18 a 21 piden información sobre el dominio de otros idiomas que pudiera tener el maestro y el grado de importancia que el mismo considera que pueden haber tenido determinados idiomas en la realización de sus estudios.

Se piensa que los maestros representan, por la naturaleza de sus ocupaciones tanto dentro como fuera de la escuela, lo que los alumnos podrían llegar a ser. Por lo tanto, se pueden determinar algunas de las necesidades futuras del alumno analizando las habilidades lingüísticas actuales de los maestros y las necesidades lingüísticas que hayan podido tener en el pasado.

1.1.3. Cuestionarios aplicados a los maestros de inglés. (Véase el apéndice 1.3: Cuestionario para los maestros de inglés).

Las primeras dos preguntas piden información acerca de las materias que el maestro hubiera impartido el semestre anterior y aquellas que impartiría en el siguiente. Las preguntas tres y cuatro se relacionan con el grado de escolaridad del maestro y la necesidad que hubiese tenido de un segundo idioma para realizar sus estudios. En las preguntas cinco y seis se piden razones que expliquen el bajo rendimiento en la materia de inglés por parte del alumnado del Tecnológico Hotelero, así co-

mo sugerencias para elevar el nivel académico en dicha materia. En las preguntas siete y ocho, se le pide al maestro que explique porqué la materia de inglés presenta un alto índice de reprobación y también su opinión sobre el enfoque de los cursos de inglés en el Tecnológico Hotelero. La pregunta nueve trata sobre las actividades de apoyo profesional que realiza la escuela para sus maestros y la diez pregunta en cuál área de especialización se considera básico el conocimiento del inglés. En las preguntas 11 al 15, se le pide al maestro que ordene las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, entender, escribir y leer) en un segundo idioma, de acuerdo a la importancia que le otorgue a cada una; así como también que proporcione algunos ejemplos de situaciones en las que utilizaría la habilidad que escogió como más importante.

1.1.4. Entrevista con el director académico. (Véase el apéndice 1.4: Entrevista con el director académico).

En las primeras dos preguntas, se le pide al director académico que resuma el objetivo primordial de la carrera y que mencione si considera que el dominio de un segundo idioma es uno de los objetivos parciales para el alumno. En la pregunta tres, se le pide que mencione, en orden de importancia, el (los) idioma (s) que considera útil(es) para la formación de los alumnos del Tecnológico Hotelero. En la pregunta cuatro, se le pide su opinión acerca de los tipos de situaciones en las que el egresado del Tecnológico Hotelero aplicaría sus conocimientos de un segundo idioma. Las preguntas seis a ocho tratan sobre el nivel de inglés con el cual egresan los alumnos del Tecnológico Hotelero; se le pregunta al director académico si cree que éste sea adecuado y se le pide que dé las razones de su respuesta. En la pregunta nueve, se inquiera

si el director académico consideraría conveniente condicionar la obtención del diploma a nivel de técnico en turismo al dominio de un segundo idioma. Finalmente, se le piden sugerencias para mejorar el nivel académico en la enseñanza del inglés al alumno del Tecnológico Hotelero.

1.1.5. Entrevistas con los gerentes de las agencias de viajes. (Véase el apéndice 1.5: Entrevista con los gerentes de las agencias de viajes)

En la primera pregunta, se pide la información sobre los requisitos que el gerente de una agencia de viajes piensa que debe llenar un técnico hotelero. En la dos y tres, se le pregunta si incluye entre estos requisitos el dominio de un segundo idioma y se le pide que mencione, de así considerarlo, los idiomas en orden de importancia, así como las razones por las cuales los considera necesarios. En la pregunta cinco se le piden ejemplos del tipo de situaciones en las que un técnico hotelero necesitaría utilizar el idioma. En la seis, se le pregunta si cree que un técnico hotelero podría adquirir el dominio de un segundo idioma en la práctica. La pregunta siete pide su opinión acerca de la posibilidad de combinar el aprendizaje de un segundo idioma y la práctica del mismo en una agencia de viajes, como medio de que el egresado de una escuela de turismo obtenga un buen dominio de dicho idioma. La pregunta ocho pide la opinión del entrevistado acerca de si los egresados de las escuelas donde se imparten carreras turísticas reúnen las características necesarias para trabajar en el área. En la nueve se le pregunta sobre la factibilidad de que se creara un sistema de intercambio entre su agencia de viajes y el Tecnológico Hotelero, de manera de que los alumnos realizaran prácticas constantes. En la diez se le pregunta acerca de las ca-

racterísticas que toma en consideración al emplear a los aspirantes para los distintos puestos. Finalmente, se le pide al entrevistado que dé sugerencias para mejorar la calidad de la preparación de los alumnos.

En la entrevista original de López Díaz, la pregunta dos se refiere a la importancia que puede tener para el entrevistado el hecho de que en Chetumal empiecen a egresar los licenciados en administración de empresas turísticas. Aquí se omitió la pregunta por no considerarse relevante, puesto que en el Distrito Federal han existido desde hace años los egresados de las escuelas de turismo. En la entrevista original, la encuesta se hizo para empresarios hoteleros, mientras que en este estudio se entrevistaron a los gerentes de agencias de viajes.

2. Procedimiento de aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas

2.1. Aplicación del cuestionario a los alumnos del Tecnológico Hotelero

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en el mes de julio de 1986, en el que se encontraban estudiando los siguientes grupos de los turnos matutino y vespertino. (Véase la tabla 2).

Tabla 2: Número de grupos de estudiantes por semestre

Semestre		Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Número de grupos	Turno matutino	2	2	2	2	1	2
	Turno vespertino	1	1	1	1	0	1

En total se contaba con 15 grupos, diez en el turno matutino y cinco en el vespertino. En el primero, los grupos eran de 26 a 50 alumnos, mientras que en la tarde sólo tenían de diez a 25 alumnos cada uno. Como se

observa, no se contaba con un grupo de quinto semestre en el turno vespertino y esto se debe a que el que existía era un grupo muy reducido, razón por la cual se canceló. Los alumnos pasaron al turno matutino o abandonaron la carrera.

Para la aplicación de los cuestionarios en la escuela, se procedió a pedir la aprobación del director de la misma, quien permitió que se realizara la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas que fueran necesarios. Los maestros del área correspondiente proporcionaron los nombres de los gerentes de las agencias de viajes que pudieran ser representativos de los agentes de viajes en la ciudad de México y que también representaran tanto al turismo de exportación como al de importación.

Para aplicar el cuestionario se empleó el procedimiento de selección aleatoria; es decir, se calculó el número que representaba el 15 por ciento de los alumnos de un grupo, se colocaron los nombres de los miembros de ese grupo en un recipiente y se sacó el número de nombres requeridos, uno por uno. Después de sacar un nombre y apuntarlo, se volvió a colocarlo en el recipiente a fin de asegurar la misma probabilidad de ser escogido para todos los miembros del grupo. Una vez seleccionados los alumnos, se les entregó el cuestionario el día 7 de julio de 1986. Esto se hizo con la finalidad de estuvieran presentes la mayoría de los alumnos, ya que en esa fecha comenzaba el periodo de exámenes ordinarios del semestre.

En caso de que no estuviera un alumno, se pasaba al siguiente alumno seleccionado. Con anterioridad se había elaborado una "lista de reserva" al azar, constituida por el mismo número de alumnos que habían sido

seleccionados para la encuesta inicialmente, previendo la eventualidad de que no estuvieran todos.

Se proporcionó a los alumnos una breve explicación del propósito del cuestionario y se les pidió que lo devolvieran en un plazo de tres días; es decir, el 10 de julio. Se devolvieron 50 cuestionarios el primer día y los demás fueron entregados en la semana posterior. En total se recogieron 75 cuestionarios. Se decidió trabajar con ese número de cuestionarios, puesto que cubría el mínimo de 15 por ciento lo que significa una muestra representativa del alumnado.

2.2. Aplicación de cuestionarios a los maestros de inglés y del área de agencias de viajes

Hay tres maestros de inglés y cinco maestros que imparten la materia de agencias de viajes, la de grupos y convenciones y materias afines. Se les entregó un cuestionario a cada uno de los maestros y se les dió una breve explicación de su propósito. Los cuestionarios fueron entregados durante la primera semana de exámenes y se les pidió que los devolvieran en cuanto los hubieran terminado. Todos los cuestionarios fueron devueltos.

2.3. Realización de la entrevista con el director académico

Esta entrevista se llevó a cabo fijándose de antemano el lugar, día, hora y duración de tiempo en que tendría lugar. Se pidió la aprobación del entrevistado para el uso de una grabadora a fin de recabar toda la información por él proporcionada. Al finalizar dicha entrevista, se agradeció al entrevistado todas las facilidades brindadas para llevar a cabo este trabajo.

2.4. Realización de las entrevistas con los gerentes de agencias de viajes

En primer término, se concertaron citas por teléfono con tres gerentes de agencias de viajes en la ciudad de México. Dichas agencias fueron: Aviamex, Viajes Maba y Viajes Fidji, en la ciudad de México. Se escogieron a tre agencias de viajes que manejan el turismo receptivo; es decir, aquél que viene a este país desde el extranjero, y cuyas oficinas se encuentran cerca de la avenida Reforma, en zonas frecuentadas por el turista extranjero. De antemano se acordó una hora para la entrevista y éstas se llevaron a cabo en las oficinas particulares de cada agencia. El entrevistador tomó notas durante las entrevistas.

3. Procedimiento de análisis de datos

Una vez recabada la información de la forma antes mencionada, se procedió a la concentración de los datos. Por concentración general se entiende que se reunieron primeramente los datos sobre los alumnos, es decir, aquellos 75 alumnos del Tecnológico Hotelero que contestaron el cuestionario. Se concentraron los datos para proceder a la tabulación y codificación de los mismos. Se hicieron tablas de frecuencia y de porcentajes. También se hicieron cruces de variables y se evaluó el grado de significancia que éstos pudieran tener. Una vez concentrados dichos datos, se procedió a analizarlos. De la misma manera se procedió con cada una de las diferentes encuestas llevadas a cabo, para la interpretación y el análisis de las mismas.

3.1. Resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos del Tecnológico Hotelero

Pregunta 1: Al preguntársele a los alumnos si recurrían a bibliografía en un idioma extranjero, el 10.7 por ciento (ocho personas) contes-

tó que sí, mientras que el 88 por ciento (66 personas) sólo recurre a bibliografía escrita en español. Sólo uno de los entrevistados no contestó la pregunta, lo que representa el 1.3 por ciento de los encuestados. (Véase la tabla 3)

Tabla 3: Uso de bibliografía en un idioma extranjero

	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (porcentaje)
Sí	8	10.7
No	66	88.0
No contestó	<u>1</u>	<u>1.3</u>
Total	75	100.0

Pregunta 2: De los alumnos que recurren a bibliografía escrita en otro idioma, el 37.5 por ciento (3 personas) consultan libros de texto, el 37.5 por ciento (3 personas) leen libros de consulta y el 25 por ciento (2 personas) lee publicaciones periódicas.

Pregunta 3: El 100 por ciento (ocho personas) de los alumnos que leen en otro idioma, lo hacen en inglés. Un 50 por ciento de los alumnos (cuatro personas) recurre a bibliografía en francés, mientras que el 12.5 por ciento (una persona) recurre a bibliografía en italiano y el 25 por ciento (2 personas) leen bibliografía en alemán.

Pregunta 4: En cuanto a los alumnos que no leen bibliografía en otro idioma (89.2 por ciento), dieron como razones primordiales para no realizar esta actividad en primer término, el que no entienden los textos escritos en otro idioma y, en segundo lugar, el hecho de que el maestro no lo solicita. (Véase la gráfica 1 en el apéndice 2).

Pregunta 5: El 96 por ciento de los alumnos (72 personas) consideraron necesario conocer otro idioma para el buen desarrollo de su carrera, mientras que el 2.7 por ciento (dos personas) no lo considera necesario. Sólo un alumno (1.3 por ciento) no contestó la pregunta.

Pregunta 6: Al solicitar a los alumnos que especificaran cuáles idiomas necesitarían, además del español, un 92 por ciento (69 personas) escogió el inglés como primera opción. El 93.3 por ciento del alumnado (70 personas) escogió el francés como segunda opción. Para la tercera opción, hubo las siguientes respuestas: el 49.3 por ciento (37 personas) escogió el italiano, el 22.7 por ciento (17 personas) el alemán, el 10.7 por ciento (ocho personas), el portugués y el 9.3 por ciento (siete personas) escogió el idioma japonés. El 6.7 por ciento de los alumnos (cinco personas) no opinaron sobre cuál idioma sería el tercero en importancia para ellos. (Véase la gráfica 2, en el apéndice 2).

Pregunta 7: Al pedir al alumno que especificara las situaciones de trabajo en las cuales necesitaría usar en segundo idioma, el 58.3 por ciento (40 personas) escogieron situaciones relacionadas con la hotelería. El 33.3 por ciento (25 personas) mencionaron situaciones en agencias de viajes en segundo lugar, y el 25.3 por ciento (19 personas), mencionaron las agencias de viajes en tercer lugar. Las otras áreas nombradas fueron los restaurantes, las líneas aéreas y los empleos como cadecanes y guías. Estas cuatro áreas (hotelería, agencias de viajes, restaurantes y líneas aéreas), corresponden a las cuatro áreas técnicas de la escuela. (Véase la gráfica 3)

Pregunta 8: El alumno encuestado que no consideró necesario el conocimiento de otro idioma para el buen desarrollo de su carrera, modifi-

có su opinión al afirmar que el inglés se podría aprender provechosamente después de que los alumnos tuvieran un buen dominio del español.

Pregunta 9: Los alumnos creen que de las materias del programa del Tecnológico Hotelero, hay tres en las que el conocimiento de otro idioma sería necesario. El 56 por ciento (42 personas) opinan que es necesario para la materia de hospedaje, mientras que el 40 por ciento (30 personas) lo creen necesario para la materia de agencias de viajes. El 33.3 por ciento (25 personas) creen que para la materia de alimentos y bebidas se necesita otro idioma. Para todas estas materias, el idioma inglés es considerado primordial. Los alumnos opinaron que el idioma francés también sería útil en esta áreas, aunque en menor grado que el inglés. (Véase la gráfica 4).

Pregunta 10: Al preguntar al alumno si acaso ha estudiado el idioma inglés por cuenta propia, resultó que el 60 por ciento (45 sujetos) lo ha hecho, mientras que el 38.7 por ciento (29 sujetos) nunca lo ha estudiado fuera del Tecnológico Hotelero o en otras escuelas a las que previamente hubiera asistido. Un alumno no contestó la pregunta, lo cual representa el 1.3 por ciento de la muestra.

Pregunta 11: Al examinar los resultados con más detalle, se vió que aquellos alumnos que sí han estudiado el idioma por cuenta propia lo ha hecho durante los períodos de tiempo que a continuación se especifican: el 57.3 por ciento de los alumnos (43 sujetos) por menos de un año, el 34.7 por ciento (26 personas) de uno a cinco años y el 2.7 por ciento (2 personas) de seis a diez años, 2.7 por ciento (2 personas) de once a quince años y otro 2.7 por ciento (2 personas) de dieciseis a veinte años. En cuanto a la frecuencia con que lo han estudiado, el 12 por cien-

to (9 sujetos) lo han estudiado de 14 a 30 horas a la semana, el 25.3 por ciento (19 personas) de cinco a 13 horas a la semana y el 24 por ciento (18 personas) durante cuatro horas o menos a la semana.

Pregunta 12: Al analizar el tipo de institución donde los alumnos han estudiado inglés, resultó que el 93 por ciento (70 sujetos) estudiaron en un instituto de idiomas, mientras que el siete por ciento (cinco sujetos) estudiaron con un maestro particular.

Pregunta 13: En cuanto a las razones por las cuales un 40 por ciento de los alumnos no ha estudiado inglés por cuenta propia, el motivo principal mencionado fué el costo de las clases. El 12 por ciento (9 sujetos) encontraron muy alto el costo de las clases, mientras que el 10.7 por ciento (8 sujetos) no lo han estudiado por no tener tiempo disponible o bien por no poner voluntad de su parte. (Véase la gráfica 5).

Pregunta 14: En el cuestionario se les pidió a los alumnos que evaluaran, en una escala de excelente, bueno, regular y malo, su grado de dominio del inglés. Sin embargo, al ver que sólo tres alumnos se autoevaluaron como excelentes, se decidió unir las categorías de excelente y bueno para observar más fácilmente las tendencias de los alumnos en este aspecto. El 28 por ciento (21 sujetos) consideró bueno su dominio del inglés, el 57.3 por ciento (43 sujetos) se autoevaluaron como regulares y el 13.3 por ciento (diez sujetos) se autocalificaron como malos en inglés.

Pregunta 15: Al alumno que se autoevaluó como bueno, o excelente, se le pidió que diera sus razones para este juicio. Explicaron su respuesta por las razones siguientes: el poder entablar y sostener una conversación larga, el entender textos escritos y el haber obtenido

buenas calificaciones.

Pregunta 16: En cuanto a las razones por las cuales los alumnos no han aprendido inglés, el 25.3 por ciento (19 sujetos) opinó que se debe al poco tiempo que se le dedica al idioma dentro del programa de la carrera; el 10.7 por ciento (8 sujetos) afirman que se debe o bien a que nunca les ha gustado el idioma, o a que nunca les ha resultado indispensable, o porque las materias no están bien estructuradas dentro de la carrera. (Véase la gráfica 6).

Pregunta 17: Al sondear a los alumnos sobre las sugerencias para mejorar el nivel académico de la materia de inglés, se obtuvieron los siguientes resultados: el 22.7 por ciento (17 sujetos) pusieron como primera opción el que se usaran materiales audiovisuales; el 20 por ciento (15 sujetos) querían que se programaran prácticas extraclase y otro 20 por ciento (15 sujetos) querían que los maestros usaran técnicas actuales de dinámicas de grupos. El 12 por ciento (9 sujetos) escogieron la opción de sociodramas y simulaciones; sin embargo, esta opción ocupó los lugares de tercera, cuarta, quinta o sexta opción. Nunca fue escogida como la primera o segunda. (Véase la gráfica 7).

3.1.1. Análisis e interpretación de resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos

Preguntas 1 a 4: Sólo un pequeño número de alumnos dicen consultar bibliografía en un segundo idioma. Los demás dan como razón por la que no leen en otro idioma, el hecho de que el maestro no lo solicita. Parecería que los alumnos no perciben la habilidad de la lectura en un segundo idioma como importante en este momento de su carrera. Sin embargo, los maestros de la materia de agencias de viajes consideran insuficiente

el nivel de comprensión de lectura en inglés que tienen los alumnos. Aparece entonces aquí una discrepancia entre la habilidad real de los alumnos y su habilidad ideal en el idioma inglés, desde el punto de vista de los maestros de otras materias. (Véase el análisis de las encuestas aplicadas a los maestros de agencias de viajes, página).

Preguntas 5 y 6: La gran mayoría opina que es necesario el conocimiento de otro idioma para el buen desarrollo de la carrera, lo que se considera bastante predecible. En la pregunta seis, cuando los alumnos deben de poner en orden de importancia los idiomas extranjeros que más les ayudarían en la carrera, colocan al inglés como el más importante. Si bien la elección del inglés como lengua extranjera más importante es obvia, e incluso la elección del francés, es curioso que el italiano predomine tanto en relación con otros idiomas. Se podría haber esperado que los idiomas italiano, alemán y japonés tuvieran la misma importancia para los alumnos. Además, se podría haber esperado que el alemán y japonés tuvieran preponderancia sobre el primero, puesto que los países donde se hablan estos idiomas representan una fuente potencial y real de turismo en la actualidad superior a la que representa Italia. Existe la posibilidad de que los alumnos hayan preferido el italiano por considerarlo provisto de un nivel inferior de dificultad para su aprendizaje, debido a su similitud con el español. Parecería que los alumnos realmente no han tomado en cuenta la utilidad que el italiano podría tener en el desempeño profesional de su carrera.

Preguntas 7 a 9: Las respuestas a estas preguntas también resultaron bastante predecibles. La hotelería y las agencias de viajes, tanto como sectores del turismo en general como materias de la carrera de

administración de empresas turísticas, son las áreas en las cuales se supone que puede haber más contacto con el turista extranjero. Dentro del Tecnológico Hotelero se observa una tendencia a optar por el área de alimentos y bebidas entre la población de egresados, ya que es en esta área donde el conocimiento del inglés no se considera tan necesario. Por el contrario en las demás áreas, los puestos a los que podría aspirar un egresado de una escuela de este tipo, como por ejemplo recepcionista, sí requieren de cierto dominio del inglés.

Preguntas 10, 11 y 14: A pesar de que el 60 por ciento del alumnado ha estudiado el inglés por cuenta propia fuera de la escuela, el 57.3 por ciento (43 sujetos) sólo lo ha hecho durante un año o menos. De la misma manera, el 24 por ciento (18 sujetos) lo ha estudiado el mínimo de tiempo por semana (cuatro horas o menos) y otro 25.3 por ciento (19 sujetos) lo ha estudiado de cinco a 13 horas semanales. Además, cabe destacar aquí que, aunque el 60 por ciento del alumnado encuestado ha estudiado el inglés por cuenta propia, en su autoevaluación un 57.3 por ciento (43 sujetos) sólo se considera regular en su dominio del idioma y la mitad de esta cifra, el 28 por ciento (21 sujetos), se consideran buenos o excelentes.

Pregunta 12: La mayoría de los alumnos han estudiado el idioma, como era de esperarse, en escuelas o institutos de idiomas.

Pregunta 13: En cuanto a las razones por las cuales no se ha estudiado el inglés por cuenta propia, el costo se cita como la razón primordial; pero sólo hay una diferencia de 1.3 por ciento entre los que escogieron esta respuesta y los que adujeron las otras dos razones de falta de tiempo disponible y de falta de voluntad. La única razón que

carece de importancia para los alumnos es la de la ubicación de las escuelas de inglés. Puesto que la mayoría de los alumnos tienen que disponer de mucho tiempo para trasladarse al Tecnológico Hotelero, suponen que el transporte no constituye un obstáculo para el estudio.

Pregunta 16: La razón de más peso por la cual el alumno considera que no ha aprendido inglés en la escuela parecería ser la falta de tiempo que se le dedica a la materia dentro de la carrera. El inglés ocupa cuatro horas a la semana del horario del alumno, al igual que las demás materias. No sería difícil interpretar esta respuesta como una queja por parte del alumno a que no se le dedique suficiente tiempo como individuo o de que no hay suficiente tiempo para practicar lo visto en la clase. La sensación de que el inglés es una materia a la cual se le dedica un tiempo insuficiente puede deberse también al hecho de que, hasta ahora, los grupos para la enseñanza del inglés han sido los mismos que para las otras materias; es decir, que el criterio para la división de los grupos dentro de un mismo semestre no ha sido el de su nivel de dominio del idioma, ni tampoco se ha dado la reducción de los grupos de manera exclusiva para la materia de inglés. A pesar de que los alumnos tienen cuatro clases de inglés a la semana, con una duración de 50 minutos cada una, lo mismo que las demás materias, en éstas no ha habido quejas por la falta de tiempo. Cabe destacar también que, con muy pocas excepciones, las demás materias se imparten en forma de cátedras. En la materia de inglés, por el contrario, consta de clases en las cuales se exige una participación activa. Se da entonces una situación contradictoria, puesto que, por un lado, se le exige al alumno una participación más activa y que demuestre sus conocimientos de inglés y por otro, no se le brindan las

condiciones objetivas necesarias para que esto ocurra.

Pregunta 17: En la pregunta sobre las sugerencias para mejorar el nivel de la enseñanza del inglés, se agregó al cuestionario inicial la sugerencia de que "los maestros usen técnicas de juegos de roles, simulaciones y sociodrama". Aunque el 57.3 por ciento (43 sujetos) incluyeron esta opción en sus respuestas a la lista de sugerencias, cabe mencionar que el lugar más alto que obtuvo ésta fue el tercero y que el mayor número de personas que la escogió la colocó en el quinto lugar. Además, sólo hubo un resultado más bajo para una opción: la de aumentar la existencia de libros de inglés en la biblioteca.

Se incluyó el término de simulaciones junto con los de juegos de roles y sociodrama, porque se suponía que los alumnos ya conocían la técnica de simulaciones por sus otras materias. Sin embargo, parecería que las actividades que en la escuela se llaman sociodramas, suelen ser una especie de juegos de roles. Además, una actividad que en otra materia se llama simulación, se lleva a cabo en silencio. Por lo tanto, es posible que los alumnos tengan una idea muy particular de lo que constituye una simulación y que probablemente no hayan participado en una simulación tal y como está definida en este trabajo.

Parecería que la técnica de simulaciones, según el concepto que de ella tienen los alumnos, no tuvo mucha aceptación. Sin embargo, observemos las primeras tres opciones que los estudiantes señalaron:

- que se empleen materiales audiovisuales tales como: películas, casetes con grabaciones originales, etcétera.
- que los maestros utilicen técnicas actuales de dinámicas de grupos y

- que se programen horas de prácticas extraclase y obligatorias.

Estas tres opciones comprenden los factores de práctica, interacción y uso de realia que forman parte de las simulaciones. En las prácticas de otras materias como, por ejemplo, hotelería o alimentos y bebidas, los alumnos visitan un hotel y a veces trabajan un breve tiempo en un departamento para observar cómo funciona; o bien, en el caso de alimentos y bebidas, tienen que preparar y presentar la comida que se les ha enseñado a hacer. Si bien los alumnos rechazaron la opción de las simulaciones, las han pedido; o bien han solicitado, con otras palabras, elementos que ellas contienen.

En las respuestas a esta pregunta, aparece una presunta discrepancia entre las necesidades lingüísticas y los deseos de los alumnos. Tomando en cuenta las respuestas de los entrevistados, en particular las de los gerentes de las agencias de viaje, se verá que uno de los requisitos para trabajar en una agencia de viajes -además de contar con el dominio de un segundo idioma- es tener conocimiento acerca de cómo funciona cada una de las partes que conforman una agencia de viajes. En esta pregunta, se muestra que el alumno puede que sepa lo que quiere pero no siempre está consciente de sus necesidades lingüísticas futuras.

3.1.2. Análisis de los cruces de variables

Se hizo un cruce de variables de algunas de las preguntas del cuestionario para los alumnos. De todo, cinco cruces resultaron significativos; es decir, dieron resultados diferentes a los que se darían por el simple azar. Al cruzar las variables del dominio del inglés con los idiomas que los alumnos consideraron necesarios en sus carreras, se dió el resultado de que, de las 60 personas que se autocalificaron como buenos

o regulares, 32 escogieron al italiano como el tercer idioma de importancia. Esta cifra fue el doble de los que escogieron al alemán, que fue el idioma que le siguió en importancia.

El cruce de variables del dominio del inglés con la situación de trabajo en la que se requería la utilización de un idioma extranjero, arrojó el siguiente dato: todas las personas que se autocalifican como buenos en su dominio del inglés, consideran que es en la rama de la hotelería donde más se utilizaría ese idioma extranjero. Además, de un total de 44 personas que se autocalifican como buenos o regulares y que contestaron esta pregunta, 37 consideran que el área de la hotelería es la más importante.

Del cruce entre las variables de grado de dominio del inglés y sugerencias para mejorar la calidad de la enseñanza del idioma, el grupo que más desearía ver que se implantaran horas de práctica extraclase y obligatorias, es el grupo que se autoevalúa como regular. Del cruce entre el grado de dominio del inglés y el haber estudiado por cuenta propia, se produce el siguiente dato: de los 21 sujetos que se autocalifican como buenos en el dominio del idioma, 19 lo han estudiado por cuenta propia; entre los que se autocalifican como regulares o malos, no hay una diferencia significativa. De ambos grupos, aproximadamente la mitad ha estudiado el inglés por cuenta propia. En el cruce que se hace entre las materias en las cuales se considera importante el uso de otro idioma y el idioma que se escoge, parece haber una marcada preferencia por el inglés por parte de los que se autoevalúan como buenos. (Véase el apéndice 4).

3.2. Resultados de las encuestas aplicadas a los maestros de inglés

Se encuestó a tres maestros de inglés, que representan el 100 por ciento de la planta docente en el área de inglés, antes del inicio del siguiente semestre. En el momento de aplicar la encuesta, todos habían realizado cursos de capacitación para maestros. Uno de estos maestros se encontraba terminando una licenciatura en diseño industrial en la Universidad Autónoma Metropolitana, mientras que otro estaba inscrito en la licenciatura de turismo en la Universidad del Tepeyac. El tercero, estaba terminando una licenciatura en administración de empresas en la Universidad Nacional Autónoma de México. Sólo uno de los maestros requirió de los conocimientos de otros idiomas para la realización de sus estudios. Estos idiomas fueron el italiano y el alemán.

En el semestre anterior a la realización de esta tesis, los maestros tuvieron grupos del primer al sexto nivel. Opinan que las razones por las que la materia presenta un alto nivel de reprobación en la escuela, son las siguientes:

- i. las horas semanales dedicadas al inglés son pocas,
- ii. los grupos son numerosos,
- iii. hay una falta de continuidad en cuanto a los maestros,
- iv. hace falta un programa global que incorpore aspectos del inglés técnico; es decir, el inglés que se usa en la rama turística,
- v. el sistema de evaluación es poco exigente,
- vi. hace falta un laboratorio de idiomas y
- vii. hace falta que los maestros utilicen únicamente el medio del idioma inglés en el salón de clases.

Para elevar el nivel académico de la materia de inglés, los maestros sugieren que haya grupos reducidos y que exista un acuerdo entre todos los profesores para poner en práctica o diseñar los programas de inglés. Proponen talleres donde los alumnos puedan practicar lo aprendido y la puesta en práctica del uso exclusivo del inglés durante la clase.

Los maestros adjudican el alto índice de reprobación a la falta de motivación por parte de los alumnos y a la falta de tiempo para practicar el inglés. Coinciden en que la institución no programa cursos de actualización para el área de inglés. En cuanto a las actividades de apoyo por parte de la escuela a la labor docente, los maestros concuerdan en que no existen. Se sugiere que hacen falta cintas, libros y otro material didáctico básico, así como un banco de cintas para que los alumnos las escuchen en las horas extraclasses.

De las tres áreas de especialización de la carrera, la hotelería se considera como la que más necesita del dominio del inglés. Se piensa eso en parte porque es el área que abarca más tipos de servicios, en relación con las otras áreas, y en parte porque el inglés se necesita en casi todos los departamentos. En cuanto a las habilidades que se requieren, se considera que la de hablar es la más importante, mientras que escuchar y escribir estarían en segundo y tercer lugar respectivamente. Las situaciones en las cuales un egresado usará el inglés, pertenecen todas a la rama turística, ya sea en una agencia de viajes, un hotel o un restaurante.

3.2.1. Análisis de las respuestas de los maestros de inglés

Hay cierto grado de homogeneidad en las respuestas que dan los maestros de inglés a los cuestionarios. Todos coinciden en señalar que el nivel del inglés con el que egresan los alumnos es insuficiente. Las causas de esto se pueden dividir en dos tipos: hay razones de carácter administrativo y razones a nivel programacional. Entre los obstáculos administrativos encontramos el elevado número de alumnos por grupo, el alto grado de rotación entre los maestros y el poco tiempo dedicado a la materia de inglés, aunado a la falta de apoyo al maestro en cuanto a cursos de actualización y a material didáctico. A nivel programacional no existe un programa global para el departamento de inglés; el idioma que se enseña es un inglés general que no tiene ninguna relación con las demás áreas de la carrera. Los maestros concuerdan en que la hotelería es el área en la cual el inglés es más necesario, mientras que las habilidades de producción oral (hablar) y comprensión auditiva (entender), se consideran las de mayor importancia.

3.3. Resultados de los cuestionarios aplicados a los maestros del área de agencias de viajes y de grupos y convenciones

Se encuestó a cuatro maestros del área de agencias de viajes y de grupos y convenciones, los cuales representan el 100 por ciento de los maestros del área. Además de prestar sus servicios en la escuela, dos de los maestros encuestados trabajan actualmente en agencias de viajes, uno trabaja en la compañía Mexicana de Aviación y otro trabaja en un área no relacionada con el turismo. Tres de los maestros son egresados de escuelas de turismo de México y de Austria y uno es egresado de la Facultad de Contaduría de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Al preguntárseles a los maestros acerca de la preparación de sus clases, dos de ellos afirmaron utilizar bibliografía de apoyo escrita en un idioma extranjero. El tipo de bibliografía que utilizan son libros de consulta, publicaciones periódicas y libros de texto. Usan bibliografía extranjera por que opinan, en primer lugar, que la investigación en el área del turismo en general ha sido desarrollada por autores extranjeros y, en segundo lugar, porque consideran que la bibliografía traducida al español pierde calidad de contenido. Uno de los maestros opina que la bibliografía en español no es suficiente. Los idiomas en los cuales consultan esta bibliografía son el inglés y, en un caso, el alemán. Estos maestros encuentran el material de apoyo para sus clases en primer lugar, en bibliotecas particulares, ya sea propias o de conocidos y, en segundo lugar, en asociaciones turísticas.

Tres de los maestros consideran útil para la impartición de su materia el tener conocimiento de otros idiomas, ya que les permite ampliar el panorama en cuanto a ejemplificación se refiere. También les permite consultar nuevos temas que no se hayan traducido al español y, además, consultar fuentes originales. El único maestro que no lo considera necesario opina que el enfoque dado a los problemas por autores extranjeros no es adecuado a la realidad nacional y que existe suficiente bibliografía en español. Además, hace la observación de que no hay bibliografía en lengua extranjera disponible en la escuela.

Dos de los maestros que recomiendan lecturas en algún idioma extranjero, lo hacen una vez a la semana y recomiendan lecturas en inglés, francés y alemán. Los que no recomiendan lecturas en otro idioma, opinan

que existe suficiente bibliografía en español y ésta es la razón por la que no lo hacen, primordialmente. En segundo lugar, opinan que sería demasiado difícil para los estudiantes leer en un idioma extranjero, ya que su dominio del mismo es escaso. En tercer lugar, afirman que para entender la bibliografía disponible en otros idiomas, se requiere de niveles de estudio más altos de los que tienen los estudiantes. Un maestro opina que él mismo no tiene un dominio suficiente en una lengua extranjera, como para recomendar lecturas a los estudiantes.

Cuatro de los maestros consideran importante para el desarrollo profesional de un técnico en administración turística el tener dominio de otro idioma. Los idiomas que se consideran importantes son el inglés y, en segundo lugar, el francés, de acuerdo con la opinión de tres de los encuestados. Uno considera que es importante el alemán. En tercer lugar, dos consideran importante al japonés, uno el alemán y uno el alemán y el japonés. Aquí se puede observar cómo, a diferencia de los alumnos, los maestros no opinan que el italiano sea el tercer idioma de importancia para el desarrollo profesional en esta área. (Véase la gráfica 2). Justifican esta opinión por las siguientes razones: los idiomas mencionados son los que corresponden a la afluencia turística en México y son considerados como básicos en la organización mundial del turismo. Por último, creen que los idiomas arriba mencionados son los que el alumno va a utilizar para el desarrollo de su carrera.

En cuanto a las destrezas en el manejo de los idiomas, la que se considera más importante es la de escuchar. Hablar se considera segunda en importancia, mientras que la habilidad de leer y escribir ocupan el tercer y cuarto lugares respectivamente. Los maestros dieron ejemplos

del tipo de situaciones en las que se utilizaría la habilidad de hablar, de las cuales la mayoría gira en torno de la atención personal al público o al turista extranjero. Se menciona la explicación de los sitios de interés turístico, los paquetes turísticos y varios tipos de servicios que se le brindan al turista en las agencias de viajes. También se menciona el área de recepción, reservaciones e información telefónica en general. Se considera que la habilidad de escribir se necesita para la contestación de correspondencia, la producción de folletos e itinerarios, la elaboración de boletos de avión y las reservaciones de hotel. Se necesita la habilidad de leer, ya sea para entender folletos explicativos o ilustrativos de otros países o para comprender los documentos, boletos y manuales aéreos y las reservaciones de hotel. La habilidad de escuchar, como la de hablar, se necesita para atender al turismo receptivo; es decir, el que viene al país desde el extranjero. También se necesita la habilidad de escuchar para resolver problemas en general y para dar asistencia profesional en los servicios turísticos, como pueden ser la renta de autos o la atención en los aeropuertos.

El idioma sobre el cual todos los maestros tienen conocimientos es el inglés. El dominio que se tiene en las tres áreas varía de excelente a regular. Dos de los maestros mencionan tener conocimientos de francés y de alemán, con un dominio que varía de excelente a nulo, según la habilidad, pero que tiende a ser bueno o regular.

3.3.1. Análisis de los cuestionarios aplicados a los maestros del área de agencias de viajes y grupos y convenciones

Los maestros tienden a coincidir en pensar que el conocimiento de un segundo idioma, y específicamente el inglés, es vital para la impar-

ción de su materia. Dos de los maestros les recomiendan lecturas en inglés, francés y alemán a sus alumnos una vez a la semana, mientras que los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos indican que sólo el diez por ciento de ellos recurre a bibliografía en un idioma extranjero que no sea el inglés. Esto parece indicar que, si bien la intención de los maestros del área es que el alumnado aproveche las sugerencias de lectura que se les dan, hay pocos que lo hacen. Los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos parecen indicar que hay muy pocos alumnos provistos del nivel de dominio suficiente como para leer textos en una segunda lengua.

El hecho de que los maestros encuentren el material de apoyo para sus clases en primer lugar en bibliotecas particulares y, en segundo lugar, en asociaciones turísticas, implica que no utilizan la biblioteca de la escuela. Además, aunque el maestro recomienda lecturas de bibliografía extranjera, éstas no existen en la escuela.

3.4. Resultados de las entrevistas con los gerentes de las agencias de viajes

Se entrevistaron a tres gerentes de agencias de viajes en la ciudad de México, cuyas oficinas se encuentran a una cuadra de la avenida Reforma. Se concertó una cita con ellos por teléfono con anterioridad.

Al preguntar a los gerentes sobre los requisitos para trabajar en una agencia de viajes, mencionaron el tener conocimientos de geografía, matemáticas, estadística e inglés. Se mencionó que el candidato debe tener un nivel alto de cultura general y disposición para atender al público, además de creatividad y dinamismo. Para dos de los entrevistados,

estas características cuentan más que el ser egresado de una escuela de turismo o no. La otra entrevistada opinó que se trata de características que una persona debería tener además de su carrera turística. Aquí cabe destacar que una de los entrevistados es egresada de una escuela de turismo. Por lo tanto, esta persona tiende a hacer apreciaciones diferentes acerca de los egresados de las escuelas de turismo, en relación a los otros dos entrevistados. A pesar de ello, hay algunos aspectos en los cuales los tres entrevistados coinciden. En cuanto al factor de la experiencia, las opiniones fueron divididas: uno de los entrevistados opinó que era indispensable tener conocimientos previos acerca del funcionamiento de una agencia de viajes para poder trabajar en ciertos departamentos, como en el área de ventas; mientras que otro afirmó que la falta de experiencia constituye una ventaja, puesto que de esta manera se podría capacitar al recién contratado de acuerdo con las políticas de la compañía.

Todos concluyeron que el dominio de una lengua extranjera era fundamental, tanto en las agencias de turismo receptivo como en las de turismo de exportación. En las primeras, se necesita del inglés en todas las áreas para leer manuales, tener comunicación con otras personas de la rama turística y atender al público. En aquellas agencias de viajes donde sólo se maneja el turismo de exportación, se necesita el inglés para leer los manuales de reglamentos, tarifas, convenios, etcétera. El inglés se menciona como el idioma de mayor importancia por el potencial del turismo estadounidense y por estar considerado como el idioma universal dentro del turismo. También se mencionan como útiles el francés, alemán e italiano, en ese orden. El francés se considera importante por

el turismo proveniente de países francoparlantes y por el turismo que llega de países donde la educación básica se liga a ese idioma, como es el caso de China. El alemán puede ser importante porque representa un mercado actual y potencial poderoso.

En cuanto a la posibilidad de que un técnico hotelero pudiera conseguir un dominio aceptable de una segunda lengua en la práctica, se constató que se pudiera lograr si la práctica fuera intensiva y constara de cuatro a cinco horas diarias, ya sea en la lectura de manuales o en el ejercicio del idioma de manera oral con el público. Coincidieron los gerentes en que los egresados de las escuelas de turismo no reúnen los requisitos para trabajar en las agencias de viajes. Se mencionó que carecían de conocimientos básicos de geografía, relaciones humanas e inglés. Se sugirió que una de las posibles causas de esto era que los mismos maestros de las escuelas de turismo, algunos de ellos licenciados en turismo, carecían de la experiencia práctica. Uno de los entrevistados opinó que para los alumnos sería más provechoso estudiar una carrera universitaria como contaduría, economía o administración de empresas y, posteriormente o al mismo tiempo, tomar una especialización en turismo. Se dijo que el problema del desempleo entre los egresados de las escuelas de turismo ha aumentado últimamente, puesto que el turismo está en declive y que, por ello, el número de contrataciones nuevas es reducido. El tener una carrera universitaria serviría como protección para el estudiante mientras persista la situación actual del turismo.

Con respecto a la posibilidad de que los alumnos de turismo realizaran sus prácticas en estas agencias de viajes, hubo varias respuestas: uno de los entrevistados dijo que la falta de espacio lo impediría,

otro, que no siempre se tendría el tiempo suficiente como para atender a los practicantes, mientras que la otra afirmó que siempre ha tenido practicantes en su agencia. Los primeros dos entrevistados implicaron que si las agencias capacitan a gente nueva, suele ser con su propio personal. Las características que se consideran para emplear a los aspirantes a los distintos puestos son responsabilidad, disciplina, presentación, conocimientos y cultura generales e iniciativa. Parecería que el ser egresado de una escuela de turismo no es el factor más decisivo para una contratación.

La opinión de los gerentes sobre las escuelas de turismo no es muy favorables. Se sugirió que varias escuelas de turismo habían surgido con el propósito de aprovechar la explosión turística que se había previsto hace unos 15 años, pero que no sucedió en la medida esperada. También se mencionó que en estas escuelas existe cierta tendencia a la comercialización y no a la capacitación profesional del alumnado. Dos de los entrevistados mencionaron que un egresado de una carrera turística podría aprender más con la práctica en una agencia de viajes que con los tres años que dura una carrera turística técnica. Se ofrecieron varias sugerencias para mejorar la calidad de la formación de los alumnos. En primer lugar, se sugirió que el personal docente de las escuelas de turismo tuvieran experiencia práctica en el ramo turístico, además de sus conocimientos teóricos y que tuvieran una capacitación pedagógica. Se hizo énfasis en la necesidad de dar materias prácticas relacionadas con el trabajo que se realiza en las agencias de viajes. Se mencionó que los deberían aprender a manejar los manuales de uso común en las agencias y que supieran de administración de ventas. Se sugirió que los

alumnos mejoraran su nivel de inglés y que se les inculcara un sentido de profesionalismo vocacional.

3.4.1. Análisis de los resultados de las entrevistas con los gerentes de las agencias de viajes

De los resultados de las entrevistas con los gerentes de las agencias de viajes, destacan las siguientes opiniones: se cree que las escuelas de turismo deben mejorar, puesto que no cumplen su función de impartir el conocimiento básico indispensable para el campo turístico. También coinciden los gerentes en que, por una parte, el conocimiento del inglés resulta fundamental para el desenvolvimiento profesional en la carrera y, por otra, que los egresados de las escuelas de turismo carecen de un dominio satisfactorio del idioma. La falta de disposición o de facilidades que muestran algunos gerentes de agencias de viajes de ofrecer la oportunidad de practicar a los estudiantes de las escuelas de turismo en estas agencias -a menos de que ya se encuentren formando parte del personal de las mismas- sugiere que son las escuelas de turismo las que deben cumplir con la función de capacitar en forma práctica a sus alumnos.

3.5. Resultados de la entrevista con el director académico del Tecnológico Hotelero

EL director académico señaló como objetivo primordial de la carrera de administración de empresas turísticas:

"la formación de técnicos profesionales en el campo turístico, en las tres áreas principales de agencias de viajes, hotelería y líneas de transporte".

Al preguntársele si considera que uno de los objetivos de la carrera sería el que los alumnos dominaran una segunda lengua, respondió que

se trataba de un objetivo fundamental debido a que México depende en gran parte del turismo extranjero.

En cuanto a los idiomas que el director académico considera útiles para la carrera, se mencionaron -por orden de importancia- el inglés, francés y luego, en menor grado, el italiano, alemán y japonés. El director académico considera que el dominio del inglés es útil debido a la afluencia del turismo estadounidense, y del francés, por el turismo francocanadiense. Mencionó que el alemán y japonés son idiomas que se pueden llegar a necesitar en ciertas áreas geográficas específicas, especialmente en Yucatán y las zonas arqueológicas en general. Especificó que el área donde se puede solicitar al alemán y japonés sería en las agencias de viajes que reciben turistas provenientes de aquellos países donde se hablan dichos idiomas.

El entrevistado dijo que un puesto que podría aceptar un técnico hotelero egresado de la escuela, sería el de cajero de recepción, cajero departamental o recepcionista. Posteriormente, los egresados pueden obtener puestos tales como el de ama de llaves o supervisora de pisos. En todos esos puestos, el dominio del inglés es esencial, ya que se requiere del trato directo con el público. Un egresado del Tecnológico Hotelero que trabajara en una agencia de viajes de turismo receptivo, también necesitaría el inglés para atender al público.

El entrevistado considera que el nivel de inglés con el cual egresan los alumnos no es el adecuado, puesto que sólo una minoría es capaz de entablar una conversación en inglés. Sin embargo, no contempla el hecho de que el no dominar el idioma pudiera ser una limitante para la obtención del título a nivel de técnico. Considera que todo alumno que

haya acreditado todas las materias tiene derecho a titularse. Según el director académico, el "castigo" de no dominar una segunda lengua estaría en la imposibilidad de conseguir un empleo.

Finalmente, para mejorar el nivel académico en la enseñanza del idioma en la escuela, el director académico sugiere:

- que se reduzca el tamaño de los grupos,
- que se dé una enseñanza personalizada,
- que se enseñe un inglés práctico, relacionado con el futuro campo de trabajo del alumno,
- que se concientice al alumno acerca de la importancia del idioma inglés para su carrera, y
- que los maestros de inglés sean personas que posibiliten la adquisición del idioma por parte de los alumnos.

3.5.1. Análisis de los resultados de la entrevista con el director académico

El director académico, al igual que los gerentes de las agencias de viajes y los maestros de esa área, opinó que el dominio del inglés era básico para el desarrollo profesional de un técnico hotelero. Consideró asimismo, que el nivel de dominio del inglés de los egresados no era suficiente. Para mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, el director académico sugirió que se enseñara un inglés "práctico", relacionado con el futuro campo de trabajo de los alumnos y que a estos se les hiciera reflexionar sobre la importancia del idioma para la carrera. Asimismo, sugirió también el que los maestros de inglés posibilitaran la adquisición del idioma por parte de los alumnos, mediante la adopción de una metodología más apropiada para este propósito. Esto último implica la necesidad de poner en práctica un proceso de selección más

riguroso para la contratación del personal para el departamento de inglés.

3.6. Conclusiones

Como se mencionó en el primer capítulo, las bases para el diseño de un curso de inglés para alumnos del sector turístico, se derivan de tres factores principales: las características de la institución donde se piensa aplicar el curso, los elementos del marco teórico y los resultados del análisis de necesidades. Ya se han especificado los aspectos relativos al marco teórico y a la institución, que se van a considerar para el diseño del curso; a continuación se precisará qué parte de la información arrojada por los cuestionarios y las entrevistas realizados se va a utilizar para dicho diseño.

Existen ciertos factores que emergen de casi todos los cuestionarios y las entrevistas. En primer lugar, hay un reconocimiento de la importancia del idioma inglés. En segundo lugar, se opina que el nivel actual del dominio del idioma por parte del alumnado que cursa la carrera o se encuentra a punto de egresar, es insuficiente. Por lo tanto, existe una discrepancia entre lo que los agentes de viajes desearían ver en un candidato que solicitara empleo en sus lugares de trabajo y el tipo de alumno que producen las escuelas de turismo. Existe una discrepancia entre el nivel de dominio del inglés que los maestros del área de agencias de viajes esperan y exigen de los alumnos, sobretodo en cuanto a la lectura de bibliografía en inglés, y el nivel de comprensión de lectura que realmente poseen los alumnos.

En cuanto a las sugerencias que se ofrecen para mejorar esta situación, hay soluciones de tipo administrativo y de tipo pedagógico. Del

lado administrativo se propone una reducción en el tamaño de los grupos, por lo menos para la materia de inglés, y un incremento en el número de horas del idioma que se imparten por semana. Se propone la contratación de personal docente más altamente capacitado y el establecimiento de condiciones que fomenten que este personal sea, si no permanente, cuando menos más estable. Del lado pedagógico, se sugiere la elaboración de un programa para el departamento de inglés y que el idioma que se enseñe sea práctico y aplicado al desempeño del futuro trabajo del estudiante. Por parte del alumnado, existe el deseo de que se emplee material audiovisual, que se utilicen métodos dinámicos de enseñanza y que exista la oportunidad para la práctica oral. Con respecto a las habilidades, existe consenso en cuanto a su importancia relativa. La producción oral y la comprensión auditiva se consideran más importantes, mientras que la comprensión de lectura y la escritura se consideran importantes también, pero en menor grado.

Algunos de los problemas administrativos, como la contratación de personal docente mejor capacitado y la reducción del número de alumnos por grupo, ya fueron resueltos como consecuencia de tomar en cuenta los datos arrojados por los cuestionarios y las entrevistas. En cuanto a la programación, en esta tesis se proponen textos de EOP para todos los semestres de la carrera. Las áreas cubiertas por estos libros son hotelería, restaurantes y agencias de viajes. Se considera que las habilidades de producción oral y de comprensión auditiva están lo suficientemente bien cubiertas en los textos de EOP para el área de hotelería y restaurantes, pero que en el área de agencias de viajes no se cubren adecuadamente. Por lo tanto, se propone un curso de simulaciones para el últi-

mo semestre de la carrera. El curso está basado en temas relacionados con las agencias de viajes. Se espera que este curso:

- sea práctico y relacionado con el trabajo futuro de los alumnos,
- fomente la práctica integral de todas las habilidades, en especial las de hablar y entender,
- contenga material audiovisual, como películas y grabaciones,
- sea dinámico, de manera que fomente la participación activa de todos los alumnos cualquiera que sea su nivel,
- ayude a los alumnos a concientizarse sobre la importancia del inglés para el buen desarrollo de su carrera,
- ayude a los alumnos a relacionar la materia de inglés con las demás materias de la carrera,
- reduzca la discrepancia que existe entre los requisitos que se exigen para un empleo en las agencias de viajes y lo que un egresado de una escuela de turismo suele ofrecer, y
- sea motivante, formativo y ameno para todos los participantes.

En el capítulo siguiente se realiza la propuesta concreta del curso, tanto para el programa de inglés en general como para los alumnos del sexto semestre en particular.

CAPITULO IV

PROPUESTA DEL CURSO

1. Introducción

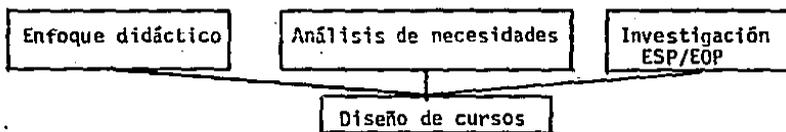
El propósito de este trabajo fue fundamentar las bases para el diseño de un curso para mejorar el nivel de competencia comunicativa en inglés de los alumnos de una escuela de turismo.

En este capítulo se pretende reunir los conceptos desarrollados en el capítulo II, con los resultados de los cuestionarios y las entrevistas llevados a cabo en el capítulo III. Además, se presentan los modelos para el diseño de cursos que se va a utilizar en este trabajo.

1.1. Consideraciones teóricas que influyen en el diseño de un curso

Los modelos de diseño de cursos analizados en el capítulo II tienen a describir las consideraciones teóricas que se toman en cuenta para el diseño de cursos, sin explicitar el procedimiento que se sigue para traducir este concepto en un programa o curso real. Por lo tanto, la autora piensa que cabe concebir el diseño de cursos a dos niveles: uno teórico y otro procesal. A nivel teórico se explicitan los conceptos que influyen en la toma de decisiones acerca del curso, mientras que a nivel procesal se indican las etapas prácticas del diseño de cursos. En la figura 15, se presenta el modelo de las consideraciones teóricas concebido por la autora.

Fig. 15: El modelo de las consideraciones teóricas para el diseño de cursos



Seguidamente, se hará una breve descripción de este modelo de las consideraciones teóricas que influyen en el diseño de cursos. Posteriormente, se discutirán las fases del modelo procesal del diseño de cursos de Yalden.

1.1.1. Explicación del modelo de las consideraciones teóricas

Como se observará, en la figura 16, los componentes del modelo de las consideraciones teóricas que influyen en el diseño de cursos, se influyen mutuamente. La importancia relativa que se da a los componentes se deja al criterio del diseñador de cursos; sin embargo, se piensa que todos deben estar incluidos en alguna medida.

Algunos de estos componentes ya fueron discutidos en el capítulo II de este trabajo. No obstante, para mayor claridad, se hará una breve descripción de cada uno de ellos aquí.

El enfoque que se ha escogido es el comunicativo. La meta de las simulaciones, que forman parte del curso propuesto para los alumnos del sector turístico, es elevar el nivel de competencia comunicativa. Esto se logrará mediante una mayor participación por parte de los alumnos en las actividades de las simulaciones. Se consideró útil la elaboración de un análisis de necesidades a fin de determinar las necesidades lingüísticas de los alumnos con respecto a su futuro desempeño profesional. Por último, la investigación en el área de ESP/EOP reveló que la técnica de las simulaciones es casi ideal para fomentar la competencia comunicativa dentro de una situación de EOP en general, así como en esta escuela en particular.

Los componentes del modelo pueden influir directa o indirectamente a sí mismos, pero todos influyen en el diseño de cursos. Como ya ha

sido mencionado, el diseño de un curso de idiomas puede concebirse a un nivel teórico y a un nivel procesal. Una vez que se hayan tomado las decisiones sobre las consideraciones teóricas, se puede proceder al diseño de cursos a nivel práctico. Cabe suponer que la mayoría de estas decisiones ya habrán sido tomadas al llegar a la fase procesal. No obstante, el modelo de las consideraciones teóricas permite que se modifique el diseño de cursos si hay cambios teóricos posteriores.

A continuación, se prosigue con la parte procesal del diseño de cursos. El modelo que se utiliza para el curso propuesto en este programa, se basa en el modelo de Yalden (1983) con la única modificación de que se agrega una parte de reciclaje al modelo. Yalden incluye el reciclaje en su descripción de las fases de desarrollo de un programa, pero no es su modelo de diseño de cursos. El resto del capítulo se desarrollará con base en las fases que constituyen el modelo de Yalden.

1.1.2. Selección de un modelo para el desarrollo de un programa de idiomas

El modelo de diseño de cursos que se utiliza para este trabajo, es el modelo propuesto por Yalden que aparece, más abajo, en la figura 16. Allí queda demostrada la manera en la cual el modelo de Yalden se relaciona con el modelo de las consideraciones teóricas anteriormente descrito. (Véase la figura 16).

1.2. Descripción de las fases del modelo de Yalden

La fase de reciclaje, aunque mencionada por Yalden en su descripción del modelo, no está incluida en su modelo original. Aquí se hace una pequeña adaptación al agregar la parte de reciclaje al modelo.

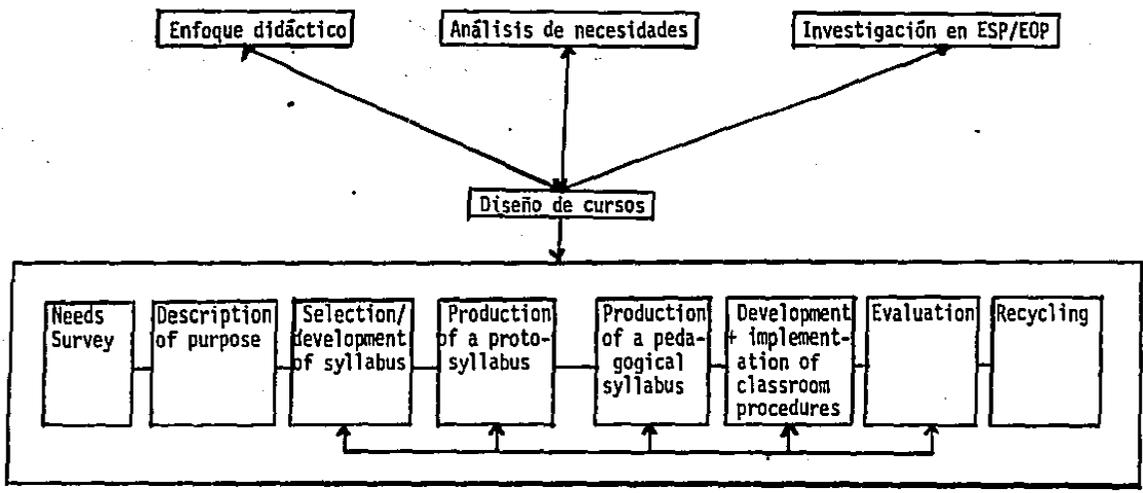


Fig. 16: El modelo de diseño de cursos de Yalden (Yalden, 1983. p.88)

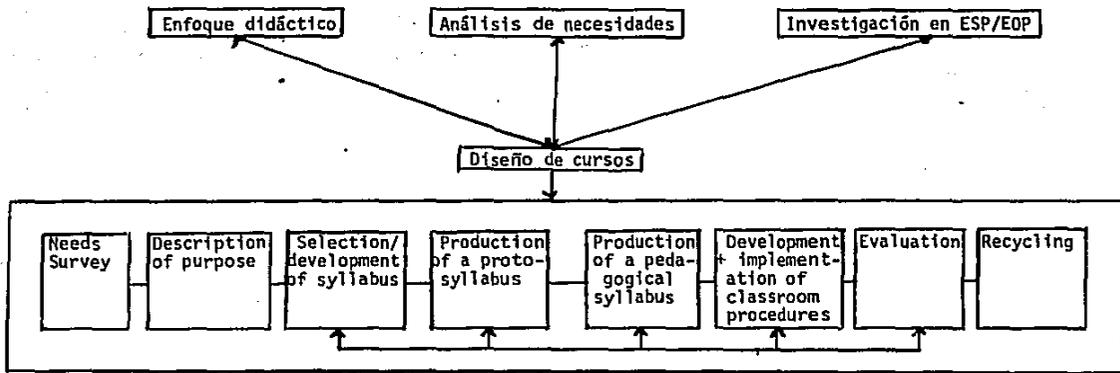


Fig. 16: El modelo de diseño de cursos de Yalden (Yalden, 1983, p.88)

El modelo tiene ocho fases. En la primera se hace una análisis de necesidades, mediante cuestionarios y entrevistas. En la siguiente fase, se describe el propósito del programa en términos de las características de los alumnos y sus habilidades, tanto al entrar como al salir del programa. En la fase siguiente se tratan la selección y el desarrollo del tipo de sílabo que se va a utilizar, en términos de protosílabo, y las restricciones físicas en el programa. En la siguiente fase, se produce el protosílabo en el que se describe el lenguaje y el uso del lenguaje que el programa cubrirá. En la siguiente fase, se produce el sílabo pedagógico en el cual se desarrollan los enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El sílabo pedagógico consta de dos partes: la primera, en donde se desarrollan los materiales didácticos (en la medida en que esto sea posible), y la segunda donde se desarrolla la secuencia de la evaluación y de las decisiones acerca de los instrumentos de evaluación.

La sexta fase concierne a la elaboración de los procedimientos a usar en el salón de clase. Se seleccionan los tipos de ejercicios y las técnicas de enseñanza que se van a utilizar y se preparan los planes de clase y los horarios semanales. Se capacita a los maestros, mediante talleres, acerca de los principios, los resultados esperados y la explotación y creación de material didáctico. La fase que sigue, la de la evaluación, cubre tres aspectos: los estudiantes, el programa y la enseñanza.

La última fase, de reciclaje, no se encuentra incluida en el modelo de Yalden aunque sí la menciona. Puesto que el reciclaje está relacionado con la evaluación, lo hemos incluido en el modelo. En esta fase se

mide la congruencia entre las metas y la actuación (performance) y se evalúa nuevamente el contenido. Por último, se revisan los materiales y los procedimientos metodológicos. En este capítulo se propondrá un programa de idiomas para el Tecnológico Hotelero. Se usarán algunos libros de texto comerciales de ESP/EOP y se diseñará un curso suplementario, basado en simulaciones, relacionado con el área de las agencias de viajes. Tal curso se llevará a cabo en el sexto y último semestre.

1.2.1. Análisis de necesidades

De acuerdo con la primera fase del modelo, a continuación se ofrece un pequeño resumen de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas contestados por los estudiantes, los maestros de inglés y del área de agencias de viajes, los gerentes de tres agencias de viajes y el director académico de la escuela.

1.2.1.1. Resumen de los resultados de los cuestionarios y las entrevistas

Los datos arrojados por los cuestionarios aplicados a los alumnos del Tecnológico Hotelero revelan la necesidad que sienten de dominar otro idioma, sobretodo en el caso del inglés. Las áreas de trabajo en las que este idioma se percibe como más necesario son la hotelería y las agencias de viajes. Casi todos los alumnos poseen un bajo nivel en el idioma inglés y desearían tener más tiempo (horas/clase) de inglés, así como grupos que fueran más pequeños y divididos según el nivel de conocimientos del idioma. A raíz de los resultados de los cuestionarios, los grupos de inglés se han podido reducir y se ha empleado el criterio del nivel de conocimientos en la materia para dividirlos en cada semestre. Las técnicas y sugerencias que se desea que se pongan en práctica son

Las dinámicas de grupos, el uso de material audiovisual y la implementación de horas de práctica extraclasses. Esto podría interpretarse como el deseo de un proceso de enseñanza/aprendizaje práctico e interactivo, en el que se usara material auténtico.

En cuanto a los maestros de inglés, identifican los problemas principales con la falta de tiempo suficiente para la impartición de la materia, el tamaño de los grupos y la falta de un programa global de EOP. Mencionan también la alta incidencia en la rotación del personal encargado de enseñar el idioma, además de un sistema de evaluación poco exigente. Sugieren la creación de un laboratorio de idiomas. Señalan la necesidad de promover la asistencia a cursos de actualización por parte de los maestros. Proponen el uso exclusivo del inglés durante las clases de la materia y mencionan la falta de material didáctico apropiado. Opinan que las áreas de la carrera donde el inglés es más necesario son, en primer término, la hotelería y luego, las agencias de viajes y los restaurantes. El hablar y escuchar se consideran las habilidades más importantes.

Los maestros del área de agencias de viajes creen que el dominio de una segunda lengua, ya sea inglés, francés o japonés, es importante para el desarrollo profesional de un técnico hotelero. Estiman más importantes las habilidades de hablar y entender. Del análisis de las entrevistas con los gerentes de las agencias de viajes, se puede construir el perfil del aspirante ideal para ocupar un puesto en una de estas empresas. Los gerentes tienden a apreciar la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas de turismo, como relativamente baja y, al mismo tiempo, hacen hincapié en la dificultad que existe para que los alumnos obtengan una práctica suficiente en su campo. Se menciona la ne-

cesidad del dominio de un idioma extranjero como primordial, sobretudo en el turismo receptivo donde se consideraron necesarias las cuatro habilidades. El director académico considera al idioma inglés como el más importante para el desarrollo profesional de un técnico hotelero. Señala la insuficiencia del nivel de inglés con el que egresan los estudiantes y sugiere que esto se podría suplir con la existencia de grupos reducidos, maestros capacitados y un componente de ESP en el programa de inglés.

1.2.2. Descripción del propósito del curso propuesto en esta tesis

La segunda fase del modelo de Yalden, la descripción del programa, se realiza en términos de las características de los estudiantes y de sus habilidades actuales y previstas. Para este fin, se utilizaron las Syllabus Design Checklists de Yalden. (Véase al apéndice). En la primera parte de estas listas se incluye:

- el propósito y la situación,
- la interacción e instrumentalidad, y
- las limitantes para el diseño de cursos. (Yalden, *ibid.*, p. 161)

A continuación, se presenta un resumen de la información arrojada por estas listas. Los alumnos de la escuela tienen una edad promedio que oscila entre los 15 y los 25 años. Es una escuela mixta, cuyos alumnos son primordialmente de nacionalidad mexicana, aunque también los hay de centro y suramérica. Los alumnos, que son 500, viven en la ciudad de México y sus alrededores y su lengua materna es el castellano, mientras que su lengua meta es el inglés. El nivel actual de dominio del idioma por parte de los estudiantes varía, de un nivel cero al de principiantes falsos, mientras que algunos poseen un nivel de intermedio bajo o de in-

termedio alto.

En cuanto el propósito para el cual se requiere la lengua meta, los alumnos se encuentran en la fase de pre-experiencia según la taxonomía de Strevens (Strevens, 1977), y piensan trabajar en el área del comercio e industria. Pueden trabajar en las tres áreas, restaurantes, hotelería y agencias de viajes, aunque mientras se encuentran cursando la carrera, se desconoce cuál será el área específica de trabajo de los alumnos. Sin embargo, puesto que en el resto del programa de inglés en esta escuela se cubrirán las áreas de hotelería y de restaurantes, se pretende aquí que los alumnos se preparen también para el área de agencias de viajes. El puesto específico que tendría un egresado de esta escuela sería como empleado en una agencia de viajes. Trabajaría en una ciudad, ya sea en un hotel, una oficina o una agencia de viajes, y el nivel de dominio del inglés que se esperará de él es el de intermedio alto. El egresado usaría el idioma inglés a nivel tanto internacional como nacional, en cualquier momento del día y con frecuencia.

En cuanto a la interacción, el empleado de una agencia de viajes tendría que comunicarse con clientes, turistas y empleados en las agencias de viajes y líneas aéreas en países de habla inglesa. Con respecto a la instrumentalidad, el empleado tendría que manejar las habilidades de hablar y escuchar, leer y escribir. El modo que emplearían sería el diálogo, ya sea que se diera en forma hablada para ser escuchado o escrita para ser leído. El canal sería bilateral e interactivo y se requeriría el uso del teléfono y de la comprensión y producción de impresos, como por ejemplo, los télex. También, podría requerirse el uso de un sistema de Public Address System (P.A.).

Las características de la escuela, aunque ya fueron descritas, se mencionarán a continuación de manera breve. La escuela en la cual se aplicará este curso es para alumnos de nivel posterior a secundaria y es una escuela técnica. Se encuentra incorporada a la Secretaría de Educación Pública y forma parte de la iniciativa privada. Cuenta con tres maestros de inglés, de nacionalidad mexicana, que han recibido capacitación como tales en institutos de inglés de la capital y de la provincia. Estos maestros tienen entre tres y diez años de experiencia en enseñar inglés. El equipo del que se dispone son grabadoras, retroproyectors, aparatos para proyectar películas y transparencias y equipo para filmar y proyectar videos. El número promedio de alumnos por grupo es 25. En cuanto al horario, los alumnos reciben cuatro horas de inglés a la semana, con una duración de 50 minutos cada una. No existe un laboratorio de idiomas. Los alumnos en cada semestre están divididos en grupos según sus habilidades para la materia de inglés. El proceso de división de los alumnos según su nivel de conocimientos del idioma se realiza al principio de la carrera, pero existe la posibilidad de que cambien de grupo en caso de que se considere necesario. Todos los alumnos de determinado semestre reciben sus clases de inglés simultáneamente.

1.2.2.1. Nivel de dominio de la segunda lengua del alumnado al entrar al programa,

Existe una variedad de niveles de dominio del inglés entre los alumnos, lo cual responde a varias causas. Algunos estudiantes han tomado cursos del idioma en institutos particulares, otros han vivido en países de habla inglesa, mientras que otros provienen de escuelas en las cuales el segundo idioma impartido era el francés. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes son principiantes falsos al comenzar la

carrera, o bien corresponden al nivel intermedio bajo. Al entrar a sexto semestre, que es donde se participará en las simulaciones, se espera que todos los alumnos hayan adquirido un nivel mínimo de intermedio bajo. Al terminar la carrera, se espera que los alumnos puedan realizar las funciones especificadas por Trim et al. en su clasificación socio-profesional de recepcionistas, azafatas y emoleados de agencias de viajes. En vista de que todavía no existe un sistema universalmente aceptado para medir con precisión el dominio en las habilidades, se opina que no es realista especificar demasiado el grado de dominio de los alumnos en este sentido. No obstante, se ofrece la siguiente tabla como una guía de lo que se pudiera esnerar de un alumno al terminar el sexto semestre. (Véase la figura 1).

Fig. 1 : Clasificación socioprofesional de un empleado de una agencia de viajes (Trim et al., 1980, p.).

Socio-professional Classification	
Minor category 3-10; Receptionists, hostesses, travel agency clerks	+ = very important 0 = important - = less important
Comments	Persons in this minor category receive clients, give information in offices, hotels and other establishments; organize tours, etc.
Under - standing	Will be required to understand the language of everyday communication in order to give the information requested. (+)
Speaking	Will be required to speak the language of everyday communication. (+)
Reading	Will be required to read documents in connection with the activities concerned. (0)
Writing	Will be required to draft texts, documents and letters in connection with the activities concerned. (0)

1.2.3. Selección del tipo de sílabo

La tercera fase es la selección del tipo de sílabo que se usará en el curso. Para este trabajo se escogerá el sílabo llamado Proportional Syllabus. (Véase la figura 1).

Fig. 1 : El sílabo proporcional de Yalden

Structural phase	Communicative phase	Specialized phase
Linguistic form	Formal component	Specialized content and surface features of language
	Functional, discourse rhetorical components	
Duration		

The Proportional Syllabus

(Yalden, *ibid.*, p. 124)

1.2.3.1. Descripción del sílabo

El sílabo proporcional es una adaptación del modelo equilibrado, también de Yalden. En este modelo, la forma lingüística y la función comunicativa coexisten, pero en proporciones distintas, durante el curso. Se supone que el componente comunicativo se aumenta conforme al nivel de progreso del alumno, pero esto no impide que se enfatice la forma lingüística en caso de que sea necesario.

El sílabo proporcional se diferencia del modelo equilibrado en tres aspectos. El primero, es el de la denominación: las fases "elemental", "intermedia" y "avanzada", se convierten en "estructural", "comunicativa" y "especializada" en el sílabo proporcional. En la primera fase del

modelo equilibrado, se incluyen funciones comunicativas con la forma lingüística. En el sílabo proporcional, sin embargo, se cubre exclusivamente la forma lingüística. Yalden parece haber modificado su posición original para sostener ahora que, si un alumno se va a comunicar necesita contar primero con ciertos elementos básicos del idioma:

The proportional model includes the provision of an initial phase, principally comprising formal and ideational layers of meaning. This phase is for complete beginners and need not last long, but it seems essential to provide some basic knowledge of the systematic and categorical side of language before one can expect learners to go on to a more interactive mode of learning.

Absolute beginners cannot be expected to solve communication problems. (Yalden, *ibid.*, p.123).

La tercera diferencia que se puede observar entre estos dos modelos, es el hecho de que en la última fase del modelo proporcional se ha eliminado el componente de la forma lingüística. En vez de enseñarse explícitamente, la forma lingüística se enseña de manera remedial como resultado de la retroalimentación de los alumnos:

Once communicative work in oral language has been attended to sufficiently, it is possible to shift the emphasis once more; at more advanced levels, the syllabus designer can include emphasis on rhetorical functions, especially written language, as well as on recurrently troublesome features of surface language.

(Yalden, *ibid.*, p.124)

En el sílabo proporcional, Yalden pareciera retomar una idea de la enseñanza tradicional en el sentido de que propone que se enseñe primero la competencia lingüística. Difiere, no obstante, del enfoque gramático tradicional puesto que propone la enseñanza explícita de la competencia sociolingüística y, además, en una fase temprana:

This model accomodates the position that although communicative competence includes linguistic competence, it is possible to teach grammatical competence before teaching sociolinguistic competence. The proportional model permits a change, nevertheless, to emphasis on speech acts and discourse skills in oral language at a relatively early stage, by retaining the idea of balance from the Balanced Model.

(Yalden, *ibid.*, p.)

1.2.3.2. Justificación de la selección del modelo proporcional

El modelo proporcional se ha seleccionado para este trabajo por tres razones. En primer lugar, cabe dentro del enfoque comunicativo e incluye los dos componentes básicos de forma (lingüística) y función (comunicativa). En segundo lugar, porque no es un modelo rígido -a pesar de que de den lineamientos en cuanto al contenido de las tres fases- ya que permite cambios de énfasis según las necesidades de los estudiantes en las fases comunicativas y especializadas, en caso de que necesiten revisar ciertos puntos gramaticales o, por el contrario, si necesitan más práctica en las funciones retóricas. Finalmente, el modelo se presta para ESP/EOP, puesto que incluye un componente de contenido especializado:

"The model can be extended to include more purely instrumental or experiential learning in subject areas". (Yalden, *ibid.*, p.124).

1.2.4. El protosílabo

La cuarta fase es la descripción del protosílabo.

1.2.4.1. Selección de los libros de texto para el programa

La meta principal de este trabajo ha sido diseñar un curso de inglés para los alumnos del sector turístico. En vista de la escasez de libros apropiados para la enseñanza del inglés a los futuros empleados de las agencias de viajes, y de la necesidad de que estos empleados dominen el idioma, se pensó inicialmente diseñar un curso de inglés para este pro-

pósito, basado en simulaciones. Sin embargo, los resultados de los cuestionarios sugieren que la necesidad del curso también existe para el inglés que se imparte en la rama de hotelería y restaurantes. Además, desde el inicio de este trabajo surgió la posibilidad real de implementar un programa nuevo de inglés en el Tecnológico Hotelero. Por todo ello, se ofrece a continuación una propuesta para un programa completo de inglés, para todos los semestres de la carrera. Tomando en cuenta los datos del análisis de necesidades y los fundamentos teóricos mencionados en el capítulo II, se propone un curso suplementario para el sexto semestre. Este curso, basado en simulaciones y con temas relacionados con las agencias de viajes, se usará en conjunto con el libro Five Star English.

A continuación entonces, se mencionarán los libros que se proponen para ser utilizados dentro del nuevo programa de inglés. Se especificará el semestre para el que está pensado cada texto y el grado de dominio del inglés que se supone para cada nivel. Se mencionará el área que cada libro cubre y el grado de énfasis que cada habilidad recibe en el texto. Por último, se mencionará el grado de importancia que tiene la técnica de juegos de roles en cada semestre. (Véase la figura).

1.2.4.2. Justificación de la selección de los libros para el programa de inglés en la escuela de turismo

Con la selección de los libros de texto arriba mencionados, se pretende seguir el modelo proporcional de Yalden. Con los libros Spectrum 1 y Spectrum 2, se proveerá una base lingüística y se cubrirá una parte de los aspectos sistemáticos o categóricos del lenguaje, dentro del enfoque comunicativo. Mediante los libros With Pleasure y You're Welcome, el estudiante se expondrá por primera vez al lenguaje de su carrera, pe-

Fig. : Libros de texto propuestos para el programa de inglés

Semestre	Título	Nivel	Clasificación	Area	Hablar	J. de roles	Escuchar	Lect.	Escrit.
1	Spectrum	P	Ing. gen.	Gen.	0	-	+	0	-
2	Spectrum	PF	Ing. gen.	Gen.	0	-	+	0	-
3	With Pleasure	E	ECP	Rest.	0	0	+	-	-
4	You're Welcome	PE	ECP	Hoteles	0	0	+	-	-
5	English for Travel	IB	Semi-EOP	AV, hoteles, rest.	+	+	+	0	0
6	Five Star English	I	EOP	AV, hoteles, rest.	0	-	0	+	+
	Simulaciones	I	EOP	AV	+	+	+	0	0

Claves: P = principiantes
 PF = principiantes falsos
 E = elemental
 PE = postelemental
 IB = intermedio bajo
 I = intermedio

AV = agencias de viajes

+ = muy importante
 0 = importante
 - = poco importante

ro a un nivel elemental. El aspecto que más se enfatiza es el de la comprensión auditiva. En las fases iniciales de un curso de idiomas se supone que la comprensión debe preceder a la producción; la cantidad de intake que se recibe en ese momento afecta el grado de éxito que se tendrá en el aprendizaje posterior. (Krashen, 1978; Swain, 1980; Terrell, 1980).

At initial stages of L2 learning, knowledge and skill-oriented activities for listening and reading should perhaps be emphasized before ones devoted to speaking and writing, other things being equal.

(Canale, 1983; p. 27)

En los semestres quinto y sexto se seguirá usando el material especializado (English for Travel y Five Star English), y se empieza a enfatizar más la producción oral, mediante el uso de juegos de roles y simulaciones. Si bien todos los libros están dentro del enfoque comunicativo, el grado de control lingüístico se va reduciendo conforme el alumno avanza. Se notará que el libro Five Star English carece de componente de juegos de roles. Lo que en el texto se denomina speaking no es más que una manipulación gramática. Con las simulaciones se pretende suplir la falta de oportunidades para la producción oral que el texto presenta. Por todo lo anterior, se piensa que el actual es un momento propicio para que los estudiantes participen en las actividades que se asemejan a las situaciones en las cuales se van a encontrar en su vida profesional. Como se verá en el capítulo siguiente, el uso de simulaciones no excluye la atención a la competencia lingüística; de hecho, cada simulación puede servir como un diagnóstico del estado de conocimientos de los estudiantes en ese momento, tanto a nivel grupal como individual. Finalmente, como se ha mencionado ya, se considera el efecto que ejerce en la motivación el hecho de contar con material relacionado con los inte-

reses y el futuro campo de trabajo de los estudiantes.

1.2.4.3. Las funciones lingüísticas

Para determinar las funciones lingüísticas, las habilidades del discurso y las habilidades para el estudio que se pudieran necesitar en una agencia de viajes, se entrevistó nuevamente a una de los gerentes de las agencias de viajes mencionadas en el capítulo III. Se utilizó la segunda parte de las Syllabus Specification Checklists (véase el apéndice 6). Además, se le preguntó acerca del tipo de situaciones a las que tendría que enfrentarse un empleado en una agencia de viajes. Algunas de estas situaciones se usarán como base para las simulaciones. Las respuestas que dió la entrevistada coincidieron en alto grado con las necesidades para un empleado de una agencia de viajes especificadas por Trim et al. Por consiguiente, no se consideró necesario hacer un perfil diferente para un empleado en un trabajo similar en México. Las únicas diferencias conciernen al país y al idioma nativo del empleado. El pronóstico se elaboró para una empleada de habla francesa en Suiza: el perfil para un empleado comparable en México se referiría a una persona de habla hispana en un país de habla hispana. (Véase la figura 2).

1.2.4.4. Bosquejo del suplemento de simulaciones

El suplemento de simulaciones se utilizará conjuntamente con el libro Five Star English en el sexto y último semestre de la carrera. El curso de simulaciones constará de nueve unidades. El libro Five Star English tiene 12 unidades, pero sólo se utilizarán ocho de ellas, las que más se relacionan con el área de agencias de viajes. Los capítulos que se emplearán son los siguientes:

Fig. 2 El perfil de necesidades de un empleado en una agencia de viajes. (Trim, Richterich, VanEk., 1980; p. 58).

Sample Analytical Sheet

Forecast: Partly foreseeable objective needs	French-speaking employee in travel agency	Analysis: Overall/occupational. English in French-speaking country.
Category	Elements	Needs
A. Agents	<ul style="list-style-type: none"> 1.1.4. Clerical worker 1.1.10 Travel agent 1.5. Female 3.1.6. Buyer/seller 3.1.7. Asker/giver 3.2.1. Respect, sympathy, neutrality, politeness. 3.3.3. Speaker/addressee + speaker/addressees. Several speakers/ addressee + several speakers/addressees. 	Have sympathetic, respectful, polite manner towards customers.
B. Time	<ul style="list-style-type: none"> 1.4. All day 2.1. 4-5 hours daily 3.1. First time 3.2. Occasionally 3.3. Regularly 	Be at ease with people when meeting for the first time
C. Place	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Switzerland 1.2. French Switzerland 1.3. Geneva 2.3.3. Office 3. Professional office noise 	Have the vocabulary appropriate to a Travel Agent in Geneva.
D. Functions	<ul style="list-style-type: none"> 1. Expression/exchange 2. Description/explanation 3. Argumentation/persuasion 6. Request/order 8. Translation/interpretation 	Use lexical/syntactic groups appropriate to functions and objects in a manner befitting a travel agency employee.
E. Objects	<ul style="list-style-type: none"> 1. Information/notification 4. Idea/opinion 6. Contact/relation 7. Animate/inanimate 	Write letters, fill in forms, take notes. Understand and pronounce with ease.
F. Means	<ul style="list-style-type: none"> 1. Spontaneous speech/direct listening 2. Spontaneous speech/ indirect listening 5. Writing/reading 	Know the language of telephoning Be able to read prospectives, catalogues and correspondence

1. Enquires and reservations
3. Hotel services
6. Local tours
7. Complaints
9. Tour Operations-Contact
10. Tour Operations-Familiarization
11. Tour Operations-Negotiation
12. Conferences

Como se observa, las primeras dos unidades conciernen a la hotelería; pero como los agentes de viajes también manejan algunos aspectos relacionados con los hoteles, se consideró que su inclusión sería provechosa.

El semestre en el Tecnológico Hotelero comprende 17 semanas, con cuatro horas semanales para el inglés. Se estima que cada unidad del libro se puede cubrir en cuatro o cinco sesiones de clases, mientras que se necesitan tres sesiones para realizar una simulación. Por lo tanto, se podrían cubrir ocho unidades del libro y ocho simulaciones, con una semana sobrante para las tres evaluaciones semestrales que se realizan. Después de cada unidad del libro, se realizará una simulación cuyo tema estará relacionado, en alguna medida, con la unidad inmediata anterior. Tres de las simulaciones tratarán un tema relacionado con el turismo de importación, mientras que las otras estarán en el área del turismo de exportación. Dos simulaciones tratarán temas del área de la hotelería. La novena simulación se podrá emplear como repaso, o bien como parte de la evaluación final del semestre.

1.2.5. El sílabo pedagógico y los procedimientos para el salón de clases

La quinta y sexta fases del modelo de Yalden, tratan el sílabo pedagógico y el procedimiento para el salón de clases y se exponen en el siguiente capítulo.

1.2.5.1. La capacitación del maestro

Para capacitar a los maestros, se sugiere la impartición de talleres sobre las simulaciones, donde se expliquen sus principios y los resultados esperados. Se propone que los maestros participen en una simulación (como, por ejemplo, la que se incluye en este trabajo). Se les explicarán las fases básicas de una simulación; es decir, la fase del input, la de la resolución del problema y la de la retroalimentación. Se les podrá decir también los pasos a seguir para crear una simulación, a fin de los maestros diseñen sus propias simulaciones. Se les sugerirá que adopten un proceso de:

- creación del material,
- pilotaje del mismo con los demás maestros de inglés,
- modificación del material,
- pilotaje con los alumnos, y
- modificación/adaptación final, según sea necesario.

Esta fase de capacitación a los maestros es básica, puesto que el grado de entendimiento y familiaridad que tiene un maestro acerca de una determinada técnica tiende a reflejarse en el desenvolvimiento de los alumnos. Finalmente, se sugiere que los maestros hagan observaciones acerca del desenvolvimiento de los alumnos y su reacción ante las simulaciones, el éxito de determinado material, el grado de dificultad percibido y su propia reacción al material y a las actividades de los alumnos. Esta información puede recabarse durante la fase de la evaluación.

1.2.6. La evaluación

La séptima fase del modelo es la evaluación. Dentro del diseño de un curso se contemplan tres áreas de evaluación: la del estudiante, la del programa y la de la enseñanza. Estas tres áreas se discuten abajo.

1.2.6.1. La evaluación del estudiante

Se pueden tener hojas de evaluación para cada simulación. Estas hojas, si se guardan, pueden servir para observar tanto el progreso de cada alumno como el del grupo entero. El alumno será evaluado al entrar al sexto semestre, con la primera simulación, y se podrá medir su progreso comparando su desenvolvimiento en la primera con relación a la última simulación. Como ya se mencionó, se sugiere utilizar la novena simulación como parte de la evaluación total. Esta medida servirá para evaluar la competencia comunicativa del alumno.

1.2.6.2. La evaluación del programa

El programa puede ser evaluado mediante los cuestionarios y las entrevistas aplicados a los maestros y alumnos. Se podría medir el interés que el material despierta en los alumnos, además del grado de utilidad y relevancia según sus necesidades. Se podría preguntar acerca de la percepción de los alumnos de su propio progreso y de la eficacia de las simulaciones para mejorar su competencia lingüística. Se podrían pedir sugerencias para la elaboración de un curso de inglés, ya sea basado en simulaciones o de otro tipo. Por último, se puede preguntar acerca de la percepción del desenvolvimiento del maestro por parte de los alumnos, así como el punto de vista del maestro acerca del desenvolvimiento de los alumnos.

1.2.6.3. La evaluación de la enseñanza

Este tipo de evaluación se puede lograr mediante la observación participativa en las clases, a fin de obtener una impresión objetiva y global del curso.

1.2.7. El reciclaje

La octava fase del modelo es el reciclaje. En ella, se mide el grado de congruencia que existe entre las metas del programa y el comportamiento real de los alumnos. Se reasesora el contenido y se revisan los materiales y procedimientos metodológicos. Se propone hacer esto usando la sexta y séptima fases del programa; es decir, la fase de desarrollo e implementación de los procedimientos en el salón de clases y la de la evaluación, como fuentes de información.

Mediante juntas con los maestros del área de especialización (agencias de viajes), se puede verificar la validez del contenido. Los demás libros contenidos en el programa también se pueden evaluar. Con base en los datos arrojados por los tres tipos de evaluación (de los alumnos, del programa y del desenvolvimiento del maestro), se harpan los cambios necesarios en las fases tres a siete.

Se concibe un proceso de prueba, evaluación y revisión como lo propone Rodgers (Rodgers, 1980; p. 151). Es decir, se piloteará el material durante un semestre. Habrá dos tipos de evaluación: uno que se llevará a cabo durante el semestre, y otro al final. Dado el tiempo que se necesita para revisar el material, se contempla que en determinado momento el material de las simulaciones podría suspenderse durante un semestre. En ese lapso, el curso se podría complementar con las unidades restantes de Five Star English, que normalmente no se usarían. Una vez revisado, el material podría volverse a usar en su versión modificada. Se propone una aplicación periódica de cuestionarios, por ejemplo, cada semestre o cada año. Al cabo de cierto período de tiempo, que podría ser de tres a cinco años, podría surgir la necesidad de cambiar totalmente el

programa y elegir otros libros y/o diseñar material nuevo. Todo esto implica cierto grado de compromiso, tanto por parte del personal docente y el equipo o persona que estuviera a cargo de elaborar y analizar los cuestionarios y demás formas de evaluación, como por parte de la administración de la escuela, cuyo papel sería el de fomentar y apoyar la realización de estas actividades.

CAPITULO V

MUESTRA DEL MATERIAL Y

PROCEDIMIENTO DEL CURSO

1. Introducción

En el último capítulo de esta tesis, se presenta una unidad del curso propuesto para los alumnos del sector turístico. Se explica el tema de la simulación y se ofrece una muestra del material tanto para el animador como para los participantes.

La unidad que se presenta aquí es la simulación diseñada para la unidad diez del libro Five Star English. El tema de esta unidad es el de la familiarización. En un tour de familiarización, un agente de viajes es invitado por un país -como, por ejemplo, la Unión Soviética- a conocer las posibilidades turísticas de tal país. En caso de que el lugar le interese, el agente de viajes puede comenzar a negociar con las autoridades de la Unión Soviética. El hecho de relacionar los temas de las simulaciones con los temas del texto Five Star English, tiene dos propósitos: en primer lugar, si en el libro se presenta la información relevante para el tema, en cierta medida se cubre el aspecto del input informacional; en segundo lugar, el alumno ya estará familiarizado hasta cierto punto con el tema y esto podrá utilizarlo en la simulación. El tema de la simulación que aquí se presenta se relaciona con la familiarización y se explicará en detalle más adelante.

1.1. La simulación

1.1.1. Objetivos de la simulación

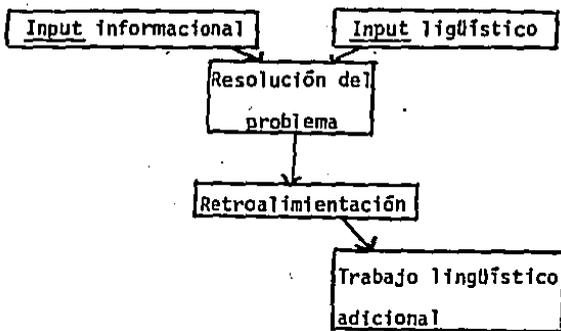
La simulación cuenta con una variedad de objetivos a lograr.

La mayor parte de ellos se expresan en términos de habilidades o funciones, y no de estructuras gramaticales. Aunque a veces se incluyen frases que se podrían usar en una simulación, nuestra experiencia ha demostrado que el estudiante no tiende a usar en una situación comunicativa, construcciones que sólo haya visto una vez. Tiende a existir un lapso de tiempo entre ver una construcción gramatical o una frase por primera vez, y usarla en una situación de comunicación libre. Por lo tanto, en la simulación muestra, no se incluye una sección que especifique o sugiera el lenguaje que se podría usar en ella. El objetivo de esta simulación, entonces, es que el alumno utilice las habilidades que ya supuestamente posee para la resolución de ciertos problemas concretos. Debido a que todos los participantes tienen papeles diferentes y una variedad de tareas asignadas, no todos practicarán en la misma medida todas las habilidades en esta simulación. Sin embargo, a fin de que todos los participantes perfeccionen todas las habilidades, el animador escogería una de las dos alternativas siguientes: volver a realizar la simulación intercambiando los papeles, o bien asegurar -durante el transcurso del período de clases- que cada alumno asuma una variedad de papeles en los que se practican las diferentes habilidades. Las habilidades específicas que se practicarán en esta simulación, son las siguientes:

- responder a preguntas orales acerca de la ciudad de México,
- establecer los criterios para seleccionar a un candidato para una "representación" y discutir en un grupo a fin de llegar a un acuerdo sobre dicho candidato,
- negociar con un grupo de personas las mejores condiciones en una "representación",

- inaugurar y clausurar un evento,
- realizar entrevistas para después preparar un informe que será presentado como un programa de noticias,
- redactar un folleto publicitario sobre la ciudad de México,
- dar una plática sobre la ciudad de México, con transparencias,
- contestar preguntas acerca de esta plática y sobre el estado del turismo en México,
- leer artículos de prensa a fin de elaborar preguntas acerca de la estabilidad del turismo en México, y
- entender directivos e invitaciones escritos.

Como ya se mencionó en el marco teórico, la estructura de una simulación es la siguiente:



El animador puede examinar una simulación antes de utilizarla a fin de detectar las posibles áreas de dificultad. Si en una simulación hay que emplear varias habilidades de lectura -como, por ejemplo, skimming y scanning-, y los alumnos no dominan éstas, se puede incluir una unidad de comprensión de lectura antes de hacer la simulación. Por otra parte, si al terminar de realizar la simulación se detectan determinados problemas lingüísticos, se puede hacer trabajo remedial sobre puntos específicos. En algunos casos,

sería posible incluir un módulo de comprensión de lectura en la fase llamada de input lingüístico, así como en la fase del trabajo lingüístico adicional. En la sección del material para los participantes, se incluyen sugerencias para este tipo de trabajo preparatorio.

1.1.2. Descripción de una simulación

Para que una actividad pueda llamarse simulación, tanto el material como las actividades deben proveer las respuestas para cuatro preguntas básicas, que son:

- ¿cuál es el problema (asunto, situación)?,
- ¿quiénes son los participantes (sus roles, identidades, funciones y tareas)?,
- ¿qué es lo que tiene que hacer (discutir, decidir, informar)?,
- ¿con qué lo hacen (conocimientos existentes, documentos, folletos)?.

(Jones, 1985; p. 6)

La primera parte de esta descripción se hará con base en estas preguntas. Como respuesta a la primera de ellas, la situación es la siguiente: un grupo de agentes de viajes mexicanos y otras personas del medio turístico se van en una gira promocional a Nueva Zelanda, fomentada por la Secretaría de Turismo de México. El propósito del viaje es el de tranquilizar a los agentes de viajes de Nueva Zelanda sobre los daños causados por el terremoto de 1985, así como informarles acerca de la ciudad de México por medio de un folleto publicitario y una plática ilustrada con transparencias. Los mexicanos tienen que convencer a los neozelandeses de que México es un buen lugar turístico y ofrecerles la oportunidad de una "representación" para uno de los agentes. Los agentes de viajes

neozelandeses, si son convencidos por los mexicanos, deben competir por la representación. El candidato se selecciona con base en su curriculum vitae y una entrevista en la que participan todos los agentes de viajes mexicanos.

En cuanto a la segunda pregunta, sobre la identidad de los participantes, hay cuatro grupos de personas: la delegación de agentes de viajes mexicanos -que incluye a un agente de viajes, un hotelero, un empleado de Aeroméxico, un restaurantero y el dueño de una compañía arrendadora de automóviles-; el segundo grupo formado por cinco agentes de viajes de Nueva Zelanda -los cuales viven y trabajan en Wellington, N.Z.-; dos reporteros de NZBC -New Zealand Broadcasting Corporation-; forman el tercer grupo; finalmente, hay un agregado cultural mexicano que presta sus servicios en la Embajada de México en Wellington.

La tercera pregunta, sobre las actividades o tareas de los participantes, tiene múltiples respuestas. La delegación mexicana tiene que preparar un folleto publicitario, preparar y dar una plática ilustrada con transparencias, responder a las preguntas de los agentes de viajes neozelandeses y entrevistar a cada uno de estos a fin de escoger el candidato apropiado para la "representación" en México. El grupo de agentes de viajes debe leer artículos sobre la ciudad de México, desde 1985 a la fecha; hacer preguntas sobre estos artículos y el diaporama; leer sus curriculum vitae y ser entrevistados por los agentes de viajes mexicanos. Por último tienen que negociar con estos a fin de conseguir los mejores términos de contratación para la "representación". Tanto un grupo como el otro deberá contestar preguntas de los reporteros. El agregado cultural

de México tiene que dar inicio a la reunión, ofrecer una plática de bienvenida y hacer las presentaciones de los participantes. Debe invitar a los participantes a verse en la televisión y, finalmente, clausurar el evento. Los dos reporteros tienen que entrevistar a los asistentes a la reunión y filmar algunas entrevistas; así como investigar la identidad de la gente y sus funciones, preparar y presentar parte de un programa de noticias.

La cuarta pregunta se refiere a los elementos que se necesitan para llevar a cabo la simulación. La delegación mexicana utiliza sus conocimientos existentes sobre la ciudad de México; dibujos y símbolos mexicanos, transparencias y un proyectos para éstas, grabadora y casetes; también los currícula de los agentes de viajes de Nueva Zelanda. El grupo de agentes neozelandeses dispondrán de recortes de prensa, folletos publicitarios preparados por el equipo mexicano y sus currícula vitae. El agregado cultural mexicano tiene que usar sus conocimiento existentes, mientras los reporteros usarán libretas, cámara de video y una video casetera.

1.1.3. Explicación de los términos turísticos utilizados en la simulación

Antes de seguir con la descripción de la simulación, se considera conveniente explicar algunos términos, como el de "representación" que se usa en el ambiente turístico y en esta simulación, ya que una gran parte de la resolución del problema en la simulación depende de la comprensión de la palabra. Cuando un hotel, una agencia de viajes o línea aérea de un país -como, por ejemplo, México- se interesa en recibir turismo de otro país -como, por ejemplo, Nueva Zelanda-, entonces puede permitir que un agente de viajes en

Nueva Zelanda lo represente allí. La ventaja para el agente neozelandés es que todo el turismo que se dirija a México, tiene que canalizarse a través de él. Además, la compañía mexicana contribuirá con el pago de los costos de folletos publicitarios -por ejemplo-, o le dará una comisión adicional al agente por los turistas que él mande a México. La ventaja para México es que empezará a recibir el turismo neozelandés. Por lo general, las representaciones se hacen sobre una base individual; es decir, un agente de viajes de México le da a un agente de viajes de Nueva Zelanda la representación de la compañía para la cual trabaja, en Nueva Zelanda. No obstante, también existen compañías conocidas como "agencias de multiservicio", que tienen la representación de un grupo de negocios diferentes como, por ejemplo, un hotel, una agencia de viajes y una línea aérea. Estas agencias producen y venden "paquetes" en los cuales todos los servicios se encuentran arreglados de antemano, desde el transporte y alojamiento hasta la comida y renta de un automóvil.

1.1.4. Explicación de las giras promocionales

Cuando la Secretaría de Turismo de México quiere promover al país en alguna parte del mundo, realiza la organización de "caravanas", que son una especie de giras promocionales. SECTUR hace un contrato bilateral con el departamento de turismo del otro país y después invita a determinado número de agentes de viajes, restauranteros, hoteleros y otras personas que estén dentro del medio turístico y tengan interés de recibir al turismo de otro país. Estas personas forman un equipo y viajan al extranjero con el fin de atraer al turismo hacia México y, al mismo tiempo, hacer contacto con los agentes de viajes del otro país. Los agentes de viajes mexica-

nos pagan sus gastos, pero la SECTUR provee espectáculos tales como mariachis, el ballet folclórico y ofrece también una muestra de la comida mexicana, videos de atracciones turísticas del país, etcétera. En general, se renta un local donde se hace la presentación. En la segunda fase de la campaña promocional, se invita a los agentes de viajes del otro país a realizar una de familiarización en México. Si los agentes de viajes del otro país encuentran de interés lo que ven en México, intentan hacer negocios con sus colegas mexicanos. Una forma de hacer estos arreglos es solicitar u ofrecer lo que se llama una representación. Antes de escoger al agente de viajes u hotelero que tendrá la representación de una compañía mexicana, se hace un estudio de mercado, en el cual se investigan los siguientes factores acerca de la persona: su grado de conocimiento del mercado y su reputación en el medio; la ubicación de las instalaciones y el grado de profesionalismo que posee; así como se le pregunta si tiene deudas o demandas pendientes. Los agentes de viajes del otro país, a su vez, investigan a la compañía cuya representación quisieran tener.

Las ventajas de este arreglo son mutuas. Para los que tienen la representación, serían:

- se recibe una cantidad fija y de manera regular para la renta del local,
- se recibe una cantidad adicional, aparte de la comisión normal, para el turismo que se mande a México desde Nueva Zelanda, por ejemplo,
- se recibe una cantidad de dinero para el aspecto de las relaciones públicas, publicaciones y promociones, y
- se reciben formatos de folletos de publicaciones publicitarias en blanco, con el logotipo de la compañía que se presenta, para hacer publicidad en el idioma del país.

La ventaja para México, por ejemplo, es que se capta a un sector más grande del mercado.

1.1.5. La relevancia de estos términos para la simulación

La simulación que se presenta en esta tesis emplea algunos elementos de los dos términos arriba mencionados. Sin embargo, y puesto que una simulación no es una representación fiel de la realidad, sino una versión simplificada, no se utilizan todos los elementos. El desarrollo de esta simulación es el siguiente. La SECTUR sigue la iniciativa del Secretario de Turismo y envía a un grupo de mexicanos a realizar una gira promocional a Nueva Zelanda. El equipo consta de un agente de viajes, un hotelero, un restaurantero, un arrendador de automóviles y un gerente de líneas aéreas. En la invitación para ir a Nueva Zelanda, SECTUR le pide al equipo:

- que prepare un pequeño folleto publicitario sobre la ciudad de México y
- que prepare un diaporama acerca del Distrito Federal.

La SECTUR provee el material necesario, en la forma de imágenes sobre la ciudad de México y transparencias. El equipo mexicano se divide en dos: una mitad prepara el folleto publicitario, mientras que la otra mitad prepara el diaporama. Mientras tanto, en Wellington, N.Z., el agregado cultural mexicano invita a representantes del departamento de turismo a presenciar una plática ilustrada sobre la ciudad de México. El departamento de turismo de Nueva Zelanda manda a sus representantes una selección de artículos sobre el turismo en México, tomados desde después del terremoto hasta la fecha. El departamento de turismo también avisa a los productores de programas de televisión que habrá una reunión de agentes de viajes de México y Nueva Zelanda.

En Wellington, el agregado cultural inaugura el evento, al cual asisten los agentes de viajes arriba mencionados y los reporteros de la NZBC. Los mexicanos dan su plática y entregan el folleto publicitario a los neozelandeses; éstos hacen preguntas al equipo mexicano acerca de los artículos que han leído y la plática que acaban de escuchar. Los mexicanos anuncian su interés de contar con una representación en Nueva Zelanda e invitan a los agentes de viajes neozelandeses a ser entrevistados. Mientras se entrevista a los neozelandeses individualmente, los reporteros entrevistan a su vez a aquellos agentes de viajes neozelandeses que no estén ocupados. El equipo mexicano selecciona a su candidato y anuncia el resultado al agregado cultural. Este invita a todos los participantes a ver un programa de noticias en la televisión, ya que habrá un reportaje sobre la conferencia ofrecida por el equipo mexicano y sobre las entrevistas realizadas durante el evento. Cuando se termina el programa, el agregado cultural anuncia el nombre del candidato escogido para la representación por los mexicanos y clausura la sesión.

1.1.6. El papel del maestro, del estudiante y del material

Si bien una simulación es una experiencia de aprendizaje, no se la maneja como enseñanza tradicional. El maestro y el alumno asumen papeles distintos de los que normalmente pudieran tener dentro del salón de clases. Para reflejar este cambio de énfasis en los papeles del maestro y alumno, se ha decidido llamarles animador y participante, respectivamente. Aunque siguen siendo las mismas personas, se espera que este cambio de nombre ayude a fomentar un cambio de actitud en los que participan en las simulaciones. A continuación, se dará un bosquejo de las funciones y tareas que se espera

que el animador y los participantes realicen y se explicita el papel del material.

1.1.6.1. El papel del animador

Una simulación se vuelve propiedad de los participantes. Ellos la analizan e interpretan y resuelven los conflictos intrínsecos en cualquier simulación. No existen las respuestas correctas, ni una respuesta única, sino más bien un número ilimitado de posibilidades para su resolución. El material para una simulación es preestablecido en gran medida, pero la simulación en sí es la creación de un grupo particular de participantes, por lo que cada simulación es única. Incluso, puede haber simulaciones en las cuales los participantes no lleguen a ningún acuerdo, tal como sucede en la vida real. Puesto que la realización y el resultado de la simulación son responsabilidad de los participantes, el animador no debe interferir aunque vea que la simulación se esté desarrollando de una manera distinta a lo previsto. Siempre existirá la tentación de interferir, influir o participar en una simulación; sin embargo, es una tendencia ante la cual debe resistirse a fin de que los participantes sientan que sólo ellos son responsables de sus acciones y que, además, realmente lo sean. El hecho de que el animador no participe directamente en la simulación, no significa que tenga un papel pasivo. A un nivel práctico, el animador asegura que todos los participantes cuenten con el material necesario, de manera que no haya interrupción de las actividades de la simulación y la consiguiente distracción de los participantes. Esto implica cierta preparación, desde localizar el equipo necesario -videocaseteras, grabadoras, etc.- hasta fotocopiar documentos. Durante la simulación el animador tendrá, ocasionalmente,

que hacer entrega de avisos o memoranda a ciertos participantes, de manera que ellos procedan a la siguiente fase de la simulación. También tiene que distribuir los papeles que los participantes tendrán en algunas de las simulaciones. Al mismo tiempo, el animador debe desempeñar el papel de observador discreto y tomar nota de las instancias en las cuales falla la comunicación y aquellas otras en las que los participantes carecen de las habilidades lingüísticas para realizar determinada función. Estos obstáculos -o communicative breakdowns- pueden anotarse para discutirlos en la fase de la retroalimentación y, asimismo, pueden constituir la base de un trabajo remedial posterior. Incluso, como ya se mencionó antes, se pueden prever los problemas e incluir módulos -como, por ejemplo, de estrategias de comprensión de lectura- antes de iniciar la simulación. El animador puede contestar las preguntas con respecto a las funciones y tareas, pero es preferible que esto se haga antes de que se de comienzo a la simulación. Si se hacen preguntas al animador en el transcurso de la simulación, resulta probable que ésta pierda verosimilitud. Las observaciones que haga el animador durante la simulación pueden servir para trazar tanto el progreso del grupo como el de los participantes individuales, constituyendo un tipo de asesoría continua.

1.1.6.2. El papel del participante

El participante constituye la razón de ser de una simulación, puesto que sin él no habría tal simulación. Participar en una simulación se asemeja, en un sentido, a cumplir un trabajo. Uno tiene ciertas obligaciones, tareas y responsabilidades que tiene que cumplir según el grado de habilidad que posee. Puede recurrir a otras

personas para aclarar dudas o probar sugerencias, pero el grado de éxito que se obtenga en la realización de determinada tarea es una responsabilidad personal. En algunos casos, el participante tendrá que trabajar en pequeños equipos y, entonces, tendrá que ejercer las habilidades de cooperación, persuasión o convencimiento. Durante una simulación las habilidades personales, como la capacidad de negociar o de resistir a intentos de convencimiento, juegan un papel tan importante como las habilidades lingüísticas que se poseen en un idioma extranjero. Es posible que se tenga más habilidad lingüística que social, por ejemplo, o viceversa. Sea cual fuere la situación, en una simulación el participante toma conciencia de las áreas en las cuales tiene dificultades. La actitud que éste adopte con respecto a esas dificultades es una decisión personal, claro está, pero la simulación cumple la función de proveer a los participantes de la información sobre sus habilidades en determinado momento. Puesto que una simulación no es una obra de teatro, ni un juego de roles ampliado, la habilidad dramática no es una ventaja, ni la timidez una desventaja. Durante una simulación no se realiza una actuación, ya que no hay un público. Simplemente se realizan una serie de tareas, similares a aquellas que se tendrían que realizar en un ambiente de trabajo. Como no hay respuestas correctas en una simulación, resulta difícil -cuando no imposible- que un participante se equivoque. Lo que sí puede variar es el grado de éxito con el cual el participante logra sus metas. Durante una simulación, el participante puede aprender a depender de sus compañeros. El énfasis estriba más en la cooperación que en la competencia con los demás. Por último, se utiliza el lenguaje para lo que

generalmente se usa una lengua; es decir, para expresar los deseos, lograr metas e influir en el comportamiento de los demás. El incentivo para hablar en una simulación es la satisfacción que se deriva de convencer a otra persona o llegar a un acuerdo para beneficio de ambas partes.

1.1.6.3. El papel del material

Una de las principales diferencias que existen entre el material que se presenta en la unidad muestra de esta tesis y las demás simulaciones publicadas para estudiantes de inglés como lengua extranjera, es el nivel. Las simulaciones publicadas tienden a dirigirse a los estudiantes de nivel intermedio alto o avanzado. Si bien uno de los efectos del enfoque comunicativo ha sido el de incluir actividades comunicativas en las fases más tempranas del aprendizaje de una segunda lengua, parecería que esta influencia no se ha hecho sentir en el área de las simulaciones para estudiantes de una segunda lengua. La autora de esta tesis opina, a la luz de cierta experiencia con los estudiantes de esta escuela de turismo, que los alumnos tienden a demostrar una mayor competencia comunicativa en una simulación de la que se pudiera esperar de ellos si sólo se tomaran en cuenta los enunciados pronunciados de manera aislada, en el salón de clases o como respuestas a preguntas específicas. El material que se ofrece en la unidad muestra se considera apto para los alumnos del sexto semestre de esta escuela, cuyo nivel se puede considerar como intermedio bajo o intermedio.

El material de una simulación cumple varias funciones de manera simultánea. Por un lado, se espera que por medio de él se logre estimular una variedad de habilidades en los alumnos -como pueden ser,

por ejemplo, la producción oral, el skimming and scanning, etc.-; y por otro, se espera captar el interés de los participantes y así fomentar un grado mayor de participación del que suele haber en un salón de clases. Además, la simulación puede proveer una gran cantidad de información con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa de los participantes, tanto para ellos mismos como para el animador. Finalmente, un curso basado en simulaciones sirve como diagnóstico constante de las necesidades de los participantes, ya que al realizarse se indican las áreas débiles de los estudiantes. En este curso, no se contempla la negociación de los contenidos ni del orden de las simulaciones, pero sí del material adicional que se pudiera necesitar para cubrir las áreas gramaticales o de competencia comunicativa que pudieran requerir de atención.

1.1.7. El desarrollo de la simulación

Uno de los problemas para evaluar la simulación es el hecho de que necesita de los participantes para activarla. Por lo tanto, a veces es difícil visualizar, tanto la secuencia de los acontecimientos, como el desarrollo mismo de la simulación. En esta simulación se ha intentado eliminar los papeles llamados "de medio tiempo", con el fin de que todos los participantes estén ocupados durante la mayor parte de la simulación. Para facilitar la visualización de la simulación, a continuación se presenta una tabla en la que se indican las actividades de todos los participantes, inclusive del animador, durante la simulación. (Véase la tabla 4).

Tabla 4: Las actividades de los participantes en la simulación

Tiempo estimado/real	Animador	Agregado cultural	Agentes de v. mexicanos	Agentes de v. neozelandeses	Reporteros
	Entrega de tarjetas de roles.	Lectura de tarjetas de roles.	Leer tarjetas de roles y buscar a otros que tengan la misma función. Ponerse los gafetes de identificación.		
	Entrega de: carta a reporteros, carta a mexicanos con material, carta a NZs.	Preparar discurso de bienvenida.	Leer carta. Decidir quién hará folleto y quién dará la plática. Empezar a hacerlo.	Leer información sobre México. Hacer preguntas. Leer currícula vitae.	Descubrir la identidad de los participantes e informar sobre ellos.
	Entrega de carta al agregado cultural para iniciar evento.	Leer carta e inaugurar evento. Dejarse entrevistar. Apuntar nombre del candidato.	Entregar folletos a NZs. Dar plática sobre D.F. Contestar preguntas. Anunciar representaciones y proponer entrevistas. Dar nombre del nombre del candidato al agregado.	Leer folletos. Hacer preguntas sobre plática y artículos. Dejarse entrevistar.	Entrevistar a mexicanos. Entrevistar a NZs. Entrevistar al agregado. Preparar programa para la televisión.
	Dar memo. al agregado. Dar memo. a reporteros.	Invitar a agentes a ver T.V.	Ver programa de noticias.	Ver programa de noticias.	Dar programa de noticias.
	Entregar mensaje al agregado cultural para cerrar evento.	Anunciar candidato. Cerrar evento.	Despedirse.	Despedirse.	

1.2. El material para la simulación

El material para la simulación se divide en dos partes: el material para el animador y el material para los participantes. A continuación, se mostrará una sugerencia para el horario de una simulación. El modelo es una adaptación del modelo de Jones. (Jones, L., 1983; p. 3). Después, se presentará una unidad muestra del curso, tal como aparecería en el libro del animador y en el libro del participante.

1.2.1. Horario sugerido para una simulación

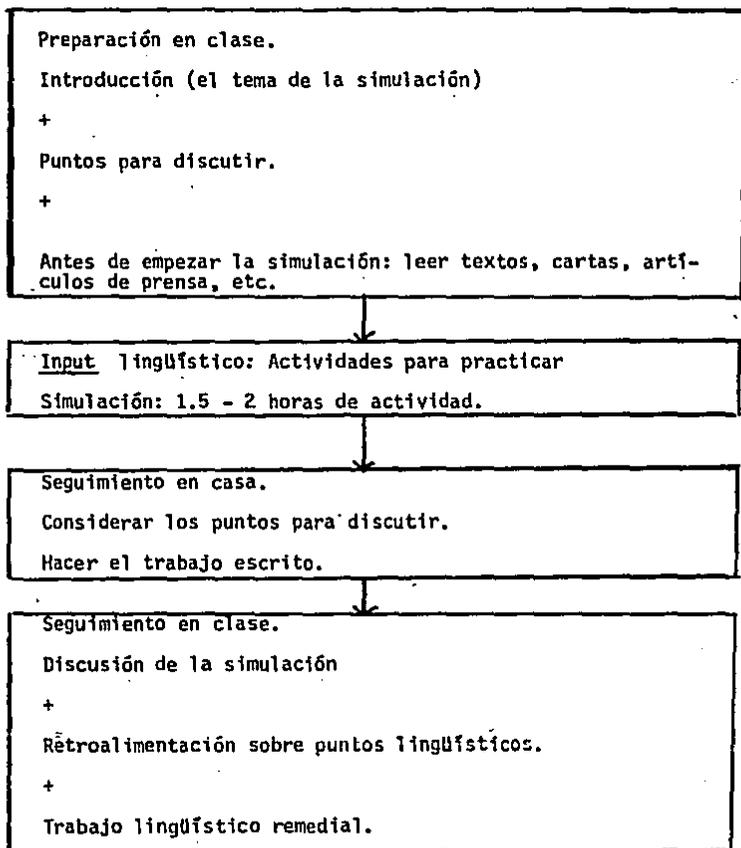
Se sugiere el siguiente horario para la realización de una simulación. Se supone que una simulación ocupará una semana de clases, durante la cual se impartirán cuatro clases o sesiones. Se recomienda que una de estas sesiones sea de dos horas, o dos períodos normales de clases. (Véase la tabla 5).

1.2.2. El formato del libro para el animador

El formato del libro para el animador, se basa en el utilizado por Jones. (Jones, L., 1983). La unidad muestra se divide en las sesiones siguientes:

- descripción (el tema de la simulación),
- entrega de roles y arreglo de grupos (como asegurar que los grupos estén equilibrados),
- organización del tiempo y del espacio físico,
- equipo que se necesita,
- preparación (como conducir las discusiones y las actividades de práctica),
- la simulación (cómo organizar la simulación de principio a fin),
- seguimiento (sugerencias para llevar la discusión después de la simulación), y
- material para fotocopiar (información sobre roles y otros documentos).

Tabla 5: Horario sugerido para una simulación. (Adaptación del modelo de Jones -Jones, L., 1983; p. 3-).



1.2.2.1. El material para el libro del animador

El siguiente material está en inglés y es una muestra del material para la simulación propuesta.

Wellington, N.Z.

1. Description

In this simulation, there are four groups of participants: a group of Mexican travel agents, the Mexican Cultural Attaché in Wellington, New Zealand, a group of NZ travel agents and two NZ television reporters. After they have studied the background information in the Participants' book, the participant receive their role information. The groups then meet in separate areas to perform the tasks they have been assigned. The Mexican Cultural Attaché opens the meeting of the Mexican and NZ travel agents. The Mexicans hand out a tourist brochure and give an illustrated talk on Mexico City, after which the New Zealanders ask questions about the desirability of Mexico City as a tourist resort. Two reporters interview all those present. One of the Mexicans announces that they are prepared to offer one of the NZ agents a joint representation, i.e. the possibility of being a representative for one or more Mexican companies, and ask interested candidates be interviewed. The Mexicans interview the New Zealanders individually, discuss the candidates among themselves and secretly announce the result to the Mexican Cultural Attaché. A message from NZBC (New Zealand Broadcasting Corporation), announces that all those present at the meeting will shortly appear on the evening news broadcast replay. The Cultural Attaché who invites the travel agents to watch themselves on television announces the name of

the successful candidate and closes the meeting.

2. Assigning roles and arranging groups

This simulation has been designed for 12 to 48 people. If there are fewer than 24 students, then some of the Mexican Delegation roles can be eliminated. The first name in each category is the most important one, and therefore cannot be eliminated. The other roles can, if necessary, be omitted. If there are more than 24 people, then the same simulation can be used by two different groups with up to 24 students in each. In this case, two separate classrooms are recommended. The groups and roles are shown below:

Group A	Group B	Group C	Group D
Mexican Cultural Attaché	Mexican Delegation	NZ Travel Agents	NZ reporters
Dehesa	Hoteliers --- Aguilar --- Allende --- Armendáriz Travel Agents --- Báez --- Bojórquez --- Buñuel Car Rental Staff --- Cabrera --- Calderón --- Castañeda Restaurateurs --- Dávila --- Delgado --- Díaz Airlines Staff --- Enríquez --- Espinoza --- Estrada	--- Cunningham --- Gordon --- Lagerfeld --- Miles	--- Gold --- Green --- Grey

The participants should use their own first names, with the surname of the role they have been given. In deciding which participant is to have each role, try to maintain a balance between the different personalities and abilities in each group. The role information is on pages . This should be photocopied and cut up, so that it can be given to the participants.

3. Organizing time and arranging space

If the class has four periods of English classes per week, with one double period, then the class preparation could be done in the first period, the actual simulation could take place in the double period and the discussion and feed-back session could take place in the last period. If there is any remedial work to be done, it could either be done in this last period or set as homework.

For this simulation, it would be useful if the students did the following in the first period. After finding out what the simulation is about, the students could be given their role cards and start to prepare the material needed for the simulation. The Mexican Cultural Attaché could prepare his opening and closing speeches, the NZ travel agents could read through the articles and write a series of questions based on them. They could also read through their curricula. The two reporters could devise a series of questions to ask their interviewees and outline their final news broadcast. At the end of the first period it would be useful to collect the role-cards again.

At the beginning of the second period, students could discuss the talking points and do the language practice activities. The role information sheets can then be handed out again and the simulation can begin. The following timetable is offered by way of a suggestion:

Time	Activity
10.00	Language practice.
10.30	Give out role information.
10.40	Meeting between Mexican and NZ travel agents begins.
10.45	Mexicans give out brochures and slide show.
11.00	Question session.
11.15	Mexicans interview NZ travel agents.
11.45	Mexican Cultural Attaché invites agents to watch news broadcast.
11.45	News Broadcast.
11.55	Candidate is announced and meeting is closed.

The follow-up: The discussion could take place during the following class. Any remedial work could also be done at this time.

4. What you need

1. Photocopies of the information, with participants' first names added, and of the memos to be given out during the simulation, cuttings, drawings, assesment sheets and name tags.
2. A cassette player and a blank cassette.
3. Notebooks for the reporters.
4. Slides of Mexico City and slide projector. (Slides included in this material).
5. Video camara and video cassette player. (If not available, simply use the cassette player, with another blank cassette).
6. Typewriter for Mexican travel agents. (Optional).

5. Preparation

Day 1:

1. Introduce the simulation, using page of the Participants' Book, "What the Simulation is about."

2. Ask the students to read the Travel Agents' Handbook extract and check they have basically understood.
3. Give out the role information sheets, photocopied from pages . Allow students to read the information and then find the other people in the same group as themselves.
4. Hand out:
 1. NZBC letter to the reporters.
 2. the SECTUR letter to the Mexicans, with photocopies of Mexican symbols, slides, cassette and tape.
 3. the NZ Tourism Dept. letter to the NZ agents with newspaper clippings.
5. At the end of the first period, collect the role information and equipment. Students can keep the material which they have prepared. Remind students to bring their material for the following class.

Day 2:

1. Go through the talking points. Let students discuss them in small groups, then as a class. This is to help the students think about the simulation topic. It need not be very long.
2. Let students do the language practice activities.
3. Before the simulation, make sure that everyone has read "What the simulation is about" and the definition of a representation.
4. Hand out invitations to all the travel agents.
5. Hand out the role information sheets again.
6. After about three minutes, hand out the letter to the Mexican Cultural Attaché, to begin the meeting. (The slide show, the question session and the interviews will take up to an hour).
7. Give the Mexican Cultural Attaché a memo to invite people to watch T.V. At the same time, give the reporters a memo to begin their broadcast.
8. The broadcast could last between five and fifteen minutes. Once it is over, hand out a memo to the Mexican Cultural Attaché to round off the meeting.
9. Set the students their written work now, to be handed in at the next class and ask them to look at the questions in the follow-up session.
10. (Optional) If you want to use the simulation as an examination, or to make a more detailed evaluation, you can use the assessment sheets provided.

6. Follow up

Start the discussion in small groups and then as a class. The aim of the discussion is to let the participants analyse their own performance as communicators, allow the controller to point out mistakes and suggest remedial work and let the participants discuss the wider issues of the simulation.

7. Written work

The aims of the written work are the following:

- since the topics are relevant to the students' experience, the students are likely to be more involved than they would be in a normal writing exercise.
- writing allows them time for further reflection on the simulation.
- in this particular simulation, the writing skill was neglected.
(Jones, 1983; p. 8)

Documents and role-cards
for the simulation

Name Tags

Mexican/NZ Travel Agents' Meeting
• •
Name
Company



The Mexican Cultural Attaché

Sr. Alfonso Dehesa Dávila

requests the pleasure of your company at

the inaugural meeting of

The Mexican Travel Agents Association

on Thursday, October 26th.

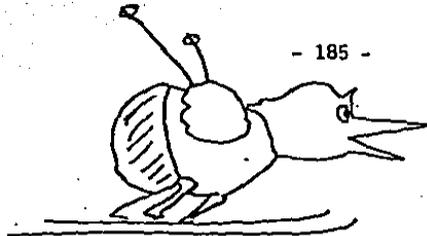
Slides of Mexico City will be shown and
a short discussion will follow.

R.S.V.P.

The Mexican Embassy
3 Waikiri Square,
Wellington WE3, 4TH.

Stephens, "El diseño..."

- 185 -



New Zealand Board of Turism,
Presidente Masaryk 413-4.
Col. Chapultepec.

August 16th, 1987.

Dear -----,

It is my pleasure to inform you that you and a small number of other travel agents from Mexico City have been chosen from the list of applicants to go to New Zealand on a promotional tour.

Speaking at a meeting called "Tourism as a Factor in Development", Miguel Alemán Velasco, the Minister of Tourism, asked us, "not only to reaffirm existing markets but to find new ones." The amount of incoming tourism from New Zealand is minimal, and we at the New Zealand Board of Tourism in Mexico in conjunction with SECTUR, feel that this is a market which could, potentially, be beneficial for Mexico.

I enclose some material so that when you go to New Zealand you will be able to give the New Zealand travel agents all the information which they might want. At the New Zealand Board of Tourism, we had thought that you might be able to produce a brochure to distribute in New Zealand and then give them a short talk with slides. Could you please write to the Mexican Cultural Attaché in Wellington, Mr. Alfonso Dehesa, to confirm your trip?

That is all for the moment. I wish you all the best for your trip to New Zealand. You will soon be given all the details about travel arrangements.

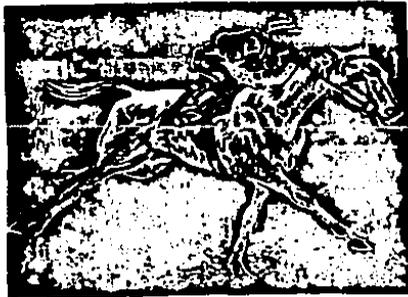
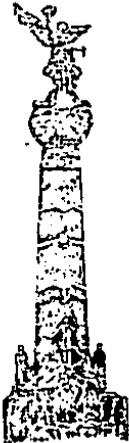
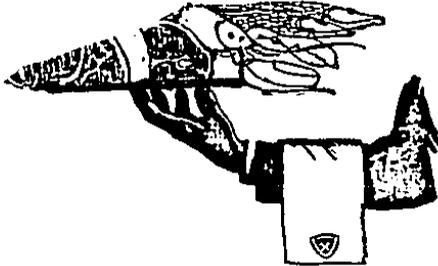
In the meantime, I remain.

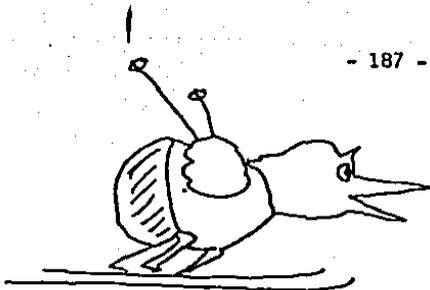
Yours faithfully,

Frederick Smythe
Secretary of the New Zealand
Board of Turism in Mexico.

Stephens, "El diseño..."

- 186 -





Wellington Branch,
New Zealand Board of Tourism,
Bush House,
1 Cook Square,
Wellington RH2, SRQ.

August 18th, 1987.

To all Wellington Travel Agents

In view of the forthcoming talk at the Mexican Consulate,
the New Zealand Board of Tourism has compiled some articles
on the state of tourism in Mexico.

I enclose the articles with letter.

Yours sincerely,

Robert Hawke,
Advertising and Promotion Dept.
New Zealand Board of Tourism.

Where Have the Tourists Gone?

Mexico's silky beaches and pre-Hispanic ruins are not the magnets for tourism they once were, the Mexican Association of Hotels and Motels says.

In 1973, Mexico attracted 1.3 percent of world tourism. But in 1980, 1.4 percent of the world's tourists vacationed in Mexico, and by 1985, Mexico received only 1.2 percent, according to a study published by the association.

Association President Rafael Suarez called for a reversing of the trend, stressing the wealth of Mexico's tourist attractions.

Of tourists who come to Mexico, 84.1 percent are from the United States, 4.3 percent from Canada, 6.8 percent from Latin America, 4.2 percent from Europe and 0.6 percent from elsewhere.

The United States is Mexico's largest tourism market, but the Mexican tourist industry has not taken full advantage of the closeness to the United States, Suarez said.

He said more U.S. tourists travel to Canada or other parts of the world than to Mexico, and the percentage of U.S. tourist's vacationing in countries other than Mexico is increasing.

Suarez called on the tourist industry to concentrate on attracting U.S. travelers who are now choosing holiday spots other than Mexico.

The News; July 1, 1987.

Study Finds That Tourism Slumped in 1985

Statistics released Tuesday paint a dismal picture for tourism in 1985 and still do not contain figures for the period following the September earthquakes, which are expected to be worse.

The statistics, released by the Fund for the Development of National Tourism (Fonatur), say tourism plunged 16.4 percent during September over the same period a year ago.

But Armando Bojorquez Patron, president of the Mexican Travel Agents Association, said Tuesday that tourism has not reached pre-quake levels but that an upturn has been noticed in the capital, Acapulco and the Ixtapa resort.

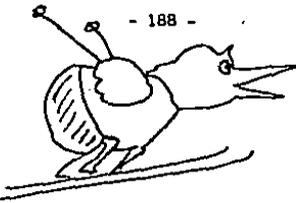
Those three cities were the most affected by the two earthquakes that devastated parts of Mexico Sept. 19 and 20, and significantly cut off tourism to Mexico.

Bojorquez said domestic tourism has been heavily affected, primarily because of high inflation. Domestic tourism makes up 70 percent of tourist traffic in Mexico City, according to industry representatives.

Manuel Sosa de la Vega, director of Mexicana de Aviacion, one of the two national airlines, said he expects air traffic to increase in December and January.

The Tourism Secretariat said only 3 percent of the capital's hotels were damaged by the quakes, and Ixtapa was the only resort, with two hotels closing down for repairs, that suffered damage outside of Mexico City.

Statistics on travelers visiting Mexico's resort areas show that during the first 19 months of this year, travel was down 8.2 percent over the same



Tourism Receipts Drop 47%

The number of tourists who came to Mexico between January and August of this year has declined 46.7 percent compared with the visitors here during the same period of 1984, according to figures released by the Banco de Mexico.

The total numbers of tourists for January through August of 1985 totalled 2,949,000; down 1,706,000 from the 4,655,000 who visited the country during the same period of 1984.

Average total expenditure per tourist rose slightly in 1985, however, to 445.40 dollars from 432.23 dollars in 1984.

The number of Mexican tourists traveling outside the country rose from 1,267,000 during January to August 1984 to 1,833,000 during the same period of 1985.

The Banco de Mexico figures indicated tourism income for Mexico in the first eight months of 1985 dipped 95.9 million dollars compared with the same period of 1984. Tourism income for the 1984 period was 1.401 billion dollars, while for 1985, income was 1.334 billion dollars.

Mexicans vacationing outside the country spent 89.1 million dollars more from January to August 1985 than during the same period of 1984. The expenditures for the 1984 period were 399.8 million dollars, while for 1985 they were 488.9 million dollars.

Mexico's income from border transactions during the first eight months of this year was down 57.4 million dollars in the January to August period from 1984 levels.

Money spent by Mexican residents on the other side of the border increased 181.5 million dollars over 1984, the bank figures indicated.

Income from the maquila (in-bond) industry did increase in the January to August period of this year over 1984, by 142.7 million dollars, or 19 percent.

The industry drew 893.9 million dollars in income in the first eight months of 1985. The figure is also 75 percent higher than income from the industry during the same period of 1983.

period in 1984.

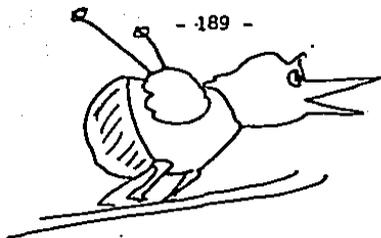
Foreign tourism has dropped 10 percent in 1985 from last year according to Fonatur.

Fonatur said hotel occupancy in Los Cabos, Baja California, dropped 9 percent during September. Average occupancy during 1984 was 34 percent and has dropped four percentage points this year.

The Tourism Secretariat has estimated that foreign currency revenues dropped 10 percent in 1985 for the 2.3 billion dollar business.

In October, the secretariat began a 10 million dollar advertising campaign in Canada and the United States in hopes of recuperating lost business from the earthquakes. Tourists from the United States provide Mexico with 86 percent of its tourist business.

Industry experts hope that by May 1986, when the World Cup soccer games begin, tourism will return to its pre-earthquake level.



Tourism Revenues Soar in 1st Quarter

By DOUGLAS FRIEDMAN
The News Assistant Finance Editor

Tourism boomed in the first quarter, with earnings up nearly a third from the same period last year, according to Banco de Mexico's just-released May report.

Nearly 1.5 million foreigners visited Mexico in the first three months of this year, up 20 percent from the first quarter of last year, and the highest in the past several years.

Figures for the month of March were also impressive, with the number of tourists jumping 12 percent to 533,000 and revenues climbing 21.8 percent to 265.8 million dollars.

The average tourist spent just under 500 dollars in March up 40 dollars from last year, but stayed only 10.2 days, nearly a full day less than in March of last year.

The increased spending was due in part to the rising percentage of tourists coming by air.

While land tourism was down slightly in March from last year, the number of tourists coming by air soared by more than a fifth. Tourists arriving by air generally stay less time but spend about three times as much as those who come by land.

The combination of more tourists each spending more money brought earnings up to 751.2 million dollars for the first quarter, 32.2 percent more than in the first quarter of 1985.

Meanwhile, reflecting the economic crisis and the falling value of the peso, the number of Mexicans heading abroad slipped 7 percent to 463,000 in the first quarter and was off 22.3 percent to 150,000 in March. Average spending was up slightly to 286.89 dollars, but the average stay fell to just under a week.

The News, May, 1987

Mexico Urged to Capitalize On Terrorism Alters

More than 350,000 U.S. travelers have canceled reservations to visit Spain, France and Italy this year because of political tensions in Europe and the Middle East, a tourism educator said Thursday.

Miguel Torruco Marques, president of the National Association of Graduates and Students of Tourism Schools, spoke on canceled travel plans at the First "Superseminar" on Hotel Training.

He said Mexico should take advantage of this circumstance and increase travel promotion in the United States, Canada and Japan.

Torruco predicted that "Mexico will undoubtedly recover from the bad luck tourism streak suffered in 1985 as result of a negative campaign promoted by U.S. publications, in addition to last year's regrettable events."

The News, June 1987

Banking On a Kick

As host of the World Cup, Mexico is counting on a swift kick in the pants to revive a key sector of its embattled economy. Rising prices, a rash of publicized robberies in the tourist belt last year and September's devastating earthquake have diminished the country's stature as a tourist mecca. But that could change—helped along not only by the enthusiasm surrounding the soccer championships in May and June, but also by the fact that the threat of terrorism is keeping many travelers away from Mediterranean countries. Some tourist



Sunny alternative: Mayan ruins

operators are already jacking up prices—making a trip to the games not only more expensive for foreigners, but for Mexicans as well. Mexico is expected to rake in about \$150 million.

Newsweek, May 1986



New Zealand Broadcasting Corporation
New Zealand Broadcasting House,
Wellington WH1, 2DS.

August 12th, 1987.

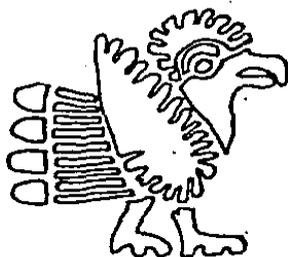
Dear Junior Reporters,

The Mexican Consulate has just informed us that a delegation of Mexican travel agents will be coming to Wellington in October to promote tourism in Mexico. They have invited a group of Wellington travel agents to talk and slide show. Apparently the big attraction is that the Mexican travel agents are going to offer the possibility of a representation to the best New Zealand candidate. The agent who wins will deal with all the outbound tourism which plans to go to Mexico and all the other travel agents will have to make their arrangements for customers who want to go to Mexico through him.

Try and cover the whole even in as much detail as possible. Try and get some personal interviews, for human interest. You can have five minutes on the "Tonight News Broadcast". It will be your first time, so make a good job of it. The consulate is just around the corner from the television studios, so you can get your interviews, etc. and then come on round to give your news broadcast.

Yours,

Michael Swan.
Production Manager.



Memorandum

To: The Cultural Attaché
From: The Secretary to Ambassador
Fernando Franco González

I trust that you have not forgotten that tonight we are going to be hosts for the Mexican/New Zealand Travel Agents meeting. Only four New Zealanders replied to our invitation, so once you see four New Zealanders you may start the meeting.

Christine Mace
Secretary to Ambassador
Fernando Franco González.

Memorandum



To: The Cultural Attaché

From : The Secretary to Ambassador
Fernando Franco González.

We have just had a telephone call from the New Zealand Broadcasting Corporation to inform us that the meeting between the Mexican and New Zealander travel agents will be broadcast on Channel Five in five minutes.

I suggest you invite them into the Visitor's Gallery, so that they can all watch themselves on television.

Christine Mace
Secretary to Ambassador
Fernando Franco González.

Memorandum



To: The Cultural Attaché

From: The Secretary to Ambassador
Fernando Franco González.

I have been asked to remind you of our policy not to allow mid-week entertaining to go on too late. It is now 11.00. The Ambassador suggest that you conclude this event as quickly as possible, with the charm and diplomacy which we have come to expect from you.

Christine Mace
Secretary to Ambassador
Fernando Franco González.



NZBC

Memorandum

To: Junior Reporters.

From: Production Department.

If you want to give us a report
on the Mexican travel agents,
you can begin in two minutes.

Where have you been?

Harry Windsor
Production Assistant
New Zealand Broadcasting Corp.

Role-cards



----- Green. Reporter.

You are a reporter with NZBC (New Zealand Broadcasting Corporation). You have been working there for two years now, reporting on local affairs. However, you would like to be a foreign correspondent. If your report on the Mexican/New Zealand travel agents' meeting is a success, you may well be sent abroad.

You may interview people and film the interviews. You do not know exactly what time you will be expected to give the News Broadcast, but you will receive a message from your boss when it is time to do so.

----- Gold/Grey. Junior Reporter



You are a junior reporter with NZBC (New Zealand Broadcasting Corporation). Whenever you are sent to a meeting, you have to find who everyone is and what they are going to do at the meeting. You may interview people and film the interview.

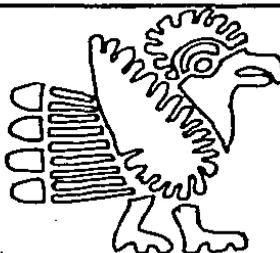
You do not know exactly what time you will be expected to give a News Broadcast on the meeting, but you will receive a message from your boss when it is time to do so. If you make a good impression, you will probably get promoted.

You are Alfonso Dehesa Dávila.

You are the Mexican Cultural Attaché at the Mexican Embassy in Wellington, New Zealand.

You have invited a group of New Zealand travel agents to the Embassy to see a group of Mexican travel agents give an illustrated talk on Mexico City. You have to begin and end this meeting with a short speech. You will receive a message from the Ambassador or his secretary when it is time to do this. The Ambassador is your immediate superior. Any orders from him will have to be obeyed immediately.

The last meeting between Mexican and New Zealand travel agents was cancelled at short notice, so you are anxious for this one to be a success. If things go well, your reputation with the Ambassador will be greatly increased.



You are ----- Aguilar. Hotelier



You are the manager of Hyatt hotels in Mexico City. You have mainly American tourists at the moment, but you would like to have tourists from other countries. When the slide show and question session is over, you have to tell the New Zealand agents that the Mexicans are willing to offer one representation to a NZ agent and that you would like to interview anyone who is interested. You are prepared for a NZ agent to represent you and some or all of the other Mexicans on this trip. You are prepared to give a successful candidate an extra commission.

With other Mexicans, you have to decide which of you are going to produce the publicity brochure on Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards, you are going to interview the NZ agents and decide who will be your representative. Decide on your criteria for choosing the candidate.

You are ----- Allende/Armendáriz.
Hotelier



You are the joint assistant manager of Hyatt hotels in Mexico. You have mainly American tourists at the moment, but you would like to have tourists from other countries. You are prepared for a New Zealand agent to represent you and other Mexicans on this trip. You are prepared to give the successful candidate an extra commission.

With the other Mexicans, you have to decide which of you are going to prepare and give the slide show and which of you are going to produce the publicity brochure on Mexico City. Afterwards, you are going to interview the New Zealand agents and decide who will be your representative. Decide on your criteria for choosing the candidate.



You are ----- Báez. Travel Agent

You are the manager of a well-known travel agency in Mexico City. You have come on this trip to New Zealand to encourage New Zealand tourists to visit Mexico. You would like one of the New Zealand agents to represent you, but you want to make sure that the agent who represents you has a good reputation in the field. You are prepared for the agent to represent both you and the other Mexicans on the trip at the same time.

With the other Mexicans you have to decide which of you are going to produce the publicity brochure on Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards, you are going to interview the New Zealand agents and choose one who will have the representation. Decide on your criteria for choosing the candidate. When you have chosen the candidate, you can advise the Mexican Consulate. You are prepared to pay the rent for the successful candidate's office.



You are ----- Bojórquez/Buñuel. Travel Agent

You are the joint assistant manager of a well-known travel agency in Mexico City. You have come on this trip to New Zealand to encourage New Zealand tourists to visit Mexico. You would like one of the New Zealand agents to represent you, but you want to make sure that the agent who represents you has a good reputation in the field. You are prepared for the agent to represent both you and the other Mexicans on the trip at the same time.

With the other Mexicans, you have to decide which of you are going to produce the publicity brochures on Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards, you are going to interview the New Zealand agents and choose one who will have the representation. Decide on your criteria for choosing the candidate.



You are ----- Cabrera. Car rental manager

You are the manager of Hertz Rent-a-Car in Mexico City. You like to have New Zealand customers because they go on long trips and yet treat the cars carefully. You would like to have a New Zealand representative to represent you and some or all of the other Mexicans on this trip. You are prepared to give the successful candidate a travel allowance.

With the other Mexicans, you have to decide which of you are going to produce the publicity brochure on Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards you are going to interview the New Zealand agents and decide who will be your representative. Decide on your criteria for choosing the candidate.

You are -----Calderón/Castañeda
Car rental company member of staff



You are the joint assistant manager of Hertz Rent-a-car in Mexico City. You like having New Zealand customers because they tend to go on long trips and yet treat the cars carefully. You would like to have a New Zealand representative to represent you and some or all of the other Mexicans on this trip. You are prepared to give the successful candidate a travel allowance.

With other Mexicans, you have to decide which of you are going to produce the publicity brochure of Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards you are going to interview the New Zealand agents and decide who will be your representative. Decide on your criteria for choosing a candidate.

You are -----Dávila. Restaurateur



You are the general manager of the Fonda Santa Anita in Mexico City. You would like Mexican food to be better known internationally and you have participated in several gastronomic conventions, both national and international. You would like to see more tourists in your restaurants for two reasons. It would be good for business and you would have a better idea of what kind of Mexican cuisine tourists prefer. You are prepared for a New Zealand agent to represent you and some or all of the other Mexicans on this trip. You are prepared to give the successful candidate blank forms with the logotypes of Aeromexico, Hyatt Hotels, Hertz Rent-a-Car, Bojórquez Travel Agency and the Fonda Santa Anita. The candidate could use these forms for advertising in his own language in New Zealand.

With the other Mexicans, you have to decide which of you are going to produce the publicity brochure on Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards, you are going to interview the New Zealand agents and decide who will be your representative. Decide on your criteria for choosing a candidate.

You are ----- Dehesa/Dávila. Restaurateur



You are the joint assistant manager of the Fonda Santa Anita in Mexico City. You would like Mexican food to be better known internationally and you have participated in several gastronomic conventions, both nationally and internationally. You would like to see more foreign tourists in your restaurants for two reasons. It would be good for business and you would have a better idea of what kind of cuisine tourists prefer. You are prepared for a NZ agent to represent you and some or all of the other Mexicans on this trip. You are prepared to give the successful candidate blank forms with the logotype of Aeromexico, Hyatt Hotels, Hertz Rent-a-Car, Báez Travel Agency and the Fonda Santa Anita. The candidate could use these forms for advertising in his own language in New Zealand.

With the other Mexicans, you have to decide which of you are going to produce the publicity brochures on Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards you are going to interview the NZ agents and decide who will be your representative. Decide on your criteria for choosing the candidate.



You are ----- Enríquez.
Manager for AeroMexico.

You are the manager for Aeromexico in Mexico City. You are interested in sending Mexican tourists to New Zealand via Los Angeles and also in receiving New Zealand tourists in Mexico. This would be a new route for Aeromexico, so you would need a good representative to encourage people to fly by AeroMexico. You are prepared for a New Zealand agent to represent you and some or all of the other Mexicans on this trip. You are prepared to give the successful candidate money for advertising.

With the other Mexicans, you have to decide which of you are going to produce the publicity brochure on Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards you are going to interview the NZ agents and choose one to be the representative. Decide on your criteria for choosing a candidate.

You are ----- Espinoza/Estrada.
AeroMexico



You are the joint assistant manager for AeroMexico in Mexico City. You are interested in sending Mexican tourists to New Zealand via Los Angeles and also in receiving NZ tourists in Mexico. This would be a new route for AeroMexico, so you would need a good representative to encourage people to fly AeroMexico. You are prepared for a NZ agent to represent you and some or all of the other Mexicans on this trip. You are prepared to give the successful candidate money for advertising.

With the other Mexicans, you have to decide which of you are going to produce the publicity brochure on Mexico City and which of you are going to prepare and give the slide show. Afterwards you are going to interview the NZ agents and choose one to be the representative. Decide on your criteria for choosing a candidate.

Curriculum Vitae

Name: ----- Miles
Date of birth: 26/10/57

Qualifications:
B.A. Degree in Business Management,
Sheffield University, England

Foreign Languages:
French and Italian

Experience: 78-80 Travel Agency Clerk at
Zacharama Travel Agency, Sheffield, England.
80-85 Travel Agency Clerk at
Newmans Inc., Auckland, New Zealand.
85-until present time
Kimiran Travel Inc. at
Wellington, N.Z.

Office Location: 252 Barry Avenue, Wellington

Telephone: 90-064

Telegrams: KIMTRA

You are ----- Miles
You have only been a travel
agent for a few years, but
you are gradually starting
to make a reputation as a
hard-working business person.
Your office is not very well-
located -it is about 30 minutes walk
from the city centre, but you plan to
move as soon as you find a suitable
location. You have no outstanding
debts and, so far, no problems with
clients.



You want to find out about Mexico
as you want to expand your business.
You think the Mexicans might offer
you a representation, so you have
brought your curriculum vitae and
are prepared to be interviewed.

You are particularly interested in
being the NZ representative for a
chain of Mexican hotels but you
would consider representing different
companies at the same time. You need
to know what benefits the Mexicans
are offering before you accept anything

Curriculum Vitae

Name: ----- Gordon
Date of birth: 21/4/45

Qualifications:
B.A. Degree in Tourist Business Administration,
Pacific Centre for Business Studies,
Sydney, Australia.

Foreign Languages:
French and Japanese.

Experience: 67-77 Travel Agency Clerk at
Koala Tours, Sydney.
72-77 Travel Agency Clerk at
Fiji Tours, Auckland, New Zealand.
78-until the present
Manager of Thomas Cook Travel Agency,
Wellington.

Office Location: 482 South Pacific Coast Highway,
Wellington, N.Z.

Telephone: 81-637.

Telegrams: THOC

You are ----- Gordon.
You have been in the travel agency
business for a considerable time
now. You have a good reputation
in the field in general, but you have
sometimes been too slow to pay your debts.
Your office is well-located -two minutes
walk from the city centre.



You want to find out about Mexico as you
want to expand your business. You think
the Mexicans might offer a representation,
so you have brought your curriculum vitae
and are prepared to be interviewed.

You are especially interested in being the
representative for a Mexican Travel Agency.
You would need to know what the Mexicans
are going to offer before you accept any-
thing. You are not interested in represent-
ing a number of companies at the same time.
You would like to know more about Mexican
handicrafts.

Curriculum Vitae

Name: ----- Lagerfield

Date of birth: 22/3/46

Qualifications:

B.A. Degreee in Accountancy and Business Management,
Christchurch, New Zealand.

Foreign Languages:

French and Spanish

Experience: 67-70. Travel Clerk at
Ball Hi Agency, Christchurch, N.Z.
70-72 Assistant Manager at
Southern Express Travel Company,
Christchurch, N.Z.
77-80 Manager of Kiwi Tours,
Christchurch, N.Z.
80-until present time.
Manager of South Pacific Travel,
Wellington, N.Z.

Office Location: 181 Milford Sound Avenue,
Wellington, N.Z.

Telephone: 96-632

Telegrams: SOUPT

You are ----- Lagerfield.
You have been in the Travel
Agency Business for a number
of years and work for a well-
located office in the city
centre. You are usually very
professional, but you have had
one or two problems with customers about not
paying refunds promptly.



You want to find out about Mexico as you want
to expand your business. You think the Mexicans
might offer you a representation, so you have
brought your curriculum vitae and are prepared
to be interviewed.

You are especially interested in being a
representative for a Mexican Air Line but
would need to know benefits there were before
accepting. you would be prepared to accept
a multi-service representation. You would
like to know more about Mexican history.

Curriculum Vitae

Name: ----- Cunningham
Date of birth: 4/11/50

Qualifications:
B.A. Degree in Tourism and Hotel Management at
the International School of Tourism,
Vienna, Austria.

Foreign Languages:
French and German

Experience: 72-75 Clerk at Te Puke Travel Agency,
Wellington, N.Z.
75-83 Assistant Manager at Taupo
Travel Agency, Rotorua, N.Z.
83-until present time.
Manager of Landmark Travel Agency,
Wellington, N.Z.

Office Location: 3rd. floor, South British
Building, Grey Street,
Wellington, N.Z.

Telephone: 82-140

Telegrams: LANTA



You are ----- Cunningham.
You are well-known in New
Zealand travel agency
circles and you have a
reputation for being
professional. Your office
is centrally located. You have no outstanding
debts and no-one has ever sued you.

You want to find out about Mexico as you want
to expand your business. You think the
Mexicans might offer you a representation, so
you have brought your curriculum vitae and
are prepared to be interviewed.

You are interested in being a representative
for a chain of restaurants but would accept
a multi-service representation. You also
want to know what the Mexicans will offer
in terms of benefits. You would also like
to know about Mexican art.

Names:	Role: N.Z. Agents.				
	Date:	Standard Achieved.			
Criteria:	Excellent	Good	Average	Poor	
1. <u>Asking questions about articles and talk.</u> 1. Were the questions relevant?					
2. Did students ask different questions if answers to first questions were unsatisfactory?					
2. <u>Interview.</u> 1. What general impression did candidate give?					
2. Did candidate seem interested in success of interview?					
3. Did candidate negotiate?					
3. <u>Interview with reporters.</u> 1. How did candidates deal with difficult questions?					

Names:	Role: Mexican Agents.				
	Date:	Standard Achieved			
Criteria	Excellent	Good	Average	Poor	
1. <u>Production of brochure.</u> 1. Was it visually attractive?					
2. Were the pictures arranged logically?					
3. Did the captions fit the pictures?					
2. <u>Preparation and delivery of talk.</u> 1. Were the slides well explained?					
3. <u>Answering questions from the public.</u> 1. Did agents allay doubts about Mexico?					
2. Did agents work as a team?					
4. <u>Interviews.</u> 1. Did agents establish criteria for selection?					

Assessment Sheets.

Name:	Role: Mexican Cultural Attaché				
Date:					
Criteria	Standard Achieved				Details/points for improvement.
	Excellent	Good	Average	Poor	
1. Delivery of speeches 1. Did he manage to get and hold people's attention?					
2. Did the speech make people feel welcome?					
2. Replying to reporters' questions. 1. Was his manner co-operative?					
2. Did he give the reporters a favorable impression of the meeting?					
3. Understanding and carrying out of written instructions. 1. Did he react promptly and efficiently to memos requiring action?					
2. Was he able to control and direct the group?					

Name:	Role: NZ Reporters				
Date:					
Criteria	Standard Achieved				Details /points or for improvement
	Excellent	Good	Average	Poor	
1. Designing interview questions 1. Were the questions interesting?(for a T.V. audience.)					
2. Did they manage to interview all those present?					
2: Conducting interviews. 1. What was their interview manner like?					
2. Did they manage to get all the answers they wanted?					
3. News Broadcast. 1. Was the transition between newsreader and reporter done smoothly?					

1.2.3. Material para el libro del participante

El material para el libro del participante se divide en varias secciones:

- el tema de la simulación (una breve explicación del tema),
- los puntos de discusión (temas que se pueden discutir para adentrar al alumno en el tema),
- las actividades de práctica (actividades que se parecen a alguna parte de la simulación y que preparan al alumno para ella),
- antes de empezar la simulación (los documentos a los cuales los alumnos deben familiarizarse previamente),
- la simulación (el animador distribuye los papeles a los participantes),
- la discusión (una serie de preguntas acerca de la simulación a fin de fomentar la autoevaluación), y
- el trabajo escrito (temas relacionados con la simulación que se tienen que desarrollar por escrito).

(Jones, L.; 1983)

A continuación, se presentan estos temas de la manera en que aparecerán en el libro.

Wellington, N.Z.

1. What the simulation is about

You and the other participants have been invited to a meeting arranged by the Mexican Embassy in Wellington, New Zealand. The meeting has two aims: to allow New Zealand agents to find out about Mexico and to enable them to find out about the advantages of representing Mexico in New Zealand, and then compete with the other agents to be the representative.

You and the other participants represent four groups - Mexican travel agents, New Zealand travel agents, reporters and Mexican Embassy staff. The Mexican Embassy staff will open the meeting and then the Mexican travel agents will hand out their publicity brochure. They will give an illustrated talk on Mexico City. After the talk, there will be an opportunity for questions. The Mexicans will offer the New Zealand agents the chance to be their representative and then will interview those who are interested and select their candidate. During the meeting, there will be television reporters reporting on events. At the end of the meeting, there will be a news broadcast of the day's events.

2. Talking Points

- What makes a good travel agent?
- What advantages are there in being the representative of another country?
- What attractions does Mexico City hold for the foreign visitor?

3. Before you begin the simulation

You need to understand what a representative means in order to be able to participate in this simulation. Read this extract from the article "The Business of Being a Travel Agent."

The Business of Being a Travel Agent

BY RUSSELL SHAW

With demand for their services at an all-time high, today's professionals must be well educated in the intricacies of the fast-paced travel industry.

One of the fastest growing areas in the travel agency business is representations. When a travel agency from one country, such as Mexico, is interested in receiving tourism from another country, such as New Zealand, then it can allow an NZ agent to represent it in NZ. The advantage for the NZ agent is that all the tourists and visitors who want to go to Mexico are channelled through him. The Mexican company will contribute towards such costs as publicity, brochures or rent. It may also give the representative an extra 5% commission in addition to his normal commission for all the tourists who come to Mexico. The advantage for the Mexicans is that they will begin to receive NZ tourists. Representations are usually conducted on a one-to-one basis. In other words, a Mexican agent allows a NZ agent to be his representative. However, there are some agencies, known as "multi-service agencies" which, as the name suggests, are representatives for a number of businesses, such as a hotel, a travel agency and an airlines together. These agencies produce and sell "package tours" in which everything is pre-arranged, from transport and accommodation to food and car rental.



In an age of high tech, one of the main challenges for today's travel agent is maintaining a level of personal involvement and service with clients.

4. Follow-up discussion.

When the simulation has finished, consider your answers to these questions:

1. What difficulties did you have in expressing yourself?
2. Which part of the simulation seemed more interesting?
3. Did you get involved in the simulation or was it just another "language exercise"?
4. If you could do the simulation over again, what would you do differently?
5. What do you think you have learnt from the simulation?
6. What would you like to have done that you weren't able to do in the simulation?

(Jones, L., 1983; p. 8)

5. Written work

1. Write a newspaper article summarizing the meeting.
2. Write an account of the meeting. Imagine you are still the person whose role you played.
3. Write an article on Mexico City for the "South Sea Islands Travel Magazine". Subject matter open.

1.3. Conclusiones y recomendaciones

Como resultado de los estudios realizados en esta tesis, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- el grupo de estudiantes en esta escuela de turismo necesita un curso de inglés para propósitos específicos, orientado hacia el turismo y, especialmente, hacia el área de agencias de viajes.
- en dicho curso, hace falta que se consideren las cuatro habilidades, con diferente énfasis cada una.
- se recomienda un sistema de enseñanza comunicativa, que tenga un enfoque humanístico.
- un curso basado en simulaciones fomenta el mejoramiento de la competencia comunicativa.
- un curso basado en simulaciones prepara al alumnado para su desarrollo profesional.

Para una realización óptima de este curso, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- capacitar a los maestros para impartir el curso.
- preparar e informar al alumnado acerca de la técnica de las simulaciones, antes de iniciar el curso.
- realizar un análisis de necesidades anualmente.
- hacer observaciones de las clases.
- solicitar un análisis por parte de los alumnos y maestros sobre la eficacia del material.
- con base en los datos arrojados por los cuestionarios y las entrevistas y por el análisis de necesidades y las observaciones, modificar el material y -en caso de ser necesario- suspenderlo por un semestre a fin de dar tiempo a que se hagan las modificaciones. Durante este período, se pueden utilizar las unidades de Five Star English que habían sido suprimidas para realizar el curso de simulaciones.

Se sugiere que el diseño de este curso se tome como base para materias afines, como pueden ser las materias de alimentos y bebidas, hotelería y líneas aéreas. Con esta propuesta de curso, se intenta

cambiar el sistema de enseñanza existente en esta escuela de turismo y reducir las discrepancias entre el tipo de inglés que se enseña y aquel que se necesita para el desarrollo profesional de un técnico hotelero. Se espera que el alumno perciba el material como relevante para sus necesidades y que, de esta manera, experimente una mejora sensible en su nivel de competencia comunicativa.

Apéndice 1:
Cuestionarios

Apéndice I.I. Cuestionario para los alumnos del T.H.

INTRODUCCION:

El presente cuestionario tiene como finalidad recopilar información del alumnado que permita elevar la calidad académica de la enseñanza de idiomas en el T.H. Agradeceremos contestes lo más honestamente posible cada una de las preguntas presentadas.

Es conveniente precisar que el formato de las preguntas es variado y algunas podrán contestarse marcando simplemente con una "x" o redactando con una respuesta corta. Existe sin embargo, dentro del cuestionario un cierto tipo de preguntas que requieren una breve ejemplificación de como contestar cada una de ellas.

EJEMPLO:

De la lista siguiente selecciona TRES razones que expliquen el por que no llegas puntualmente a clase. Selecciona con el No. 1 la más importante, con el No. 2 la siguiente y así sucesivamente. Dos de los paréntesis deberán quedar en blanco.

- () Porque el camión no pasa a tiempo.
- (1) Porque no me levanto temprano.
- (3) Porque tengo que esperar a que pasen por mí.
- () Porque se me presentan contratiempos de última hora.
- (2) Otra, especifica: Porque trabajo hasta muy tarde.

EXPLICACION:

En el ejemplo anterior el alumno contestó que la razón más importante por la que no llega a tiempo a clases es debido a que no se levanta temprano, la segunda es de que trabaja hasta muy tarde y finalmente la de que está supeditado a que otra persona pase por él. Es posible observar que dos opciones no fueron consideradas por este alumno.

Semestre que cursas actualmente: _____

1. Al preparar tus clases, ¿recuerdas a textos escritos en un idioma distinto al español? Marca con una "x".

Sí

No

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior es AFIRMATIVA, favor de pasar a la siguiente pregunta; en caso de ser NEGATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 4

2. Si recuerdas a lecturas en otro idioma, ¿de que tipo son? Marca con una "x".

() Libros de texto

() Libros de consulta (Enciclopedias, diccionarios, manuales, tesis, etc.)

() Publicaciones periódicas (Revistas, folletos, periódicos, etc.)

() Otra, específica: _____

3. ¿En que idiomas consultas? Menciónales porfavor en orden de importancia.

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

4. De la lista siguiente selecciona CINCO razones por las cuales no utilizas bibliografía en idioma extranjero. Marca con el No. 1 la que consideres más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y así sucesivamente. Un paréntesis deberá quedar en blanco.

() Porque existe suficiente bibliografía escrita en español.

() Porque el maestro no lo solicita.

() Porque en caso de que lo solicite el maestro, dicha bibliografía no existe en la biblioteca

- () Porque no entiendo textos escritos en un idioma extranjero.
- () Porque tardaría mucho ya que tengo que estar consultando el diccionario.
- () Otra, especifica: _____

5. ¿Consideras necesario conocer algún otro idioma para el buen desarrollo de tu carrera? Marca con una "x".

Sí No

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior es AFIRMATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 6; en caso de ser NEGATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 8.

6. En caso de necesitar algún(oa) idioma(s) además del español, ¿Cuáles consideras que sería(n) el (los) que más te ayudaría(n) en el área que has escogido como carrera? Mencionalos en orden de importancia.

- 1ero. _____
- 2do. _____
- 3ero. _____

7. Especifica aquellas situaciones de trabajo en las que como T.R. requerirás la utilización de alguna lengua extranjera. Menciona tres al menos.

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

INSTRUCCIONES: Favor de pasar a la pregunta No. 9

8. ¿Porque no lo consideras necesario?

9. Tomando en cuenta únicamente las materias que has cursado, escribe el nombre de aquella(s) materia(s) en las que consideras necesario el conocimiento de otro idioma. Para cada materia, especifica la(n) materia que se requiere.

Materia	Lengua(s) requerida(s):
_____	_____
_____	_____
_____	_____

10. ¿Has estudiado inglés por cuenta propia fuera del T. H. en alguna otra Institución, Colegio, Instituto, con algún Método, etc.?

Sí No

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior es AFIRMATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 11; en caso de ser NEGATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 13.

11. Especifica el tiempo y la frecuencia con la que lo has estudiado:

TIEMPO:	Años _____	Meses _____
FRECUENCIA:	30-20 hrs./sem. <input type="checkbox"/>	19-14 hrs./sem. <input type="checkbox"/>
	13- 5 hrs./sem. <input type="checkbox"/>	4 hrs./sem. o menos. <input type="checkbox"/>

12. Menciona el tipo de institución en la cual has estudiado. (Escuela o Instituto de Idiomas, Sistemas por correspondencia o discos, cursos de verano, etc.)
- _____
- _____

INSTRUCCIONES: Favor de pasar a la pregunta No. 14

13. De la lista siguiente selecciona TRES razones por las cuales no has estudiado inglés por cuenta propia. Marca con el No. 1 la que consideres más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y así sucesivamente. Dos de los paréntesis deberán quedar en blanco.

- () El costo de clases particulares está por encima de mis posibilidades.
- () No tengo tiempo disponible para ello.
- () No he puesto voluntad de mi parte.
- () No existen centros educativos especializados en la enseñanza del inglés en los lugares en donde he vivido.
- () Otra, específica: _____
-

14. En general, ¿como consideras tu dominio del inglés? Marca con una "x" el calificativo que mejor te corresponda.

EXCELENTE BUENO REGULAR MALO

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior queda ubicada dentro de EXCELENTE o BUENO favor de pasar a la pregunta No. 15; si se encuentra dentro de REGULAR o MALO favor de pasar a la pregunta No. 16.

15. Justifica el porque de tu razonamiento al ubicarte con un dominio del inglés ya sea de EXCELENTE o BUENO.
-
-

INSTRUCCIONES: Favor de pasar a la pregunta No. 17.

16. De la siguiente lista selecciona CINCO razones que justifiquen el porque no has aprendido el idioma inglés. Marca con el No. 1 la que consideres más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y así sucesivamente. Dos paréntesis deberán quedar en blanco.

- () Porque nunca se ha gustado.

- () Porque es muy poco el tiempo que se le asigna a la materia en la carrera.
 - () Porque hasta ahora el inglés no me ha sido indispensable.
 - () Porque las materias de inglés no están bien estructuradas dentro del programa.
 - () Porque he tenido malos maestros de inglés.
 - () Porque el sistema de evaluación en el T.H. es poco exigente y el alumno se confía.
 - () Otra, específica: _____
-

17. De la siguiente lista selecciona CINCO sugerencias que consideres podrían elevar el nivel académico de la materia de inglés. Marca con el No. 1 la que consideres más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y así sucesivamente. Tres de los paréntesis deberán quedar en blanco.

- () Que se programen horas de práctica extra-clase y obligatorias.
 - () Que los maestros utilicen técnicas actuales de dinámica de grupos.
 - () Que se evalúe en forma oral.
 - () Que se empleen materiales audiovisuales tales como: Películas, cassettes con grabaciones originales, etc.
 - () Que se promuevan intercambios con alumnos extranjeros.
 - () Que se incremente la existencia de libros de inglés en la biblioteca.
 - () Que se refuerce la materia de inglés incluyendo otras materias del programa. en el idioma inglés.
 - () Que los maestros usen técnicas de juegos de roles, simulación y sociodrama.
 - () Otra, específica _____
-

Apéndice I.2. Cuestionario para los maestros del T.H.**INTRODUCCION:**

El presente cuestionario tiene como finalidad recolectar información del profesorado que permita elevar la calidad académica de la enseñanza de idiomas en el T. H. Agradeceremos conteste lo más honestamente posible cada una de las preguntas presentadas.

Es conveniente precisar que el formato de las preguntas es variado y algunas podrán contestarse marcando simplemente con una "x" o redactando una respuesta corta. Existe sin embargo, dentro del cuestionario un cierto tipo de preguntas que requieren una breve ejemplificación de como contestar cada una de ellas.

EJEMPLO:

De la lista siguiente seleccione TRES razones que expliquen las posibles causas de las serias deficiencias que presenta la educación superior en México. Seleccione con el No. 1 la más importante, con el No. 2 la siguiente y así sucesivamente. Dos de los paréntesis deberán quedar en blanco.

- (3) Carencia de apoyo económico del gobierno federal y estatal.
- () Falta de conciencia en el alumnado en la ejecución de sus tareas estudiantiles.
- () Burocracia por parte del profesorado.
- (1) Excesiva influencia política en la toma de decisiones académicas.
- (2) Otra, especifique: Carencia de programas de actualización de la planta docente que permitan elevar su calidad académica!

EXPLICACION:

En el ejemplo anterior el maestro contestó que la razón más importante y causa de las serias deficiencias de la educación superior es la excesiva influencia política en la toma de decisiones académicas, la segunda es la carencia de programas de actualización de la planta docente que permitan elevar su calidad académica y finalmente la carencia de apoyo económico del gobierno federal y estatal. Es posible observar que dos opciones no fueron consideradas por el maestro.

Nombre: _____

Materias que imparte en el T. H. _____

1. Al preparar su(s) clase(s), utiliza bibliografía de apoyo escrita en un idioma distinto al español? Marque con una "x".

Sí

No

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior es **AFIRMATIVA**, favor de pasar a la siguiente pregunta; en caso de ser **NEGATIVA**, favor de pasar a la pregunta No. 5

- 1a.- ¿En que tipo de bibliografía consulta? Marque con una "x".

() Libros de texto.

() Libros de consulta (Enciclopedias, diccionarios, manuales, tesis, etc.)

() Publicaciones periódicas (Revistas, folletos, periódicos, etc.)

() Otra, especifique: _____

2. De la lista siguiente seleccione en orden de importancia TRES razones por las que usted utiliza bibliografía en idioma extranjero. Marque con el No. 1 la que considera más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y así sucesivamente. Dos de los paréntesis deberán quedar en blanco.

() La bibliografía en español no es suficiente.

() La bibliografía en español no es actualizada.

() La bibliografía traducida al español pierde calidad de contenido.

() La investigación hecha en el área de Turismo en general, ha sido desarrollada por autores extranjeros.

() Otra, especifique: _____

3. Mencione en orden de importancia el idioma o los idiomas en los cuales consulta bibliografía para su materia. Mencione únicamente tres.

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

4. ¿En cuales de TRES de los lugares abajo especificados encuentra el material de apoyo para sus clases? Marque con el No. 1 el que considere más importante, con el No. 2 el segundo en importancia y así sucesivamente. Un paréntesis deberá quedar en blanco.

() Biblioteca del T. H.

() Biblioteca Pública.

() Biblioteca Particular.

() Otra, especifique: _____

INSTRUCCIONES: Favor de pasar a la pregunta No. 6

5. De la lista siguiente selecciones en orden preferencial TRES posible causas que expliquen el porque usted no utiliza bibliografía en idioma extranjero. Marque con el No. 1 aquella que sea la más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y finalmente con el No. 3 la de menor importancia. Dos opciones deberán quedar en blanco.

() Porque considero suficiente la bibliografía en español.

() Porque no existe bibliografía en lengua extranjera disponible en la localidad.

() Porque mi dominio de una segunda lengua es insuficiente.

() Porque el enfoque dado a los problemas por autores extranjeros no es adecuado a nuestra realidad nacional.

() Otra, especifique: _____

6. ¿Considera Ud. útil para la impartición de su materia el tener conocimiento de otro(s) idioma(s)?

Sí

No

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior es AFIRMATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 8; en caso de ser NEGATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 7.

7. ¿Porque no lo considera útil? Favor de indicar dos razones.

1era. _____

2da. _____

8. De la lista siguiente seleccione en orden de importancia TRES razones que justifiquen el porque usted considera útil el conocimiento de otro idioma para la impartición de su materia. Marque con el No. 1 la que considere más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y así sucesivamente. Dos de los parentesis deberán quedar en blanco.

() Me permite consultar fuentes originales.

() Me permite estar actualizado con respecto a los últimos-avances de la ciencia.

() Me permite consultar nuevos tópicos que no se han traducido.

() Me permite ampliar el panorama en cuanto a ejemplificación se refiere.

() Otra, especifique: _____

9. Mencione dichos idiomas en orden de importancia.

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

10. ¿Recomienda Ud. a sus alumnos lecturas en un idioma distinto al español?

Sí

No

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior es NEGATIVA, pase porfavor a la pregunta No. 11 y en caso de ser AFIRMATIVA, favor de pasar a la siguiente pregunta.

10 a.- ¿Con que frecuencia recomienda dichas lecturas? Marque con una "x".

() Una vez por semana

() Los veces por semana

() Una vez al mes

() Otra, especifique: _____

INSTRUCCIONES: Favor de pasar a la pregunta No. 12

11. De la lista siguiente seleccione TRES razones que justifi-
quen el porque Ud. no recomienda bibliografía extranjera
a sus alumnos. Marque con el No. 1 la que considere más
importante, con el No. 2 la segunda en importancia y así
sucesivamente. Dos de los parentesis deberán quedar en
blanco.

() Porque supongo que sería demasiado difícil para los
estudiantes por su escaso dominio del idioma extran-
jero.

() Porque no lo domino suficiente.

() Porque existe suficiente bibliografía en español.

() Porque para entender la bibliografía disponible en
lengua extranjera se requiere de niveles de estudios
más altos de lo que tienen mis estudiantes.

() Otra, especifique: _____

INSTRUCCIONES: Favor de pasar a la pregunta No. 13

12. Especifique en orden de importancia los idiomas en los cua
les están escritas dichas lecturas.

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

13. ¿Considera Ud. importante para el desarrollo profesional
de un Técnico Profesional en Administración Turística
el tener dominio de otro idioma? Marque con una "x".

Sí

No

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior es
AFIRMATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 15; en caso
de ser NEGATIVA, favor de pasar a la pregunta No. 14.

14. De la siguiente lista seleccione TRES razones por las cuales no considere importante para los alumnos la enseñanza de un idioma extranjero. Marque con el No. 1 la que considere más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y con el No. 3 la de menor importancia. Dos de los paréntesis deberán quedar en blanco.

- () Porque el conocimiento del inglés lo pueden adquirir en la práctica.
- () Porque considero que el T. H. no es una escuela de idiomas y si el alumno quiere aprender alguno, lo puede hacer por su cuenta.
- () Porque el alumno puede desarrollarse profesionalmente sin recurrir a otro idioma.
- () Porque a nivel de escuela no se ha determinado el área específica de trabajo en la que se va a desarrollar el egresado.
- () Otra, especifique: _____

INSTRUCCIONES: Favor de pasar a la pregunta No. 18

15. Mencione en orden preferencial los idiomas que Ud. considere importantes.

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

16. De la siguiente lista seleccione TRES razones que justifiquen el porque Ud. considera importantes los idiomas antes especificados. Marque con el No. 1 la que considere más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y así sucesivamente. Dos de los paréntesis deberán quedar en blanco.

- () Porque los idiomas antes mencionados son considerados los básicos en la organización mundial de Turismo.
- () Porque los alumnos van a utilizar los idiomas antes citados para el desarrollo de su carrera.
- () Porque los idiomas mencionados son los correspondientes a la afluencia turística en México.

() Porque son los idiomas más utilizados en el mundo.

() Otra, especifique: _____

17. De la siguiente lista de destrezas en el manejo de los idiomas antes mencionados, marque con el No. 1 aquella que considere la más importante, con el No. 2 la segunda en importancia y finalmente con el No. 3 la menos importante.

() Hablar

() Escribir

() Leer

() Escuchar

() Otra, especifique: _____

17 a.- Si usted seleccionó la destreza "Hablar", ¿en que tipo de situaciones considera que el egresado requerirá el uso del idioma extranjero?

17 b.- Si usted seleccionó la destreza "Escribir", ¿en que tipo de escritos considera que el egresado requerirá del uso del idioma extranjero?

17 c.- Si usted seleccionó la destreza "Leer", ¿en que tipo de lecturas considera que el egresado requerirá el uso del idioma extranjero?

17 d.- Si usted seleccionó la destreza "Escuchar", ¿en que tipo de situaciones considera que el egresado requerirá saber comprender lo que escucha en idioma extranjero?

18. Mencione el (los) idioma(s) sobre los cuales tenga conocimiento y especifique el nivel de dominio correspondiente. (Clave: E = Excelente; B = Bueno; R = Regular; N = Nulo)

IDIOMA:

NIVEL DE EJECUCION:

_____	ESCRITURA:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>
	LECTURA:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>
	CONVERSACION:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>
_____	ESCRITURA:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>
	LECTURA:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>
	CONVERSACION:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>
_____	ESCRITURA:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>
	LECTURA:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>
	CONVERSACION:							
	E	<input type="checkbox"/>	B	<input type="checkbox"/>	R	<input type="checkbox"/>	N	<input type="checkbox"/>

19. Marque con una "x" su(s) grado(s) académicos y especifique las instituciones en donde haya cursado sus estudios.

ESTUDIOS:

INSTITUCIONES:

Licenciatura

Especialización

Maestría

Doctorado

20. Indique si necesitó algún idioma durante la realización de los estudios mencionados. Marque con una "x".

Sí

No

INSTRUCCIONES: Si la respuesta a la pregunta anterior es AFIRMATIVA: pase porfavor a la pregunta No. 20 y en caso de ser NEGATIVA la encuesta queda terminada, gracias.

21. Indique el idioma(s) que requirió mencionándolo(s) en orden de importancia y según el grado que obtuvo.

NIVEL:

IDIOMA:

Licenciatura

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

Especialización

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

Maestría

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

Doctorado

1ero. _____

2do. _____

3ero. _____

Apéndice I.3. Cuestionario para los maestros de inglés del T.H.

(Cuestionario Abierto)

1. Mencione las materias de Inglés que impartió durante el semestre que está por finalizar.
2. Mencione las materias de Inglés para las cuales se encuentra programado para el próximo semestre.
3. Indique su grado de escolaridad así como también las Instituciones en donde realizó sus estudios.
4. Indique si necesitó de algún otro idioma además del español para la realización de los estudios antes mencionados. Mencione el (los) idioma(s) en orden de importancia.
5. Mencione como mínimo tres razones y como máximo cinco que justifiquen un bajo rendimiento en la materia de inglés por parte del alumnado del T. H.
6. Mencione como mínimo tres sugerencias y como máximo cinco para elevar el nivel académico de la citada materia en la Institución.
7. ¿A que cree Ud. que se deba el hecho de que la materia de Inglés sea una de las materias que presentan un alto índice de reprobación?
8. ¿Considera Ud. que la Institución programa cursos de actualización adecuados al área que nos ocupa? Indique el porqué de su razonamiento.

9. ¿Que opina Ud. sobre las actividades de apoyo realizadas por la Institución para la impartición de su cátedra? (Realización y programación de prácticas, Funcionamiento y mantenimiento del Laboratorio, etc.)
10. ¿En cual de las áreas de especialización que ofrece el T. H. considera Ud. que la materia de Inglés es básica? Indique el porque de su razonamiento.
11. Tomando en consideración unicamente el área citada en la pregunta anterior, de la siguiente lista de destrezas, mencione en orden preferencial las que considere importantes.

Hablar	_____
Escribir	_____
Leer	_____
Escuchar	_____

12. Si usted seleccionó la destreza "Hablar", ¿en que tipo de situación considera que el egresado requerirá el uso del inglés?
13. Si usted seleccionó la destreza "Escribir", ¿en que tipo de escritos, considera que el egresado requerirá el uso del inglés?
14. Si usted seleccionó la destreza "Leer", ¿en que tipo de lecturas, considera que el egresado requerirá el uso del inglés?
15. Si usted seleccionó la destreza "Escuchar", ¿en que tipo de situación considera que el egresado la requerirá?

Apéndice I.4. Entrevista con el director académico del T.H.

1. ¿Cómo podría Vd. resumir el objetivo primordial de la carrera?
2. ¿Considera Vd. que uno de los objetivos parciales de la carrera es el que los alumnos dominen una segunda lengua?
3. Mencione en orden de importancia el (los) idioma(s) que Vd. considera útiles para los alumnos del T.H.
4. ¿En qué tipo de situaciones considera Vd. que el egresado del T.H. aplicaría sus conocimientos de las lenguas antes mencionadas?
5. ¿Considera Vd. que el nivel de inglés con el que están egresando los alumnos es el adecuado?
6. ¿Por qué no lo considera adecuado?
7. ¿Considera Vd. que el hecho de que los alumnos no dominen una segunda lengua debe de ser una limitante para no obtener el título a nivel de técnico?
8. ¿Qué sugeriría Vd. para mejorar el nivel académico en la enseñanza de idiomas del alumno del T.H.?

Apéndice I.5. Entrevista con los directores de agencias de viajes.

- I. ¿Cuáles considera Vd. que deben ser algunos de los requisitos de un técnico hotelero para desempeñarse adecuadamente en su profesión?
2. ¿Considera Vd. necesario que un T.H. domine algún otro idioma además del español?
3. Mencione en orden de importancia qué idiomas considera Vd. necesarios.
4. ¿Por qué considera Vd. necesarios dichos idiomas?
5. ¿En qué tipo de situaciones necesitaría el T.H. utilizar el idioma?
6. ¿Considera Vd. que ya en la práctica un T.H. podría adquirir el dominio de una segunda lengua?
7. ¿Cree Vd. que el aprendizaje de dicho idioma y la práctica del mismo en la agencia permitirían al egresado obtener un buen dominio del mismo?
8. De acuerdo a su experiencia, ¿reúnen los requisitos para trabajar en una agencia de viajes los egresados de las carreras turísticas?
9. ¿Cuál es su posición acerca de la posible creación de un intercambio entre el T.H. y su agencia de viajes de tal manera que los alumnos realicen prácticas constantes?
10. ¿Qué características tomo Vd. en consideración al emplear a los aspirantes a los distintos puestos?
- II. ¿Qué sugerencias podría dar para mejorar la calidad de preparación de dichos alumnos?

Apéndice 2:
Las Gráficas

PREGUNTA NO. 4.

a. PORQUE EXISTE SUFICIENTE BIBLIOTECA EN ESPAÑA.

b. PORQUE EL MAESTRO NO ASUMIÓ.

c. PORQUE LA BIBLIOTECA NO EXISTE EN LA BIBLIOTECA.

d. PORQUE NO ENTENDIÓ LOS TEXTOS EN LOS EXAMENES.

e. PORQUE TRABAJA MÁS AL TIEMPO QUE OTROS
CONSULTANDO EL RECIBIDO.

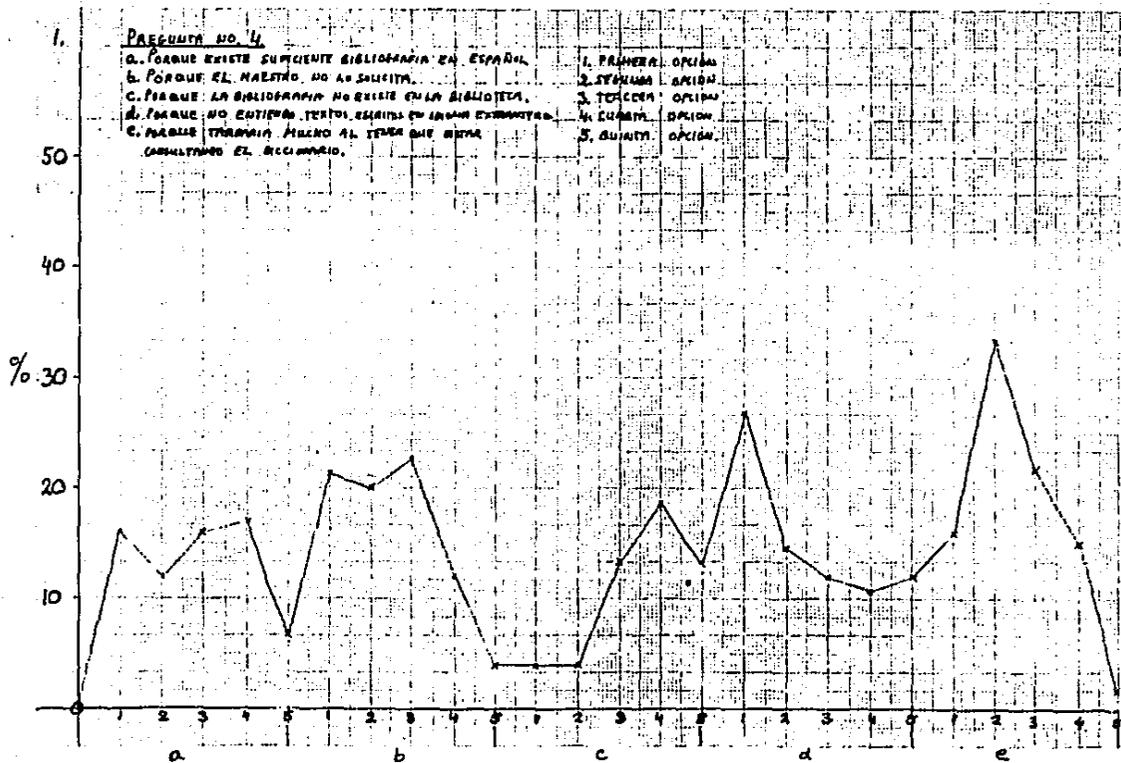
1. PRIMERA OPCIÓN

2. SEGUNDA OPCIÓN

3. TERCERA OPCIÓN

4. CUARTA OPCIÓN

5. QUINTA OPCIÓN



2.

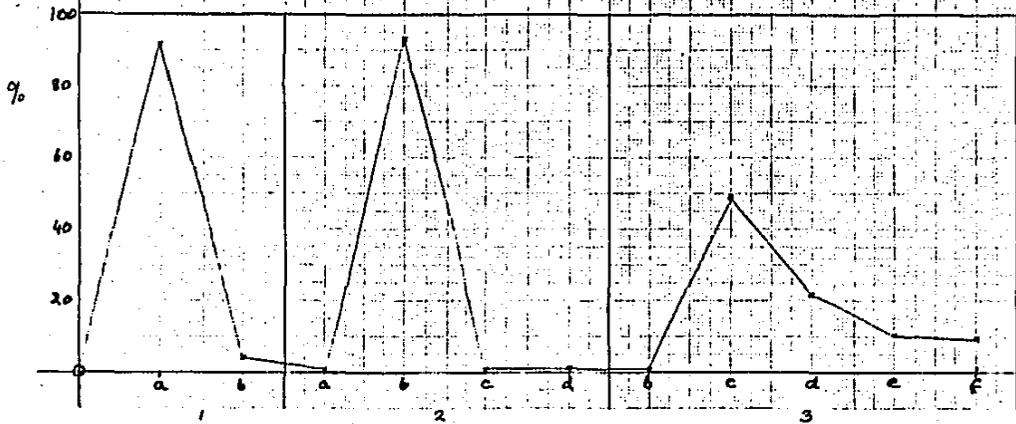
PREGUNTA NO 6

a. INGLÉS
 b. FRANCÉS
 c. ITALIANO
 d. ALEMÁN
 e. PORTUGUÉS
 f. JAPONÉS

1. PRIMERA OPCIÓN

2. SEGUNDA OPCIÓN

3. TERCERA OPCIÓN

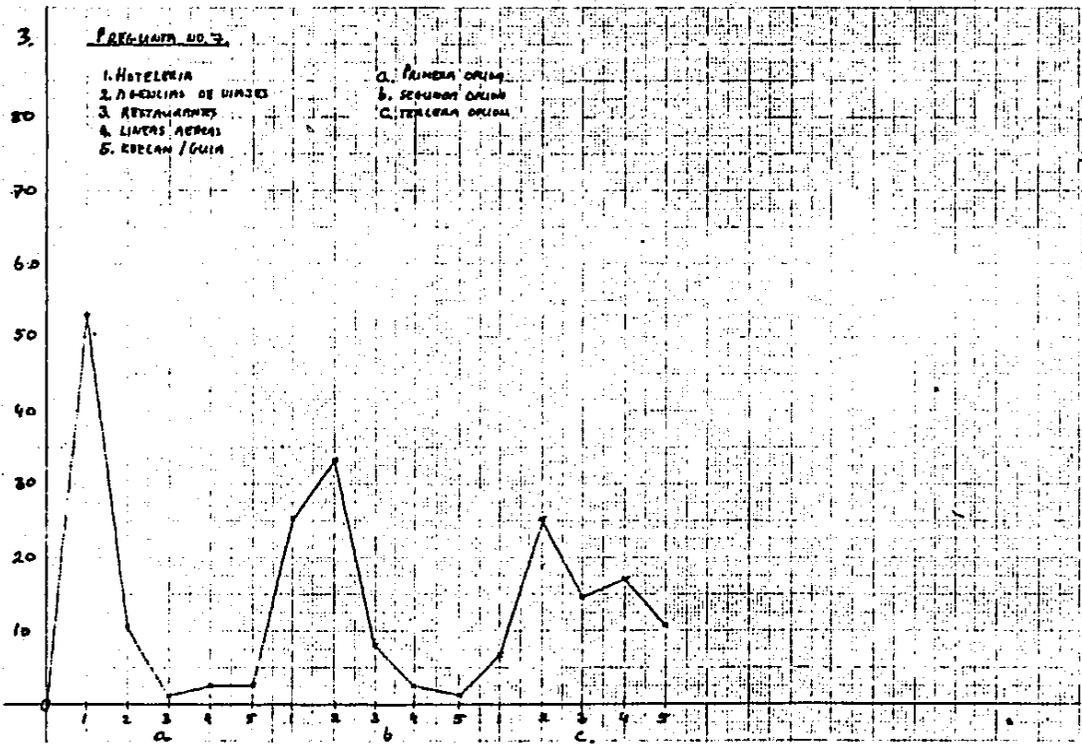


3.

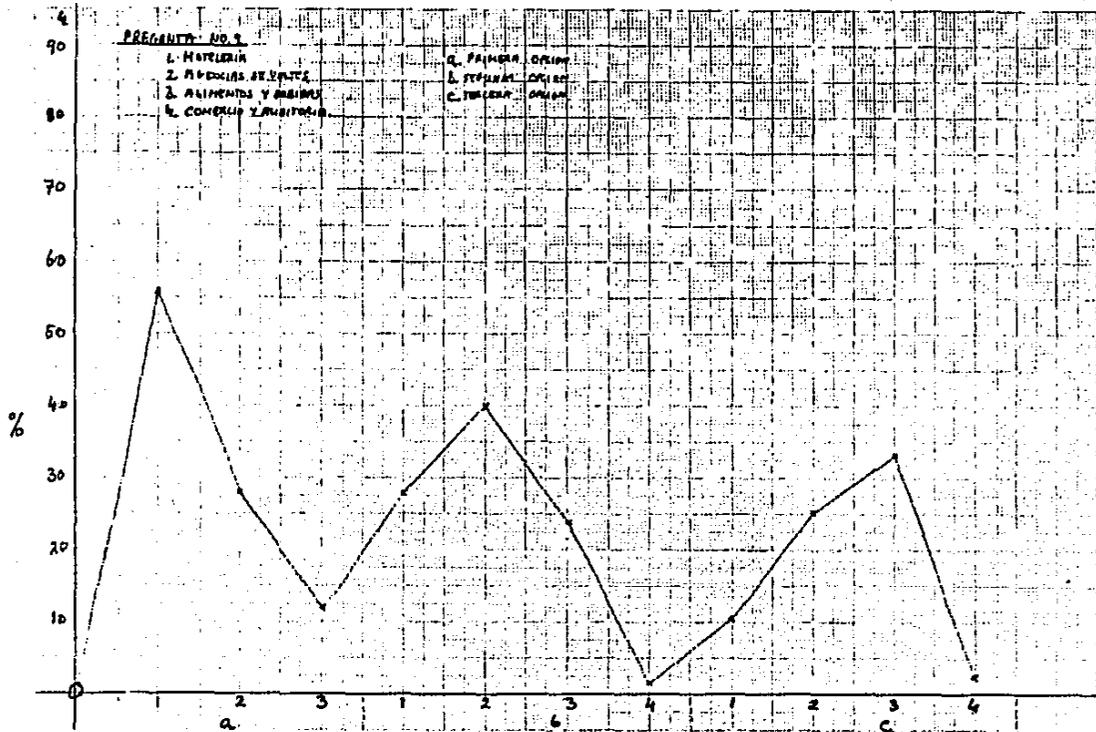
PARAGUAY NO. 3

- 1. HOTELERIA
- 2. AGENCIAS DE VIAJES
- 3. RESTAURANTES
- 4. LINEAS AEREAS
- 5. KURCAN / GUIA

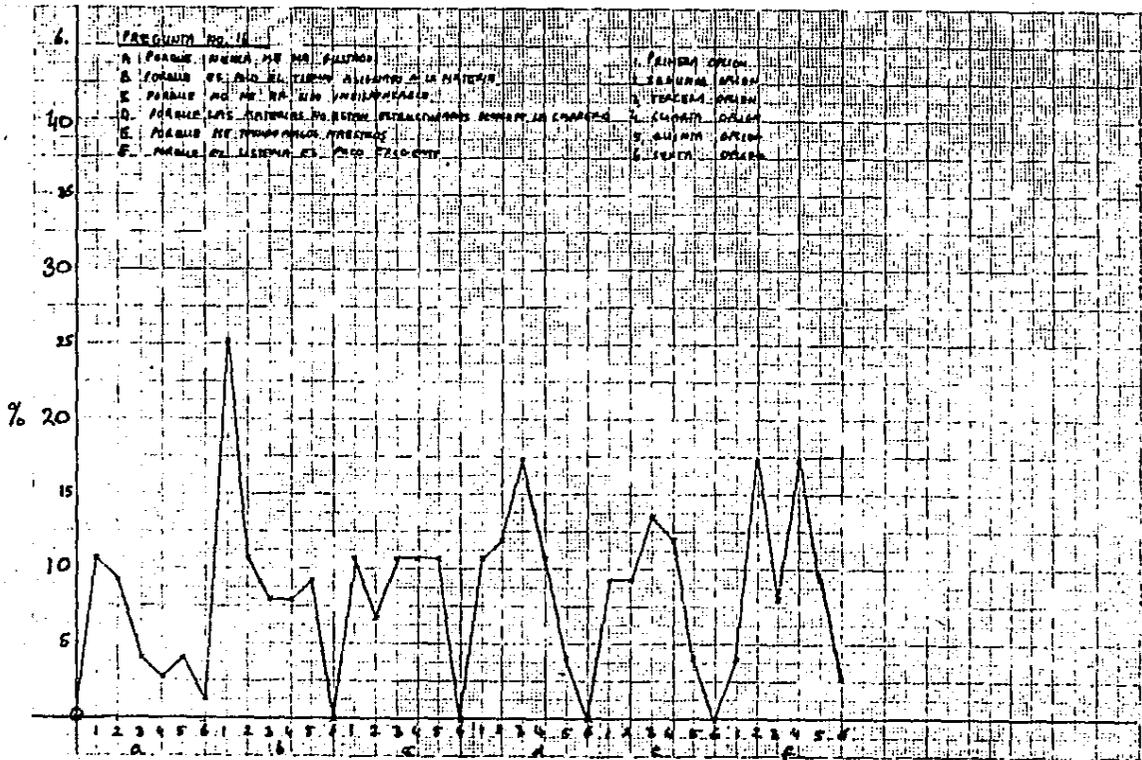
- a. PRIMERA CLASE
- b. SEGUNDA CLASE
- c. TERCERA CLASE

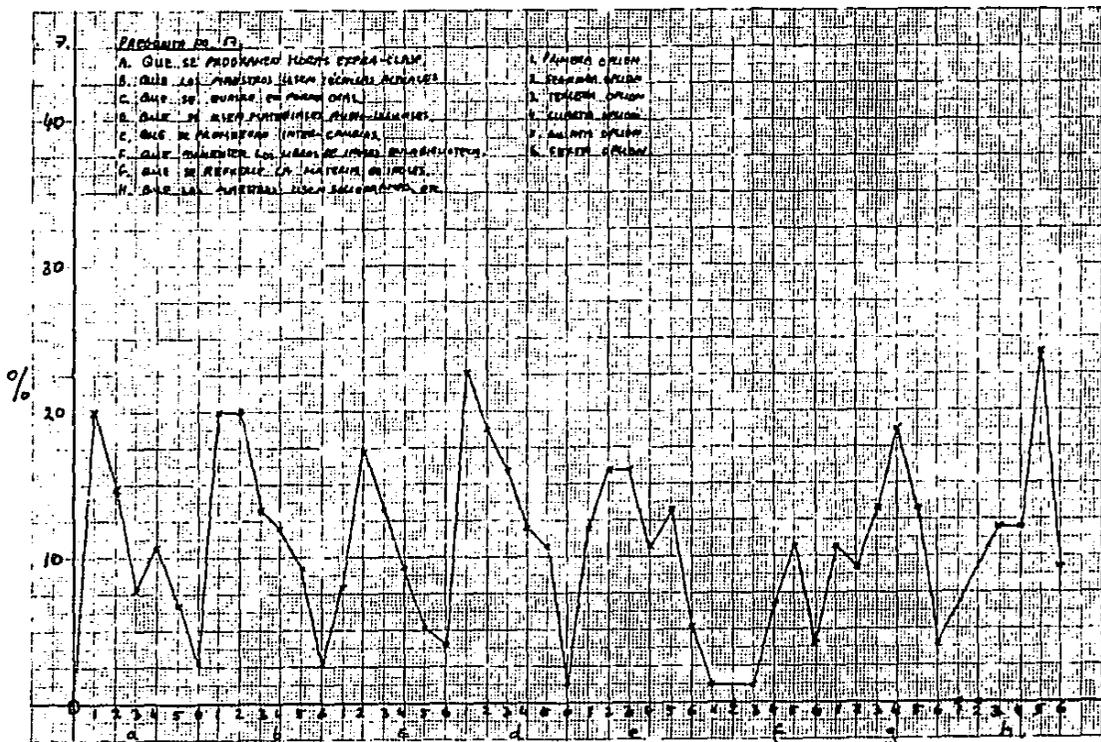


Stephens, "El diseño..."



Stephens, "El diseño..."





Apéndice 3:

Los cruces de variables

C P C S T A B U L A T I O N O F SITUACION A PARA UTILIZAR OTRO IDIOMA

X14 DOMINIO DEL INGLES BY X7A

		X7A						
COUNT		1	2	3	4	5	TOTAL	
RC	PCT	INTELLE	AGENCIAS	RESTALRA	LINEAS A	ECECAN-G	RO.	
CEL	PCT	IA	DE VIAJ	NTES	EREAS	UIA	TCTAL	
TCT	PCT	1	1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	
X14		1	1	1	1	1	1	1
	1.	17	0	0	0	0	0	17
		100.0	.0	.0	.0	.0	.0	32.1
BUENO		42.5	.0	.0	.0	.0	.0	
		32.1	.0	.0	.0	.0	.0	
	3.	70	4	1	0	2	2	27
		74.1	14.8	3.7	.0	7.4	50.9	
REGULAR		50.0	50.0	100.0	.0	100.0		
		37.7	7.5	1.9	.0	3.8		
	4.	3	4	0	2	0	0	9
		33.3	44.4	.0	22.2	.0	17.0	
MALO		7.5	50.0	.0	100.0	.0		
		5.7	7.5	.0	3.8	.0		
	COLUMN	40	8	1	2	2	53	
	TOTAL	75.5	15.1	1.9	3.8	3.8	100.0	

12 OUT OF 15 (80.0%) OF THE VALID CELLS HAVE EXPECTED CELL FREQUENCY LESS THAN 5.0.
 MINIMUM EXPECTED CELL FREQUENCY = .170
 CHI SQUARE = 23.85000 WITH 8 DEGREES OF FREEDOM SIGNIFICANCE = .0024
 NUMBER OF MISSING OBSERVATIONS = 22

Stephens, "El diseño..."

Apéndice 4:
Ejemplo de una simulación

Briefing sheet N° 1.

GLOBAL ENERGY RESOURCE AGENCY

The G.E.R.A. has to appoint a scientific director for a new multi-million pound project in S.E.Asia. For a number of reasons (which, unfortunately, have not been disclosed) the G.E.R.A. Executive Committee has decided that, instead of conducting the usual interview, all the candidates will be put together and thrash it out amongst themselves to decide on a suitable appointment.

You are the candidates and your task is to decide who is to get the job. In this situation there will inevitably be an underlying conflict between competition amongst yourselves to get the job and the necessity of co-operating to choose the right candidate. You must therefore do your best to get the job and yet act responsibly as a group.

You will be given the job requirements on a separate sheet, and also your own individual curriculum vitae. (You should use your own name for this exercise.)

The letter in brackets in the bottom left-hand corner of your CV is simply an identification mark for each one and has no bearing on the outcome.

All data are correct and no new data can be invented.

Today's date is 18th October, 1988.

You must NOT show your CV to other candidates. The G.E.R.A. Executive Committee reserves the right to disqualify any candidate who shows his/her CV to other candidates. You may, of course, read it aloud or explain it orally in your own words.

(If you have any questions, don't hesitate to ask. Please do not write on these materials they will be needed again.)

A simulation game designed
by David Crookall, 1982.

Briefing sheet N° 2.

G. E. S. A. - Job requirements

The G.E.S.A. is looking for a scientific director general for a new Energy Development Unit (EDU) to be based in Hong Kong.

The EDU will have two major objectives:

1. to carry out applied research in the field of cheap, non-nuclear, energy plants suitable for installation in the remoter parts of S.E. Asia;
2. to co-ordinate existing energy networks and developments in the area and carry out feasibility studies for the improvement and expansion of the existing system.

The successful applicant will:-

- A. have experience (at least 3 years) in managerial positions in state-run or interstate organisations;
- B. have at least 5 years experience of applied research in, and development of, high-efficiency, medium-sized, non-nuclear, energy production systems;
- C. have an MBA from MIT or Harvard or an equivalent establishment;
- D. have an MSc in a field connected with alternative (i.e. non-nuclear, non-coal-based) energy sources;
- E. have a PhD directly related to applied research into solar energy systems;
- F. be a member of the International Council for Alternative Energy Sources (ICAES);
- G. be at least 35 years old and no more than 45;
- H. hold either British or French nationality.

OTHER INFORMATION

The work will be strenuous, needing such drive and stamina. A great many languages are spoken in the area, with either English or French being the only languages of international trade and technology. Both languages will therefore be needed. A great deal of travelling will be involved, requiring long periods away from home in Hong Kong.

Membership of ICAES is open to all holders of a BSc in Environmental Studies, Energy Conservation, Alternative Energies and other DIRECTLY related subjects.

The LSE is to be considered as equivalent to MIT.

A simulation game designed
by David Crockett, 1982.

Once the exercise is over, it is worthwhile having a debriefing session. This provides useful language practice in discussion about an activity done by all students, and will also allow them to give their opinions about the activity itself.

Points for discussion might include the following:

- How did the participants feel in their double role of candidate and selector?
- How did this influence their perception of others?
- How did the conflicting demands of cooperation (as selectors) and competition (as candidates) influence them?
- In what ways did their interest change once they realised there was only one candidate with the necessary credentials?
- How was their motivation to get the job influenced by the final remark on their CV card?
- How far did they go in covering up points on their CV card which disqualified them from the job?
- Was there too much information? Would the exercise have been different if the CV cards and briefing notes had been simpler?
- How well did they sort out the relevant facts from the superfluous information?
- How did this excess information reflect real-life situations? What other aspects reflected the real world?
- Would the candidates have acted differently if this had been a real situation?

E Variations

The activity can also be done as a traditional 'Appointments Boards' interview, with three or four people on the board.

Candidates might have access to the job specifications beforehand, or be shown it after being interviewed. The interviews could be done with a number of boards interviewing candidates at the same time. The Briefing Sheets may need modification.

F Student-designed versions

Once the students have taken part in the activity, it is useful to ask them to produce their own version. One way of doing this is to take the original job specification and ask them to make up their own CV cards, each leaving one job requirement out of the card. They can be used by other students in the same class, or by a different class.

Alternatively, the students can work in groups to produce a complete package (job specifications and CV cards) which, when finished and corrected, can be tried out on another group.

The successful candidate is (F). The missing credentials of the other candidates are as follows:

- (F) : no MSc in non Coal Board based energy sources;
- (N) : only four years of applied research;
- (X) : no managerial experience in state organisation, and not ICAES Member;
- (G) : MSc in Heating Engineering; not ICAES member;
- (B) : no MBA;
- (S) : no French;
- (A) : no managerial experience in state organisation.

Language level

The activity as it stands is suitable for intermediate and advanced level students. For lower intermediate students, it may be necessary to do some preliminary language practice. An explanation of the abbreviations on the CV cards can be also provided.

The activity can be adapted for ESP courses by varying the subject specialisation: if it is aeronautics, the candidates could be pilots or engineers, or prospective directors of a deep sea exploratory expedition if it is oceanography.

It is also, of course, possible to use real job specifications.

1st Note to Candidates

The G.E.R.A. Executive Committee hereby notifies you that only one candidate among you has all the necessary qualifications for the job. The Committee will only appoint you if you are able to demonstrate that the other candidates fall short on at least one job requirement.

2nd Note to Candidates

The G.E.R.A. Executive Committee hereby suggests that, to find the successful candidate, you proceed by elimination. This is best done by going through the 'Job Requirements' point by point, and checking each candidate to see if he/she qualifies on the point under consideration. Candidates who have been eliminated may, of course, help in eliminating others.

BORN 1935-51 PASSPORT French

EDUCATION BSc, May 1972, University of Nice, France, in Physics.
MSc, May 1974, University of London, France, in Solar Energy.
PhD, May 1978, University of Nancy, France, in Solar Energy.
MSc, Sept 1979, Harvard, USA.

EXPERIENCE CERN French National Research Center from Oct 1979 to Oct 1984 - research into the application of industrial, microcircuit, self-powering, miniature assemblies for the production of neutron-activated, high-efficiency, split cell solar energy collector systems.
Energy Applications & Co. Ltd., Rugby, England, from Nov 1984, Manager of the "High-power Production & Test" Department.

(Remember, you want the job desperately, you must do your best to get it.)

BORN 1936-48 PASSPORT French & British

EDUCATION BSc, July 1979, University of Grenoble, France, in Geophysics.
MSc, June 1971, University of Grenoble, subject 'Mountain Energy Sources'.
MSc, Aug 1972, University of Sheffield, England, in Export Marketing.
PhD, July 1975, University of Cambridge, England, applied research into 'Atadium-Sized, Non-Nuclear, Energy Plants'.

EXPERIENCE SRC (British Science Research Council), from Sept 1973 to Oct 1981, applied research into low-cost, medium-sized energy plants suitable for installation in remote regions.
European Energy Commission, from Nov 1981 to July 1982; director of the Alternative Energy Resources Co-ordinating Service.
UNED (U.N. Energy Organization) from Sept 1982; director general of the Applied Research Department.

(Remember, you want the job desperately; you must do your best to get it.)

BORN 1937-48 PASSPORT British

EDUCATION BSc, June 1962, University of Edinburgh, Scotland, in Industrial Engineering.
MSc, July 1978, University of Cardiff, Wales, in Mining Engineering.
MPhil, June 1971, University of Exeter, in Economic aspects of 'Alternative Resources'.
PhD, June 1973, CERN French National Research Center; in 'Application of Principles of Industrial Engineering to Solar Energy Plants'.

EXPERIENCE CERN, from June 1973 to July 1978, research into solar energy plants in industrial environments.
Canadian National Research Council, from Aug 1978 to May 1982; director of the Energy Research Projects Co-ordination Department.
American Department of Energy, from 1982, State Contractary for the Energy Division.

(Remember, you want the job desperately, you must do your best to get it.)

BORN 1939-47 PASSPORT British (naturalized 1978)

EDUCATION BSc, July 1964, California Institute of Technology, in Pure Thermodynamics.
MSc, June 1976, MIT, in Heat Engineering.
MBA, May 1972, Harvard.
PhD, Sept 1975, University of Cambridge, England, subject: Engineering problems associated with solar energy installations.

EXPERIENCE CRIE (Cambridge Institute of Applied Energy Engineering), from Oct 1975 to June 1981; research into the practical problems of installing solar energy plants in difficult terrain.
CIRI (Canadian Institute of Heat Engineering), from July 1981 to Aug 1982; director of the Research Planning Department in French Quebec.
Algonquin Ministry of Industry, from Sept 1982; advisor to the Technical & Design Division.

(Remember, you want the job desperately, you must do your best to get it.)

Apéndice 5:

**Listas de funciones y factores
para el diseño de un curso**

(Yalden '83)

Appendix II:

Syllabus Design Checklists

THIS appendix contains two sets of planning instruments, designed to be used in three ways:

1. in mapping a projected syllabus
2. in monitoring a syllabus in use
3. in retrospective mapping of a syllabus

PART A contains the Communications Needs Survey Checklists:

1. Purpose and Setting
2. Interaction and Instrumentality
3. Course Design Constraints

PART B contains the Syllabus Specifications Checklists:

1. Language functions
2. Discourse and Rhetorical Skills
3. Study Skills

The first set of checklists is designed to help the syllabus designer gather data about students, their characteristics and language background, their communication needs in the target language, and to specify some objectives for them. It will also assist in examining the teaching situation in which the syllabus will be used. The second set of checklists is to be used after the description of purpose is completed.

These checklists are not questionnaires; they are guidelines and are intended to be used to organize an approach to planning a communicative language program. They should guide the syllabus designer to obtain information needed to be able to write up a description of the purpose of a language program in terms of the learners' characteristics and needs. These checklists are neither definitive nor exhaustive.

Stephens, "El diseño..."

Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation

They are included here as illustrations of what can be drawn up for a particular language program, working from existing models and taking into account local conditions.

The list of the communicative functions of language (Part B, 1) derives from Wilkins' three-part division into ideational, modal and communicative meaning; however, I have conflated his 'modal' and 'communicative' levels, more along the lines of van Ek's model, and placed formulaic or phatic meaning into a separate category. The 'Discourse Skills Checklist (B, II) has been worked out from Munby (1978), Mackay (1979), and Mackay and Mountford (1976, 1978). Sections 1 and 2 ('Rhetorical Cohesion' and 'Interpreting the Text by 'Stepping Outside It') evidently owe much also to Halliday and Hasan (1976), Sections 3 and 4 ('Operations on a Text' and 'Rhetorical Organization of Discourse') are based on Munby (1978) and Mackay (1979), and also on Widdowson (1978) and Allen and Widdowson (1979), as well as from the practical experience gained by L. Young in the application of an earlier version of this list, and communicated informally to the writer. Section 5 is based on Munby, but rearranged in categories designed to reflect more clearly current work in discourse theory (e.g. Sinclair and Coulthard, 1975; Coulthard, 1977).

Checklist III in Part B, labelled Study Skills, includes components that have been developed primarily for programs for academic purposes (see Allen and Widdowson, 1974; Widdowson, 1978; Mackay, Barkman and Jordan, 1979). This section verges on methodological questions, but is included because it has been especially useful in preparing materials for teaching the written language, and helps to develop skills which are often lacking in college-age students.

PART A: Communication Needs Survey

Checklist I: Purpose and Setting

0.0 The learners

- 0.1 *Identity* _____
- 0.1.1 Age range _____
- 0.1.2 Sex _____
- 0.1.3 Nationality/ies _____
- 0.1.4 Present residence _____

Syllabus Design Checklists

- 0.1.5 Total number _____
- 0.2 *Language*
- 0.2.1 Mother tongue (L1) _____
- 0.2.2 Target language (L2) _____
- 0.2.3 Present level of the TL
 - zero
 - false beginner
 - elementary
 - low intermediate
 - high intermediate
 - advanced
- 1.0 *Purpose for which target language is required*
- 1.1 *Classification*
- 1.1.1 Occupational: pre- or post-experience
- 1.1.2 Educational: discipline—or school subject
- 1.1.3 General Interest
- If you have checked: 1.1.1 *Occupational*: fill in: 1.2 only
- If you have checked: 1.1.2 *Educational*: fill in: 1.3 only
- If you have checked: 1.1.3 *General Interest*: fill in: 1.4 only
- 1.2 *Occupational classification*
- 1.2.1 *Type of worker*
 - manual
 - clerical
 - technical
 - managerial
 - professional
 - officer
 - creative artist/athlete
- 1.2.2 *Field of Work*
 - commerce/industry
 - public administration
 - profession (medicine, law, teaching, etc.)
 - science
 - armed forces
 - entertainment/arts
 - utilities/services
 - other _____

Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation

1.2.3 Specific occupation _____

1.2.3.1 Central duty (where applicable) _____

1.2.3.2 Other duties involving L2 _____

1.3 Educational purpose:

1.3.1 Academic discipline classification

- mathematics
- physical science
- humanities
- social science
- biological science
- medicine
- education
- engineering
- other _____

1.3.2 Specific discipline _____

1.3.3 Central area of study _____

1.3.4 Other areas of study _____

1.4 General interest:

- entertainment at home (radio, TV)
- entertainment at the theatre
- social activities (parties, gatherings)
- talking to friends
- community activities _____
- cultural interest _____
- reading books (What kind?) _____
- travel _____
- other needs _____

2.0 Setting.

2.1 Locations:

2.1.1 Cities, towns _____

2.1.2 Place of work _____

2.1.3 Place of study _____

2.1.3.1 Level _____

Syllabus Design Checklists

2.1.3.2 Academic settings:

- lecture room
- classroom
- laboratory/workshop
- seminar/tutorial
- private study, library

2.1.4 Other places _____

2.1.5 Extent of use (international, national, local) _____

2.2 Times

2.2.1 What time of day is the L2 most required? _____

2.2.2 For how many hours per day/week is the L2 required? _____

2.2.2 Is the L2 required

- regularly
- often
- occasionally
- seldom

Checklist II: Interaction and Instrumentality

3.0 Interaction

3.1 Position _____

3.2 Role set (persons with whom learners will interact by virtue of their position) _____

4.0 Instrumentality

4.1 Medium

- Spoken: receptive
- Spoken: productive
- Written: receptive
- Written: productive

4.2 Mode

Detailed specification only required for a syllabus for a highly specific situation. Otherwise, two broad categories suffice:

- dialogue, spoken to be heard
- dialogue, written to be read

Stephens, "EJ" dtserio...

- 4.3 **Channel**
- 4.3.1 **Bilateral (interactive)**
- face to face
 - telephone
 - radio contact
 - print
- 4.3.2 **Unilateral**
- face to face
 - PA system
 - radio
 - TV
 - recording
 - film
 - print

Checklist III: Course Design Constraints**5.0 School or institution****5.1 Level**

- Elementary
- Secondary
- Tertiary
- Other (adult education, government training institution, etc.)

5.2 Sector

- Private school
- Publicly funded school
- Government funded school
- Business-owned school

6.0 The teaching staff

- 6.1 **Total number** _____
- 6.2 **Teachers' qualifications and experience** _____

7.0 Equipment available

- Tape recorders
- Overhead projectors
- Filmstrip projectors
- Film projectors

- Full language lab
- Duplicating service
- Other

8.0 Class size and timetabling

- 8.1 **Average number of pupils per class** _____
- 8.2 **Hours per week of instruction** _____
- 8.2.1 **In class** _____
- 8.2.2 **In lab** _____
- 8.3 **Construction of the timetable (provide details)** _____

PART B: Syllabus Specification Checklists**Checklist I: Language Functions****(A) Expressing truth values (Ideational meaning)**

1. **Factual information**
- 1.1 identifying
- 1.2 reporting through description
- 1.3 reporting through narration
- 1.4 correcting
2. **Argument**
- 2.1 expressing agreement/disagreement
- 2.2 confirmation/denial
3. **Likelihood**
- 3.1 expressing possibility/impossibility
- 3.2 expressing probability/improbability
- 3.3 expressing logical conclusions (deduction)
- 3.4 expressing prediction and predictability
4. **Attitudes to truth**
- 4.1 positive: expressing certainty/uncertainty
- 4.2 intermediate: expressing conjecture
- 4.3 weak: expressing doubt
- 4.4 negative: expressing disbelief
5. **Seeking information**
- 5.1 questioning, inquiring

(B) Expressing mood, emotion and attitude (modal meaning)

6. Emotional and moral attitudes
- 6.1 expressing approval, liking, satisfaction
- 6.2 expressing preference
- 6.3 expressing disapproval, disliking, dissatisfaction
- 6.4 expressing interest/lack of interest
- 6.5 expressing hope
- 6.6 expressing disappointment
- 6.7 expressing surprise
- 6.8 expressing worry, fear
7. Volition
- 7.1 insisting
- 7.2 expressing intention
- 7.3 expressing want, wish, desire
- 7.4 expressing willingness
8. Commitment
- 8.1 granting/seeking permission
- 8.2 expressing obligation
- 8.3 expressing prohibition
9. *Suasion* (getting things done)
- 9.1 expressing commands; instructing, directing
- 9.2 expressing requests
- 9.3 inviting
- 9.4 suggesting a course of action
- 9.5 advising
- 9.6 warning
- 9.7 promising
- 9.8 threatening

(C) Formulaic communication (phatic meaning)

10. Greetings
- 10.1 greetings
- 10.2 farewells
- 10.3 introductions
- 10.4 beginning/ending letters
- 10.5 seasons greetings
- 10.6 toasts

11. Acknowledgement
- 11.1 thanking, expressing gratitude
- 11.2 apologizing
- 11.3 expressing regret
- 11.4 expressing appreciation
12. Empathy
- 12.1 congratulations
- 12.2 condolences
13. Attention signals
- 13.1 vocatives

Checklist II: Discourse Skills

(A) Cohesion and reference

- | Value | 0.0 Cohesion of text | |
|--------------------------|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | 0.1 Understanding and expressing relations between parts of a text through <i>lexical cohesion</i> devices of | |
| <input type="checkbox"/> | 0.1.1 repetition | |
| <input type="checkbox"/> | 0.1.2 synonymy | |
| <input type="checkbox"/> | 0.1.3 hyponymy | |
| <input type="checkbox"/> | 0.1.4 antithesis | |
| <input type="checkbox"/> | 0.1.5 apposition | |
| <input type="checkbox"/> | 0.1.6 lexical set/collocation | |
| <input type="checkbox"/> | 0.1.7 pro-forms/general words | |
| | 0.2 Understanding and expressing relations between parts of a text through <i>grammatical cohesion</i> devices of | |
| <input type="checkbox"/> | 0.2.1 reference (anaphoric and cataphoric) | |
| <input type="checkbox"/> | 0.2.2 comparison | |
| <input type="checkbox"/> | 0.2.3 substitution | |
| <input type="checkbox"/> | 0.2.4 ellipsis | |
| Value | 1.0 Rhetorical cohesion. Recognizing and using discourse markers to signal relationships of | |
| <input type="checkbox"/> | 1.1 enumeration | examples of markers |
| <input type="checkbox"/> | 1.1.1 listing | first, second |
| <input type="checkbox"/> | 1.1.2 time sequence | then, next, finally |
| <input type="checkbox"/> | 1.2 addition (conjunction) | (and) |
| <input type="checkbox"/> | 1.2.1 reinforcing | furthermore, in addition |
| <input type="checkbox"/> | 1.2.2 similarity | similarly, equally |

- 1.3 *logical sequence* (so)
- 1.3.1 introduction now
- 1.3.2 summarizing overall, so far
- 1.3.3 result, consequence so, consequently
- 1.3.4 deduction, induction therefore, hence
- 1.3.5 conclusion to conclude, to sum up
- 1.4 *apposition* (or)
- 1.4.1 explication that is, in other words
- 1.4.2 exemplification/ illustration for example, for instance
- 1.5 *contrast* (but)
- 1.5.1 substitution that is, I mean
- 1.5.2 replacement alternatively
- 1.5.3 antithesis conversely, instead
- 1.5.4 concession anyway, however

- Value*
- 2.0 *Interpreting the text by going outside it*
 - 2.1 using exophoric references
 - 2.2 reading between the lines
 - 2.3 integrating data in the text with own experience or knowledge of the world

(H) Operations on a text

- Value*
- 3.0 *Extracting salient points to summarize.*
 - 3.0.1 the whole text
 - 3.0.2 a specific idea/topic in the text
 - 3.0.3 the underlying idea or point of the text
 - 3.1 *Selective extraction of relevant points from a text, involving*
 - 3.1.1 the coordination of related information
 - 3.1.2 the ordered rearrangement of contrasting items.
 - 3.1.3 the tabulation of information for comparison and contrast
 - 3.2 *Expanding salient/relevant points into summary of*
 - 3.2.1 the whole text
 - 3.2.2 a specific idea/topic in the text
 - 3.3 *Reducing the text through rejecting redundant or irrelevant information and items, especially*
 - 3.3.1 omission of cover-system items (e.g. determiners)

- 3.3.2 omission of repetition, circumlocution, digression, false starts
- 3.3.3 compression of sentences or word groups
- 3.3.4 compression of examples
- 3.3.5 use of abbreviations
- 3.3.6 use of symbols denoting relationships between states, processes, etc.

(C) Rhetorical organization of discourse

- 4.0 Planning and organizing information in expository language (especially presentation of reports, expounding an argument, evaluation of evidence), using *rhetorical functions*, especially:
- 4.0.1 generalization
- 4.0.2 definition
- 4.0.3 classification
- 4.0.4 description of substances and their properties
- 4.0.5 description of processes and their stages
- 4.0.6 formulation of hypotheses
- 4.1 *Recording information (expressing/understanding equivalence of meaning)*
- 4.1.1 within the same style (e.g. paraphrasing to avoid repetition)
- 4.1.2 across different styles (e.g. from technical to lay)
- 4.2 *Distinguishing the main idea from supporting details by differentiating*
- 4.2.1 primary from secondary significance
- 4.2.2 the whole from its parts
- 4.2.3 a process from its stages
- 4.2.4 category from exponent
- 4.2.5 statement from example
- 4.2.6 fact from opinion
- 4.2.7 a proposition from its argument

(D) Overl transactional skills in spoken discourse

- Value*
- 5.0 *Initiating in discourse:*
 - 5.0.1 how to initiate the discourse (elicit, inform, direct, etc.)

- 5.0.2 how to introduce a new point (using verbal and vocal cues)
- 5.0.3 how to introduce a topic (using appropriate micro-function such as explanation, hypothesis, question)
- 5.1 *Maintaining the discourse:*
- 5.1.1 how to respond (acknowledge, reply, loop, agree, disagree, etc.)
- 5.1.2 how to continue (add, exemplify, justify, evaluate, etc.)
- 5.1.3 how to adapt, as result of feedback, especially in mid-utterance (amplify, omit, reformulate, etc.)
- 5.1.4 how to turn-take (interrupt, challenge, inquire, dove-tail, etc.)
- 5.1.5 how to mark time (stall, 'breathing space', formulae, etc.)
- 5.2 *Terminating in discourse:*
- 5.2.1 how to mark boundaries in discourse (verbal and vocal cues)
- 5.2.2 how to come out of the discourse (excuse, concede, pass, etc.)
- 5.3 *Identifying and indicating the main point or important information in a piece of discourse*
- 5.3.1 vocal underlining (e.g. decreased speed, increased volume)
- 5.3.2 end-focus and end-weight
- 5.3.3 verbal cues (e.g. 'The point I want to make is...')

Checklist III: Study Skills

- Value* 0.0 *Basic reference skills: understanding and use of:-*
- 0.1 graphic presentation, viz. headings, sub-headings, numbering, indentation, bold print, footnotes
- 0.2 table of contents and index
- 0.3 cross-referencing
- 0.4 card catalogue
- 0.5 phonetic transcription/diacritics
- 0.6 bibliography
- 0.7 dictionaries

- 1.0 *Skimming to obtain*
- 1.1 the gist of the text
- 1.2 a general impression of the text
- 2.0 *Scanning to locate specifically required information or*
- 2.1 a single point
- 2.2 more than one point
- 2.3 a whole topic
- 3.0 *Transcoding information presented in diagrammatic display, involving*
- 3.1 straight conversion of diagram/table/graph into speech/writing
- 3.2 interpretation or comparison of diagrams/tables/graphs in speech/writing
- 4.0 *Transcoding information in speech/writing to diagrammatic display, through*
- 4.1 completing a diagram/table/graph
- 4.2 constructing one or more diagrams/tables/graphs
- 5.0 *Note-taking skills*
- 5.1 completing note-frames
- 5.2 deletions
- 5.3 use of symbols
- 5.4 use of diagrams

Stephens "ET design"

Bibliografía de referencia.

- Akiyama, Carol. (1976). The Language of Air Travel in English-In-Flight Services. English for Careers. New York: Regents.
- Alba Juez, Laura. (1987) El diseño de un curso de inglés para ingenieros. México: C.E.L.E. (U.N.A.M.).
- Allen, J.P.B. & Hiddowson, H.G. (1978) Teaching the Communicative Use of English. En: Mackay, R. & Mountford, A.J. (eds.) (1978) English for Specific Purposes. London: Longman.
- Allen, J.P.B. (1984) General Purpose Language Teaching: A Variable Focus Approach. En: Brumfit, C.J. (ed.) General English Syllabus Design. ELT Documents. Oxford: British Council/Pergamon Press.
- Altman, Howard B. & C. Vaughan James. (eds.) (1980) Foreign Languages: Meeting Individual Needs. Oxford: Pergamon Press.
- Bell, Margaret A. (1982) "Strategem: A Problem-Solving Game for Use in Revision." En: Sagset Journal, Vol. 12, No. 4.
- Binham, Philip et al. (1982) Hotel English-Communicating with the International Traveller. Oxford: Pergamon Press.
- _____ (1982) Restaurant English-Communicating with the International Traveller. Oxford: Pergamon Press.
- Booth, Alan & Hashimoto, Takashi. (1977) Let's See Europe. A Book for Travellers and the People who Help them. London: MacMillan Educational.
- Breen, M.P. (1984). "Process Syllabuses for the Language Classroom". En: Brumfit, C.J. (ed.) (1984) General English Syllabus Design. Oxford: Pergamon Press.
- Breen, M. & Candlin, C. (1980) "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching". En Applied Linguistics. Vol. 1, No. 2.
- Brumfit, C.J. (1980) "Common Sense about ESP". En Holden, S. (ed.) (1977) English for Specific Purposes. London: Modern English Publications.
- _____ (1984) "Definition and Function of Syllabuses". En Brumfit, C.J. (ed.) q.v.
- _____ (ed.) (1984.) General English Syllabus Design. Oxford: Pergamon Press.
- Buck, M & Ormsby, D. (1987) "Developping Learning and Communicative Strategies in the Classroom." Mextesol Journal, Vol. ~~1~~ No. ~~1~~ *May*
- Buck et al. Editorial de DLA, CEE, LINGUA*
- Campbell, R. & Wiles, N. (1970) "The Study of Language Acquisition". En: Lyons, J. (1970). New Horizons in Applied Linguistics. Great Britain: Penguin.
- Canale, M. & Swain, M. (1979) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". En: Applied Linguistics. Vol. 1. Spring.
- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." En: Richards, J & Schmidt, R.W. (eds.) Language and Communication. pp. 1-27. Great Britain: Longman.

- Candlin, C.N.; Kirkwood, J.M.; & Moore, H.M. (1978). "Study Skills in English: Theoretical problems and Practical Issues". En Mackay, R & Mountford, A. English for Specific Purposes. Great Britain: Longman.
- Candlin, C.N. (1984) Syllabus Design as a Critical Process. En: Brumfit, C.J. (1984) (ed.) (q.v.)
- Candlin, F. (1984). Visiting Britain. The English You Need. Great Britain: Hulton Educational.
- Celce-Murcia, M. (1980) "Language Teaching Methods from the Ancient Greeks to Gattegno". Mextesol Journal, Vol. 4, No. 4.
- Chastain, K. (1976). Developing Second Language Skills: Theory to Practice. Great Britain: Rand McNally Publishers.
- Clark, R. (1978) "Adult Theories, Child Strategies and their Application for the Language Teacher". ECAL Vol. 2.
- Corder, S. Pit. (1973) Introducing Applied Linguistics. Great Britain: Penguin.
- Coutts Clay, J. (1978) "An Integrated Approach to Sales Training. In British Airways". Sagset Journal, Vol. 8, No. 1.
- Crookall, D. (1985) "GERA-A Simulation Game". English Teachers' Journal Vol. No. . British Council.
- Cryer, P. (1986) "Designing an Educational Game, Simulation or Workshop: A Change Theory Perspective." Sagset Journal, Vol. 16, No. 2.
- Davison, A & Gordon, P. (1978) Games and Simulations in Action. Great Britain: The Woburn Press.
- de la Torre, F. & Patán, R.E. (1980) Through the World of Tourism, Mexico; Trillas.
- de Escorcia, B. (1984) "ESP and Beyond—a Quest for Relevance" En : Quirk, R. & Widdowson, H.G. (eds.) English in the World. Great Britain: Eastwood, J. (1980) English for Travel. Great Britain: Oxford University Press.
- Ellington, H.; Addinall, E.; & Percival, F. (1982) "Simulation/Game Design. A Practical Approach to the Design of Games and Simulations." Sagset Journal, Vol. 12, nos. 1, 2 & 4.
- Ellis, Rod. (1984) Classroom Second Language Development. Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, R.C. (1985) Social Psychology and Second Language Learning. Great Britain: Edward Arnold.
- Gibbs, G. (1986). "Who needs facilitators? Designing do-it-yourself workshops." Sagset Journal, Vol. 16, no. 4.
- Glandon, N. (1986). The Totalitarian Classroom Game: Reflections on Authority. Sagset Journal, Vol. 8, no. 1.
- Guderian, C. (1982). "Hold On . A Short Course in Survival English for International Secretaries." Great Britain:
- Hall, E.E. (1976) The Language of Air Travel. Ground Services. English for Careers. New York: Regents.
- (1976). The Language of Tourism in English. English for Careers. New York: Regents.
- Harmer, J. (1986) The Communicative Approach: Where are we now?

- Harmer, J. (1986). "The Communicative Approach: Where are we now?" Plenary Address. Mextesol Conference. Toluca, Estado de México.
- Harvey, A. M.; Horzella, M.; & Latorre, G. (1977). "Materials Production for ESP: Some First Principles." En: English for Specific Purposes: An International Seminar. Bogotá, Colombia; Longman.
- Hawkes, H. (1977) "Attitudes to Teaching and Learning ESP". En ESP, An International Seminar. Bogotá, Colombia; Longman.
- Hawkey, R. (1980) "Needs Analysis and Syllabus Design for Specific Purposes". En ESP, An International Seminar, Bogotá, Colombia; Longman.
- Hearn, J. (1980). "The Potential of Gaming and Simulation in Revision." En: Sagset Journal. Vol. 10, no. 1.
- Hildreth, A. (1983) Un sistema de preparación para candidatos a becas para estudiar en países de habla inglesa. La evaluación basada en necesidades. Tesis de maestría. México. CELE. U.N.A.M.
- Hirayama-Grant, C. & Sedgwick, M. (1978). "ESP Syllabus Processes in Retrospect." En: Todd Trimble, N. et al. (eds). English for Specific Purposes: Science and Technology. Oregon: Oregon State University.
- Ingram, E. (1978) "Psychology and Language Learning." ECAL. Vol. 2.
- Jaques, D. (1981) "Games for All Seasons." En: Sagset Journal, Vol. 11, no. 4.
- Johns, T. (1981). "Some Problems of a World-Wide profession." en: ELT Documents 111, The ESP Teacher's role, development and prospects. British Council.
- Johnson, K. (1982). Communicative Syllabus Design and Methodology. Oxford: Pergamon Institute of English and O.U.P.
- Jones, K. (1982) Simulations in Language Teaching. Great Britain: C.U.P.
- _____ (1982) "Simulations as Examinations." En: Sagset Journal. Vol. 12, no. 1.
- _____ (1985) Designing Your Own Simulations. England: Methuen and Co.
- _____ (1985) "Some Thoughts on Simulation Design." En: Simjeux/Sim-games. Vol. 12, no. 1. Concordia University, Drummondville, Québec.
- _____ (1986) "Games, Simulations, Wittgenstein." En: Sagset Journal. Vol. 16, no. 2.
- Jones, L. (1983) . Eight Graded Simulations. Great Britain: C.U.P.
- Jupp, T.C. & Hodlin, S. (1975) . Industrial English. An Example of Theory and Practice in Functional Language Teaching. London: Heinemann Educational Books.
- Jupp, T.C. (1977). "Developing Skills and Resources for Teachers in an ESP Situation, with Particular Reference to English Language Teaching for Employment Needs." en ESP. An International Seminar. Bogotá.

- Krashen, S.D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford:Pergamon Press.
- _____ (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford:Pergamon.
- _____ & Terrell, T.D. (1983) The Natural Approach: Second Language Acquisition in the Classroom. Oxford:Pergamon/Alemany.
- Levin, J. (1979) : Fundamentos de estadística en la investigación social. Harla: México.
- López Díaz, R. V. (1984) Análisis preliminar de la necesidad de la enseñanza de la lengua inglesa en la licenciatura de administración de empresas turísticas en el Instituto Tecnico de Chetumal. Tesis de Maestría. México: Universidad de la Americas.
- Mackay, R. & Mountford, A.J. (eds.) (1978) English for Specific Purposes. London: Longman.
- _____ "The Teaching of English for Special Purposes: Theory and Practice." En: Mackay, R. & Mountford, A. (eds.) (1978) English for Specific Purposes. London: Longman.
- Mackey, W. (1965). Language Teaching Analysis. London: Longman.
- MacMillan, D. & Brammer, M. (1982) "Eva Brick—A Simulation for English Language Learning." En: Sagset Journal. Vol. 12, no. 1.
- McDonough, J. (1984) ESP in Perspective. A Practical Guide. London: Collins. ELT.
- McGinley, K. (1980) "Use of Simulation in English for Special Purposes. Courses in a Devoping Country." En : Sagset Journal. Vol. 10, no. 1.
- McKelvie, J. (1978). "Simulation in Police Training." En: Sagset Journal. Vol. 8. no. 1.
- McLaughlin, B. (1978) "The Monitor Model: Some Methodological Considerations." En: Language Learning. Vol. 28, no. 2.
- Marshall, S.; & Ellington, H.; & Addinall, E.; & Percival, F. (1982) "Developing Communication Skills using Simulation/Gaming Techniques." En: Sagset Journal. Vol. 12, no. 2.
- Megarry, J. (1976). "Ten further "mistakes" made by simulation and game designers." En: Sagset Journal. Vol. 6, no. 3
- Menné, S. (1983). Travel and Tourism: English Language Teaching by Video for Intensive Listening. London:
- Miller, A. (1980) "How? What? Why? Debriefing Inset Strategies." En: Sagset Journal. Vol. 16, no. 1.
- Munby, J. (1978) . Communicative Syllabus Design. Cambridge: CUP.
- Newmark, L. (1979). "How not to Interfere with Language Learning ." En: The Communicative Approach to Language Teaching. En: Brumfit, C.J. & Johnson, K. (1979)
- Newton, A. (1979). "Current Trends in Language Teaching." En: Celce-Murcia, M. & McIntosh, L. (eds.) Teaching English as a Second or Foreign Language.

- O'Keeffe, L. (1983): Unique and Recurrent Elements in Syllabuses for ESP.
En: Brumfit, C.J. (ed.) Language Teaching Projects for the Third World.
Oxford: Pergamon Press.
- Palmer, A. & Rodgers, T. (198) State of the Art article: Games in Language Teaching. ELT Journal
- Porter Ladousse, G. (1982) : Role-Play and Simulation in Language Learning.
En: Sagset Journal, Vol. 12, no.2.
- Pearson, M. & Smith, D. (1980). "Debriefing in experienced-based learning."
En: Sagset Journal, Vol. 16, no.4.
- Potter, M. & Assumpcao, N. (1980) Up and Away. English for International Travel and Communication. London: Longman.
- Reza Guerra, M.E. /S.F.7 Diseño de un curso para un semestre para alumnos del C.C.H.C.E.L.E. U.N.A.M. Material especializado.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1982). "Method; Approach, Design and Procedure."
TESOL Quarterly, June 1982.
- Richterich, R. & Chancero, J.L. (1980) Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Oxford: Pergamon Press.
- Roberts, J. (198) "Recent Developments in ELT. Part 1 and Bibliography."
En: ELT Journal.
- Robinson, P.M. (1980). ESP. English for Specific Purposes. Oxford: Pergamon Press.
- Rodgers, T. (1980). "Materials Development in Prospect." En: Projects in Materials Design. ELT Documents, British Council.
- Rubin, J. (1979) : "What the Good Language Learner can Teach us." En: Pride, J.B. (ed.) (1979) Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching. Oxford: O.U.P.
- Savignon, S. (1983) Communicative Competence-Theory and Classroom Practice.
New York: Addison Wesley Publishing Company.
- Stern, H.H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: O.U.P.
(1981) Communicative Language Teaching and Learning: Towards a Synthesis. En: Alatis, Altman, & Alatis. (eds.) The Second Language Classroom: Directions for the 1980s. Oxford: O.U.P.
(1984) "Review and Discussion." En: Brumfit, C.J. (ed.) General English Syllabus Design. ELT Documents 118. The British Council.
- Strevens, P. (1977). New Orientations in the Teaching of English. Oxford: O.U.P.
(1980). Teaching English as an International Language. From Practice to Principle. Oxford: Pergamon Press.
(198) Training the Teacher of Foreign Languages. New Responsibilities require New Patterns of Training.
- Sturtridge, G. (1978) "Using Simulations in Teaching ESP" En: Holten, S. (ed.) English for Specific Purposes. Modern English Teacher. Special Publication.

Suddaby, A. (1976). "A Critical Analysis of Simulation Games." En: Sagset Journal. Vol. 6, no.3.

S. Snales, J. (1981). "English for Specific Purposes, ESP: The Heart of the Matter or The End of the Affair." En: Quirk, R. & Widdowson, H.G. (eds.) English in the World. Oxford: O.U.P.

Thatcher, D. (1986). "Promoting Learning through Games and Simulations" En: Sagset Journal. Vol. 16, no. 4.

Todd, M. (1977). An Approach to ESP Course Design at SENA, Barranquilla, En: English for Specific Purposes : An International Seminar. Bogota: Longman.

Trim, J.L.M. (1980). "The Place of Needs Analysis in the Council of Europe Modern Languages Project." Centre for Information in Language Training and Research. (CILT) London, U.K. En: Altman, H. & James, C.V. (eds.) Foreign Language Teaching, Meeting Individual Needs. Oxford: Pergamon Press.

Richterich, R. Van Ek, J.A.; & Wolkins, D.A. (1980). Systems Development in Adult Language Learning. Oxford: Pergamon Press.

Trimble, M. Todd & Trimble, L. (1977). "The Development of EFL materials for Occupational English." En: English for Specific Purposes: An International Seminar. Bogota: Longman.

Varela, M. (1980). "The Disadvantages of a Functional Approach." En: Mextesol Journal. Vol. 4, no. 4.

Wheeler, M. (1978). "The Role of Games, Simulations and Role-Playing." En: Holden, S. (ed.) English for Specific Purposes. Modern English Teacher. Special Publication.

Widdowson, H.G. (1977). "The Communicative Approach and its Application." En: English for Specific Purposes: An International Seminar. Bogota: Longman.

(1983) Learning Purpose and Language Use. Oxford: O.U.P.

(1984) Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design. En: Brumfit, C.J. (ed.) General English Syllabus Design. Great Britain: Pergamon Press.

(1984) Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford: O.U.P.

Winer, L. & Vázquez Abad, J. (1981). "Towards a Theoretical Framework for Educational Simulations." En: Sagset Journal. Vol. 11, no. 3.

Wordsall, V. (1972). Special English for Hotel Personnel. (Bar and Restaurant

Employees.) New York:MacMillan.

--- (1976). Special English for Tourism. (Managers, Agents and the Agency.) New York:Macmillan.

Yalden, J. (1983) The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation. Oxford: Pergamon Press.

Yalden, J. (1984) "Syllabus Design in General Education. Options for ELT." In: Brumfit, C.J.(ed.) General English Syllabus Design. Great Britain: Pergamon Press.

Zurlinden, P. (1977) El diseño de un curso de inglés avanzado para la ENEP. Acatán, C.E.L.E. U.N.A.M. Material Especializado.