

MEXTESOL
JOURNAL

Convention Issue

1993

VOL. 17, NO. 2

MEXTESOL JOURNAL

Editor/Director
JoAnn Miller

Associate Editor/Editor Asociado
Ulrich Schrader

Editorial Assistant/Asistente Editorial
Elinore Duque

Volume 17, Number 2, 1993

The MEXTESOL Journal is a publication of the Mexican Association of
Teachers of English.

The MEXTESOL Journal es una publicación de la Asociación Mexicana de
Maestros de Inglés

Printed in Mexico

Impreso en México

MEXTESOL JOURNAL

**Volume 17/Volumen 17
Number 2/Número 2**

1993

Contents/Contenido

From the Editor	5
El papel actual del facilitador/instructor de inglés de la capacitación en el ambiente empresarial e industrial <i>Coral Ibarra Y</i>	7
Designing a Reading Comprehension Course <i>Susana Ibarra-Puig</i>	25
Ten Ways to Add Culture to your English Class <i>Greg B. Britt</i>	39
The Magic of Language and Children <i>Susan Zimmerman</i>	47
Book Review Section: American Generation <i>Reviewed by Patrick Smith</i>	51

From the Editor

We have a very special Convention Issue for you this year. Hopefully, our Journal reflects the various interests of our readers. In this issue we present articles dealing with executive classes, ESP, teaching children and adolescents and techniques for working with culture in the classroom. Most of the articles are in English, but one is in Spanish, representing our bilingual nature. Most are very serious, but one is humorous on the surface, while in reality presenting a serious message.

The first article by Coral Ybarra from the Universidad de las Américas-Puebla examines in great detail various aspects related to the organization of executive classes in business and industry. This is very timely now that our daily lives are permeated with NAFTA (T.L.C.) making us all the more aware of the importance of English in Mexico now and in the future.

Our second article (by Susan Ibarra-Puig) comes from a Mexican University (the Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa) and can serve as a guide to teachers or administrators who have a hunch that a specific course is needed, but are not sure just how to go about discovering if this hunch is true and, if it is, how the new course should be designed to meet the students' needs.

The next article (by Greg B. Britt, Britt Servicios Lingüísticos) is a practical article dealing with the teaching of culture with ideas that are applicable to any level of learning and for any age student. The ideas are useful and creative and can be included in any communicative classroom.

Our final article (by Susan Zimmerman, Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, A.C.) is a humorous view of teaching children which, through satire and down-to-earth examples, discusses a serious issue in child pedagogy.

Our book review this month is about *American Generation*. The promised reviews of two pronunciation texts will be printed in our next issue.

Please remember, our Journal cannot exist without your cooperation. Submit articles and reviews. Suggest topics that you would like to read about. Send us your comments about the articles we publish. We would like to hear from you.

Editorial Policy

The MEXTESOL Journal is a quarterly publication dedicated to the classroom teacher in Mexico. Articles and book reviews related to EFL teaching in Mexico and in similar situations throughout the world are accepted for publication. Articles can be either practical or theoretical.

Articles and Reviews: The Journal welcomes previously unpublished articles relevant to EFL professionals in Mexico or unsolicited book reviews. The Editors encourage submissions in Spanish or English.

Send three copies of each manuscript, including all appendices, tables, graphs, etc. to the following address:

MEXTESOL
San Borja 726-2
Colonia del Valle
03100 Mexico, D.F.
Telephone/FAX: 575-5473

Journal Correspondence, Membership or Advertising Information : All other correspondence should be sent to the MEXTESOL at the above address.

Manuscript Guidelines

1) Articles should be typed, double spaced and no more than twenty pages long. References should be cited in parentheses in the text by author's name, year of publication and page numbers.

For example: "The findings were reported (Jones 1979: 23-24) although they cause no change in policy."

2) The list of references in an article must appear at the end of the text on a separate page titled "References". Data must be complete and accurate. The following format should be followed:

For books:

Jones, T.J. 1984. How to Spell. New York. ABC Press.

For articles:

Moore, Jane. 1991. "Why I like to Teach." *Teacher's Quarterly*. June, 56-64.

Perez, Beatriz, 1962. "El griego antiguo en quince días." *La revista de la universidad*, 10(2), 136-139.

Note: A copy of these guidelines in Spanish is available on request from *The Editor*. Si usted quiere obtener la versión de este texto en español, favor de solicitarla a *The Editor*

El papel actual del facilitador/instructor de inglés de la capacitación en el ambiente empresarial e industrial

CORAL IBARRA Y., UNIVERSIDAD DE LAS AMERICAS-PUEBLA¹

Introducción

Actualmente estamos observando varios fenómenos en las industrias mexicanas que convergen en una necesidad apremiante de capacitar a las personas para que se desempeñen satisfactoriamente en sus trabajos a la vez que se desarrollan en forma continua. Dentro de esta necesidad apremiante se reconoce, recientemente con mayor claridad, el proporcionar al personal de una empresa preparación en el inglés como segundo idioma, hecho sumamente interesante para quienes nos dedicamos a su enseñanza.

Dichos fenómenos parecen ser los siguientes: requerimiento de mano de obra especializada en campos de producción y/o servicios muy específicos; dicha preparación especializada incluye, cada vez más, conocimientos en el inglés. También una creciente competitividad en cuanto al servicio o producto que se ofrece en el mercado; dicha competitividad se propicia más en la medida en que se esté preparado para negociaciones con empresas internacionales, cuyo "lenguaje internacional establecido" es el inglés. Los trabajadores que se encuentran en una gama desde una indiferencia hacia capacitarse cada vez mejor para desempeñar su labor cada día más eficientemente, y aquéllos que desean no sólo capacitarse para la función que desempeñan, sino que desean desarrollarse en forma integral como personas dentro de un sistema (la empresa y su entorno); pocas empresas muy comprometidas con la capacitación de su personal tanto en lo funcional y práctico como en su educación continua integral; recursos asignados limitadamente a la capacitación de personal; pocos instructores dentro de las empresas o de personal formado como instructor dentro de las mismas; en el caso de instructores del inglés como segundo idioma, se puede generalizar que una minoría de empresas cuentan con instructores de idiomas. Por otro lado, la educación básica y media son limitadas y limitantes en cuanto a formar individuos implicados en su auto-desarrollo y auto-realización; en ocasiones la educación técnica y/o universitaria también se limita y limita al individuo a su desempeño práctico-funcional dentro del mercado de trabajo; ambas olvidan la formación integral continua del individuo; en lo que se refiere a la educación técnica o media terminal, de donde provienen muchos empleados de las empresas mexicanas, es notoria la falta de preparación en el idioma inglés, puesto que éste no estaba incluido en los programas educativos oficiales hasta muy recientemente (piénsese también en el tiempo que tardarán en verse resultados en esta área de estudio si apenas se ha incluido el inglés en los programas oficiales). Así, los individuos han sido acostumbrados-condicionados a involu-

¹The author can be reached at the following address: Departamento de Idiomas, Universidad de las Américas-Puebla, P.O. Box 100, Santa Catarina Mártir, Cholula, Puebla. TEL.: 29-20-53, EXT.4507.

crarse en el proceso enseñanza-aprendizaje de tipo tradicional, sea en su papel del que enseña, como en su papel del que aprende. Existe una ignorancia de las alternativas metodológicas y técnicas, así como de la dinámica de grupos para instrumentar cursos de capacitación que obedezcan a las necesidades reales de los individuos adultos; se reproduce lo conocido (método tradicionalista) y se ignora lo nuevo o se limitan las innovaciones, así como los programas nuevos que los tiempos requieren.

Hasta aquí se observan algunos elementos que afectan, en una u otra medida, a la capacitación y el adiestramiento y el proceso de educación integral continua que pudiera fomentar una empresa, además de tener repercusiones serias en cuanto a los programas de capacitación en la empresa sobre el inglés como segundo idioma.

Un punto importante que vale la pena considerar es que *capacitación* se refiere a los procedimientos teórico-prácticos que lleven al estudiante a adquirir conocimientos, habilidades, actitudes que lo preparen para enfrentar nuevas situaciones en una forma nueva y/o "mejorada" con respecto a lo que hacía antes.

Otro punto a considerar es el *aspecto instruccional* de la capacitación dentro de las empresas. Este aspecto no es el único, sino que se le debe percibir como formando parte de un todo, dentro de un sistema que lo comprende que es toda la empresa (ésta puede percibir la capacitación como muy necesaria, como poco necesaria o como un simple requisito que hay que cubrir por ley). Puede haber también dentro de ella un antecedente de prácticas de capacitación o puede tratarse de algo nuevo. Así mismo, puede ser que la capacitación sea fortuita o se trate de una actividad que obedece a una planeación con un análisis objetivo de necesidades, una instrumentación operativa defectuosa o eficiente, y un control y seguimiento tanto de cantidad como calidad del producto de la capacitación.

Sin embargo, ya centrados en lo *instruccional*, tampoco debe pasarse por alto lo que lo conforma. Por un lado, se trata del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del ambiente empresarial; se trata de un proceso dinámico cuyos destinatarios son adultos con características particulares de su edad y con necesidades específicas por resolver; se trata de un proceso de cambio dentro de la persona y dentro de la empresa; requiere de un instructor y de un aprendiz en un proceso innovador.

Discusión

¿Quiénes son los protagonistas de la capacitación (en la empresa)?

**El aprendiz adulto + el instructor/facilitador =
proceso de capacitación y adiestramiento**

¿Cuál es la labor y papel de cada uno en este proceso?

Tomemos como planteamiento interesante el que hace Reynaldo Suárez Díaz (pp. 70-71).

Proceso de enseñanza-aprendizaje

EN EL ESTUDIANTE				EN EL MAESTRO	
INTERÉS, IMPULSO, EXPECTATIVA	1 MOTIVACIÓN	↔	1 MOTIVACIÓN	APELA A LAS NECESIDADES E INTERESES DE ESTUDIANTE; DESPIERTA EXPECTATIVAS.	
DISPOSICIÓN PARA CONOCER Y ACEPTAR SELECTIVAMENTE	2 ATENCIÓN	↔	2 ENFOQUE	DIRIGE LA ATENCIÓN HACIA LO IMPORTANTE, PERTINENTE, INTERESANTE	
MEMORIA DE CORTO ALCANCE	3 RETENCIÓN	↔	3 COMUNICACIÓN	COMUNICA CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, DESTREZAS, VALORES, ACTITUDES, ETC.	
MEMORIA DE LARGO ALCANCE	4 CODIFICACIÓN	↔	4 REPETICIÓN	EVOCACIÓN PARA SU ALMACENAJE CORRECTO	
PROFUNDIZACIÓN, ANÁLISIS, SÍNTESIS	5 BÚSQUEDA	↔	5 ANÁLISIS	PROBLEMATIZAR, INQUIETAR	
TRANSFERENCIA A NUEVAS SITUACIONES	6 GENERALIZACIÓN	↔	6 APLICACIÓN	PROVEER SITUACIONES DE GENERALIZACIÓN	
PROBAR LA VALIDEZ DE LO APRENDIDO	7 CONFRONTACIÓN	↔	7 EVALUACIÓN	DAR OCASIÓN Y OBSERVAR QUE EL ALUMNO DEMUESTRA QUE HA APRENDIDO	
NUEVAS METAS Y HORIZONTES Y PLAN DE ACCIÓN POSIBLE	8 PROGRESO	↔	8 REVISIÓN Y PROYECCIÓN	VALORAR LO BUENO, LO POSIBLE, LO DESEABLE, LO DEFICIENTE; PLANTEAR UN PLAN DE ACCIÓN	

1. Características del instructor de adultos

El *instructor* deberá convertirse en un *facilitador*. Esto nos plantea el adentrarnos en un marco de referencia moderno (no tradicionalista), activo (no expositivo ni memorista), dinámico (no estático), en el cual, como se percibió en la tabla anterior, implica que tanto el facilitador como el aprendiz. comparten la responsabilidad de enseñar-aprender y juegan roles intercambiables según sus experiencias personales y laborales.

¿Por qué utilizar el término de *facilitador*? ¿"Facilita" qué?

En un proceso de enseñanza-aprendizaje, el *facilitador* "facilita" el que se dé un cambio de conducta tanto en el terreno cognoscitivo, como en el de las actitudes y valores y de las destrezas psicomotoras, es decir facilita el aprendizaje. Además, el cambio de conducta conjuntamente con un cambio en actitudes, conlleva un cambio en la persona en forma integral y profunda, que llevará a ésta a convertirse no sólo en un mejor trabajador

"a secas", sino a su vez, en un agente de cambio dentro de la empresa. El manejo que el facilitador haga de las fuerzas internas de sus grupos, el del ambiente total en donde se da la capacitación, el de teorías modernas del aprendizaje, y de la motivación, lo convierten en un agente importantísimo y nos hacen olvidar al tradicional "sabelotodo" que "dicta cátedra" a los que no poseen sus conocimientos.

Para hacer posible este papel tan importante, se necesita que el *facilitador* tenga un perfil muy especial. Este debe basarse no sólo en características de su personalidad (algo que es intrínseco a él), sino que debe incluir la descripción de ciertas habilidades para su labor.

Cuando la empresa desee contratar los servicios de instructores externos, caso típico en la enseñanza del inglés, deberá considerar el perfil del facilitador, como nosotros a continuación.

Las *características de un facilitador* pueden verse y agruparse dentro de las siguientes categorías:

- a) Características personales (intra-personales).
- b) Características para relacionarse con otros y con grupos (inter-personales).
- c) Características para su función técnica (sobre los contenidos que enseñará como el inglés como segundo idioma.)
- d) Características para su función didáctica (sobre cómo enseñará, es decir, sobre el enfoque didáctico de enseñanza de un segundo idioma, así como del método y las técnicas específicas que utilizará.)

a) Características personales (intra-personales)

De acuerdo con Carlos Rodríguez, et al (1987, apuntes de curso), William McGhee y Paul W. Thayer (1986:262) algunas características deben incluir:

Conocimiento y aceptación de sí mismo y de otros, respeto de sí mismo, del grupo, de su función y conocimiento del tema, del entorno, del grupo y de sí mismo en un proceso común.

Con respecto a este primer aspecto y grupo de características, pienso que algunos puntos de contacto son la ética de *facilitador*. Esto me parece de suma importancia, ya que si él tiene muy claros los valores que encierra la capacitación que él facilitará para que otras personas se preparen en forma integral, si tiene también claros los valores, la misión y la cultura de la organización para la cual laborará, si también sabe facilitar la incorporación de los nuevos aprendizajes de sus capacitandos a lo que es ya su labor cotidiana dentro de la empresa y se relaciona con personas dentro del sistema total empresarial y del área de recursos humanos, su labor será impregnada de una congruencia y un valor intrínseco que se proyectará cada vez que actúe.

Otro punto de congruencia de varios y creo es importante mencionar es la confianza, tanto en sí mismo como en su capacidad de despertarla en otros. Esto implica que el *facilitador* se conoce a sí mismo y, en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, sabe reconocer su lugar dentro del grupo; debe reconocer que muy probablemente todos sus capacitados son expertos por lo menos en un área, y que él es experto en algún aspecto o área que a éstos ayudará, pero de ninguna manera se engañará pensando que sólo él sabe y puede hacer alguna tarea en particular. También confía en las potencialidades de sus alumnos. Asimismo, promoverá un ambiente en donde los participantes sentirán confianza igual que como él mismo.

Un aspecto que entrará tanto en las características intra-personales como en las didácticas y que ningún autor mencionó explícitamente, es la motivación. Me parece que si un *facilitador* tiene claras sus propias motivaciones, de por qué capacita y ayuda a otros en su proceso de actualización personal y técnica, podrá "proyectar" mucho más en un curso y motivar a otros más, que si sólo utiliza alguna técnica externa a él y a los demás para llamar su atención y llevarlos a una tarea.

Si él está convencido, convencerá; si él es entusiasta, entusiasmará; si él confía y establece metas alcanzables, llevará a otros a lograrlas.

En este punto vale la pena detenerse y pensar tanto en la labor de capacitación de un *facilitador* cuya lengua materna es el inglés, como en el *facilitador* cuya lengua materna no es el inglés. Se trata, en el primer caso seguramente, de una persona extranjera que estará inmersa en una empresa mexicana con empleados/aprendices mexicanos en su mayoría. Esto implica la inmediata necesidad de que el *facilitador* se adapte y esté abierto a asimilarse en una empresa y personal (y futuros capacitandos) cuya cultura no es la suya, pudiendo no coincidir en situaciones supuestamente semejantes a las de su cultura materna. Su habilidad de adaptación es primordial. Sin embargo, el *facilitador* extranjero puede traer consigo conocimientos de la cultura con la cual la empresa va a entablar algún contacto, lo cual puede ser muy positivo para la enseñanza que imparta. Esto deberá capitalizarlo lo más posible.

En el caso en que se trate de un *facilitador* mexicano que la empresa contrate para la enseñanza del inglés como segundo idioma, se dará la situación inversa. El/ella pertenecerá a la misma cultura a la que pertenecen la empresa y su personal, pudiéndose asimilar más fácilmente a la "cultura empresarial." Pero, por otro lado, deberá esforzarse en incluir, en la medida de lo posible dentro de su enseñanza, aspectos que se refieran al contacto entre la empresa mexicana y la extranjera, incluyendo el uso del idioma inglés para ello.

b) Características para relacionarse con otros y con grupos (inter-personales)

De acuerdo con Carlos Rodríguez, et al (1987: apuntes de curso) y Mauro Rodríguez (1991:91-106), éstas comprenden en forma resumida, las siguientes:

Habilidad para comunicarse con otros y entender su situación con empatía y apertura personal; saber establecer una relación de ayuda y solucionar situaciones de conflicto previstas e imprevistas; percibir las necesidades y los procesos por los que pasa el grupo, interesándose por éste y sus miembros y al mismo tiempo interactuando con sencillez y competencia en su tema.

En el caso que nos ocupa, se debe incluir aquí la habilidad que el instructor del segundo idioma tenga para relacionarse con personas de diferentes rangos y status en la empresa, así como para hacerlo con personas de varias culturas (igual y diferentes a la suya.)

Esto incluye, a mi parecer, también otras características adicionales que vale la pena contemplar:

- tener claras las pautas y normas de conducta grupal que establecerá dentro de sus grupos para conseguir un trabajo positivo.
- establecer y comunicar metas para el grupo y su dinámica que conlleven un desarrollo y experiencia positivos de grupo.
- percibir las tensiones y fuerzas del grupo para canalizarlas y/o darles escape, sin temer al conflicto.
- capitalizar grados de satisfacción e interacción sanos dentro del grupo y saber enfrentar grados de frustración, resistencia al cambio e interacción no sanos dentro del grupo.
- dar un balance a la tarea y a las relaciones amistosas que surjan en el trabajo grupal.
- detectar y capitalizar los estilos de interacción más propicios para cada grupo (cooperación, competencia, asimilación, adaptación).
- ejercer un liderazgo acorde a la madurez y necesidades de cada uno de sus grupos.
- dar balance al aspecto afectivo tanto como a centrarlos en la tarea de adquisición y/o aprendizaje del inglés como segundo idioma.

Estas últimas características implican que el *facilitador* no sólo se centre en su tarea de enseñar y dirigir el aprendizaje, sino que, creo, deberá complementar su labor con conocimientos sobre dinámica de grupos y psicología social, temas que se tratarán más adelante.

c) Características para su función técnica (sobre los contenidos que enseñará el inglés como segundo idioma.)

De acuerdo a Imideo G. Nérici, (1980:23-25), la función técnica del docente consiste en tener un cúmulo de conocimientos, habilidades y destrezas, así como de una cultura general, que le permita responder adecuadamente a las exigencias de formación de los educandos.

Dentro del contexto de capacitación, esto implica que el *facilitador* conozca cabalmente los contenidos-materia que enseñará. Su conocimiento deberá ser funcional, actualizado, operante y adecuado al contexto en que se desenvolverán él y sus capacitantes.

dos dentro de la empresa. Creo que cuando el conocimiento es superficial, un instructor tenderá a depender de manuales, textos, o notas que sólo repetirá ante los capacitandos, y no será capaz de facilitarles un acercamiento a la materia de estudio desde diferentes ángulos, por medio de problemas y casos, de aplicaciones y experiencias reales, de transferencias a la vida laboral vigente y futura, de aprendizajes relevantes y significativos, etc. Si el *facilitador* se especializa en algún área del conocimiento, como puede ser el inglés como segundo idioma, deberá conservar una mente e información abiertas a otras áreas afines, para que sus contenidos puedan ser "polivalentes" e interdisciplinarios en la medida de lo posible.

De acuerdo a Carlos Rodríguez (apuntes de curso) y dentro de este mismo rubro, encontramos las siguientes proposiciones:

- dominio técnico de la materia en la cual, precisamente por el dominio de ésta, la dosifica y la pone al alcance del grupo de capacitandos.
- credibilidad tecnológica, que muestra al instructor como una persona que aprovecha sus conocimientos y sus experiencias dentro de su área, lo muestra seguro dentro de ésta y promueve que se le dé crédito por este nivel de experto que muestra ante el grupo.
- habilidad de concreción, que le hace comunicar sus contenidos clara y objetivamente, sin verborrea ni inseguridad o ambigüedad ante el grupo, con explicaciones, ilustraciones y síntesis que conllevan a un mayor aprendizaje de sus capacitandos.
- sentido práctico, que hace puentes y transferencias entre lo aprendido y el uso práctico que el aprendiz puede hacer inmediatamente en el lugar de trabajo de todo lo aprendido dentro de la capacitación.
- actualización permanente, que implica una actitud abierta y un interés constante por adquirir y/o integrar nuevos conocimientos y destrezas a los que ya posee.

Para McGehee y Thayer (1986:262), los siguientes puntos son importantes con respecto al instructor.

- debe poseer conocimiento de la materia, dominio del idioma en que lo va a comunicar, contribuir al progreso de su especialidad y actualizarla, debe estar interesado en la enseñanza.

Por otro lado, para Mauro Rodríguez (1991:96), más que describir características del instructor con respecto de su disciplina, menciona algunas características intelectuales generales: agilidad y claridad de pensamiento, objetividad, buena memoria, capacidad de análisis y de síntesis, imaginación creativa.

Otros aspectos importantes en mi opinión que deberá tener, son los siguientes:

- facilitar la adquisición de conocimientos y destrezas de su disciplina implica que el instructor la presente con una organización lógica para los capacitandos y que conlleve una integración de lo nuevo con lo ya conocido por ellos en forma lógica y natural.

- dosificar la materia de estudio teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje y la curva de concentración de cada grupo.
- promover el aprendizaje por descubrimiento y vías intuitivas también, aunque él domine la materia y tenga la "tentación" de vaciar sobre los alumnos sus conocimientos de experto.
- distinguir lo esencial de lo secundario y lo que deba ser expuesto con lo que pueda ser ejecitado o experimentado por otras vías del conocimiento.
- llevar a los capacitandos a aplicar/ejecitar/dominar lo aprendido en el idioma, y no concretarse a dar explicaciones y reglas sobre éste.
- usar un código operativo en clase en el mismo idioma, y minimizando el uso del español y la traducción, considerando la economía del lenguaje que sea necesaria para proveer a los capacitandos de la mayor información de entrada en el inglés mismo (input).
- conectar la enseñanza-aprendizaje del inglés siempre con situaciones de aplicación en el trabajo en las diversas habilidades lingüísticas y anticipar y sistematizar el seguimiento de éste en las áreas de trabajo.

d) Características para su función didáctica (cómo enseñará)

Según Nérici (1980:23-25), además de dominar su materia, el *facilitador* debe estar preparado para enseñar, es decir, para dirigir el aprendizaje de sus capacitandos en dirección correcta y según sus posibilidades, para que, posteriormente, éstos integren sus nuevos conocimientos a sus experiencias concretas de trabajo y de su vida diaria.

En su función didáctica o de docente, deberá tener las siguientes características: vitalizar la enseñanza con el uso consciente de un método activo, en el que el aprendiz elabore por sí mismo los conocimientos en lugar de sólo recibirlos. Propondrá técnicas de descubrimiento y de solución de casos y problemas para una enseñanza más experiencial y rica; propiciará la participación del alumno en todas las fases del aprendizaje, desde lo sincrético y lo analítico, hasta lo sintético y lo crítico, pasando necesariamente por la aplicación significativa de lo aprendido. Ayudará al instructor de inglés el conocimiento que tenga de los diversos enfoques didácticos y de la metodología en la enseñanza de idiomas, así como el que tenga un inventario amplio de técnicas de enseñanza para adultos. Asimismo, deberá tomar muy en cuenta el marco teórico-práctico que nos da la lingüística aplicada para facilitarse su labor de enseñanza.

Yo pienso, en resumen, que además, el *facilitador* deberá actualizarse constantemente no sólo en su disciplina, sino en las diferentes herramientas y técnicas de enseñanza dentro de su área y para adaptarlas y aplicarlas a la enseñanza de adultos. Dentro de las técnicas de enseñanza, preferirá las activas y se mantendrá actualizado con respecto a ellas (muchos docentes sólo se actualizan en sus contenidos y olvidan actualizarse en la didáctica de su materia o disciplina). Estará consciente y utilizará la tecnología educativa y los recursos a su alcance para una mejor dirección del aprendizaje dentro de sus grupos. Asimismo, estará familiarizado y sabrá utilizar técnicas colectivas, grupales y de instrucción individualizada, así como de la instrucción por programas pregrabados y/o

computacionales, o de materiales o manuales de instrucción programada, ya que en la actualidad, la enseñanza, aún dentro del ámbito empresarial, puede adquirir todas estas características innovadoras.

La manera en que McGehee y Thayer (1986:262) consideran este aspecto, es mencionando las siguientes características del instructor ideal:

- sabe organizar la materia para conseguir objetivos muy determinados.
- siempre está preparado.
- excita el interés y la curiosidad.
- presenta hábilmente ilustrada la información.
- utiliza una amplia variedad de métodos.
- adapta sus métodos al nivel de su clase y está alerta a las necesidades individuales.
- analiza los errores y corrige las dificultades específicas.
- es imparcial en los exámenes.

En resumen, y dentro del primer aspecto sobre *Características del Instructor de Adultos*, hemos considerado su labor no como un transmisor de conocimientos como sucede en un esquema tradicionalista de la educación, sino lo vemos más como un "director," "guía," "motivador," "facilitador" del aprendizaje de sus capacitandos, así como un agente propiciador de la dinámica de grupos en donde se promueve la interacción de todos sus miembros y se trabaja tanto basados en la tarea, como basados en las experiencias dentro del mismo grupo.

Esto nos conecta con el siguiente sub-tema del presente trabajo:

2. Estilos de interacción del facilitador con el grupo

¿Por qué se debe incluir un inciso que se refiera a la *interacción*?

¿Qué es la *interacción*?

Desde luego la *interacción* a la que nos vamos a referir es la que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje para grupos adultos. Sugiero que se piense también desde el sentido amplio de la "educación permanente," como en el contexto específico de la "capacitación y adiestramiento del personal" en un ámbito organizacional.

En un sentido amplio, la "educación permanente" se dirige a adultos ya integrados a un sistema social, profesional-laboral y cultural, y que se encuentran en un proceso de constante transformación.

Esto hace pensar en grupos centrados en la *formación* del individuo y no sólo en la *información* que el mismo recibe en un momento dado. Esto significa que se dará enseñanza-aprendizaje en el dominio cognoscitivo, el dominio psicomotor y en el afectivo y actitudinal y de valores.

Cuando se piensa específicamente en la "capacitación y adiestramiento de personal," se significará, asimismo, que el trabajador inmerso en una organización, irá presentando necesidades específicas, tanto en lo que se refiere al puesto que ya desempeña, como en lo humano dentro de la empresa (ya que siempre está interrelacionado con otros), y también como individuo que tiene aspiraciones personales y de promoción laboral (si se piensa en que un individuo realiza su "carrera" y su "plan de vida y trabajo" sin separar uno de otro dentro de una empresa.)

Este marco de referencia, ya sea amplio, laboral, y/o personal, pone de manifiesto que el individuo siempre está en contacto con otros y entonces se plantea la pregunta:

a) *¿se puede aprovechar y capitalizar la relación con otros para el mejor desarrollo de la persona y su mejor desempeño dentro del trabajo, y para el logro de metas personales y de la organización?*

O se trata más bien de otra cuestión:

b) *¿se debe eliminar la relación con otros que sólo compiten con el individuo de forma que cada uno, como ente aislado, dé lo mejor de sí dentro de la empresa y así se puedan lograr metas personales y de la organización?*

(ambos enfoques ocurren y coexisten en el presente, así como el enfoque tradicionalista y el activo de la educación coexisten en el presente.)

Para un proceso de enseñanza-aprendizaje activo en donde el papel del *facilitador* ya quedó delineado en el apartado anterior, debe corresponder un enfoque también activo en cuanto a la dinámica de grupos, de donde tomamos el elemento de la *interacción*. La primera pregunta planteada deberá ser la vigente y la que se debe tratar de responder.

¿Se puede aprovechar y capitalizar la relación con otros para el mejor desarrollo de la persona y su mejor desempeño dentro del trabajo, y para el logro de metas personales y de la organización?

La respuesta inicial tentativa es que **SI** es factible aprovechar que los capacitandos aprendan juntos. Esto implica que un grupo de capacitandos dejará de ser un grupo de individuos que convergen circunstancialmente en él, sino que se tenderá a que sea un verdadero "grupo de aprendizaje," en donde se facilite el conocimiento mutuo, la aceptación de "el otro," y la integración grupal, en donde el grupo vivirá un proceso que tendrá etapas de desarrollo y donde trabajarán tanto hacia metas de aprendizaje (o centradas en la tarea), como hacia metas del grupo como tal.

Tomaré, como hacen algunos autores, el que la conducta grupal tenga como base precisamente la *interacción*, ya que ésta es una propiedad que se puede observar en todos los grupos.

Para Bany y Johnson (1980:35-37), "cierto número de personas se convierte en grupo cuando se da la circunstancia de que cada individuo está afectado por cada uno de

los otros individuos del grupo. Los individuos reaccionan entre sí. Este proceso, que supone las reacciones de cierto número de personas entre sí, se denomina *interacción*." Cuando A acciona ante B y B reacciona ante A, ninguno de los dos permanece igual después de esa interacción. De tal modo, que la *interacción* se refiere a las modificaciones de comportamiento que se dan cuando dos o tres personas entran en contacto por un lapso de tiempo dado. De una *interacción* inicial, se pasa a que las interacciones, al pasar el tiempo, se vayan estructurando; de esa estructura resultan papeles, posiciones y status que cada miembro del grupo irá adquiriendo en esa "red de comunicación" que se tiende entre todos y cada uno de ellos y que luego se consolida y logra elementos como: cohesión de grupo, sentimiento de pertenencia, motivos comunes, metas comunes, normas de conducta compartidas; también se pueden dar conflicto y tensión dentro del grupo y planteamiento de problemas y/o frustraciones comunes. En todo caso, lo interesante es que siempre habrá un "valor agregado" cuando hay interrelación de dos o más personas, pues todos sufren algún tipo de cambio en su comportamiento social y/o de trabajo en común. Por este motivo, cada grupo tiene su propia personalidad, o como los mismos Bany y Johnson la denomina, cada grupo es diferente por su "sintalidad." (1980:39-40) (personalidad por la "síntesis" de las características y atributos de sus miembros.)

Para otro autor, Dieter Ulich (1974:24-46), *interacción* comprende las conductas recíprocamente relacionadas y complementarias de dos o más personas. Las características decisivas del proceso de interacción son la "interdependencia" y la "complementariedad." Para dicho autor, el plano del aprendizaje se entrecruza con el plano social en donde la educación se da por la interacción.

Por supuesto es de hacerse notar que el instructor deberá pasar a formar parte activa de los fenómenos grupales, y no se quedará fuera de ellos en razón de su status y posición dados. En un ambiente de interrelaciones complementarias e interdependientes, él facilitará estos fenómenos precisamente como parte de su papel nuevo dentro de la educación activa ya mencionada.

Debe el *facilitador* tener conciencia de que en cada grupo, y debido a esta *interacción*, surgirán dos niveles de estructuración, uno formal-artificial-organizacional, y otro informal-natural-grupal. Si cuando inicialmente se forma un grupo, se forma dentro de la organización después de hacer un análisis formal de necesidades y teniendo a un instructor delante de unos capacitandos, ya se tiene un grupo formal-artificial. Pero también es cierto que, si ese grupo permanece junto con elementos que compartir, es muy probable que se formen (o estén formados ya desde antes por las interrelaciones de trabajo), grupos o subgrupos naturales o de amigos.

Un buen *facilitador*, dentro del contexto que hemos venido analizando, será, pues, aquél que perciba los fenómenos intra-grupales y los sepa aprovechar para el beneficio de los involucrados, tanto en su proceso social y personal, como en su proceso de aprendizaje dentro de la capacitación. Cabe añadir en este apartado, que el lenguaje es intrínsecamente comunicativo. Si el instructor de inglés como segundo idioma dentro de una empresa

tiende a instrumentar una enseñanza activa y comunicativa-funcional, considero que conseguirá mejores resultados. Esto deberá tomarlo en cuenta desde la fase de planeación de su(s) programa(s), ejecución, o fase instruccional, así como para el seguimiento y la evaluación del desempeño de los capacitandos.

Dentro de los *estilos de interacción* éstos se pueden delinear desde dos enfoques distintos: aquéllos centrados en el instructor, y aquéllos centrados en el grupo o los capacitandos con el instructor como parte integrada a éste.

Estilo Unidireccional

Este estilo correspondería al enfoque más tradicionalista del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el docente o instructor (experto en su área) enseña y se dirige al grupo (inexpertos en el área), siempre de él hacia ellos y les expone lo que hay que aprender, cómo hay que aprenderlo, cuándo hay que hacerlo, y cómo se demostrará que se ha aprendido.

Este estilo unidireccional, llevaría a la práctica técnicas de enseñanza-aprendizaje también dirigidas por el instructor y administradas de él hacia el grupo. También conlleva enfoques unilaterales en la interacción dentro del grupo, en donde, por ejemplo la comunicación, va del instructor a uno o varios miembros del grupo, y de éste (éstos) hacia el instructor, sin que se tienda una verdadera red múltiple de comunicaciones "en estrella." La interacción está aquí siempre impregnada de un formalismo latente o manifiesto, pero que generalmente no permite que se den los niveles naturales de interacción. Para pasar de un participante a otro, la comunicación tiene generalmente como intermediario al instructor.

Dentro de este contexto unidireccional, es muy probable que se utilice y establezca un estilo único de liderazgo, el conocido como *autoritario*, dentro de una *enseñanza frontal*. En dicho estilo, el líder establecido (artificial) sería el instructor, en donde él establece las reglas del juego, los tiempos, los estilos de interacción ya mencionados, él anuncia sus decisiones (las cuales no se negocian sólo se aclaran), etc. Por otro lado, los miembros del grupo normalmente tomarán una posición y un papel dentro del grupo de capacitación, como primero que se establece es lo que emana del instructor-líder y la dinámica de grupo probablemente se regirá por lo artificial-formal. En todo caso, el instructor será un moderador unidireccional.

En el caso de la enseñanza de un segundo idioma dentro de este tipo de interacción, será de suponer que, debido a que la enseñanza está centrada en el instructor, la participación que se logra de los alumnos es limitada. En el mejor de los casos el instructor participaría un 50% del tiempo y los capacitandos un 50% del tiempo de clase, pero sería difícil incrementar el porcentaje de participación de los aprendices.

Estilo Pluridireccional

Otra opción de dinámica de grupo, incluyendo la *interacción* es la *pluridireccional* (Suárez Díaz, 1986: 95-98). Dentro de ésta, el instructor es, como se había planteado en otro apartado anterior, un verdadero *facilitador*. Dentro de su función, estaría el administrar el proceso enseñanza-aprendizaje para los cursos de capacitación dentro de la empresa, además de implicarse en el proceso de planeación, organización antes de éste, y en el de control o evaluación al final de éste. Sin embargo, el planteamiento de la dinámica de grupo sería diferente. Dentro de ella, y como idea de arranque, se considera que todos y cada uno de los participantes tiene algo que dar (en conocimientos o habilidades, pero también en actitudes y con sus propias características personales, y características y habilidades sociales.) El *facilitador* es un miembro más del grupo. Provoca dentro de la dinámica de trabajo que la interacción se amplíe y se tienda una verdadera "red de comunicación" entre todos los participantes con él incluido como uno más de ellos. En este tipo de dinámica, las interacciones suceden normalmente en forma más natural, afloran muchas de las tensiones y elementos que de otra manera serían latentes en el grupo, se hacen más posibles los contactos no sólo de trabajo sino personales y del grupo total con todos sus miembros.

Dentro de este estilo, surgirán técnicas de enseñanza-aprendizaje más activas y modernas, técnicas que se adapten siempre al estilo de aprendizaje de cada grupo de capacitandos, técnicas que promuevan el aprendizaje más autónomo, por descubrimiento y aplicación/solución de casos y problemas, que cuestionen y discutan alternativas. Se acudirá no sólo a lo lógica, a la deducción y a la inducción y analogía como vías del conocimiento, sino que se apelará también a la intuición, al aspecto afectivo y a la experiencia previa de los capacitandos, entre otras alternativas. (Nérici, 1980:57-61)

Asímismo, y en paralelo a la descripción unidireccional, al tomar en cuenta los estilos de liderazgo, se tomará en cuenta el que más se adapte al grupo en particular, pudiendo ser las alternativas las siguientes (Kuri y Chehaybar, 1989:132-135): *autoritario*, *democrático* y "*laissez faire*." Se tomará en cuenta no sólo un estilo para establecerlo y seguirlo todo el tiempo, sino que se considerará que el liderazgo es más bien un *continuum*," una parte integral del proceso y vida grupal.

En el *continuum* de liderazgo se podrá comenzar, en un extremo, con el instructor anunciando sus decisiones y con el grupo siguiendo lo establecido. El siguiente paso sería aquel en que el instructor anuncia sus decisiones pero da cabida para aclaraciones. Pasamos luego a la etapa en que el instructor plantea alternativas y el grupo negocia con él. Más adelante, el instructor deja que el grupo plantee alternativas y todos decidan, e incluso se puede llegar a la completa autogestión por parte de los capacitandos en donde el instructor es parte integral del grupo y todos deciden de común acuerdo.

El *liderazgo* fluctúa normalmente por la interacción basada en cuatro aspectos distintivos: *habilidades*, cuando alguien es más capaz que otros y entonces los dirige; la

tarea, cuando según el trabajo y objetivo de aprendizaje que se persiga, la persona más adentrada en ello ejerce el liderazgo; por *amistad*, cuando el más popular o persona más reconocida dentro del grupo toma la iniciativa y es seguido por otros por esta misma razón; y por *poder*, en donde el que se impone más a otros, ejerce el liderazgo.

Dentro de una interacción pluridireccional y un liderazgo democrático, el grupo interactúa no sólo para aprender juntos, sino para tomar decisiones conjuntamente; esto normalmente, al involucrar a la mayoría o a todos los participantes, los compromete y o motiva más.

Dentro del área de la enseñanza del inglés como segundo idioma, este estilo de interacción apunta ya al llamado "*aprendizaje colaborativo*" y a un enfoque más funcional y comunicativo. Asimismo, si el *facilitador* dirige el proceso debidamente, será muy factible lograr que la participación de los aprendices tome lugar en alto porcentaje del tiempo de clase, llegando a aprovechar más la información de base que ellos mismos poseen en cuanto al idioma y en cuanto a sus experiencias previas en general, aspecto que ha sido probado como muy conducente a mayor aprendizaje por la lingüística aplicada.

3. Criterios de selección: Interno o externo?

Cuando una organización se plantea esta cuestión, es decir, el acudir a instructores internos a la empresa, o acudir a instructores de despachos externos, estará considerando principalmente los siguientes aspectos:

¿Qué ventajas y desventajas puede presentar cada una de estas opciones?

Instructores internos: Ventajas

1) Siempre y cuando el instructor interno esté formado como tal, éste conocerá el contexto organizacional, las políticas de la empresa, su misión y objetivos a corto, mediano y largo plazo, y tendrá conocimientos de los antecedentes de la capacitación dentro de la misma compañía. Esto es ventajoso, pues conlleva el conocer también a las personas implicadas en cada uno de estos aspectos, lo cual puede facilitarle el presentarse ante ellos con propuestas válidas para ellos dentro del programa de capacitación.

2) La detección de necesidades de capacitación (DNC), al hacerse desde adentro y con personal interno, presenta las ricas posibilidades de indagar información tanto explícita (recabada por instrumentos diseñados para tal efecto), como implícita (información de lo que la gente no dice o no hace pero que tiene relevancia en la DNC).

3) Las propuestas de capacitación serán contextualizadas y entonces factibles y viables de realizar, ya que un instructor interno conoce los alcances, la infraestructura y las funciones de capacitación que se realizan dentro de la organización.

Instructores internos: Desventajas

1) Un instructor interno puede creer que es instructor por el solo hecho de conocer algunos puestos y/o algunas operaciones dentro de algún nivel de la organización. El caso de utilizar personal conocedor o diestro en algo para preparar a otros menos conocedores o diestros, es un caso en la práctica de la capacitación en nuestro país, pero que no implica que el instructor y, por tanto la función de capacitación, se realice lo mejor posible.

2) Cuando se realice la DNC, el personal interno, acostumbrado a ver ciertas cosas, ya no las verá realmente y las podrá pasar por alto, o bien, puede ver sólo lo que quiere ver, presentando un problema de interpretación de la información que además, puede perder la dimensión del contexto empresarial global dentro de la región o del ambiente competitivo.

3) Un instructor interno puede caer en la práctica bien conocida de ofrecer sólo lo que él mismo conoce, sin apearse a las necesidades reales de la empresa y su personal.

4) En el trato y dinámica de trabajo que utilice, un instructor interno puede viciar sus interacciones y su comunicación por amiguismos y/o jerarquías, por ejemplo de fuera de un curso, hacia el interior del mismo.

Instructores Externos: Ventajas

1) Generalmente cuando se trata de este caso, los instructores son expertos *facilitadores*, así como asesores para la organización. Esto significa que tienen una formación seria como tales y se mantienen en un mercado competitivo en el ramo al actualizarse y optimizar su labor.

2) La DNC, al hacerse con un agente externo, presenta la posibilidad de guardar una perspectiva y objetividad y un nivel de interpretación de los datos obtenidos, que no está comprometido con intereses internos a la organización.

3) Las propuestas de capacitación, al basarse en datos obtenidos para tal efecto, generalmente ponen al descubierto otros aspectos organizacionales que vale la pena considerar en cada caso, ya que se debe vencer la tentación de resolver todos los problemas por medio de cursos. Así, la función de capacitación se contempla dentro del sistema total y dentro de su sub-sistema los cuales deben apoyarse mutuamente.

4) Un instructor externo trae consigo nuevas ideas y prácticas que pueden ser sanas de experimentar hacia dentro de la empresa.

5) El caso de la capacitación en el inglés, se requiere cada vez más a expertos en el área y no sólo personas que lo hablen y a quienes les guste. Siendo que los despachos de asesores y expertos, o las instituciones dedicadas a la preparación de personal docente, han ido "profesionalizando" esta área cada vez más, la industria se verá muy beneficiada con estos expertos externos.

Instructores Externos: Desventajas

1) Si un instructor externo tiene más experiencia y formación como asesor que como facilitador, obviamente su función como tal se verá limitada, o llegará a una organización sin las herramientas didácticas y técnicas para adaptar su instrucción al grupo de capacitandos que le corresponden.

2) Al hacerse la DNC por un externo, posiblemente se despierten resistencias o desconfianza que son naturales ante un extraño. Dependerá de las habilidades de la persona el que verdaderamente se sepa introducir a la organización.

3) Dentro de la novedad que es el tener un agente experto del exterior, también se presenta el que sepa adaptar su labor a las necesidades y experiencias previas de la gente implicada con él en un proceso de capacitación.

4) Ya que el realizar el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del ambiente empresarial o industrial es muy nuevo para las personas preparadas como instructores de idiomas, puede suceder que éstos no se ubiquen correctamente a sí mismos y a sus capacitandos en dicho proceso, pudiendo tratarlos como "niños o alumnos" de un ambiente escolar, cosa que no conduciría a un proceso sano en el ambiente que nos ocupa.

Sigue y seguirá siendo importante el que una organización se plantee si requiere acudir a instructores internos o a los externos. Por supuesto algo importante dentro de esto es el hecho de que si muchas empresas no tienen instructores internos se planteen entonces el formar sus propios instructores (enviándolos a prepararse fuera o trayendo expertos del exterior.) Esto creo es medular, y que si ya se tienen instructores propios, se les deba mantener con incentivos suficientes para que estén siempre actualizados. Por otro lado, en el mercado cada vez más competitivo, en las ciudades principales o centros industriales cercanos a éstas, se da la posibilidad de tener expertos en la capacitación, lo cual siempre podrá plantear un abanico más amplio de posibilidades. De hecho, se debería tender a una combinación de estas estrategias. También se debe pensar, en el caso de las pequeñas y medianas empresas, en las recientes alianzas estratégicas que han ido estableciéndose, pudiéndose aliar varias industrias para mantener y/o contratar equipos de instrucción que les sirvan a todas ellas. Esto nos obliga, como instructores de inglés, a desarrollar nuestra labor en ámbitos más nuevos todavía, pero para los cuales debemos estar preparados.

Referencias

Area de capacitación y de dinámica de grupos

Bany, Mary A. y Lois V. Johnson. 1980. La dinámica de grupo en la educación. Madrid. Editorial Aguilar.

- Chiawgnato, Idalberto. 1987. Administración de recursos humanos. México, Editorial McGraw Hill.
- Kuri y Chehaybar. Técnicas en la dinámica grupal. 1989. México. CELE, UNAM.
- McGehee, William y Paul W. Thayer. 1986. Capacitación, adiestramiento y formación profesional. México. Editorial Limusa.
- Molina, A, ed. 1985. Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. México. SEP.
- Nérico, Imideo G. 1980. Metodología de la enseñanza. México. Colección Actualizada Pedagógica. Editorial Kapelusz Mexicana, S.A. de C.V.
- Newstrom. John W. y Edward E. Soannell. 1989. 100 ejercicios para dinámica de grupos. Una estrategia de aprendizaje y enseñanza. México. McGraw Hill.
- Pinto Villatoro, Roberto. 1990. Proceso de capacitación. México. Editorial Diana.
- Stanford, Gene y Albert E. Roark. 1974. Interacción humana en la educación. México. Editorial Diana.
- Suárez Díaz, Reynaldo. 1986. La educación. Su filosofía, su psicología y su método. México. Editorial Trillas.
- Rodríguez Estrada, Mauro y Honorata Austria Torres. 1990. Formación de instructores. México. Serie Capacitación Efectiva. Editorial McGraw Hill.
- Rodríguez, Carlos. Primavera, 1992. Apuntes de curso. La capacitación y el adiestramiento del personal. Profa. Gabriela Barajas.
- Ulich, Dieter. 1974. Dinámica de grupo en la clase escolar. México. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Editorial Kapelusz.

Area de la enseñanza del inglés y de aprendizaje colaborativo

Arosen, E. et al. 1978. The jigsaw classroom. Beverly Hills, California.

Johnson, David and Roger Johnson. 1975. Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall.

Johnson, D.F., R.T. Johnson. E. J. Holubec and P. Roy. 1984. Circles of learning: Cooperation in the classroom. Alexandria, Virginia. Association for Supervision and Curriculum Development.

Slavin, R.E. et. al., eds. 1985. Learning to cooperate: Cooperating to learn. New York. Plenum Press.

Designing a Reading Comprehension Course

SUSANA IBARRA-PUIG, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
METROPOLITANA-IZTAPALAPA²

Introduction

In this paper we will describe the steps followed to create a reading comprehension course directed at Spanish-speaking university students of computer sciences. The main objective of the course is to help students practice the different reading strategies and identify the rhetorical functions and grammar which will enable them to read and understand technical texts, so they can use the computer more efficiently.

In informal talks some students declared their need to take a course that might help them to understand English manuals; however, we could not design a course just basing it on some students' comments, nor on our pure assumptions so that is why we conducted the following survey.

1. Needs Analysis

First, we had to determine if all the students needed a course to help them read English manuals, taking into consideration that on this campus there are 26 study programs divided into three divisions: Biological and Health Sciences (B.H.S.), Social Sciences and Humanities (S.S.H.) and Basic Sciences and Engineering (B.S.E.).

2. Structured Interviews

In order to determine if all the students needed this course we gave two sets of structured interviews related to the use of computers: one to the employees of the Computer Center and the other to the teaching staff. Moreover, we gave questionnaires to a representative sample of learners who usually go to the Computer Center.

It was only necessary to interview four people from the Computer Center as they were familiar with the types and number of computers, percent of the English manuals, characteristics of the courses given, etc.

In order to interview the teachers, we did the following: The teaching staff, whose students have to go to the Computer Center must fill in an application form, so their students can use the computers. From these forms we got the teachers' data such as: name, group, subject and extension. We got in touch with the teachers to interview them and ask them for their lists of students. We interviewed six teachers from B.H.S., seven from S.S.H. and nineteen from B.S.E.

²Correspondence with the author can be sent to Arneses 193, Colonia Progreso del Sur, 09810 México, D.F.

From a total population of 1261 students (208 [16.50%] from B.H.S., 318 [25.20%] from S.S.H. and 735 [58.30%] from B.S.E. according to the teachers' lists) by means of a statistical method, we selected a representative sample of 216 students: thirty six from B.H.S., fifty six from S.S.H. and eighty from B.S.E.

Forty eight volunteers from two English groups helped to hand out and collect the questionnaires.

2.1 Questionnaires

Three questionnaires were written to gather information. There were two versions of each. The aim of the first versions was to determine which questions had been poorly or ambiguously phrased and if any important information was missing. The second versions were used. (See Appendix 1)

The first questionnaire was for the personnel from the Computer Center, the second for the teaching staff and the third for the representative sample of students.

2.2 Results

According to the results, most of the learners who go to the Computer Center belong to the Basic Sciences and Engineering Division (735 [58.30%]). Most of the teaching staff of the B.S.E. division (82%) suggest that their students read English books about Computer Science. Also the B.S.E. students said the reading comprehension course would be useful (61% of the students) and interesting (56%), although some students of the other divisions said they needed this course too.. For more information about the results, see Appendix 2.

As a result of the surveys, it was found that the course should last one trimester (approximately 40 hours), the reading material should be on programming languages although we could include some texts extracted from a word processing manual. The bibliography, obtained from the students' questionnaires, was considered during the selection of textbooks.

3. Proficiency Tests

Taking into consideration that one of the students' answers indicated that they had difficulty reading the textbooks and manuals, it was decided to apply five tests to some of these students in order to measure their knowledge of English and their reading ability in this language

3.1 Description of the tests used

In order to discover the learners' proficiency in English, two tests were given. The first was the TEAL test battery of English language proficiency for adult students (Carolina Clapham, 1975) and the second included some connectors and grammatical points that appear frequently in textbooks and manuals. To design this test (from now on

referred to as *connectors*), a traditional quantitative grammar analysis was performed. Besides, three reading comprehension tests on Computer Science were also utilized. These tests were on different levels of difficulty in relation to the subject matter.

3.2 The Sample

Fifty three students took the tests (seven from B.H.S., thirteen from S.S.H. and thirty three from B.S.E.) In order to get in touch with these students, we got their telephone numbers from the questionnaires. These students belong to different study programs and had different English levels.

3.3 Results

The following results indicated that more than 50% of the learners failed the proficiency tests and more than 50 learners did have difficulty in reading texts on computer science.

	English Proficiency		Reading Comprehension		
	TEAL	Connectors	1	2	3
Passing students	37.7% (20)	39.6% (21)	41.5% (22)	49.1% (26)	47.2% (25)
Failing students	62.3% (33)	60.4% (32)	58.9% (31)	50.9% (27)	52.8% (28)

Table 1: Results of proficiency tests. Total = 53 students

After an item-analysis of the English language tests, the items with a high level of difficulty were chosen to be included as teaching points in the computer course.

Once the course design was determined, the theoretical basis for reading and writing was determined. For reading, we reviewed Kenneth Goodman (in F. Smith, 1973) and Frank Smith's psycholinguistic studies (1978) as well as applied linguistic surveys by Henry Widdowson (1974, 1979), Charles Alderson (1977a, 1977b, 1984), Fernando Castaños (1980), and Martha Villafuerte (1983). We based our design of the written language on research carried out by John Lackstrom, Larry Selinker, Mary Todd and Louis Trimble (1976a, 1976b, 1978).

4. Selection and Grading of the Texts

The readings were authentic texts selected from the bibliography suggested by the students' questionnaires and chosen through the following criteria: They must be basic texts in Computer Science, relevant and of interest to the students as well as "useful pedagogically", i.e., they were useful for developing exercises that would help reach the course's aims and to have representative characteristics of the texts that students would have to read. (Castaños 1986)

The texts themselves required from elementary to advanced knowledge of the subject. The linguistic difficulty of the texts was not considered at all.

Most of the exercises are grouped as *process*, aimed at helping comprehension, not only of one particular text, but also of others; and *product* to check whether comprehension has occurred and to determine and attack the students' difficulties, rather than to test them. (Alderson 1978)

The units of study present reading strategies and exercises such as: anticipation, contextual reference, guessing or inferring unknown vocabulary, word building and transfer of information among others.

5.. Pre- and Post-tests/Questionnaires

Pre- and post- tests were designed to measure comprehension and reading abilities the learner acquired throughout the course. Moreover, the students have to go to the Computer Center to practice the instructions they have read in manuals during the class, so we are not only testing *usage*, but also *use*. In other words, we are using the language with a communicative purpose.

During the pilot run of the reading material, the students had to hand in an anonymous questionnaire (see Appendix 3) in which they had to write their suggestions and views about the texts, instructions and exercises.

6. Conclusions

Based on the results of the needs analysis, we got important data such as: the students towards whom the course would be directed and some basic characteristics the course should contain.

The proficiency test results indicated that most of the students did need the course and that some grammar points should be included.

Based on the results of the pre-/post-exams to date we can conclude that the course has been useful since it helps students to develop strategies that will enable them to read and understand Computer Science textbooks in English. From the anonymous questionnaire results, we made some modifications in the course, i.e., we added more reference exercises and exercises to infer important vocabulary from context. But, in general, the students' comments about the course were favorable.

It is expected that this course will be a motivation for the students to practice what they have learned throughout the course in other kinds of textbooks.

References

- Alderson, C. 1978. "The production of pedagogic materials at the UNAM." Research and Development Unit, Report No. 12, C.E.L.E., UNAM. 1-29.
- Alderson, C. and G. Alvarez. 1977. "The development of strategies for the assignment of semantic information to unknown lexemes in text." MEXTESOL Journal. Vol. 11, No. 4. 46-55.
- Alderson C., S. Bastien and A. Madrazo. 1977. "A comparison of reading comprehension in English and Spanish." MEXTESOL Journal. Vol. 2, No. 3. 25-31.
- Alderson, C. and A. Urquhart. 1984. Reading in a foreign language. London, Longman.
- Castaños, F. 1980. "Estrategias de lectura." Memorias CILOE I, U.A.M.-Xochimilco. 137-164.
- Castaños, F. 1986. Cátedra de un curso en la Maestría en Lingüística Aplicada, C.E.L.E.
- Clapham, C. 1975. Exámen de dominio de inglés TEAL, Inglaterra.
- Goodman, K, 1973. "Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics." in F. Smith, ed. Psycholinguistics and reading. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 158-174.
- Goodman, K. 1973. "On the psycholinguistic method of teaching reading." in F. Smith, ed. Psycholinguistics and reading. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 177-182.
- Goodman, K. 1973. "Psycholinguistic universals in the reading process." in F. Smith, ed. Psycholinguistics and reading. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 21-27.
- Goodman, K. "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." in E. Ferreiro and M. Gomez, eds. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. 13-28.
- Selinker, L. and L. Trimble. 1976a. "Scientific and technical writing: The choice of tense." Forum. Vol. XIV, No. 4. 22-26.
- Selinker, L. M. Todd and L. Trimble. 1978. "Rhetorical function-shifts in EST discourse." TESOL Quarterly. Vol. 12, No. 3. 311-320.
- Selinker L. 1978. Reading. Great Britain. Cambridge University Press.

- Todd, M. and L. Trimble. 1978. "The development of EFL materials for occupational English: The technical manual." in M. Todd, L. Trimble and K. Drobic, eds.. English for specific purposes: Science and technology. English Language Institute, Oregon State University. 74-103.
- Todd, M. and L. Trimble. 1980. "Características del inglés para objetivos específicos." Memorias CILOE, 1, U.A.M.-Xochimilco. 78-112.
- Villafuerte, M. 1983. Comprensión de lectura en inglés en el 6o año de la escuela nacional preparatoria. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. CELE, UNAM.
- Widdowson, H. D. 1974. "An approach to the teaching of scientific English discourse." RELC Journal. Vol. V, No. 1. 27-39.
- Widdowson, H.D. 1979. "The process and purpose of reading." Explorations in applied linguistics. Oxford University Press. 173-181.

Appendix 1

Entrevista estructurada para el personal del Centro de Cómputo (2^a versión)

1. ¿Qué tipo de computadoras hay aquí?
2. ¿Cuál es la más usada?
3. ¿Es probable que cambien de computadoras?
4. ¿Para qué sirven los manuales?
5. ¿Qué proporción de los manuales están en español, inglés u otro idioma?
6. ¿Cuántas copias existen de cada manual?
7. ¿Cuánto tiempo les permiten a los estudiantes consultar los manuales?
8. ¿Cuánto tiempo pueden usar las computadoras?
9. ¿Cuál es el horario del Centro de Cómputo?
10. Aproximadamente, ¿qué número de estudiantes usa cada terminal por trimestre?
11. ¿Cuáles son las características de los estudiantes que vienen a usar las computadoras: carrera, trimestre, etc.?
12. ¿Hay algún instructor que les auxile al estar usando las computadoras?
13. ¿Cree que un curso de comprensión de manuales de computación sería útil para los estudiantes? Diga por qué.
14. ¿Ustedes imparten algún curso para los estudiantes?
15. ¿Cuál es el contenido de éste?
16. ¿Y su duración?
17. ¿Cuántas veces por trimestre lo imparten?
18. ¿Cómo lo anuncian?
19. ¿Es obligatorio?
20. ¿Cuáles son los manuales más solicitados por los estudiantes?
21. Nombre.
22. ¿Cargo que desempeña?

**Entrevista estructurada para profesores cuyas materias se relacionan con el uso de computadoras
(2ª versión)**

1. ¿En qué materia(s) usted les pide a sus estudiantes que asistan al Centro de Cómputo?
2. ¿En qué trimestre se imparte(n) dicha(s) materia(s)?
3. ¿Cuántas veces ha impartido esta(s) materia(s)?
4. ¿Piensa usted seguir impartíendola(s)?
5. Número de estudiantes en esta(s) materia(s)
6. ¿Qué tanto por ciento de *libros de computación en inglés* les pide a sus estudiantes que lean esta(s) materia(s)?

Aprox.	100%	75%	50%	25%	10%	Nada
--------	------	-----	-----	-----	-----	------
7. ¿Es obligatoria u opcional ?
8. ¿Qué tanto por ciento de *libros de computación en español* les pide a sus estudiantes que lean en esta(s) materia(s)?

Aprox.	100%	75%	50%	25%	10%	Nada
--------	------	-----	-----	-----	-----	------
9. ¿Es obligatoria u opcional ?
10. La asistencia al Centro de Cómputo es obligatoria u opcional ?
11. ¿Para qué manda a sus estudiantes al Centro de Cómputo?
12. ¿Lleva usted un control de los estudiantes que van al Centro de Cómputo?
13. ¿Cómo lleva dicho control?
14. ¿Qué peso le da a la tarea realizada en el Centro de Cómputo para la calificación final?

<input type="checkbox"/> 0%	<input type="checkbox"/> 25% Aprox.	<input type="checkbox"/> 50% Aprox.	<input type="checkbox"/> 75% Aprox.
-----------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------
15. Los estudiantes al ir al Centro tienen que consultar los manuales que se encuentran ahí?

Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	o usted les dice cómo usar la computadora? <input type="checkbox"/>
-----------------------------	-----------------------------	---
16. Si es que consultan manual(es), ¿qué manual(es) tienen que consultar?
17. ¿Qué tipo de curso sería más útil para sus estudiantes?

<input type="checkbox"/> Uno de comprensión de libros y manuales de computación en inglés.
<input type="checkbox"/> Uno de inglés general para oír, hablar, leer y escribir.
18. El curso sería usando:

<input type="checkbox"/> manuales solamente.
<input type="checkbox"/> libros de computación solamente.
<input type="checkbox"/> manuales y libros de computación.
<input type="checkbox"/> revistas con temas de computación.
<input type="checkbox"/> otro.
19. Si hubiera posibilidades de elaborar un curso de comprensión de textos y manuales de computación, ¿para qué trimestre sería conveniente?

<input type="checkbox"/> 3º	<input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 5º	<input type="checkbox"/> 6º
<input type="checkbox"/> 7º	<input type="checkbox"/> 8º	<input type="checkbox"/> 9º	
20. Nombre _____
21. Extensión _____ Horario _____
22. Comentarios adicionales.

Cuestionario para el estudiante (2ª versión)

La Sección de Lenguas Extranjeras de esta universidad estudia la posibilidad de abrir en el futuro un curso para la *comprensión de libros y manuales de computación en inglés*. Tus respuestas servirán para determinar si se abre dicho curso. Al terminar, por favor, entrega el cuestionario a la persona que te lo dio.

Instrucciones: En algunas ocasiones tendrás que dar respuestas completas y en otras, sólo marcar con una X la opción que mejor se adecue a tus respuestas.

1. División: CBI CSH CBS
2. Carrera _____
3. Trimestre:

<input type="checkbox"/> 4º	<input type="checkbox"/> 5º	<input type="checkbox"/> 6º	<input type="checkbox"/> 7º	<input type="checkbox"/> 8º
<input type="checkbox"/> 9º	<input type="checkbox"/> 10º	<input type="checkbox"/> 11º	<input type="checkbox"/> 12º	<input type="checkbox"/> maestría
4. Sexo: F M
5. Edad: _____

6. ¿Qué tipo de curso es *más útil* para ti? (Marca sólo uno).
 - Comprensión de libros y manuales de computación en inglés.
 - Inglés general para: oír, hablar, leer y escribir.

7. ¿Qué tipo de curso es *más interesante* para ti? (Marca sólo uno).
 - Comprensión de libros y manuales de computación en inglés.
 - Inglés general para: oír, hablar, leer y escribir.

8. Tu asistencia al Centro de Cómputo es: obligatoria opcional

9. Consultas los manuales en inglés que están en el Centro de Computación?

Sí <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
-----------------------------	-----------------------------

10. Respeto a los manuales:
 - Sí los consultas, pero *te cuesta trabajo entenderlos*. (Pasa a preg. 12)
 - No los consultas, *porque no les entiendes*. (Pasa a las preg. 11)
 - Sí los consultas y les entiendes. (Pasa a la preg. 11)
 - No los consultas porque tu profesor te da las instrucciones (Pasa a la preg. 12)
 - No, los consultas porque ya sabes usar la computadora. (Pasa a la preg. 12)

11. No entiendes los manuales porque consideras que: (Puedes contestar más de una.)

- Te falta conocimientos sobre el uso de manuales: formato, abreviaturas, etc.
- No conoces el inglés técnico que se usa en computación.

Te faltan conocimientos de computación en:

- manejo de los computadores.
- manejo del lenguaje de cómputo, ejem.: Basic, Pascal, etc.

12. Respeto a los *libros* de computación en inglés:

- no te han sugerido leerlos.
- los lees sin ninguna dificultad.
- los lees pero te cuesta trabajo entenderlos
- no los lees porque te cuesta trabajo entenderlos.

13. ¿Qué materia sería útil para ti en un curso de lectura?

- Solamente *manuales* de computación en inglés.
- Solamente *libros* de computación en inglés.
- Manuales y libros* de computación en inglés.
- Otros. (Específica)

14. Si se diera un curso de comprensión de textos de computación y tomando en cuenta tu carga de trabajo, ¿cuántos trimestres debería durar dicho curso?

- 1 trim. 2 trim. 3 trim. 4 trim.

15. Da los títulos y capítulos de *manuales* que hayas usado y que te costaron trabajo entender (si no los recuerdas, ve a la sección de "Atención a usuarios" al Centro de Cómputo y copia los títulos y capítulos.)

16. Da los títulos y capítulos de los *libros* de computación en inglés que te gustaría se leyeran en el curso (si no los recuerdas desprende esta hoja y lleva la información al edificio H-055 en la *Sección de Idiomas* de 8.30 a.m. a 5 p.m.)

Estas dos últimas preguntas son muy importantes, por favor, contéstalas.

17. Nombre: _____

18. Teléfono: _____

Gracias por tu colaboración.

Appendix 2

Needs analysis results

Below we list some of the most important results obtained from the needs analysis:

1. Personnel of the Computer Center

- 99% of the manuals from the Computer Center are in English.
- There will be approximately more than one hundred and fifty new personal computers (PC) for the students.
- The students use the computer to program, print, use packages, draw graphs, write texts, etc.
- The timetable of the Computer Center is from 8 AM to 3 AM, Monday through Friday and from 8 AM to 2 PM, Saturday and Sunday.
- The original manual and sometimes up to three copies of each manual are available in the Computer Center.
- When the original manual only is present, the student must consult the manual in the Computer Center (two-hour limit), but if there is more than one copy and it is not requested frequently, the student can borrow it for 72 hours.
- As there are few copies of the manuals and a limited period when the students can consult them, it is advisable for the students to understand them when they consult them.
- 60% of the students who usually go to the Computer Center belong to the B.S.E. division.
- There are two instructors: One in the morning and the other in the afternoon.
- The personnel of the Computer Center do consider the reading comprehension course useful for the students because:
 - When the students see the manuals are written in English, they prefer not to read them.
 - The students do not usually understand the messages that appear on the screen.
 - Because the students sometimes do not know how to program, they waste paper.
 - When a student has problems with the computer and if the instructor is busy, the student asks for assistance from his/her classmates who are nearby, interrupting them and their concentration suffers.
- There are only three courses given by the personnel of the Computer Center. Each course lasts six hours. There are two groups of each course, one in the morning and the other in the afternoon. These courses are not obligatory.

Comments: The manuals suggested by the personnel were considered while selecting texts.

2. Teaching Staff whose Subjects are Related to the Use of Computers

- Most of the students who go to the Computer Center belong to the B.S.E. division. There are twenty-three subjects from the B.S.E. division (57.5%), seven (17.5%) from B.H.S. and ten (25%) from S.S.H.

- The percentages of English books on Computer Science suggested by the teaching staff is higher in the B.S.E. division. The results are listed below:

English Books on Computer Science Suggested by the Teachers

B.H.S.		S.S.H		B.S.E.	
Subjects	Books	Subjects	Books	Subjects	Books
7	0%	4	0%	4	0%
Total: 7		2	5%	1	10%
		2	10%	1	20%
		2	15%	2	25%
		Total: 10		2	40%
				3	50%
				2	75%
				2	80%
				1	90%
				5	100%
				Total: 23	

- The attendance to the Computer Center is obligatory in twenty-eight subjects (70%) and optional in twelve (30%).

Division	Obligatory	Optional
B.H.S.	4	3
S.S.H.	6	4
B.S.E.	18	5
Total	28 (70%)	12 (30%)

- The homework done in the Computer Center is important for the final grade from 20% to 60% in the three divisions.
- 93.8% of the teachers considered the reading comprehension to be useful.
- 78% of the teachers suggested that the reading material should be extracted from textbooks, manuals and magazines.
- 60% of the teachers suggested that the reading course should be given while the student was taking the first subjects where he had to use the computer.

3. Students

Most of the students from the sample belong to the B.S.E. division (46.5%), 32.6% belong to S.S.H. and 20.9% to B.H.S.

- Twenty-three (63.9%) students from B.H.S., thirty eight (67.9%) from S.S.H. and fifty six (70%) from B.S.E. declared that they had difficulty reading English manuals.

- 68% of the students said one of the reasons they could not understand the manuals was that they did not know the technical English used in the manuals.
- 57% of the students said they had difficulty reading the English books. Results are listed below:

Students Opinions about the Books in English

	Students	
The teacher has not suggested reading them	61	(35.4%)
Student reads the books without any difficulty	8	(4.7%)
Student reads the books with difficulty	59	(34.3%)
Student does not read them because they are too difficult	39	(22.7%)
No response	5	(2.9%)
Total	172	

- 51.2% of the students said that the course should last only one trimester.
- 61.2% of the students from B.S.E. considered the reading course to be useful and 56.3% of the students from B.S.E. thought it would be interesting.
- According to the bibliography, most of the students from B.S.E. read manuals on programming languages such as TURBO Pascal, LANGUAGE C. FOREST, FORTRAN and the Word-Perfect and Chi-Writer packages, while the students from B.H.S. and S.S.H. read manuals on computer packages such as Scatter Graph, LOTUS 1-2-3, D-BASE, Number Cruncher and Word Perfect.

Note: Based on the interviews with the teacher from S.S.H., it was discovered that the study programs of this division were Going to be modified to include some new subjects on computer science. It is important to note that depending on whether the S.S.H. study programs are modified or not, a new course will be created for them in the future.

Comments: The manuals suggested by the students were also considered during the selection of texts.

Appendix 3 Pilot questionnaire

No escribas tu nombre. Contesta lo más sinceramente posible.

TRIMESTRE: _____

1. Los textos más interesantes fueron: _____
porque _____

2. Los más aburridos: _____
porque _____

3. Las instrucciones fueron claras: _____ e.g. _____
no-claras: _____ e.g. _____

4. Los ejercicios que más me gustaron fueron: _____
porque _____

5. Los ejercicios que NO me gustaron fueron: _____
porque _____

6. ¿Cómo crees que fue tu aprovechamiento del curso?
Excelente _____ Bueno _____ Regular _____ Bajo _____

7. Las causas de dicho aprovechamiento fue debido a:
Mí _____ porque _____
Al material _____ porque _____

8. A la vuelta de la hoja escribe tus comentarios generales del: 1. Curso, 2. Material, 3. Tus sugerencias.

Ten Ways to Add Culture to your English Class

GREG B. BRITT, BRITT SERVICIOS LINGÜÍSTICOS³

When we speak of culture, many people think of sophistication, style, or high class. Of course, there is nothing wrong with adding class to your class, but this classy class of class is not the class classified here, but more the classic idea of culture. For our purposes, we will concentrate on a linguistic definition (Grosjean 1989: 157) which defines culture as "... the way of life of a people or society, including its rules of behavior; its economic, social, and political systems; its language, its religious beliefs; its laws. Culture is acquired, socially transmitted, and communicated by language." or learned through language instruction, we might add. It seems a lot of importance has been placed lately on learning culture along with English. Many schools and programs emphasize the learning of culture as though it were just as important as actual language study. Perhaps this is true because you can neither separate the two, nor fully understand either, without some exposure to both.

Although obviously important, culture is not always easily learned because it must be experienced in a personal way in order to understand it. With this idea in mind, we will explore ten easy, entertaining, and effective ideas on how to bring this magical culture alive in the English class. Most of these ideas are intended to teach American (U.S.) culture, but they could be adapted to concentrate on other English-speaking cultures. They can be used at a variety of levels and with a variety of age groups. Most importantly, they all provide an opportunity to expand the student's knowledge of English while providing cultural insights.

1. Cheer for a football team

This first idea might be a bit more appealing to the boys in your class than to the girls, but it contains a wealth of possibilities for teaching culture. Just as soccer is somewhat of a national pastime here in Mexico, football in the United States is an important sport and cultural element (as are baseball and basketball). I suggest using college football because the schedule of games follows most of our course schedules, beginning in the fall and ending before the Christmas holidays, with games played every Saturday. A book could easily be written (and many have) on the cultural aspects of college football in the U.S., as many people "live and breathe" by football rivalries during the entire season. The schedule itself, while not only well-timed for the fall semester, provides an element of continuity for continuous observation throughout the course.

³Correspondence with the author can be sent to: Britt Servicios Lingüísticos, Luz Saviñon 2011-4, Colonia Narvarte, 03020 México, D.F. Telephone: (5) 687-3571, FAX, (5) 682-6275.

I suggest you choose one team to follow--maybe a top team like the University of Miami, Nebraska, Notre Dame or the Auburn Tigers to keep things exciting. Get the season schedule of games from any college pre-season magazine and follow each game. Your class will become a unified group of fans ready to discuss in class every Monday the game from the previous Saturday, the results of which will be found on TV, radio, or in newspapers.

Among the many cultural aspects involved in this activity are the rules of the game of football itself, its many traditions, including details about your team (school colors, the mascot, the school's geographic location), and the same information about every opposing team.

In class, disguised as Friday's Pep Rally (wearing your team's colors, of course) and Monday's Victory Celebration (featuring the cheerleaders who thought they hated sports), you will observe the cumulative effects of team loyalty while your students experience true culture. For the adventurous, why not try to attend a game? A nice letter to the director of the athletic department would probably win complimentary tickets for the class (about \$20 U.S. each) and transportation may not be too expensive for a large group.

Similar variations can be made using other sports, or any current ongoing activity such as a political event.

2. Celebrate holidays

It is probably safe to say that nothing expresses a nation's culture more than its holidays. Holidays almost always have a foundation that is rich in history, politics, and religious beliefs. They also present an opportunity to compare cultures by comparing similar holidays (the Fourth of July in the U.S. with the *Día de la Independencia* in Mexico, for example). Before your course starts, check the dates to make sure all holidays are noted and preparations can be made.

For the fall semester, plan on celebrating Halloween in October with a contest for the best costume (making masks can be a fun arts-and-crafts projects) or jack o'lantern cutting, or go all out and make a "Haunted House" in an outdoor tent, and empty classroom, or part of the gym. The Haunted House will feature your class of little monsters, fully versed in Trick-or-Treat culture, and might even be a nice money-raising project if it's opened to the public.

In November, don't forget Thanksgiving, along with a full explanation of the Pilgrims, the Indians, and the Mayflower. If possible, try to plan a special lunch, complete with turkey, dressing, and cranberries to celebrate this day.

Before the Christmas break is the time to sing Christmas carols, make decorations for a classroom Christmas tree, and talk about the religious significance as well as the Santa-Claus side of this very important U.S. celebration. You might have each student

bring an inexpensive wrapped gift (set a price limit) to put under the tree. Then on the last day of class, trade presents (you could "draw names" in advance).

Other important holidays include Easter (how about an Easter egg hunt?) in April, and the Fourth of July--the All-American holiday with limitless possibilities for food (including hamburgers and hot dogs, naturally), patriotic songs and outdoor activities (try a parade around the school or a fair).

3. Collect garbage

It has been said that you can learn a lot about a person by going through his garbage. The same is true of an entire nation. Not literally garbage, of course, but sample commercial products from the U.S. This idea was presented recently at a MEXTESOL Saturday Academic Session (Imm and Díaz 1993), and is an excellent method for teaching U.S. culture as well as useful language. You simply collect (or have your students collect) an assortment of American products (containers or packages with or without the contents) such as beauty and health products, foods, and household cleaning products. This immediately creates an American atmosphere and provides the means for many useful discussions and comparisons of Mexican and American products. The labels of these products contain quite a bit of useful vocabulary including instructions and weight measurements (often in both the Metric and English systems). Interesting role plays in the form of original skits or TV advertisements can be performed by your students. This idea is relatively inexpensive, generates enthusiasm, and is most certainly a great example of U.S. culture, while offering learning opportunities limited only by your imagination.

4. Adopt a city

There is no better way to learn about the U.S. and its culture than to examine it city by city. You will find that nearly all of the larger cities in the U.S. have very unique cultural personalities. Often affected by geographical location (on the coast, in the mountains, in the South), a city's inhabitants frequently have particular styles of dress, different accents when speaking, and individual festivities and occasions; all of which are influenced by the city's own histories. I suggest you choose two or three cities that are geographically separated from each other in order to make cultural comparisons while examining each city individually. For each city, try to locate a local telephone directory, a map, and a local newspaper. You might write to the local Chambers of Commerce for additional information, the addresses of which are available from the American Chamber of Commerce of Mexico.⁴ Also check the local library for a tour guidebook for each city, written for travelers, with a load of special information. *Forum*, the quarterly journal for English teachers (sponsored by the U.S. Information Service), frequently publishes special issues devoted to one U.S. city. I might suggest New York City, Los Angeles, and New Orleans as ideal cities, or even Atlanta (complete with *Gone with the Wind*, the Braves, the

⁴American Chamber of Commerce, A.C., Lucerna 78, Colonia Juárez, 0600 México, D.F. Telephone: (5) 724-3800, FAX: (5) 703-2911.

Hawks, the Falcons, CNN, Coca Cola, fried chicken, Southern accents--and the next Olympic games.)

5. It's Greek (or English) to me

By examining a nation's quotations, slogans, and sayings, you can make important cultural observations, especially those relating to customs, religious beliefs, morality, and history. Also, cultures can be compared by comparing their sayings. We find (Dobie 1935, 213) many comparable American and Mexican Sayings such as *Birds of a feather flock together* and *Siempre la res busca el monte*. Other Mexican *dichos* include *Agua que no has de beber déjala correr.* and *Suerte te dé Dios que saber poco te importe.* (Cortés, Islas and Montoya 1991: XV, XVI) For American quotations, use those of famous authors, such as Robert L. Stevenson, "Everybody lives by selling something," or Henry D. Thoreau, "It is not enough to be busy, the question is what are we busy about?" Simple proverbs, such as *A penny saved is a penny earned* or *An apple a day keeps the doctor away* are also useful. It's easy to adjust the level of difficulty to match your class level. For a good list of American quotations from which to choose, check *Bartlett's Familiar Quotations* or similar books on idioms or sayings. Analyze each quotation, find a Mexican equivalent, study the vocabulary, translate from Spanish to English (and vice versa), then make up your own *famous words*.

While quotations provide an excellent source of material for learning culture, it has been observed that reading such phrases and slogans, especially those particularly appealing to you, provides enthusiastic charges of motivation. "Powerful statements tend to re-charge our batteries. (Davidson 1987, 108-9). They also hold secrets that expose our individual cultures.

6. Watch TV

If you are lucky enough to have access to cable TV with U.S. stations available for your English class, you have seen a great example of "live" U.S. culture. Even the act itself of watching TV is quite American (though perhaps not one of the better cultural habits). If cable is not available, you might ask someone living in the U.S. to record a video tape and send it to you for viewing.

Television offers valuable programming such as news, sports, and movies (if you want to use an English-speaking movie that has subtitles, tape a narrow strip of paper over the bottom of the screen to cover them). If you can add video to your use of songs in the classroom, it becomes more enjoyable (although rather limited to pop music). Educational TV programs are abundant, especially programs on Public Broadcasting Networks. You will find programs about symphony concerts, visits to interesting places, and a variety of special events. Even the sometimes too frequent and often annoying advertisements provide excellent views of current culture.

Take advantage of resources available in the form of recorded video programs. The Benjamin Franklin Library in Mexico City⁵ (with branches in Guadalajara, Jalisco and Monterrey, Nuevo León) which is sponsored by the U.S. Embassy, has a useful (although somewhat limited) collection of video tapes available to qualifying institutions. The collection includes great American classics like *The grapes of wrath*, *To kill a mockingbird*, and *A streetcar named Desire*. as well as classic musicals and Broadway productions. Also available is a set of *Portrait of America* program tapes which highlight U.S. cities (perfect for use with idea No. 4, "Adopt a city").

If you have the necessary equipment, have your class act out and record TV advertisements in class (see ideas No. 3, "Collect garbage") and then play them for the class to watch and review.

7. Play games

Culture is also found in the games that people play. On a nice sunny day, get out of the classroom and try some outdoor group games. Try football (especially useful with idea No. 1, "Cheer for a football team"), baseball, or less active games like horseshoes, hopscotch, or hide-and-seek for children. Back inside, try American board games like "Monopoly" or card games. Nothing teaches cultural facts better than "Trivial Pursuit," which has questions and answers to trivial questions (written on cards) on a variety of subjects like sports, arts and entertainment, geography, etc. Better yet, make your own trivia games with index cards. Have each student write five questions on one side of the cards and the answers on the other side. Mix up the cards and you're ready to play. For advanced students, an interesting project might be to design and construct an original board game, in English of course, to be played by the other students after completion.

8. Talk to then natives

For an interesting culturally-enriching project, have your students actually record conversations or "interviews" with native speakers. Not only will the students learn about English-speaking cultures by asking for opinions from foreigners, but this is also an effective way to practice all forms of English ability: writing, speaking, listening, and reading. Have the student ask questions such as "What do you think of Mexican food?" or "How do you like Mexican music?" The interviews should be recorded on cassette (or video) tape and a written tapescript should be turned in with the completed interviews. Students can work individually or in groups. Of course, we need to find English speakers (preferably native speakers to help identify different accents) to interview for this project. In smaller cities, this might take a bit of imagination, but in Mexico City just take a walk around the Zona Rosa, the airport, or Coyoacán . Most tourists will gladly give a three-

⁵Biblioteca Benajmín Franklin, Londres 16, 06600 México, D.F. Telephone: (5) 591-0244, FAX: (5) 535-0909.

minute interview and it will be an important learning experience for your students. (Thanks to my friend Julia Walters for inspiring this idea).⁶

9. Speak Japanese

When studying a particular culture, it is sometimes refreshing to take a look at another one. "Teach Japanese in my English class?" you ask. Well, yes. It's amazing to watch the interest that develops when teaching Japanese words in English to Spanish speakers. You will find the pronunciation of Japanese particularly easy for Spanish speakers, as it is very syllabic, with most syllables ending in a vowel sound. Try one simple word or phrase each week (consult a Japanese language phrase book or dictionary). For each word or phrase, learn the Hiragana (part of the Japanese phonetic syllabary), the pronunciation, and the English and Spanish equivalents. For example:

"KON I CHI WA" means *Hello* or *Hola*. Not only is this an exciting and different change of pace learning Japanese will stimulate conversation (in English) on cultural and language differences. It might just add some confidence to learning English too--after trying just a few words of Japanese, English will seem, by comparison, quite simple! It might be the time, also, to emphasize the importance of learning English in order to be competitive in the international job market. Interestingly, it has been noted (Wharton 1983: 211) that "...according to *The Wall Street Journal*, eleven per-cent of all Japanese adults (more than nine and one-half million) speak or study English."

10. Take a trip

We have discussed nine ways of transporting culture from its place of origin to our English classroom. I'm convinced that this active approach to learning culture is more practical than just reading about it. But in order to fully experience a nation's culture, you need to hear it, observe it, smell it, eat it, and feel it. Even a quick trip to the source will bring a better understanding of the culture than months of study. If there are teachers who are interested in this idea of taking a trip to an English-speaking country, please contact me. I would also be interested in other ideas you might have for bringing English-speaking culture into the Mexican English classroom and your comments and/or suggestions on these ten ideas. I hope they will provide not only fun, but also valuable teaching opportunities to help *Add Culture to your English Class*.

⁶Julia Walters, English Teacher, Instituto Tecnológico de Monterrey, Mexico City Campus, Telephone: (5) 673-2065, FAX: (5) 673-2500.

References

- Cortés, Martha E., Laura G. Islas, Ma. T. Montoya. 1991. *Pido la palabra*. Mexico City. Universidad Nacional Autónoma de México (Centro de Enseñanza para Extranjeros, Coodinación de Difusión Cultural).
- Davidson, Jeffrey P. 1987. *Blow your own horn: How to market yourself and your career*. New York. American Management Association.
- Dobie, J. Frank. 1935. *Puro mexicano*. Austin, Texas. Texas Folk-lore Society Publications.
- Grosjean, Francois. 1982. *Life with two languages*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.
- Imm, Michelle and Heriberto Díaz. June 26, 1993. "Using American realia in American English classes." MEXTESOL Saturday Academic Session.
- Wharton, John. 1983. "Jobs in Japan." Denver, Colorado. The Global Press.

The Magic of Language and Children⁷

SUSAN ZIMMERMAN, INSTITUTO MEXICANO NORTEAMERICANO
DE RELACIONES CULTURALES, A.C.⁸

Let's imagine that you are a baby in your crib learning your first language. You say "Maaaaaaa," and your mother responds, "No, not **Maaaaaaa**. Say, **Mother**. Repeat, **Mother**"

Of course, you look at her like she's crazy. You don't even know what the word *repeat* means. But she insists, "Come on now, say **Mother**." You stare at her a while and then go back to sucking your thumb. Who **IS** this crazy person, anyway?

Finally, your mother looks down at you with an angry expression and says, "I'm sorry. You haven't learned how to say **MOTHER** correctly. You get a '5' for the day, and I am absolutely NOT going to let you learn the word **MILK**" and she leaves the room. You sigh with relief. At least she didn't tell you to do three *planillas* with the word **MOTHER**, like she did last week.

Sounds silly? Of course it does.. Everyone knows that children learn language little by little. They make a lot of mistakes and everyone thinks it's very cute when they do. In fact, they even get rewarded with huge laughs when they make rather vulgar errors; "*Mira ese pedo*," for example, when they're talking about the neighbor's dog. And kids think it's GREAT fun to make grown-ups laugh, so they just keep on talking. And no one would EVER think about not talking to a baby just because he didn't respond correctly. In fact, parents just LOVE to babble at their newborns. "Oooooooh, isn't he a little cutsie-wootsie. *A ver mi rey, ¡házmelo ojitos! Así es. ¡Ay, qué inteligente es mi hijo!*"

So, what happens to otherwise reasonable mothers, fathers, aunts and uncles when they leave the house and turn into English teachers? What makes these same grown-ups who are so talented at playing with language and getting small children to speak **at home**, turn into cold, automatic drill sergeants who lecture little kids about verb conjugation and lead them in dry choral repetitions? Why is it that we can walk into a

COLEGIO BAMBI
---PRE-ESCOLAR Y PRIMARIA---
INGLES OBLIGATORIO

⁷An interpretation of the article "Motivating Children and Adults to Acquire a Second Language." by James Asher in *Methods that Work*, edited by Oller and Richard-Amato, Newbury House Publishers, 1983.)

⁸Prof. Zimmerman can be reached at the Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, A.C., Hamburgo 115, Colonia Juárez, 06600 México, D.F. TEL.: 511-4720. FAX: 525-6204.

in every neighborhood in Mexico and find classrooms full of lovely and eager children, doggedly repeating over and over again these boring phrases, "*Pollito*, chicken, *gallina*, hen," and filling page after page of copybooks with the leaden sentences, "The dog is brown. The apple is red?" Where's the fun in THAT? And, who really speaks English like that, anyway?

This all sounds rather silly, but it does show us an important difference in the way babies learn their first language, and the way languages are taught in school. For example, in an infant's home, his parents and the people who care for him are not really concerned with the form of what the baby says. Their chief concern is to communicate messages that the baby will understand. For instance, no one sits around waiting for a toddler to answer, "Why are you crying? Are you hungry?" with a syntactically correct and complete response. They are perfectly content to know, "My tummy hurt."

In addition, parents don't spend much time correcting errors, and spend absolutely NO time explaining grammar rules. Can you imagine your three-year-old's insisting, "Mommy, I go pee-pee!" and your replying, "No, dear, if you're talking about the future you need to use the modal of obligation HAVE TO: I have to go pee-pee. Of course, I see you're already wet, so maybe you'd want to use the past tense, and of course, the past tense of GO is irregular, now what is it dear? That's right, WENT. Repeat the correct sentence: Mommy, I WENT pee-pee."

Another interesting aspect of the way people speak to small children is that they give them a lot of commands or instructions that children respond to with their bodies.

"Give me a kiss."

"Pick up the ball."

"¡Házme ojitos!"

It's really amazing how even very small babies quickly learn to blink their eyes and gurgle and smile, all because somebody is making noises at them. They've begun to acquire language!

Finally, most things that people say to small children hardly even require a response, just a simple yes, no, or a shake of the head.

"Do you want some more juice?"

Do you have to go to the bathroom?"

Questions, therefore, are a very important part of what youngsters hear. The fact that children haven't responded in a more sophisticated way, obviously doesn't mean they don't understand.

Sooner or later, most children begin to put together words and sentences on their own. It really is magical, and many linguists would say that children are able to accomplish this feat because of precisely these special ways the people who care for them use language.

Now, look at the difference between the way parents talk to their children and teachers speak to their children. Parents use a lot of imperatives and questions that children can respond to minimally and experiment with to build their impressions of how to speak. Teachers, on the other hand, use a lot of declaratives. "The dog is in the road." "The girl is a student." These kinds of declarative examples really don't give the student the same opportunity to acquire the language naturally; rather, it's a secret message he has to work hard at deciphering, and not a very interesting message at that!

So, the basic question is, why do we make our young students work so hard to LEARN something they could probably ACQUIRE much more easily if it were presented in a different fashion? Several linguists have already tried to answer that question, and their research shows that the best approach to second language instruction is probably one which proceeds gradually from an environment rich in opportunities to acquire the language (using reinforcement and feedback) to one which uses the student's increasing cognitive maturity to help him explicitly learn the language material (teaching vocabulary and rules.) This cognitive maturity, however, doesn't develop in children until the age of about eight or nine--about fourth grade in primary school. The smallest school children, those from pre-school to third grade, probably don't benefit from explicit teaching at all.

In short, children, especially the ones found in most of the schools like "COLEGIO BAMBI--PRE-ESCOLAR Y PRIMARIA" in Mexico, are at an age when they can truly benefit from second language acquisition techniques similar to the ones they used at home for their first language.. Here are some ways that teachers can help their small students ACQUIRE English, and not just LEARN it:

1. Forget grammar. No rules. It's a waste of breath.
2. Don't correct. Do your students speak Spanish perfectly now? Do you correct every single thing they say? Of course not.. So, let your students make mistakes in English too. Really, it's OK!
3. Forget *planillas*. Copying sentences *ad infinitum* is tedious, it's boring and it makes kids hate their English teacher. Most importantly, students could learn that same information more quickly and more enjoyably in a five-minute game.
4. Play with your children, any game, in ENGLISH. "Run over there! Jump in the air! Quick, throw me the ball!" Remember, action and instructions build language acquisition..
5. Talk to your students in English as if they were your children. "You look tired, Juan. Are you sick?" "Ooh, Rebeca, what happened to your finger? Does it hurt?" "Here, Roberto, sit here. Can you see better?" "Smile, Carmine, you look so sad!"
6. Treat your students like the small children you know and love at home. Read aloud stories and poems in English. Sing songs together and watch TV (or videos); but don't stop there. TALK about what you've seen or read. "Wasn't the Little Mermaid lucky?"

"Who do you think is more handsome, Prince Erik in the *Little Mermaid*, or the beast in *Beauty and the Beast*?"

7. DO things in English with your students that you do at home with children. Bake a cake. Plant a tree. Paint a picture. Clean up the room. Talk about what you do!
8. Finally, tell your students the nice things you tell small children at home, things that make them feel good about themselves and, therefore, about English. "You're so cute today!" "Is that a new dress?" "What a nice new pair of shoes," and most importantly, "You were a good girl today," and even "I love you!"

Learning a first language is an adventure in exploration and experimentation for a baby. It's a never-ending game that rewards the child all along the way with the very things he most wants and needs...love, food, a dry diaper and a toy. Perhaps learning a second language cannot duplicate exactly the setting of a baby in his crib saying, "MMMMMMMMMM," but it should lead the child along that same road of adventure. Learning a second language shouldn't be school work; it should be communication between a child and the people who care about him. It should be magic.

Book Review Section:

American Generation

BY COLIN GRANGER AND DIGBY BEAUMONT

Colin Granger and Digby Beaumont. 1992. American Generation. Heinemann International

Reviewed by Patrick Smith, Departamento de Lenguas, Universidad de las Américas-Puebla⁹

American Generation is a four-part series for secondary level students of English as a second language. Each part corresponds to approximately fifty hours of classroom instruction, with Book One designed for beginners/false beginners and Book 4 for intermediate level students. This course is an adaptation of the British English series, *New Generation*, for students in the Americas. Vocabulary and spelling follow the conventions of U. S. English, and most place names and cultural references are also U. S.-based.

Each level of *American Generation* consists of Student's and Teacher's Books, a Workbook and a cassette. Teachers unaccustomed to texts with so many components will be pleased by the overall coordination of this course. Cassettes are often the weakest part of multi-level texts, but the cassettes which accompany *American Generation* are of good quality with clear voices. The authors have also paid special attention to the structuring of the Teacher's Book. There are detailed plans for each lesson and answer keys for the Student's Book and Workbook. There are also three "Progress Tests" at each level, which can be duplicated and given to the class or to individual students. The introduction to the Teacher's Book contains useful suggestions for working with *American Generation*: how to organize group learning, how to handle students' first language in the classroom, and how to promote the use of English for classroom communication.

The Student's Book follows a modified grammar-based syllabus, each unit having both a focus structure and function. There are thirty units in each book, with each tenth unit dedicated to a "consolidation quiz" of the previous nine. At the end of each book there are several appendices, including a grammar review section and word list. The instructions and illustrations in the Student's Book and Workbook are adequate.

Two features set *American Generation* apart from similar efforts. Most importantly, the course does a good job of "recycling" structures throughout the series. Students will

⁹With special thanks to Monserrat Rodríguez Amador for her expert opinion on the materials reviewed here.

encounter target structures in a variety of contexts before being tested on them. This feature is particularly important in a text to be used by full-time students who have other courses in addition to English. The second distinctive feature of the course is the amount of classroom research which went into it. In a series of workshops in Mexico last year, co-author Colin Granger spoke to observing classes in Spain and Latin America "to learn what students are interested and involved in and what leaves them cold." The results can be seen in the "problem-solving approach to learning" promoted throughout the course. Examples of this approach include: identifying people based on a family tree; finding an apartment in the classified section of the newspaper; ranking oneself on a physical fitness scale; and solving mysteries à la Sherlock Holmes. Teachers will recognize many of these techniques as the sort which are often used to provide a break from the regular text. For new teachers, their inclusion here is an attractive feature of this course.

On the negative side, the situations presented in *American Generation* are typical of those found in many English language texts. The mix of sports stars, rock musicians and secret agents seems so commonplace as to be boring to young adults. Several of the reading segments are predictable and far-fetched at the same time. In "The Accident," for example, a young woman is brought out of a coma after listening to a tape by her favorite rock group. In "The Ghost of Mary Boll" a seaside hotel goes from the auction block to no-vacancy status thanks to the invention of well-meaning bicycle tourist. The issues in such readings and their resolution is trivial; the sort of treatment one expects of television. More effective are the renditions of authentic stories like "The Elephant Man" and "Sherlock Holmes".

Although *American Generation* does not purport to teach North American culture, teachers who are concerned with the cultural component of their teaching will be pleased to learn that the course does a good job of portraying women in non-sexist roles. (In Book One, for example, women have roles as journalists, singers, spies, fast food workers, and nurses). Unfortunately, the course is not as successful in its treatment of people of color. In Books One and Two, the only African Americans are baseball players and boxers. Few Latinos or Asians can be found on the pages of *American Generation*. *American Generation* is by no means the only series that misrepresents U. S. culture, but teachers for whom cultural diversity matters may find the Anglo-centrism a drawback here.

Despite these problems, *American Generation* is a clearly-organized and structurally-complete course which gives ample attention to the four skills, and recognizes learners' need to experience vocabulary and structure in a variety of contexts before mastery is expected. This course is particularly recommended for use in programs where teachers do not have time to plan their lessons in detail.