UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Programa Académico de Doctorado en Educación

**“LOS CONTENIDOS CURRICULARES COMO CONTEXTO
PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS
A NIVEL UNIVERSITARIO”**

Tesis para optar el grado académico de Doctor en Educación

MAESTRA CAROL MILK DE REYES

**Lima – Perú
2014**

*You brought me to this country, far from home...
Wasn't even sure where Peru was before I met you, and now it's home.
You inspired me to join the field of English Language Teaching...
When, before meeting you, all I wanted to do was teach Spanish.
You've always encouraged me to pursue my dreams
(even a PhD at 'retirement age').
This work is dedicated to you, Pedro:
My love, friend and companion for 48 years.
Without you, there would be:
No Peru in my life
No four wonderful children
No career in ELT or Bilingual Teaching
No thesis on "Content-Based Learning of English at University Level".*

(Presidente del Jurado)

Dra. Carmen Blázquez Quintana

(Miembro del Jurado 2)

Dra. Norma Reátegui Colareta

(Miembro del Jurado 3)

Dr. Aníbal Meza Borja

Índice de Contenidos

Resumen	viii
Abstract.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
MÉTODO	56
RESULTADOS	74
DISCUSIÓN	83
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	103
REFERENCIAS	106
ANEXOS	108

Índice de Anexos

Anexo A: Siop Observation Protocol	108
Anexo B: Exámenes para Determinar Nivel de Inglés.....	110
Anexo C: Estrategias de Aprendizaje Cognitivas, Metacognitivas y Socio-afectivas.....	135
Anexo D: Principales Características de los Tres Modelos de <i>CBLI</i>	136
Anexo E: Encuesta de Actitudes sobre Aprendizaje:(“ <i>Student Learning Survey</i> ”).....	137
Anexo F: Ficha Demográfica.....	142
Anexo G: Presentación de los Libros de Códigos de las Variables del Estudio.....	143

Índice de Tablas

Tabla 1: Media Aritmética, Desviación Standard, y Tamaño de la Muestra del Grupo Experimental (Tratamiento) y Grupo de Control	21
Tabla 2: KMO y Prueba de Bartlett.....	75
Tabla 3: Varianza Total Explicada	76
Tabla 4: Matriz de Componentes Rotados	76
Tabla 5: Estadísticos de los elementos	78
Tabla 6: Prueba de Kruskal-Wallis.....	79
Tabla 7: Rangos con signo de Wilcoxon.....	80
Tabla 8: ANOVA de un factor: Descriptivos	80
Tabla 9: Comunidades	81
Tabla 10: Variabilidad Total Explicada.....	82

Índice de Figuras

Figura 1: Pre- & Posttest Results according to Teaching Strategies Used [<i>Resultados ‘Pre- y Posttest’ segun Estrategias de Enseñanza Utilizadas</i>]	10
Figura 2: Algunos Objetivos de Evaluación para Lectura Académica.....	52
Figura 3: Autoevaluación del alumno sobre cómo aprende mejor.....	87
Figura 4: Autoevaluación del alumno sobre progreso en lenguaje oral	88
Figura 5: Autoevaluación del alumno sobre progreso en lenguaje escrito.....	89

Resumen

El propósito del presente estudio es medir el impacto de llevar cursos de contenidos dictados en inglés, sobre el nivel de inglés del alumno, así como sobre sus actitudes a partir de dicha experiencia; identificar qué variables influyen más en mejorar su inglés; y ver la influencia del método *Content-Based Language Instruction (CBLI)* sobre el proceso de adquisición/mejora del idioma.

El estudio es de tipo *Cuantitativo* por tratar con hechos objetivos, observables y medibles; sin embargo, también es de tipo *Evaluativo* porque no se ha manipulado la variable independiente—el mejoramiento (o no) del nivel de inglés—sino que simplemente se ha observado el *efecto* de dicha variable. El diseño de la investigación involucró los siguientes pasos: *recolección* de datos sobre alumnos y profesores y *procesamiento* de los mismo, aplicando el programa “*Statistical Program for the Social Sciences*” (SPSS). Los instrumentos usados fueron: prueba de competencia en inglés (aplicada al inicio y final del curso); encuesta a los alumnos (“*Student Learning Survey*”); ficha demográfica del alumno y ficha de observación de profesor.

Según los resultados, llevar un curso de contenido en inglés ayudó a mejorar el inglés de los alumnos, quienes generalmente mostraron una actitud positiva ante la experiencia. Los factores *Curso Llevado en Idioma Inglés* y *Colegio de Procedencia* fueron los más relevantes al éxito de los alumnos. Finalmente, se validó la metodología *CBLI*, al superar en puntajes en la prueba de entrada y salida, los alumnos de cursos dictados con la metodología *CBLI*, a aquellos alumnos que llevaron un curso ‘*no-CBLI*’ (donde no se empleó dicha metodología).

Abstract

This study aims to assess the impact of taking a content course in English upon a student's English level and his/her attitudes regarding this experience; identify which variables have the greatest influence on language improvement, and the role which *Content-Based Language Instruction [CBLI]* may play in the language acquisition/improvement process.

This nature of this study is *Quantitative*, as it deals with facts that are objective, observable and measurable. Nonetheless, it is also *Evaluative*, as the independent variable—i.e., improvement (or not) in students' level of English—has not been manipulated; instead, the *effect* of said variable was simply observed. With regard to the design of the study, data on students and professors was first *gathered* and then *processed*, using the Statistical Program for the Social Sciences (SPSS). Instruments used for the study included: test of proficiency in English (pretest and post-test); survey of student perceptions and attitudes ("Student Learning Survey"); student demographic sheet and professors' observation form.

According to the results of the study, taking a content course in English helped improve students' English; similarly, students generally showed a positive attitude toward the experience. The factors which proved to be most relevant for language improvement were *Course Studied in English* and *High School Attended*. Finally, *CBLI* methodology was validated, with students in *CBLI* courses scoring higher on the entry and exit language test than '*non-CBLI*' students (that is, students taking courses in which the *CBLI* methodology was not used).

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del Problema de la Presente Investigación.

Desde su fundación en el año 1996, el dominio del idioma inglés ha sido considerado por la Universidad San Ignacio de Loyola como uno de los pilares de su modelo educativo. Es por ello que, más que ser simplemente un requisito para graduación (como es el caso de las otras universidades más importantes del país), siempre ha sido un curso curricular. En ese sentido, desde el inicio de la universidad, el inglés fue parte de la malla curricular del alumno, dictado con crédito universitario y bajo el mismo rigor que cualquier otro curso de la universidad.

El problema que ha enfrentado la universidad—y eventualmente el que da lugar a este estudio—surge por el hecho que la mera inclusión del inglés en la malla curricular ha sido insuficiente para cumplir con el objetivo de bilingüismo (inglés-castellano) deseado para cada alumno antes de graduarse. Viéndolo en términos numéricos, los expertos en Adquisición de un Segundo Idioma estiman que es necesario tener un mínimo de 500 horas de aprendizaje para alcanzar un dominio “funcional” de un segundo idioma. Esta cifra fue fijada por primera vez por “The Gillin Report” en 1976, siguiendo vigente a la fecha (Saskatchewan Learning, *Précéd–Education*, 2002). Sin embargo, contra este estándar referencial, la universidad se ha encontrado con la siguiente realidad: con cinco horas semanales de “Inglés Básico” durante cuatro ciclos (a 70 horas por ciclo), y cuatro horas semanales de “Inglés de la Especialidad” durante dos ciclos (a 56 horas por ciclo), el alumno acumula un total de 392 horas, bastante por debajo del mínimo de 500 horas previamente citado.

Para compensar este déficit, surge la propuesta de una Formación Bilingüe, a través de la cual, además de llevar cursos *de* inglés (es decir, de aprendizaje de inglés),

el alumno también llevaría cursos *en inglés* (es decir, cursos de “contenidos” dictados en inglés). Por simple lógica, uno podría asumir que las horas adicionales que un alumno pueda tener de contacto con el idioma (por ejemplo, llevar en inglés el curso de Desarrollo Humano, que es requisito para todo alumno de la universidad), sumarían a esas 392 horas, a fin de ir acercando al alumno al número mínimo de 500 horas.

Sin embargo, lo que parece ser simple lógica no siempre resulta ser verdadero: es esa duda que constituye la catálisis para emprender el presente estudio. Lo cierto es que se empezaron a dictar ciertos cursos en inglés porque la universidad se había convertido en “Universidad Bilingüe”, pero al momento de hacerlo, se carecía de un fundamento que demostrara que estas horas adicionales de contacto con el idioma (pero no directamente de aprendizaje de Inglés como Idioma Extranjero) realmente ayudaran al alumno a mejorar su dominio del idioma.

Si bien el objetivo del presente estudio es verificar si la enseñanza de Inglés a través de los cursos “regulares” del alumno (*CBLI*) ayuda al alumno a seguir mejorando su inglés una vez que ya adquirió la base en dicho idioma (a través de los cursos de Inglés como Idioma Extranjero), este objetivo conlleva una serie de interrogantes:

1. ¿Cuál fue el resultado para el alumno al llevar un curso de contenido dictado en inglés? ¿Mejóro su inglés, se mantuvo igual o bajó?
2. ¿Cuáles fueron las actitudes del alumno sobre esta experiencia y su auto-evaluación sobre el efecto de la misma sobre su nivel de inglés?
3. Con relación a la metodología empleada para el dictado de los cursos bilingües, ¿qué constituye una buena enseñanza de *CBLI*? ¿En qué se diferencia de una enseñanza de calidad que no sea *CBLI* (o sea, el dictado “normal” de clase, sin prestar atención a objetivos lingüísticos)?
4. ¿Existen diferencias significativas en los resultados (tales como puntajes en tests de comprensión lectora, muestras de composición, asistencia a clase) de alumnos

cuyos profesores han sido capacitados en la metodología de *CBLI*, comparado con aquellos alumnos cuyos profesores no hayan recibido la capacitación o simplemente no hayan deseado usar la metodología?

Estas cuatro preguntas se pueden resumir en una pregunta central que constituye el problema de la investigación, es decir: ¿Qué efecto produce sobre el nivel de inglés del alumno el hecho de llevar cursos de contenidos dictados en inglés, dentro del proceso de convertirse en un ser bilingüe?

Antecedentes

Al escoger como tema de investigación el *Aprendizaje de Inglés a Través de los Contenidos de la Currícula*—o empleando las siglas en inglés con las cuales se conoce en países de habla inglesa este fenómeno, *CBLI* [*Content-Based Language Instruction*]*—*hay por un lado la conciencia que no existen muchas investigaciones donde se hayan aplicado la metodología de *CBLI* en situaciones similares a la nuestra: un contexto universitario en un país que no sea de habla inglesa. Por otro lado, hay la conciencia que, aún cuando los contextos sean diferentes, otras investigaciones siempre aportan algo al cuerpo de conocimientos sobre un tema determinado. Existen, por ejemplo, investigaciones sobre el uso de *CBLI* con alumnos extranjeros en países de habla inglesa. Es evidente que dicha situación es muy diferente a la nuestra, pues en aquél caso, el alumno que pretende aprender inglés a través de cursos donde se usa *CBLI* está rodeado por el idioma fuera del salón de clase, veinticuatro horas al día, caso muy diferente al de alumnos universitarios en países latinoamericanos, para quienes las pocas horas de clase resultan ser su único contacto con el idioma que están en proceso de adquirir. Pero tomando en cuenta esa salvedad, dichas investigaciones pueden arrojar alguna luz sobre el tema de este estudio, es decir, los beneficios que brindaría la metodología de *CBLI*, al aplicarla al nivel universitario.

Revisión de la teoría del modelo CBLI.

A continuación, se hará una revisión de investigaciones previas relacionadas al modelo *CBLI*, y luego algunas investigaciones relacionadas a un modelo específico de *CBLI*, el *Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP)*, con el cual se está trabajando en el programa de Formación Bilingüe de la universidad donde se ha realizado este estudio.

Investigaciones previas sobre el modelo CBLI.

Antes de resumir algunas investigaciones sobre el modelo *CBLI*, es importante señalar que las primeras experiencias con el uso de *CBLI* no fueron con cursos de contenidos como vehículo para fortalecer el dominio de L2 (“Lengua 2”, o sea segunda lengua), sino todo lo contrario, fueron experiencias e investigaciones vinculadas a la enseñanza de inglés. En éstas, se postulaba que, al enriquecer los contenidos de la típica clase de inglés, el alumno tendría un aprendizaje más “recordable” y, por lo tanto, más exitoso. Vale notar que la ambigüedad del término *CBLI* se presta para ser interpretado en ambos sentidos: poniéndole el énfasis en la palabra “*Content*” (el contenido) o poniéndole el énfasis en la frase “*Language Instruction*” (enseñanza de idioma).

Entre las primeras investigaciones sobre el uso de *CBLI*, apreciamos la de Snow, Met y Genesee (1989), citados por Troncale, 2009, quienes usan la imagen de “colgadores cognitivos” [*cognitive hangers*] para expresar la necesidad de enseñar las estructuras lingüísticas en un contexto que sea significativo para el alumno: en efecto, las funciones y estructuras lingüísticas que el alumno va aprendiendo pueden ser “colgadas” de estos “colgadores cognitivos” y guardadas para un uso futuro, de la misma forma que uno guardaría ropa que no está usando en un momento dado pero que podría precisar en algún momento futuro. En base a sus experiencias e investigación en el aula (*classroom research*), pudieron verificar que el hecho de integrar contenido y lenguaje provee a los alumnos múltiples oportunidades naturales de enfrentarse con el

lenguaje en una forma que simula el proceso de adquisición de su idioma materno (*first language acquisition*). *CBLI* también ofrece una variedad de oportunidades para ir mas allá del lenguaje mecánico del aula de clase (que a veces suena a “libro de aprendizaje de idiomas”), e involucrarse en una comunicación significativa con otras personas (Snow, Met & Genesse, 1989, citados por Troncale, 2009).

Las investigaciones de Oxford y Scarcella (1992) (también citadas por Troncale, 2009) les llevó a la siguiente conclusión: “[There is a] depth of learning—the notion that if students are actively engaged in meaningful, theme-based tasks, they gain repeated exposure to language that helps them to process the language.” (Citado por Troncale, 2009, p. 2). *[Traducción]: [Hay] una profundidad de aprendizaje—la noción de que si los alumnos están activamente involucrados en tareas significativas, basadas en temas, obtienen contacto repetido con el idioma, lo cual les ayuda a procesarlo.*

Otra aproximación al tema es la de Grabe y Stoller (1997), quienes concluyen en sus investigaciones que la teoría de *Comprehensible Input* (Insumos [Lingüísticos] Comprensibles) de Krashen (1983)—el gurú de la teoría de Adquisición de una Segunda Lengua (*Second Language Acquisition, o SLA*)—apoya al tipo de enseñanza empapada en contexto dictaminado por *CBLI*, citando las siguientes palabras de Krashen: “We acquire [language] by understanding language a bit beyond our current level of competence. This is done with the help of context.” (Krashen & Terrell, 1983, p. 37, también citado por Troncale, 2009, p. 2). *[Traducción]: Adquirimos [un idioma] al comprender lenguaje un poco por encima de nuestro nivel actual de competencia. Esto se logra con la ayuda de contexto.*

Grabe y Stoller afirman, en base a sus experiencias, que *CBLI* proporcionó beneficios a sus alumnos “no-nativos” de educación secundaria, quienes debían llevar cursos de contenidos aunque recién estuvieran empezando a aprender inglés. Se optó por postergar dichos cursos “regulares” de contenidos hasta que tuvieran por lo menos

una base en inglés; una vez alcanzado dicho nivel, el aprendizaje de contenidos ayudó a seguir perfeccionando su inglés. Pudieron observar, a la vez, que el aprendizaje de lenguaje a través de contenidos ofrece una oportunidad para enseñar el manejo de tareas académicas, así como lenguaje académico y pensamiento crítico. Por lo tanto, una enseñanza integrada de lenguaje y contenido no sólo beneficia al alumno en sus cursos de Inglés como Segundo Idioma, sino resulta ser de gran utilidad para su éxito académico global—es decir, en sus cursos “regulares” (Grabe & Stoller (1997), también citados por Troncale, 2009).

Las investigaciones de Custodio y Sutton (1998) (citadas por Haley & Austin, 2004) también demostraron que el uso de *CBLI* logra un doble fin: por un lado, mejorar el nivel de inglés de los alumnos a través de contenidos, y por otro, enriquecer los contenidos en la enseñanza de inglés.

Por un lado, Custodio comprobó cómo el uso de la técnica de *Sheltered Instruction (SI)* [Instrucción Resguardada] con sus alumnos les llevó a avanzar en su dominio del inglés, a la vez que aprendían los contenidos del curso de Ciencias Sociales. Específicamente: a) lograron mejorar su expresión oral y escrita en inglés, al estar expuestos a una gran variedad de materiales (poesía, drama y multimedia); b) desarrollaron la capacidad de “sentir” en forma personal cómo era la vida en el pasado a través de las lecturas y actividades realizadas; c) llegaron a comprender los temas del curso a través del uso de actividades interdisciplinarias como estudio de mapas, proyectos de arte y discusión de eventos contemporáneos; y d) también mejoraron su inglés al usarlo como medio de aprendizaje dentro de la “Instrucción del Idioma Basada en Contenidos” o *CBLI*.

En cambio, la co-autora del mismo estudio, Sutton, aplicó el concepto al revés: en vez de utilizar al idioma como vehículo para la enseñanza de contenidos, agregó contenidos para enriquecer la enseñanza de idiomas. Específicamente, dentro del marco

de su curso de Inglés como Segundo Idioma para alumnos de secundaria, introdujo unidades de instrucción organizadas en base a temas, usando la literatura como un recurso de aprendizaje. Por ejemplo, los alumnos leyeron *Letters from Rifka*, la historia de una inmigrante judía de Rusia y las dificultades y experiencias que tuvo en el proceso de incorporarse a la sociedad norteamericana en el año 1900. Usando esta novela como punto de partida, los alumnos aprendieron términos literarios, escribieron ensayos explorando temas extraídos de la novela, practicaron la técnica de “*journal writing*” (la anotación de reacciones y pensamientos sobre una lectura, en la forma espontánea de un diario personal) y llevaron a cabo discusiones en clase comparando sus experiencia como inmigrantes con las situaciones descritas en la novela. Para Sutton, la experiencia confirmó que el uso de técnicas de *CBLI* en cursos de enseñanza de idiomas puede servir como un puente entre dichos cursos (cuya función es simplemente la de aprender el idioma) y los cursos “regulares” o de contenidos (cuya función es la de cumplir con las “demandas” de la currícula). Concluye, en base a esta investigación, que las ventajas de *CBLI* son múltiples, incluyendo: a) promover el pensamiento crítico; b) asentar las condiciones conducentes a discusiones significativas sobre temas multiculturales, en base a la literatura; y c) contextualizar y a la vez integrar la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas: Escuchar, Hablar, Leer y Escribir (*Listening, Speaking, Reading and Writing*) (Custodio & Sutton (1998), citados por Haley & Austin, 2004).

Al igual que las investigaciones ya mencionadas, la investigación realizada por la IDRA (*Intercultural Development Research Association*) intentó establecer indicadores claros para evaluar a los alumnos, específicamente: a) ¿Cuáles son los resultados del aprendizaje [*learning outcomes*] para mejorar la suficiencia oral y escrita en el idioma que se está aprendiendo (L2)? y b) ¿Cuáles son los resultados del

aprendizaje para el dominio de contenidos cuando estos se dictan en L1, comparado con los contenidos dictados en L2?

La diferencia que surge en esta investigación es que, mientras que otras investigaciones solamente se enfocaron en indicadores *para los alumnos*, el estudio de la IDRA establece diez indicadores específicos *para las instituciones* donde se dictan contenidos en un segundo idioma. De los diez, algunos se refieren directamente al ámbito escolar y por lo tanto, no tienen relevancia para el presente estudio. Pero los siguientes seis indicadores tendrían relevancia para el uso de *CBLI* a nivel universitario:

1. *Liderazgo*: ¿Es evidente el liderazgo institucional [en el proceso de *CBLI*]?
2. *Visión y objetivos*: ¿Son evidentes tanto la visión como los objetivos que la institución tiene, a la hora de ofrecer cursos de contenidos dictados en L2?
3. *Clima institucional*: ¿Existe un clima favorable, a nivel institucional, para que este cambio [a una institución bilingüe] sea exitoso?
4. *Selección de los profesores*: ¿Cuáles son las características que se buscan para dictar un curso en un segundo idioma? ¿Cómo se seleccionan los profesores, entre diversos candidatos?
5. *Desarrollo profesional*: Una vez escogidos los profesores para dictar cursos en un segundo idioma, ¿qué oportunidades provee la institución para que se desarrollen profesionalmente, a fin de estar mejor capacitados para esa tarea?
6. *Autoevaluación de los profesores*: ¿Qué mecanismos existen para que los profesores asuman la responsabilidad [*“accountability”*] para el éxito de los alumnos en mejorar su dominio del idioma—o para la falta de éxito, si ese fuera el caso? (Robledo & Danini, 2002).

Cualquier compendio de investigaciones sobre experiencias e investigaciones realizadas en un contexto de aprendizaje de un segundo idioma a través de cursos de la currícula, estaría incompleto sin referirse a Canadá, país con una larga trayectoria en el

tema, por ser país bilingüe. Una investigación pertinente es la realizada entre 1998 y 2005 por Netten & Germaine: *Pedagogy and Second Language Learning: Lessons Learned from Intensive French*. Ellos afirman:

Both theorists and practitioners have indicated the importance of the type of teaching strategies used in the classroom in order to develop the communicative abilities of students (Brumfit, 1984, and Brumfit & Johnson, 1979, among others). Some research...shows the beneficial effect of interactive teaching strategies, but most of it has been done on a relatively small scale. Seven years of observation in IF [*Intensive French*] classrooms from 1998 to 2005 has enabled us to see a relationship between teaching strategies used and learning outcomes achieved by the students (Netten & Germaine, 2005, p. 197).

[Traducción]: Tanto teóricos como profesores han indicado la importancia del tipo de estrategias de enseñanza usado en el aula de clase, para desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos (Brumfit, 1984, y Brumfit & Johnson, 1979, entre otros). Algunas investigaciones...han demostrado los beneficios de las estrategias interactivas de enseñanza, pero mayormente ha sido en una escala relativamente pequeña. Siete años de observación en clases de FI [Francés Intensivo] desde 1998 a 2005 nos han permitido ver una relación entre las estrategias de enseñanza empleadas [por los profesores] y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos.

Esta relación se grafica en Figura 1.

Figura 1

Pre- & posttest results for oral production, by teaching strategies used
[Resultados “Pre- y Posttest” para la producción oral, según estrategias de enseñanza]

Traducción de términos utilizados en la figura:

[Eje vertical]

- *Level achieved* = *Nivel alcanzado*

[Eje horizontal]

- *No focus on use (year I)* = *Ningún enfoque (énfasis) en uso del idioma (1er año)*
- *Focus on use (year III)* = *Ningún enfoque (énfasis) en uso del idioma (3er año)*

Los autores explican sus conclusiones de la siguiente manera:

According to our classroom observation, in year I the teacher used less effective teaching strategies. In year III, after the teacher had participated in a Summer Institute focusing on the development of teaching strategies to enhance communication, the teaching strategies used were categorized as highly effective. The level of oral production achieved by the students in year I, as measured by the New Brunswick Middle School scale, was significantly higher

(12.7) than that achieved in the pretest (11.4) due to the intensity of the program, but only by one level...However, the level of oral production achieved by the students in year III (15.1) was two levels higher than at the end of the intensive period, a gain of 3 levels, despite reduction in number of hours. (Netten & Germaine, 2005, pp. 198-199).

[Traducción]: Según nuestra observación de clases, en año I el profesor utilizó estrategias de enseñanza menos efectivas. En año III, después de que el profesor había participado en un Instituto de Verano cuyo enfoque era el desarrollo de estrategias de enseñanza que mejoran la comunicación, las estrategias de enseñanza usadas se catalogaron como muy efectivas. El nivel de producción oral alcanzado por los alumnos en año I, según la medición de la escala de "New Brunswick Middle School", fue significativamente más alto (12.7) que el alcanzado en el pretest (11.4) debido a la intensidad del programa, pero sólo por un nivel...Sin embargo, el nivel de producción oral alcanzado por los alumnos en año III (15.1) fue dos niveles más alto que al final del período intensivo, un aumento de 3 niveles, a pesar de una reducción de horas.

Los estudios mencionados hasta ahora reflejan la realidad en distintos niveles del sistema educativo, pero mayormente a nivel escolar. Aunque se podría cuestionar su aplicabilidad al nivel universitario, para los efectos del presente estudio es evidente que tiene mucha relevancia ya que, en términos generales, todos los estudios que se han revisado para este trabajo llegan a la misma conclusión: la integración de contenido y lenguaje es beneficiosa no sólo para fortalecer el aprendizaje de un segundo idioma, sino también para afianzar los logros académicos por parte de alumnos cuyo idioma nativo no es el inglés.

Aunque existen menos estudios realizados a nivel universitario, tienden a llegar a conclusiones similares. Raphan y Moser (1993/94, citados por Troncale, 2009, p.2)

por ejemplo, por medio de una encuesta aplicada a sus alumnos en un curso de nivel universitario combinando instrucción en inglés con contenidos académicos (Historia del Arte), verifican que los alumnos son conscientes de los beneficios de *CBLI*.

Asimismo, Kasper (1994, 1995-96) proporciona datos empíricos obtenidos de estudios sobre alumnos cuyo idioma materno no era el inglés, cuando llevaban cursos “interconectados”: es decir, cursos de Inglés con Fines Académicos (enfocados en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés) junto con cursos “regulares” (no dirigidos a alumnos extranjeros) de Psicología en un “*community college*” (institución de educación superior abarcando los primeros dos años de una carrera universitaria). Los resultados demostraron que un mayor número de alumnos matriculados en los cursos “interconectados” aprobaron el curso de Inglés con Fines Académicos que alumnos matriculados solamente en el curso de Inglés. Asimismo, los alumnos en los cursos “interconectados” sacaron puntajes más altos en la evaluación de comprensión lectora.

Kasper (1997) realizó un estudio de seguimiento con los mismos sujetos de la primera investigación, a fin de ver si la base proporcionada por esa primera experiencia exitosa con los cursos “interconectados” tuviera algún impacto en su rendimiento global, a través de la carrera. Lo que descubrió fue que el rendimiento de estos alumnos también fue exitoso en cursos “regulares” llevados en los semestres posteriores al estudio, concluyendo que los que habían llevado los cursos “interconectados” continuaron sacando puntajes más altos, tanto en las pruebas de lectura como en las de composición. Comprobó, además, que un mayor número de alumnos de los cursos “interconectados” pudo migrar del programa especial para extranjeros (Inglés como Segundo Idioma) al curso “regular” de Composición, para alumnos cuyo idioma materno era el inglés. De estos alumnos, muchos más aprobaron el curso de Composición, y lo hicieron con notas más altas. Finalmente, el estudio demuestra que

más alumnos de cursos “interconectados” lograron terminar la carrera universitaria y graduarse, que alumnos que llevaron sólo el curso de Inglés como Segundo Idioma, sin cursos “regulares” de contenidos. Esto tiende a comprobar la validez de *CBLI*, así como la eficacia a corto plazo y los beneficios a largo plazo de integrar la enseñanza de idiomas con la de contenidos (Troncale, 2009).

Investigaciones sobre el modelo “Sheltered Instruction” dentro de CBLI.

Los autores Echevarria, Vogt y Short, en su libro *Making Content Comprehensible for English Learners: the SIOP Model*, documentan varias investigaciones usando el modelo de *Sheltered Instruction*, un modelo específico para la aplicación de *CBLI*. Por ejemplo, los estudios de Fred Genesse (1999) y Patricia Duff (2005) enfocaron en la implementación del modelo en tres contextos diferentes: enseñanza bilingüe, enseñanza de Inglés como Segundo Idioma y enseñanza [de inglés] a través de cursos de contenidos. Debido a la variedad de los contextos dentro de los cuales se buscaba fomentar el uso del inglés en clase y—a la larga—el aprendizaje de dicho idioma, se encontró que los recursos que traían los profesores para cumplir con esta tarea eran muy variados. Idóneamente, aquellos profesores que no fueran formados como profesores de idiomas, sino como profesores de cursos de contenido (Historia, Algebra, Ciencias Sociales), deberían tener como mínimo una capacitación en *Second Language Acquisition* (Adquisición de un Segundo Idioma), así como en técnicas prácticas para usar dentro del aula de clase para fomentar el uso del idioma, a la vez que el alumno va adquiriendo los conceptos (o contenidos) del curso. Lamentablemente, este estudio demostró que, una y otra vez, este no fue el caso (Echevarria, Vogt & Short, 2008).

Citando el estudio de Sheppard y otros (August & Hakuta, 1997; Berman et al., 1995; y Kauffman et al., 1994), Echevarria y sus colegas concluyeron que, pese a la diferencia en la preparación de los profesores para cumplir con los objetivos de mejorar la suficiencia de inglés de sus alumnos—sea cual sea el contexto de enseñanza—lo que

sí tenían en común todas las situaciones estudiadas era la implementación de una enseñanza basada en *SI*, usando el Modelo *SIOP*. En base a estos estudios, los autores concluyen:

Sheltered instruction plays a major role in a variety of educational program designs. It may be part of an ESL [English as a Second Language] design, a bilingual program, a two-way bilingual immersion program or a foreign language immersion program. For students studying content-based ESL or bilingual [content] courses, SI provides the bridge to the mainstream [course of studies]. Any program in which students are learning content through a non-native language should use the SI approach (Echevarria et al., 2008, p. 14).

[Traducción]: La Instrucción Resguardada juega un papel importante en muchos diseños de programas educativos, ya sea [para] Enseñanza de Inglés como Segundo Idioma, un programa bilingüe, un programa bilingüe “doble vía” de inmersión o un programa de inmersión para aprendizaje de un idioma extranjero. Para alumnos que estudian un curso de Inglés como Segundo Idioma o cursos bilingües basados en contenidos, SI [Instrucción Resguardada] provee un puente hacia los cursos regulares de la currícula. Cualquier programa en que los alumnos aprendan contenidos a través de un idioma no-materno debería usar el método de SI.

Asimismo, los autores observaron que, aunque todos los casos estudiados tenían en común el uso del método de *SI*, lo que *no* tenían en común era la forma de implementarlo—tanto a nivel del diseño de programa, como a nivel de cómo se enseña en las aulas (lo que en inglés se denomina *lesson delivery*). Al igual que los estudios de Sheppard y Duff, señalan la falta de capacitación como un problema principal, así como la falta de lineamientos claros que guíen a los profesores:

Research has shown that a great deal of variability exists in the design of SI courses and the delivery of SI lessons, even among trained teachers...One SI classroom does not look like the next in terms of the teacher's instructional language; the tasks the students have to accomplish; the degree of interaction that occurs between teacher and student, student and student, and student and text; the amount of class time devoted to language development issues versus assessing content knowledge; the learning strategies taught to and used by the students; the availability of appropriate material; and more...This lack of consistency across SI classes is somewhat predictable [given the fact that]...even those programs that include SI topics on the syllabi...lack a model for teachers to follow. As a result, teachers do not have sufficient preparation to implement SI effectively... [and] there are few systematic and sustained forms of professional development available for SI teachers (Echevarria et al., 2004, pp. 12-13).

[Traducción:] La investigación ha demostrado que existe una gran variedad en el diseño de cursos de SI, así como el desarrollo de lecciones de SI, aún entre profesores capacitados...Un salón de clase de SI no se parece a otro, [ni] en términos del lenguaje educativo empleado por los profesores en clase; [ni] en las tareas que los alumnos deben realizar; el grado de interacción entre profesor y alumno, alumno y alumno, alumno y texto; la cantidad de tiempo de clase dedicada a temas de desarrollo de lenguaje versus lo que se dedica a la evaluación de conocimientos de contenidos; las estrategias de aprendizaje que son enseñadas a los alumnos [y luego] usadas por ellos; la disponibilidad de materiales apropiados; y más... Esta falta de coherencia entre clases de SI es mas o menos predecible [dado que]...aún aquellos programas que contienen temas de SI en sus silabi tienden a carecer de un modelo para ser seguido por

los profesores. Por consiguiente, [ellos] no tienen suficiente preparación para implementar SI efectivamente [y] existen pocos medios sistemáticos y sostenidos de desarrollo profesional para profesores de SI.

Investigación definitiva de “Sheltered Instruction”: Echevarría, Vogt y Short.

Todo lo anterior se basa en observaciones y conclusiones de investigaciones preliminares, recopiladas por Echevarria y sus colegas a través de un período de dos décadas. Sin embargo, el estudio definitivo que le da sustento al Modelo de SI es la investigación hecha por las mismas autoras, durante un periodo de siete años (1996-2003), financiada por el Centro para Investigación en Educación, Diversidad y Excelencia (conocido por sus siglas en inglés como CREDE) y publicada bajo el título *The Effects of Sheltered Instruction on the Achievement of Limited English Proficient Students* [Los Efectos la Instrucción Resguardada en el Logro Académico de Alumnos de Suficiencia Limitada de Inglés]. La investigación se llevó a cabo en cuatro distritos escolares (unidades a nivel local en los Estados Unidos, para la administración educativa, las cuales normalmente abarcan diversos colegios dentro de una misma ciudad o región); dos de los distritos escolares estudiados se encuentran en la costa del Este de los Estados Unidos y dos en la costa del Oeste.

Los objetivos principales de la investigación fueron los siguientes:

1. desarrollar un modelo explícito de SI;
2. usar dicho modelo para entrenar profesores en las técnicas y estrategias de SI; y
3. realizar experimentos y recoger datos para evaluar el impacto de SI sobre la enseñanza de los profesores y el desarrollo del nivel de inglés de los alumnos, así como sus conocimientos en cursos de contenidos dictados en inglés (Echevarria et al., 2008).

A continuación, se analizará cada uno de estos objetivos en mayor detalle.

Primer Objetivo: Desarrollar un modelo explícito de SI.

Con relación al primer objetivo—desarrollar un modelo explícito de SI—éste se pudo cumplir en los primeros dos años de la investigación, en base a: a) una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre este modelo; b) la observación de múltiples clases donde se implementaba en mayor o menor grado la metodología; y c) la investigación a nivel de aula de clase (“*classroom research*”) sobre la dinámica de Profesor–Alumno y los efectos de dicha dinámica sobre los resultados de la enseñanza; y d) la identificación de las estrategias más efectivas de enseñanza involucradas en SI.

El modelo que resultó de esta combinación de investigación bibliográfica e investigación *en situ* en las aulas comenzó como un instrumento de observación para los fines de la investigación, para permitir que los investigadores identificaran no sólo el uso o no de SI, sino la efectividad de su uso por parte de los profesores. De ahí surge el nombre que ahora se aplica a este modelo—SIOP—por el formato o “protocolo” de observación empleado (*ver Anexo A*). Específicamente, SIOP incorporó desde su inicio los siguientes aspectos:

1. andamiaje educativo (*scaffolding*), por medio del cual el profesor hace más “amigable” la introducción de nuevos conceptos;
2. integración de estrategias de aprendizaje, tanto a la planificación de la clase como al desarrollo de la misma;
3. técnicas de desarrollo de lectoescritura (*literacy techniques*);
4. uso de currícula y materiales que fueran relevantes y de interés a los alumnos.

Conforme se fuera desarrollando el modelo—y gracias al proceso de retroalimentación de los profesores observados—a estos cuatro elementos se agregaron dos más:

5. planificación de la clase
6. desarrollo “real” del plan de clase (*lesson delivery*).

En su versión final, el modelo está compuesto por treinta elementos o indicadores, agrupados en las siguientes ocho categorías, las cuales se consideran esenciales para alcanzar una efectiva instrucción del idioma a través de los contenidos de clase, o *CBLI*:

1. Preparación
2. Construcción de los conocimientos de fondo necesarios para la presentación de nuevos conocimientos (*Building Background*)
3. Insumos Lingüísticos Comprensibles (*Comprehensible Input*)
4. Estrategias de Aprendizaje
5. Interacción (Profesor → Alumno; Alumno → Alumno; Alumno → Texto)
6. Práctica / Aplicación de los nuevos conocimientos o habilidades
7. Desarrollo “real” del plan de clase (*lesson delivery*).
8. Repaso / Evaluación

A simple vista, es evidente que el Modelo *SIOP* tiene mucho en común con cualquier modelo de instrucción de calidad, pero se diferencia en dos aspectos claves:

1. la medición del grado de cumplimiento de cada indicador, dentro de cada categoría (donde en una escala del 1 al 5, el observador de clase debe marcar si cada indicador “no es evidente”, “es algo evidente” o “es muy evidente”, a diferencia de la tradicional observación de clase, la cual generalmente se basa en un apreciación subjetiva, arrojando comentarios y sugerencias pero en muchos casos, no puntajes; y
2. la inclusión de objetivos de desarrollo de lenguaje. Una clase de un curso “regular” tiene objetivos (explícitos o implícitos) de logro para los contenidos del curso, pero mayormente no se toman en cuenta los objetivos de desarrollo de lenguaje, ni mucho menos, se hace que estos sean explícitos en la planificación de cada clase (Echevarria et al., 2008).

Después de implementar el Modelo *SIOP* a nivel experimental (*field testing*) durante varios años, se llevó a cabo un estudio para establecer la validez y la confiabilidad del instrumento de observación, confirmando ambos factores (Guarino, Echevarria, Short, Schick, Forbes & Rueda, 2001). Adicionalmente, se propuso verificar si personas especializadas en la observación de clases—pero no expresamente entrenados en el Modelo *SIOP*—pudieran usar el modelo para distinguir entre profesores que implementaban el modelo efectivamente y aquellos que no lo hacían: un análisis estadístico arrojó una correlación interevaluadores de 0.99 (Echevarria et al., 2008, p. 237).

Segundo Objetivo: Usar el modelo para entrenar profesores en técnicas SI.

Pasando al segundo objetivo del estudio—el uso del modelo para entrenar profesores en las técnicas y estrategias SI—se puede concluir que el proyecto fue exitoso en la medida que se llegó a diseñar y luego implementar un programa de desarrollo profesional para el Modelo *SIOP*, el cual incorpora las recomendaciones de tales expertos en capacitación/desarrollo profesional como Darling-Hammond (1998) y Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon (2001).

El entrenamiento de profesores se caracterizó por una interacción continua entre capacitadores y profesores, así como el sistema de *coaching* de profesores por parte de capacitadores por un período mínimo de un año. Se atribuyó el éxito del entrenamiento justamente a estos factores, ya que al concluir este proceso, los profesores fueron capaces de modificar su pedagogía. En vez de enfocar solamente en el aprendizaje de *contenidos* de los cursos que dictaban a alumnos cuyo idioma materno no era el inglés, ahora le daban énfasis también a fomentar el *desarrollo del segundo idioma*, dentro del contexto de dichos cursos.

Además, viendo tales resultados como puntajes en tests de comprensión lectora, muestras de composición y asistencia a clase, se puede notar que existen diferencias

significativas entre alumnos cuyos profesores habían sido capacitados en la metodología, y aquellos cuyos profesores no habían recibido la capacitación (Echevarria et al., 2008).

Tercer Objetivo: Evaluar impacto de SI por medio de experimentos y datos.

Finalmente, con relación al tercer objetivo—el de realizar experimentos y recoger datos para evaluar el impacto de SI sobre la enseñanza de los profesores y el aprendizaje tanto de inglés como de contenidos, por parte de los alumnos—la investigación arrojó los siguientes resultados:

1. En 1997-98, los investigadores compararon el nivel de inglés de los alumnos estudiados, en clases donde los profesores habían sido capacitados en la implementación del Modelo SIOP, con alumnos de un grupo de control, donde los profesores no habían recibido dicha capacitación. El instrumento de medición fue una muestra de composición narrativa, la cual fue calificada usando los indicadores de evaluación de la prueba *Illinois Measure of Annual Growth in English* (conocida por sus siglas en inglés, “*IMAGE*”). Los del primer grupo obtuvieron puntajes significativamente más altos que el grupo de control.
2. El año siguiente (1998-99) se repitió el mismo experimento, bajo las mismas condiciones, comparando alumnos en clases donde los profesores habían sido capacitados en la implementación del Modelo SIOP con los alumnos de un grupo de control, donde los profesores no habían recibido dicha capacitación. El instrumento de medición fue el mismo, y también su usaron los mismos indicadores de evaluación de la prueba “*IMAGE*”. Como en el caso anterior, los alumnos del primer grupo obtuvieron puntajes significativamente más altos que

los del grupo de control y además, mostraron diferencias más significativas entre el pretest y el posttest que los alumnos del grupo de control (ver Tabla 1).

Tabla 1

Media Aritmética, Desviación Standard, y Tamaño de la Muestra del Grupo Experimental (Tratamiento) y Grupo de Control

	SIOP (Tratamiento)		Control		Razón F	P
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest		
Puntaje Total					10.785	.001*
M	13.55	16.36	14.61	15.81		
SD	3.42	3.33	3.36	3.45		
N	238	238	77	77		
Producción de Lenguaje					5.004	.026*
M	2.65	3.22	2.77	3.09		
SD	.78	.79	.78	.73		
N	240	240	77	77		
Enfoque					3.706	.055
M	2.81	3.30	3.01	3.17		
SD	.87	.98	.88	.94		
N	239	239	77	77		
Apoyo / Elaboración					2.680	1.03
M	2.65	3.26	2.83	3.18		
SD	.78	.72	.70	.81		
N	241	241	77	77		
Organización					5.651	.018*
M	2.77	3.31	3.16	3.21		
SD	.96	.78	.92	.71		
N	241	241	77	77		
Ortografía / Puntuación					4.101	.044*
M	2.72	3.28	2.84	3.17		
SD	.88	.87	.86	.94		
N	241	241	77	77		

Nota. Puntajes del pretest de cada medida se utilizó como co variante de las medidas dependientes del posttest. $p < .05^*$.

Fuente: Echevarria et al., Making Content Comprehensible for English Learners (2009), p. 218. [Traducción personal de la tabla original]
 Echevarria et al., Making Content Comprehensible for English Learners (2009), p. 219. [Traducción personal de la tabla original]

Las preguntas puntuales que planteaba la investigación eran las siguientes:

- ¿Cuáles son las características de SI y en qué se diferencia de una enseñanza de calidad que no sea SI?
- ¿Cuáles son las características de un programa efectivo de desarrollo profesional para implementar una SI de calidad?
- ¿El uso de SI mejora los logros de aquellos alumnos cuyo idioma materno no es el Inglés, en cursos de contenidos?

Aunque estas no sean exactamente las mismas preguntas que las que plantea la presente investigación, es interesante ver que las inquietudes generadas por la implementación de un programa de Formación Bilingüe en la Universidad San Ignacio de Loyola, son parecidas a las que llevaron a Echevarria y sus colegas a realizar sus investigaciones, diez años antes.

Hipótesis y objetivos

Hipótesis.

En base a los componentes de *CBLI*, un método diseñado para lograr tanto objetivos de contenidos como lingüísticos, se postula que el uso de dicho método debería tener un efecto positivo sobre el inglés del alumno, así como sus actitudes sobre el hecho de aprender en inglés, los contenidos del curso que está llevando.

Objetivos de la investigación.

El objetivo general de esta investigación ha sido identificar el efecto que produce llevar cursos de contenidos en inglés a nivel universitario, a través del esquema de *CBLI*, en cuanto a mejorar el dominio del idioma por parte del alumno, a la vez que adquiere los contenidos del curso. Más allá de este objetivo general, existen los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar *el rendimiento global*, por parte de los alumnos elegidos para el estudio, por medio de una prueba de inglés, aplicada al inicio y fin del curso (*pretest y posttest*);
2. Identificar *las actitudes* de dichos alumnos hacia el proceso de aprendizaje bilingüe, por medio de una encuesta aplicada a mitad del ciclo;
3. Identificar *diferencias* que podrían existir entre los grupos *CBLI* (Desarrollo Humano I e Introducción a la Hotelería) y el grupo de control “no-*CBLI*” donde no se aplicó el método (Administración General) tanto en rendimiento en la prueba (mejora en nivel de inglés), como en actitudes frente a la experiencia de llevar un curso de contenido en inglés.
4. Analizar *qué impacto podrían tener sobre el nivel de inglés del alumno, las siguientes variables*: sexo, edad, colegio de procedencia, carrera, naturaleza del curso en sí y años de estudio previo de inglés, por parte del alumno.
5. Analizar *qué impacto podrían tener estas variables sobre las actitudes del alumno*, frente a la experiencia de llevar un curso de contenido en inglés.

Vale notar que entre los propósitos originales de la investigación figuraba el siguiente: *identificar el rendimiento de los alumnos en inglés vinculado a la carrera*.

Tan es así que se elaboraron cuatro pre-tests diferentes, de acuerdo a la especialidad del alumno y/o la naturaleza del curso (*ver Anexo B*):

1. Administración (para el curso *Introduction to Business*);
2. Administración Hotelera (para el curso *Introduction to Hospitality*);
3. Historia (para el curso *Contemporary Peruvian History*);
4. Formación Básica (para el curso *Human Development*, o sea Desarrollo Humano, un curso interdisciplinario para alumnos de todas las carreras).

Dentro de cada examen, la sección de Comprensión Lectora varía, tomando temas de cada una de las materias citadas; la sección de vocabulario específico a la

carrera varía (*Business Vocabulary*, *Hospitality Vocabulary*, etc.); y la temática de la sección de Comprensión Oral (*Listening Comprehension*) también es diferente en cada examen, a fin de medir justamente la capacidad del alumno para captar una temática y un vocabulario que va más allá de su comprensión de “Inglés General” (como lo haría cualquier prueba de suficiencia en el idioma). Pese al esfuerzo significativo de haber elaborado cuatro pruebas diferentes en los aspectos señalados, con el fin de medir cambios en el rendimiento de los alumnos en inglés vinculado a su carrera o al curso, entre el pretest y el posttest, este propósito se tuvo que abandonar en el camino. Se determinó que la temática de la investigación ya era demasiada ambiciosa y se optó por enfocar la investigación en los cinco propósitos enumerados anteriormente.

Cabe señalar, además, que *no* será objetivo de esta investigación ver hasta qué punto los alumnos adquieren los contenidos del curso cuando lo llevan en inglés. Aunque esto ha sido materia de investigación en otros estudios—y podría serlo en una futura investigación en esta universidad—no podrá medirse con los instrumentos empleados en la presente investigación, ni es compatible con el propósito de medir la eficacia del uso o “no uso” de la metodología de *CBLI* sobre el progreso del alumno (o no) en su adquisición y/o perfeccionamiento del idioma inglés.

Justificación

En cada ciclo del año 2007—el año anterior al inicio de este estudio—unos 2500 alumnos llevaron un curso para aprender inglés, casi el 50% del alumnado de la universidad en ese momento. Dado el hecho que la matrícula en los seis cursos de Inglés es obligatoria hasta que el alumno termine la secuencia, se puede deducir que los otros 2500 alumnos que no llevaron un curso de aprendizaje de inglés ya contaban con un nivel de inglés relativamente bueno al momento de ingresar a la universidad o ya habían aprobado todos los cursos de la secuencia. En resumen, la universidad ya contaba con un buen número de alumnos que eran aptos para llevar un curso de contenido dictado en

inglés. Estos se dividían en 2 grupos: a) aquellos que aún estudiaban inglés pero que cumplían con el prerrequisito de inglés, que en ese momento era haber aprobado Inglés Básico III; y b) alumnos que no estudiaban inglés pero que eran aptos para llevar un curso de contenido dictado en inglés, por ya contar con el nivel de inglés requerido para matricularse en un curso dictado en inglés. A pesar de este “buen número”, el lanzamiento del Proyecto de Universidad Bilingüe por parte de la Universidad San Ignacio de Loyola ese mismo año no tuvo la respuesta deseada. Esto se manifestó a través de los siguientes indicadores:

1. cursos dictados en inglés que se ofrecieron dentro del proceso de matrícula que no se abrieron por falta de alumnos;
2. cursos que sí llegaron a abrirse, pero con menos alumnos de lo que la universidad exige normalmente para la apertura de un curso;
3. el número elevado de alumnos que se retiraron de cursos dictados en inglés.

Es por ello que la presente investigación se justifica, en la medida que pueda demostrar que es posible fomentar el uso del idioma inglés como medio de instrucción para cursos de contenido, a la vez de mantener la calidad en la enseñanza de dichos cursos. Asimismo, esta investigación pretende demostrar—mas que un slogan de marketing—la frase “USIL: la primera universidad bilingüe del Perú” es una realidad dentro de la cual se proyecta ir incrementando cada año el número de cursos dictados en inglés, hasta llegar a un 50% de cursos dictados en inglés en un futuro no muy lejano.

Marco teórico

A fin de esclarecer los antecedentes, así como el alcance del Método de Enseñanza de Idiomas Basada en Contenidos (*Content-Based Language Instruction*, o *CBLI*), se considera conveniente dar respuesta—a través de la literatura pertinente a este tema—a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los antecedentes históricos de la Enseñanza de Idiomas?
2. ¿Cómo surge el método *CBLI*?
3. ¿En que consiste el método?
4. ¿Cuáles son las bases teóricas que sustentan al Método *CBLI*?
5. De las investigaciones que validan el modelo *CBLI*, ¿cuál o cuáles tienen mayor relevancia a la presente investigación?
6. ¿Se puede hablar de un solo Método *CBLI*?
7. ¿Es aplicable el Método *CBLI* a un contexto universitario?
8. ¿Cómo es aplicable el Método *CBLI* a *este* contexto universitario: el de la Universidad San Ignacio de Loyola)?

Antecedentes Históricos de la Enseñanza de Idiomas.

Para conocer a una familia, un clan, un pueblo o una nación, es necesario saber de dónde vino: sus raíces, sus valores más preciados, las influencias que ha tenido de los que vinieron antes, así como la forma en que ha influido sobre otras familias, clanes, pueblos o naciones en su momento o sobre los que vinieron después.

De la misma forma, partiendo del hecho que *Content-Based Language Instruction* tiene sus raíces en el fenómeno de la Enseñanza de Idiomas, es importante ver “de dónde vino”: los conceptos y valores de los mas importantes métodos de Enseñanza de Idiomas a través de los años, y en realidad, de los siglos. Estos numerosos métodos forman una larga cadena, donde cada nuevo método surge en reacción al método anterior, tomando (en la mayoría de los casos) lo positivo de lo anterior pero agregando algo que lo diferencia. Es por ello que merece la pena revisar los “antepasados” de *Content-Based Language Instruction*, ya que al analizarlos, vemos que casi todos han aportado un elemento u otro a lo que hoy es una alternativa más para el aprendizaje de idiomas: *Content-Based Language Instruction*.

El proceso de aprender un idioma extranjero ha pasado por distintas fases a través de los siglos, comenzando con el Latín, idioma de estudio y de cultura durante siglos, pero cuyo aprendizaje no era nada fácil. De acuerdo a Vivian Law en su libro *On the Pain of Learning Latin [Sobre el Dolor de Aprender el Latin]*, “Learning to read or write Latin took years, at best a difficult process and at worst ending in failure. Pedagogic techniques and an understanding of grammar took centuries to develop.” (Law, 2003. Citado por autor de *Using Foreign Languages in the Middle Ages*, 2004, pp. 9-10). [Traducción]: Aprender a leer y escribir el Latín tomó años, [siendo] en el mejor de los casos un proceso difícil, y en el peor, un proceso que terminaba en fracaso. Tomó siglos para que se desarrollaran técnicas pedagógicas [para el aprendizaje de idiomas] y una comprensión de lo que era la gramática.

Dada la ausencia de una metodología sistemática para aprendizaje de idiomas, muchos optaban por tratar de duplicar las condiciones bajo las cuales se aprende la lengua materna, es decir, mediante una inmersión en el idioma. Sin embargo, eran pocos los que realmente estaban en condiciones de trasladarse a otro lugar, a fin de aprender un idioma; además, aprender por inmersión puede no ser la forma más eficiente de adquirir un idioma. En todo caso, poco o nada se sabía sobre “estrategias de aprendizaje” en el Imperio Romano, la Edad Media o el Renacimiento, por lo que la situación de aprendizaje de idiomas se mantuvo sin mayores cambios durante siglos.

Con el avance de los conocimientos y de la educación formal como la conocemos hoy en día, se comenzaron a desarrollar técnicas para el aprendizaje de un idioma extranjero. El siglo XX vio la emergencia de muchos métodos, resumidos a continuación.

Métodos basados en Conductivismo (Behaviorism).

Dentro del auge del Conductivismo en los campos de la psicología y de la educación, surgieron varios métodos de Enseñanza / Aprendizaje de idiomas basado en la premisa

que todo comportamiento es adquirido a través de un “acondicionamiento”, es decir, de “Estímulo y Respuesta”. El primero de ellos, el Método de Traducción (*Grammar Translation Method*), presentaba un “Estímulo” en la forma de una frase en L1; el alumno producía la “Respuesta”: la traducción solicitada. Según autores como Omaggio Hadley (1993), el problema con el método fue que la mayor parte de la instrucción terminaba siendo *sobre* el idioma y no *en* el idioma (citado por Haley & Austin, 2004, p. 36).

El segundo, el Método Directo (*Direct Method*), se basaba en la premisa que uno aprende a escuchar un idioma *escuchando* y aprende a hablar *hablando*. De ahí su nombre, “Método Directo”, ya que se va directamente del Estimulo a la Respuesta sin recurrir a intermediarios como reglas gramaticales o procesos cognitivos.

El tercer método de esta categoría—el Método Audiolingual (*Audiolingual Method*)—fue conductivista por excelencia, ya que (como indica la cita a continuación), se puede trazar una línea directa desde Pavlov a Skinner al Método Audiolingual:

Behaviorism, based partly on the conditioned-reflex experiments by Ivan Pavlov, consists of providing a stimulus to cause a given response. American [psychologist] B.F. Skinner used these experiments to create a therapy of behavior modification called conditioning. The Audiolingual approach was a result of this learning theory (International Teacher Training Organization, 2009).

[Traducción]: El Conductivismo, basado parcialmente en los experimentos con reflejos acondicionados realizados por Ivan Pavlov...consiste en proveer un estímulo para generar determinada respuesta. El [psicólogo] americano B.F. Skinner usó estos experimentos para crear una terapia de modificación del comportamiento llamado acondicionamiento. El método Audiolingual fue resultado de esta teoría.

De los tres, este último método tuvo la mayor influencia, “reinando” durante muchas décadas e influyendo sobre una generación de profesores, hasta los inicios de los años ’80. Sin embargo, los tres métodos citados—aunque distintos en sus enfoques y características—eventualmente fracasaron por el mismo motivo: la incapacidad del Conductivismo que los respaldaba, de explicar cómo el ser humano puede generar lenguaje original (no aprendida ni digerida como fórmulas) para comunicar sus deseos, pensamientos e ideas.

Métodos basados en Teoría de Racionalismo (Rationalism).

Si los métodos anteriores asumían que el ser humano *no* apelaba a su raciocinio para aprender un idioma—sino que lo adquiría en forma de Estímulo-Respuesta—los métodos racionalistas partían de la premisa contraria: que el pensamiento, los procesos cognitivos y la capacidad de formular patrones de lenguaje son lo que caracterizan el aprendizaje de idiomas.

El primero, con el curioso nombre de “Anti-método Cognitivo” (*Cognitive Anti-Method*), postulaba que: a) el alumno—no el profesor—controla el proceso de aprendizaje de L2; b) el contenido (o mensaje comunicativo) toma precedencia sobre la forma; y c) las cuatro habilidades no se aprenden en forma aislada, sino en forma integral. A pesar de tener poca acogida en su momento, por considerarse “demasiado radical”, influyó sobre metodologías posteriores (ACTFL Proficiency Guidelines, 2009).

La premisa del segundo, el Método del Código Cognitivo (*Cognitive Code Method*), era que todos tenemos la capacidad de llegar a un dominio “casi nativo” en L2, pero no por una adquisición al azar (como se adquiere L1), sino dominando las reglas gramaticales que gobiernan el uso del idioma. Esto implica conocer las reglas antes de aplicarlas; entenderlas más que memorizarlas (ACTFL Proficiency Guidelines, 2009).

Así como el Método Audiolingual surge del Conductivismo, este método surge de la Psicología del Desarrollo (liderada por Jean Piaget, entre otros), que consideraba que el Estimulo-Respuesta del Conductivismo era demasiado simplista como modelo educativo. En su lugar, plantea que el ser humano atraviesa experiencias cognitivas progresivas, adquiriendo conocimientos en el camino con los cuales puede diagnosticar y resolver problemas. La aplicación de este modelo al campo de la enseñanza de idiomas dio lugar a concepciones menos mecánicas y más humanistas en el aprendizaje de idiomas (International Teacher Training Organization, 2009).

Métodos Funcionales.

Los Métodos Funcionales surgieron como una reacción contra las corrientes pedagógicas anteriores, las cuales se centraban en el *método* y no en las *necesidades del educando*, como indica la siguiente cita: “This [new] methodology is supposed to allow the learner to ‘function’ effectively, and is based not on the linguistic analysis of the content to be taught [grammar, vocabulary, etc.] but rather on what is usually designated as ‘the learner’s needs’.” (Germaine, 1982, p. 49). [Traducción:] “Esta [nueva] metodología, que pretende permitir que el educando ‘funcione’ efectivamente, y no se basa en un análisis lingüístico del contenido a enseñarse [gramática, vocabulario, etc.], sino en lo que generalmente se designa como ‘las necesidades del educando’.”

El primero de ellos, el Método Cognitivo de Aprendizaje Académico de Idioma Extranjero (*Cognitive Academic Language Learning Approach, o CALLA*), fue desarrollado dentro del sistema escolar norteamericano en respuesta a las necesidades académicas de alumnos que no dominaban el inglés, pero que debían llevar cursos dictados en ese idioma. Sus componentes fundamentales son: a) una temática que se deriva de los contenidos de la curricula; b) el desarrollo de habilidades lingüísticas académicas; y c) el desarrollo explícito de estrategias de aprendizaje, tanto para la adquisición de contenidos como para la adquisición de lenguaje, la cual se va dando en

la medida que surjan estos elementos lingüísticos del mismo contenido (Haley & Austin, 2004).

El segundo de los Métodos Funcionales, el Método de Respuesta Física Total (*Total Physical Response, o TPR*) permite, según su creador, James Asher, la adquisición de un segundo idioma mediante un proceso similar al que usa el niño para adquirir su primer idioma: respondiendo a las órdenes de sus padres. Lo define de la siguiente manera: “Total Physical Response involves having students listen to a command in a foreign language and immediately respond with the appropriate physical action.” (Haley & Austin, 2004, p. 50). [Traducción:][En] el Método de Respuesta Física Total, los alumnos escuchan una orden en un idioma extranjero e inmediatamente, responden con una acción física apropiada.

El “TPR” se basa en ocho principios generales, siendo los mas importantes entre ellos: a) Secuencia fija (Comprensión Oral antes de Expresión Oral); b) Movimiento corporal, según el cual el niño muestra su comprensión de una orden; c) Flexibilidad en cuanto a la participación del alumno, quien no tiene que hablar hasta que esté listo para hacerlo (Haley & Austin, 2004, pp. 50-51).

El tercero de los Métodos Funcionales—el Método Natural (*Natural Approach*)—surgió a fines de los años ’70 como aplicación de la teoría de Adquisición de un Segundo Idioma del lingüista/educador Stephen Krashen a la enseñanza de idiomas. Su característica principal es el énfasis en *adquirir*—y no *aprender*—un idioma. Esto pasa por organizar la clase de tal forma que pueda darse el proceso natural de adquisición de lenguaje, es decir, que los alumnos reciban máximo *comprehensible input* [“trozos” de lenguaje comprensible] (Haley & Austin, 2004, pp. 50-51).

De todos los Métodos Funcionales, el cuarto—el Método Comunicativo de Enseñanza (*Communicative Language Teaching*)—ha sido el más importante y el más duradero. Desarrollado en los años ’80, con algunos cambios, ajustes e innovaciones,

sigue vigente, desarrollando en los alumnos las cuatro habilidades lingüísticas: Entender, Hablar, Leer y Escribir (“*Listening, Speaking, Reading, Writing*”). Basada en la teoría de la *competencia comunicativa* desarrollada por Hymes en 1972, postula que sólo practicar el nuevo idioma (L2) es insuficiente: el objetivo de la enseñanza debe ser que el alumno interiorice y manifieste su capacidad de comunicarse en L2, o “competencia comunicativa” (ACTFL Proficiency Guidelines, p. 42). Esto implicó romper esquemas establecidos durante muchas décadas por el Audio-lingüismo: lejos de lograr un aprendizaje en base a “Estímulo-Respuesta”, el Método Comunicativo partía de una premisa casi contraria: como sugiere su nombre, el objetivo no es producir lenguaje mecánico sino comunicativo (ACTFL Proficiency Guidelines, p. 43). Asimismo, los tres protagonistas del aprendizaje asumen un nuevo rol dentro del Método Comunicativo: a) el alumno deja de jugar un rol receptivo; b) el profesor deja de ser “dispensador de conocimientos” y se convierte en facilitador; y c) los materiales son vistos como un recurso flexible de aprendizaje, por lo que pueden ser modificados, cambiados de orden de presentación, omitidos o suplementados con otro material (ACTFL Proficiency Guidelines, p. 44).

Métodos Humanísticos.

Los Métodos Humanísticos constituyen una de las áreas más innovadores de las metodologías de enseñanza de idiomas. A diferencia de otros métodos, no se basaron ni en teorías lingüísticas ni en investigaciones pedagógicas, sino en algo mucho más central a la educación: el ser humano. Al ser desarrollados por personas ajenas a la Enseñanza de Idiomas (un sacerdote, un profesor de matemáticas y un psicólogo), llegó a pesar más el aspecto afectivo que las habilidades lingüísticas, los contenidos o el mismo proceso comunicativo (Nagaraj, 1996).

Stevick, una de las figuras centrales de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas del siglo XX, hace la siguiente apreciación: “The humanistic approach tends

to see language learning as a process which engages the whole person, not just the intellect. It takes into account the emotional and spiritual needs of an individual too.” (citado por Nagaraj, 1996, p.55). *[Traducción]: El enfoque humanístico tiende a ver al aprendizaje de idiomas como un proceso que involucra a toda la persona y no solo al intelecto. Toma en cuenta las necesidades emocionales y espirituales del individuo.*

El primero de los métodos humanísticos—el Método Comunitario (*Community Language Learning Approach, o CLL*)—fue desarrollado por un sacerdote católico que era, a la vez, profesor de psicología clínica. Llegó a compenetrar la mente humana y ver lo vulnerable que era, sobre todo al estar aprendiendo un nuevo idioma, por lo que el alumno necesita ser apoyado continuamente en ese proceso. De ahí, la necesidad de crear una comunidad cooperativa de aprendizaje, la cual por definición debe ser chica, por lo que se trabaja en grupos de 6-12 alumnos. El Método CLL comprendía cinco etapas: “insumos lingüísticos” (en inglés, “*input*”), “auto-afirmación”, “nacimiento”, “adolescencia”, e “independencia”. Si bien resultaba poco natural la división del aprendizaje en estas etapas, el método en sí era muy interactivo y el lenguaje que surgía en clase—lejos de ser el lenguaje artificial que frecuentemente caracteriza a los cursos de idiomas—resultaba ser un lenguaje de la vida real (Haley & Austin, 2004).

El segundo de los métodos humanísticos—el Método Silencioso (*The Silent Way*)—fue desarrollado por Caleb Gattegno, un matemático que aplicó a la enseñanza de idiomas algunas técnicas que ya había empleado exitosamente en la enseñanza de las matemáticas, en particular las varillas de colores conocidos como *Cuisenaire rods*. Diseñadas para enseñar la teoría de conjuntos, las trasladó a la enseñanza de inglés para introducir vocabulario (p.ej., números y colores) y trabajar con patrones gramaticales (p.ej., reordenar palabras entremezcladas para formular una oración correcta en inglés). Aunque las varillas jugaban un papel importante en el método, lo mas importante era el

silencio propiciado por el profesor, que permitía al alumno procesar lo que aprendía, y del cual el método tomó su nombre (Haley & Austin, 2004).

El tercer método humanístico—el Método de Enseñanza basado en la Sugestión (*“Suggestopedia”*)—fue creado en la década de los ’70 en Bulgaria por Georgi Lozanov, un médico psicoterapeuta parapsicólogo, basándose en la *sugestología*, una teoría psicológica según la cual, al recurrir a sus recursos subconscientes en un estado libre de tensiones, el alumno es capaz de retener una mayor cantidad de vocabulario e información gramatical. Para implementarlo, el profesor debe crear un ambiente relajado donde los alumnos podrán escapar las limitaciones del aula tradicional, usando, p.ej., luces suaves, música barroca, y asientos cómodos, puestos en semicírculo para romper el esquema tradicional de filas. Aunque el método fue exitoso en fomentar la interacción en clase, no tuvo mucha aceptación fuera de su país de origen, Bulgaria, por la insistencia del Dr. Lozanov en que el método se aplique solamente bajo las condiciones antes mencionadas—poco prácticas en la mayoría de las situaciones de enseñanza de idiomas (Haley & Austin, 2004).

En conclusión, al revisar los métodos de enseñanza de idiomas surgidos en el siglo XX, resulta sorprendente que hayan surgido tantos métodos en un lapso de tiempo relativamente corto (menos de un siglo). Sin embargo, se podría hacer la analogía con el desarrollo del automóvil, donde en la misma cantidad de tiempo también se produjeron grandes cambios. Mirando cien años atrás, podemos reconocer aquel primer modelo como “automóvil”: cumple con la función de movilizar a las personas de un lado a otro, tiene motor, cuatro ruedas, un timón para conducirlo y asientos para los pasajeros. Pero cada generación de automóvil miró al modelo anterior, buscó sus fallas e intentó suplirlas a fin de cumplir mejor con la función básica: movilizar a las personas de un lado a otro pero siempre con mayor eficiencia y comodidad.

De la misma forma, podemos ver que cada nuevo método de aprendizaje de idiomas ha tomado algunas cosas del modelo anterior, manteniendo la función esencial (es decir, la enseñanza del idioma) pero buscando suplir las deficiencias a fin de cumplir mejor con la función básica: ayudar a que las personas aprendan un idioma de la forma más eficaz. De todos ellos, el más duradero ha sido el Método Comunicativo de Aprendizaje de Idiomas (*Communicative Language Teaching Approach*); con ciertos ajustes e innovaciones, sigue vigente, desarrollando en los alumnos las cuatro habilidades lingüísticas.

¿Cómo surge el Método CBLI?

Con el aumento del fenómeno de la inmigración (no solamente en los Estados Unidos de Norteamérica, sino en otros países receptores de inmigrantes), se empiezan a detectar problemas de rendimiento escolar entre los hijos de inmigrantes. Estos problemas de rendimiento se deben, en muchos casos, a la falta de capacidad de la enseñanza tradicional de Inglés como Segundo Idioma (cuya meta es simplemente enseñar el idioma), en la tarea de preparar al alumno para las exigencias académicas de aprender contenidos [de cursos] en un idioma que no es el suyo.

Si bien comenzó como un problema relativamente aislado, a partir de los años '80 empezó a agravarse, ya que en algunos lugares se iban formando grandes poblaciones escolares con estas características. De ahí, los “expertos” empezaban a buscar causas y soluciones. El investigador/lingüista Bernard Mohan fue uno de los primeros en entender el fenómeno, declarando:

Most second language learners do not learn language for its own sake. They learn because they must learn subject matter through the medium of the second language. They must use [it] to learn; [thus] the integration of language learning and content learning.” (Mohan, 1986, “Finding Common Ground”, p. 1).

[Traducción]: La mayoría de educandos de un segundo idioma no lo aprenden

por el mero hecho de aprenderlo. Lo aprenden porque deben aprender contenidos de cursos a través del medio del segundo idioma. Deben usarlo para aprender;[de ahí], la integración del aprendizaje de idioma y contenidos.

¿En qué consiste el Método CBLI?

CBLI es un método de enseñanza de idiomas donde el enfoque está en el contenido o temática del curso. Durante el desarrollo de las clases, la atención de los alumnos no está puesta en aprender el idioma, sino en aprender *acerca de algo* (es decir, un “contenido”), usando el idioma que están en vías de aprender. En el proceso, van desarrollando su habilidad lingüística en el nuevo idioma, en paralelo a la adquisición o el desarrollo de los contenidos que forman la base de la lección o el curso. Es por ello que representa una manera más natural para desarrollar habilidades en el nuevo idioma, en la medida que la atención del alumno está enfocada en algo real (el contenido del curso, p.ej. biología), y no en el “código lingüístico” (vocabulario, gramática, etc.) que vendría a ser el objetivo de una clase de idiomas. Mohan señala esta diferencia de la siguiente manera:

[There is] evidence that to succeed in school, bilingual students need more than conversational fluency; they need to develop the cognitive and academic skills required for learning academic subject matter. Thus instead of teaching language in isolation from subject matter, teachers should integrate language development with content learning...Instead of seeing language merely as a means of communication, teachers need to see language as a medium of learning (Mohan, 1986, *Finding Common Ground*, p. 1).

[Traducción]:[Existe] evidencia que para tener éxito en el colegio, los alumnos bilingües necesitan mas que la capacidad de conversar con fluidez; necesitan desarrollar las habilidades cognitivas y académicas requeridas para aprender

contenidos de índole académico... En vez de ver al idioma solo como medio de comunicación, [los] profesores deben verlo como un medio de aprendizaje.

¿Cuáles son las bases teóricas que sustentan el Método CBLI?

Al analizar los orígenes del Método CBLI, no se puede hablar de una base teórica monolítica, ya que el método toma elementos de múltiples fuentes, entre ellos:

a) Modelos Educativos; b) Teoría de SLA; y c) Aportes de la teoría de Enseñanza de Inglés como Idioma Extranjero. A continuación se analizará en mayor detalle los aportes de cada una de estas fuentes.

Modelos Educativos que Sustentan el Método CBLI.

El precepto teórico de que el alumno necesita entender lo que está aprendiendo tiene su origen en el gran filósofo educativo norteamericano, John Dewey, quien dijo: “Understanding develops from the immediate, specific and practical to the distant, general and theoretical through assimilating into more direct experience the ideas and facts communicated by others who have had a larger experience.” (citado por Mohan en *Language and Content*, p. 113). [Traducción]: *La comprensión surge de lo inmediato, específico y práctico hacia lo distante, general y teórico al asimilar a la experiencia mas directa ideas y hechos comunicados por otros quienes han tenido [una] mayor experiencia.* Aunque no lo expresa explícitamente, se sobreentiende que quien no capta los elementos lingüísticos en los cuales van envueltos aquellas “ideas” y aquellos “hechos” (al no dominar el idioma de instrucción), no tendrá la capacidad de desarrollar aquella comprensión a la cual la cita hace referencia. Mohan subraya esta conclusión al decir: “There is therefore a relationship between the development of understanding [of ideas and facts] and the development of language.” (Mohan, *Language and Content*, 1986, p. 113). [Traducción]: *Existe, por lo tanto, una relación entre el desarrollo de la comprensión [de ideas y hechos] y el desarrollo de lenguaje.*

Más allá de Dewey, el Método *CBLI* se basa en muchos principios educativos propios a cualquier otra actividad educativa, es decir, principios que no se restringen a instancias donde se dictan cursos en inglés. Para citar algunos ejemplos:

1. La teoría educativa que dictamina que los nuevos contenidos deben ser apropiados para el nivel del alumno. Así lo determina también el Método *CBLI*.
2. La teoría educativa que dictamina que nuevos contenidos deben tener relación con lo que ya conoce el alumno. Así lo determina también el Método *CBLI*.
3. La teoría educativa que dictamina que la cognición involucra la construcción así como la modificación de teorías. Así lo determina también el Método *CBLI*.
4. La teoría educativa que dictamina que el crecimiento cognitivo requiere el desarrollo de un comportamiento auto-regulatorio (p.ej., planificación o proyección de consecuencias). Así lo determina también el Método *CBLI* (Canton, 1987).

Teoría de Adquisición de un Segundo Idioma que Sustenta a CBLI.

Así como a Dewey se le considera uno de los colosos de la Filosofía Educativa, a Krashen se le considera una figura clave de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas por su teoría de *Comprehensible Input*. La autora Crandall resume las tres propuestas claves de Krashen de la siguiente manera:

1. El éxito en la adquisición de un segundo idioma depende de la capacidad [del alumno] de enfocar en el significado más que en la forma;
2. Para avanzar en dicha adquisición, y no quedarse estancado, el alumno debe estar expuesto a un nivel de idioma (*language input*) ligeramente por encima de su nivel actual de suficiencia en el idioma; y

3. El entorno de la clase debe proveer oportunidades para una interacción significativa, simulando las condiciones presentes en la adquisición de la lengua materna (citado por Haley & Austin, 2004, p. 9)

Tan esenciales son estas ideas para el Método *CBLI* que se puede afirmar que sin Krashen y su Teoría de *Comprehensible Input*, simplemente no existiría el Método *CBLI*. Una muestra concreta de ello es el SIOP, diseñado para la observación y seguimiento de profesores que dictan cursos con el Método *CBLI*: uno de los diez rubros de evaluación es justamente *Comprehensible Input*, donde se evalúa hasta qué punto los “insumos lingüísticos” (es decir, el lenguaje elegido por el profesor para transmitir los conceptos) son comprensibles para los alumnos (*ver Anexo A*). Mohan explica la importancia de la teoría de Krashen en la siguiente cita:

[According to Krashen] language acquisition occurs when the acquirer *understands* input language. This fits common sense. A person who wanted to learn Russian and also...nuclear physics would not choose to attend a course in nuclear physics taught in Russian. The likely result would be to learn neither. The content teaching strategy will not work if learners do not understand the discourse of the content course. They need some grasp of what is happening. (Mohan, *Content and Language*, p. 9).

[Traducción]: [Según Krashen] la adquisición de lenguaje ocurre cuando el que adquiere **comprende** el lenguaje de los insumos. Esto concuerda con el sentido común. Una persona que quisiera aprender ruso y física nuclear no elegiría un curso de física nuclear dictado en ruso. El resultado probable sería no aprender ninguno de los dos. La estrategia de enseñanza de contenidos no funciona si los alumnos no entienden el discurso del curso de contenido. Necesitan tener alguna concepción de lo que está sucediendo.

También es importante señalar el aporte de Lev Vygotsky (1987), con su Teoría de Zona de Desarrollo Próximo, a las nociones de *Second Language Acquisition* que sustentan el modelo *CBLI*. Concretamente, Vygotsky demostró la relación entre los procesos de socialización, adquisición de lenguaje y aprendizaje de contenidos. Pasando del plano teórico a la práctica, esto implica que el profesor tiene tres tareas claves:

a) determinar el nivel de comprensión del alumno dentro del contexto de un problema real y concreto; b) seleccionar actividades que faciliten el aprendizaje con pasos que aumenten la probabilidad del éxito del alumno; y c) proveer un andamiaje de aprendizaje a través de técnicas como cuando el profesor modela un ejercicio o invita a los alumnos a “pensar en voz alta” [*“think alouds”*] acerca de cómo resolver un problema. Resulta interesante notar que mientras que las investigaciones originales de Vygotsky eran dirigidas al fenómeno de aprendizaje de la lengua materna, sus contribuciones han sido acogidos mayormente en el campo de aprendizaje de idioma extranjero y—más recientemente—en el de *CBLI* (Haley & Austin, 2004, p. 14).

Aportes de los Métodos de Enseñanza de Inglés a CBLI.

El análisis realizado anteriormente de los métodos de enseñanza de idiomas del último siglo (ver pp. 26-35) provee una visión panorámica de cada uno de ellos. Sin embargo, para los fines de este estudio no es tan importante ver las *características* de dichos métodos, como sus *aportes* al Método de Enseñanza de Idiomas Basado en Contenidos (*Content-Based Language Instruction*, o *CBLI*). Vale aclarar que hablar de *aportes* no implica que uno haya reemplazado al otro, sino reconocer que los Métodos de Enseñanza de Idiomas y el *CBLI* apuntan a distintos fines. Para el aprendizaje del idioma en sí, mayormente se usa el Método Comunicativo—o alguna adaptación de dicho método—desarrollando las cuatro habilidades. En la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) esto corresponde a los llamados Cursos *de* Inglés (Inglés I-VI), donde la

dupla “Enseñanza / Aprendizaje” se basa en usar inglés para aprender inglés (es decir, el idioma es el medio y el fin). En cambio, para el dictado de cursos de contenidos, se usa el Método de Enseñanza de Idiomas Basado en Contenidos (*CBLI*). En USIL, esto corresponde a los llamados Cursos *en* Inglés, o de Formación Bilingüe. En este caso, el objetivo es, por un lado, aprender los contenidos de un curso “X” en un curso dictado en inglés (en vez de la lengua materna del alumno) y por otro, seguir fortaleciendo el dominio del idioma por medio de contacto adicional que ello representa, construyendo sobre la base ya establecida en los cursos de aprendizaje del idioma. En ese sentido, en los cursos de *CBLI*, el idioma inglés es el *medio*, pero no necesariamente el *fin*.

Al hablar del aporte de los diversos métodos de enseñanza de inglés a *CBLI*, es evidente que éste no surgió de la nada sino que los avances progresivos que se dieron en el siglo XX—a través de diversos Modelos Educativos, a través de la Teoría de *Second Language Acquisition (SLA)*, y a través de los aportes de los métodos de Enseñanza de Inglés como Idioma Extranjero—culminaron en lo que conocemos como *CBLI*. A continuación, por lo tanto, veremos los aportes generales de cada corriente metodológica, al *CBLI*.

Aporte de métodos basados en el Conductivismo (Behaviorism) a CBLI.

En términos generales, estos métodos tienen poca aplicabilidad al *CBLI*, al estar basados en concepciones sobre la función de lenguaje y/o de aprendizaje radicalmente diferentes de las que forman la base de *CBLI*. Por ejemplo, mientras que el Método de Traducción (*Grammar Translation Method*) siempre tuvo a la lengua materna del alumno (L1) como punto de referencia, se hace poca referencia a L1 en el Método *CBLI*. En el caso del Método Directo (*Direct Method*), se ven mas posibilidades de aplicación ya que—como en *CBLI*—desde el inicio, los alumnos son expuestos a discurso natural (no “diluido”) y hay una interacción constante entre Profesor y Alumno y/o entre Alumno y Alumno. Asimismo, en ambos métodos, el énfasis es en *adquisición* y no *aprendizaje*

del idioma. Sin embargo, una diferencia importante serían los contenidos, ya que el Método Directo usa los temas típicos de cursos de aprendizaje de idiomas, mientras que *CBLI* se basa en los contenidos de los cursos del alumno.

Finalmente, las aplicaciones del Método Audiolingual (*Audiolingual Method*) son limitadas, dado el énfasis de éste en “Estímulo–Respuesta”; *CBLI*, en cambio, trabaja con lenguaje real, el cual por definición es espontáneo y no puede ser resultado de un “estímulo”.

Aporte de métodos basados en Teoría de Racionalismo a CBLI.

Ambos métodos de esta corriente—el Anti-método Cognitivo (*Cognitive Anti-Method*) y el Método del Código Cognitivo (*Cognitive Code Method*)—tienen un vínculo directo con *CBLI*, por basarse los tres en una visión cognitiva de la adquisición de lenguaje. Tan esencial es esta visión en el caso de los primeros dos métodos, que la palabra “Cognitivo” esta incluido en el nombre de ambos; asimismo, si analizamos las bases teóricas de *CBLI*, vemos que las estrategias de aprendizaje se componen de un triunvirato: las cognitivas, las metacognitivas y las social/afectivas (*ver Anexo C*).

Aporte de Métodos Funcionales a CBLI.

La aplicación de los Métodos Funcionales a *CBLI* es variada: en algunos casos se da y en otros, no. Por ejemplo, en el caso del Método Cognitivo de Aprendizaje Académico de Idioma Extranjero (*CALLA: Cognitive Academic Language Learning Approach*), existe una aplicación directa a *CBLI*, ya que ambos métodos comparten las mismas premisas centrales, específicamente: a) el contenido [del curso] debería ser el enfoque principal de la enseñanza y b) las cuatro habilidades lingüísticas deben ser atendidas, conforme el contenido mismo vaya arrojando la necesidad de dominarlas.

El caso del Método de Respuesta Física Total (*Total Physical Response, o TPR*) no es tan claro, pues aunque ambos métodos son altamente interactivos, lo notorio del

TPR—el movimiento corporal del alumno al escuchar y reaccionar a “órdenes” dadas por el profesor—simplemente no se da en *CBLI*.

El Método Natural de Aprendizaje (*Natural Approach*), en cambio, sí tiene fuertes vínculos con *CBLI*, al estar basado en la teoría de adquisición de lenguaje—y no en modelos mecánicos de aprendizaje. Asimismo, la forma en que liga la adquisición de lenguaje a la de los contenidos de cursos lo hace precursor, en cierto sentido, de *CBLI*.

Finalmente, el Método Comunicativo de Aprendizaje de Idioma Extranjero (*Communicative Language Teaching*) ha influido mucho en el desarrollo de *CBLI*, de las siguientes maneras: a) aplicación de estrategias interactivas en L2; b) expresión oral/escrita en L2 según estándares internacionales de enseñanza de idiomas (pronunciación, fluidez y manejo de estructuras gramaticales); y c) selección de estrategias de aprendizaje y de actividades de clase, según el perfil del alumno.

Aporte de Métodos Humanísticos a CBLI.

El primero de estos métodos—el Método Comunitario de Aprendizaje de Idioma Extranjero (*Community Language Learning Approach*)—tiene aplicaciones al *CBLI* por la interactividad que lo caracteriza, así como el hecho de trabajar con contenidos vinculados a la experiencia del alumno—lo que es clave para *CBLI* (como indica su nombre, “*Content-Based Language Instruction*”). Sin embargo, los otros dos—el Método Silencioso (*The Silent Way*) y el Método de Enseñanza y Aprendizaje basado en la Sugestión (“*Suggestopedia*”) tienen poca aplicabilidad al *CBLI*, al no trabajar con materiales auténticos, ni contenidos académicos ni lenguaje real, y por los elementos poco convencionales que los caracterizan, como el uso de varillas de colores, luces suaves, música barroca, etc. *CBLI*, en cambio, se basa no sólo en contenidos reales, sino en lenguaje auténtico y un trasfondo académico que está notoriamente ausente en los métodos antes mencionados (Haley & Austin, 2004).

Relevancia de investigaciones que validan al CBLI para la presente investigación.

En la breve síntesis realizada sobre las investigaciones que validan al *CBLI*, las de Kasper resultan ser muy relevantes para la presente investigación, al haberse realizado a nivel universitario, al igual que el presente estudio. Es por ello que las conclusiones a las que llega el autor de las investigaciones resultan ser tan interesantes, al ser más “transferibles” al contexto en el cual se realiza esta investigación. En ambos casos, se trata de alumnos universitarios con similares intereses, capacidades y motivación por el aprendizaje de un idioma extranjero. La conclusión de Kasper—que la integración de contenido y lenguaje beneficia al aprendizaje de un segundo idioma, a la vez que fortalece los logros académicos de los alumnos—es alentador, pues hace notar que las dificultades que pueda enfrentar una institución en la implementación de *CBLI* valdrían la pena, por la eficacia del método a corto plazo, así como los beneficios a largo plazo de integrar la enseñanza de idiomas y de contenidos.

Asimismo, la investigación que valida el Modelo de SI—dentro de *CBLI*—es la que realizaron a través de un periodo de siete años (1996-2003) las investigadoras Echevarria, Vogt y Short: “*The Effects of Sheltered Instruction on the Achievement of Limited English Proficient Students*” [“Los efectos de *Sheltered Instruction* en el Logro Académico de Alumnos de Suficiencia Limitada de Inglés”], previamente descrita (Echevarria et al., 2004).

Lo interesante de dicha investigación para la presente investigación es la aplicabilidad del modelo de SI desarrollado por ellas, y específicamente el SIOP. En la aplicación del modelo en esta universidad a los cursos de Formación Bilingüe, ambos sirvieron tanto para la capacitación de los profesores en las técnicas y estrategias de SI, como para la observación de las clases que formaron el grupo objetivo de la presente investigación. Cabe notar que, mas allá de la presente investigación, la ficha de dicho Protocolo de Observación ha servido para la observación continua de todos los

profesores que dictan cursos en inglés, y no sólo los profesores incluidos en este estudio.

Finalmente, los datos recogidos por dichas autoras para evaluar el impacto de SI sobre la enseñanza y el desarrollo del inglés de los alumnos en la investigación realizada por ellas, así como la validación de esos datos, sirven como referencia para el análisis de los resultados del presente estudio (*ver Tablas 1 y 2*).

¿Se puede hablar de un solo Método CBLI?

Aunque hasta ahora este estudio ha descrito “*El*” Método CBLI como si fuera monolítico, los investigadores Brinton, Snow y Wesche hablan de varios modelos dentro de dicho método de la siguiente manera: “[Although] we assume that language is learned most effectively using content of interest and relevance to the learner,...several content-oriented instructional models have appeared on the second language teaching scene.” (Brinton, Snow & Wesche, 1989, p. 14). *[Traducción]: [Aunque] asumimos que el idioma se aprende de la manera más eficaz cuando se usa contenido que es de interés y relevancia para el alumno,...varios modelos de enseñanza basados en contenidos han aparecido en el campo de enseñanza de un segundo idioma.* Específicamente hablan de los siguientes modelos:

1. Theme Based Language Instruction (*Enseñanza de Idiomas Basada en Temas*)
2. Sheltered Content Instruction (*Instrucción Resguardada de Contenidos*)
3. Adjunct Language Instruction (*Enseñanza de Idiomas en Cursos Paralelos*)

El primero—*Theme Based Language Instruction*—tiene como objetivo incluir los contenidos derivados de otros cursos de la currícula, dentro del curso de Enseñanza de Inglés. Es decir, la clase de idiomas está estructurada alrededor de temas, los cuales forman el nexo del curso, desde donde emanan todas las actividades del curso, así como la práctica de las cuatro habilidades de aprendizaje del inglés.

El segundo—*Sheltered Content Instruction*—consiste en cursos de contenidos enseñados en el segundo idioma de los alumnos (en este caso, Inglés) por profesores de las materias de la currícula—no por profesores de Inglés. El nombre “*sheltered*” (resguardado o apoyado) proviene del hecho que los alumnos son separados de otros alumnos del colegio o universidad cuyos idioma materno es el inglés, a fin de darles un ambiente de aprendizaje más amigable y menos amenazante.

En el tercero—*Adjunct Language Instruction*—los alumnos son matriculados en dos cursos “interconectados”, uno de aprendizaje del idioma y el otro de contenido. Los sílabos de ambos cursos son coordinados previamente, a fin de que los contenidos de ambos se complementen a través de tareas y proyectos (también coordinados entre ambos profesores). Los alumnos son “resguardados” en el curso de idiomas, que es solamente para alumnos de Inglés como Segundo Idioma, no así en el curso de contenidos, que es para un alumnado mezclado, es decir, compuesto de “nativos” como “no-nativos” (Brinton et al., 1989). (*Ver Anexo D* para características de cada modelo.)

Para aquellos contextos donde el enfoque es la enseñanza de idiomas, el primero y el tercero serían de sumo interés. Sin embargo, para el contexto universitario dentro del cual se desarrolla esta investigación, el segundo—*Sheltered Content Instruction*—es el modelo más relevante. Esto se debe, en parte, a la necesidad de ser coherentes con la oferta de una universidad bilingüe, una oferta que implica no sólo la posibilidad de aprender inglés, sino de poder llevar *en inglés* cursos de Formación Básica y de Gerencia (en ambos casos, cursos “masivos”, siendo comunes a todas las carreras), así como cursos relacionados directamente a la carrera del alumno.

Es evidente que una universidad bilingüe requiere la implementación de un modelo de *CBLI* donde el énfasis sea en la adquisición de contenidos [de los cursos], con inglés como medio de instrucción—más que un modelo que propone simplemente

enriquecer el aprendizaje de Inglés como Idioma Extranjero, por medio de la inclusión de algunos temas de interés al alumno.

Pero la segunda razón por la adopción de este segundo modelo tiene que ver con *qué tipo de inglés* se quiere fomentar en un contexto donde el inglés será el medio de aprendizaje de cursos de contenido. El lingüista especializado en el fenómeno del bilingüismo, J. Cummins (1979, 1981), aclara esta diferencia de la siguiente forma:

[There are] two different kinds of language proficiency: Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), which are language skills used in interpersonal relations or in informal situations whose extralinguistic and linguistic context provide relatively easy access to meaning; and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), which is the kind of language proficiency required to make sense of and use academic language in less contextually rich (or more context-reduced) situations...BICS are relatively easy to acquire, taking only 1 to 2 years, but CALP is much more difficult, taking from 5 to 7 years and necessitating direct teaching of the language in the academic context (citado por Crandall, 1987, p. 6).

[Traducción]: [Existen] dos tipos diferentes de dominio de [un] idioma: las Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal (conocido por las siglas “BICS” en inglés), las cuales son habilidades lingüísticas usadas en las relaciones interpersonales o en situaciones informales cuyo contexto extralingüístico y lingüístico proveen un acceso relativamente fácil al significado; y la Suficiencia Lingüística Cognitiva Académica (conocido por las siglas “CALP” en inglés), que es el tipo de suficiencia lingüística requerida para encontrar el sentido y poder usar el lenguaje académico [utilizado] en situaciones menos ricos en contexto....Las BICS son relativamente fáciles de adquirir, tomando de 1 a 2 años, mientras que la CALP es mucho más difícil,

tomando de 5 a 7 años y requiriendo una enseñanza directa del lenguaje en un contexto académico.

¿Es aplicable el Método CBLI a un contexto universitario?

En universidades tanto en el Perú como alrededor del mundo, existe un requisito de “suficiencia de un segundo idioma” para poder graduarse a nivel de Bachiller. Este requisito no es precisamente una novedad, pues desde la Edad Media, el dominio de un segundo idioma ha sido signo de una persona “culta” y por lo tanto, parte de la currícula de toda universidad de prestigio. Sin embargo, más allá de exigir el dominio de un “segundo idioma”, más y más universidades están exigiendo que ese idioma sea el inglés, por diversas razones, entre ellas, las siguientes:

1. Por ser el idioma más estudiado del mundo, como segundo idioma;
2. Por ser el idioma de la globalización, al exigirse como requisito de graduación, *principalmente se está preparando al alumno para el futuro* con un instrumento que le servirá después de graduarse;
3. Por ser el idioma en el cual se publica la mayor parte de la bibliografía más actualizada en muchas carreras (especialmente aquellas ligadas a tecnología de punta), al exigir que el alumno domine el inglés, *principalmente se le está preparando para el presente (su carrera universitaria)* con un instrumento que es crítico e irremplazable durante su formación académica, es decir, a lo largo de su carrera universitaria.

Estas son razones que no se pueden objetar, y es muy posible que todas estén presentes—en menor o mayor grado—en los criterios manejados por los diseñadores curriculares a nivel universitario. Sin embargo, aunque no son del todo incompatible, lo expuesto en la razón #2 (ver especialmente la parte en itálica) es sustancialmente diferente de lo expuesto en la razón #3. Es más, mientras que aquella (razón #2) está estrechamente vinculada con las *BICS* (Basic Interpersonal Communications Skills)

citadas anteriormente por el autor Cummins, ésta (razón #3) está estrechamente vinculada con “*CALP*” (*Cognitive Academic Language Proficiency*), o el manejo del lenguaje académico necesario para entender al profesor de Marketing, Contabilidad o Historia, cuando dicta el curso en inglés, y/o al leer la bibliografía de dichos cursos—u otros cursos de contenido que pueda llevar el alumno.

En todo caso, optar por la segunda razón o por la tercera esencialmente encamina a la universidad que busca implementar el estudio de idiomas (particularmente, el estudio de inglés) en dos rumbos diferentes. Si lo que se busca es preparar al alumno para ser partícipe en la globalización o *preparar para el futuro* (razón #2), se está dando un mayor peso a la capacidad de desenvolverse oralmente, por lo que un programa de aprendizaje general basado en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (y empleando uno de los métodos de aprendizaje de idiomas resumidos anteriormente) sería el más indicado. Si, por otro lado, lo que se busca es preparar al alumno para tener un instrumento de aprendizaje que le sirva a lo largo de su carrera universitaria—es decir, *prepararlo para el presente* (razón #3)—básicamente se está dando un mayor peso a un inglés académico.

Por lo tanto, un programa de aprendizaje “general” basado en el desarrollo de las cuatro habilidades (p.ej durante los primeros dos años de la carrera universitaria) podría proveer la base de un dominio de un segundo idioma, pero sería inadecuado para desarrollar una Suficiencia en Lenguaje Académica Cognitiva (*CALP*). Enfrentada con esa realidad, quedarían dos opciones: un camino corto—uno o dos cursos de Inglés con Fines Académicos (*English for Academic Purposes*)—o un camino largo: la implementación del Método de *CBLI* prácticamente a lo largo de la carrera del alumno, o por lo menos desde el momento que tenga asentada la base en el idioma como para matricularse en cursos de contenido dictados en inglés. Idóneamente, este último escenario implicaría un mínimo de un curso por cada ciclo que le queda al alumno,

desde el momento que se encuentra apto para llevar dichos cursos, hasta terminar su carrera.

Antes de explorar estas dos opciones, es importante explorar la noción falsa pero muy difundida que cualquier alumno que hable un poco de inglés puede manejar temas académicos de su carrera con solo darle un glosario o un diccionario bilingüe. Esta concepción carece de fundamento, pues si los alumnos requieren de destrezas o competencias académicas para alcanzar los objetivos de un curso de contenido en su propio idioma, no resulta muy difícil ver que requieren de las mismas destrezas o competencias académicas para alcanzar los objetivos de un curso de contenido que se dicte en un idioma que no es su idioma materno. Justamente, por no ser su idioma materno, dichas destrezas o competencias resultan ser no sólo más difíciles de manejar, sino que en muchos casos posan un especie de “detente” (por no decir “rechazo”) que en la práctica impide que el alumno se matricule en un curso dictado en inglés, donde exista la opción de llevarlo en su lengua materna.

Los autores Brinton, Snow & Wesche, en el capítulo titulado “Issues in Content-Based Education” (*Temas en la Educación Basada en Contenidos*), enumeran los siguientes tipos de conocimientos vinculados a conocimientos lingüísticos de un segundo idioma, que deben ser considerados para ver la aptitud de un alumno para llevar un curso de contenido dictado en su segundo idioma (en este caso, el inglés):

1. Conocimiento de los elementos del código lingüístico, es decir, pronunciación, temas “mecánicos” de la elaboración de oraciones (ortografía, puntuación), vocabulario relevante, patrones gramaticales y el orden en que las palabras de un idioma normalmente aparecen (*Word Order*);
2. Conocimiento de los tipos de discurso—patrones de organización, vocabulario especializado, y convenciones relacionadas con el contenido que

se esté enseñando (incluyendo distintos registros de lenguaje escrito a lenguaje oral);

3. Habilidades interactivas dentro de la comunicación oral—la capacidad de comunicarse efectivamente en el aula de clase, incluyendo elementos lingüísticos y para-lingüísticos;
4. Uso efectivo del lenguaje académico—la capacidad de analizar y manejar
5. contenido académico; pensamiento critico (el cual es más difícil de lograr en L2); comprensión del dictado de clase; comprensión lectora a un nivel de textos especializados de la carrera; composición académica (ensayos, proyectos o exámenes); y la habilidad de exponer frente a la clase sobre temas del curso, así como intervenir, analizar, opinar y discutir en el desarrollo cotidiano de la clase.
6. Habilidades relevantes de estudio y manejo de tiempo—incluyendo toma de apuntes en clase, procesamiento de los mismos fuera de clase; manejo de recursos de biblioteca; búsqueda de información y técnicas de investigación; manejo de gráficos, cuadros, organizadores gráficos y otra información no-verbal que complementan a lecturas del curso; y manejo de tiempo, a nivel de horas como en situaciones de alta presión como son las prácticas calificadas y exámenes del curso (Brinton et al., 1989).

Sin entrar detalladamente en cada una de estas categorías, Brinton y sus colegas usan el ejemplo de una habilidad específica—la lectura—para demostrar cómo difiere esta habilidad en un contexto académico, de lo que se entiende por “lectura” en el contexto de aprendizaje general de un idioma. En la Figura 2, se enumeran las siguientes habilidades (o sub-habilidades) que forman parte de lo que ellas denominan “Lectura Académica”.

Figura 2:
Algunos Objetivos de Evaluación para Lectura Académica

Habilidades Funcionales	Tipo de Texto / Discurso
Lectura rápida para ver relevancia del texto	Informe de investigación
Escanear, buscando información específica	Cuadros y tablas
Leer para recoger información principal	Material de referencia (bibliografía)
Lectura crítica, para ver enfoque del autor	Lectura académica (revistas profesionales)
Lectura cuidadosa (extraer toda la información)	Libro de curso, hojas de laboratorio (ciencias o ingeniería)

(Traducción personal de la figura “Sample Evaluation Objectives for Academic Reading”, Brinton et al., 1989, p. 187).

En base a lo planteado en estos últimos párrafos, se puede concluir que una metodología de enseñanza de idiomas basada en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (*The 4-Skills Approach*)—si bien conduce a un dominio general del idioma que se está aprendiendo, para la función de lograr una comunicación oral o escrita en el idioma—es insuficiente para desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para manejar exitosamente el uso del idioma para fines académicos.

Para suplir esta deficiencia, durante los últimos 25-30 años muchas universidades en todas partes del mundo han optado por agregar—al final de una cadena de cursos de “Inglés General”—un curso (o unos cursos) de Inglés con Fines Académicos (*English for Academic Purposes*), que también se conoce por los nombres de “Inglés con Fines Específicos” o “Inglés de la Especialidad”. La ventaja de este tipo de curso es acercar al alumno a las habilidades específicas de lectura asociadas con su carrera, así como la terminología específica a su carrera (o “habilidades funcionales”, para usar el término que aparece en la Figura 2, en el párrafo anterior). Ambos fines son difíciles de lograr dentro de un esquema de cursos de “Inglés General”, no solo por la distinta naturaleza de dichos cursos—como ya se ha visto—sino también porque dichos cursos generalmente están dirigidos a alumnos de múltiples especialidades, por lo que resulta difícil abarcar temas asociadas con una carrera específica. Además, al

identificarse mas con la temática especializada de dichos cursos—la cual es mas cercana a sus intereses profesionales—el alumno frecuentemente siente mayor motivación hacia el aprendizaje que cuando percibe que simplemente está “aprendiendo inglés”.

Esto es lo que podríamos denominar “el camino corto” para un acercamiento al idioma que el alumno necesita para fines profesionales. Sin embargo, existiendo la voluntad institucional de embarcar en un camino más largo—un camino que podría comenzar al ingresar el alumno a la universidad y continuar hasta el día que termine la carrera—la opción de *CBLI* parecería ser mas completa, pues cumple no solamente con los fines que se acaban de enumerar para un curso de Inglés con Fines Académicos, sino va aún más lejos. Acompaña al alumno a lo largo de su carrera, en el sentido de que cada ciclo de su carrera universitaria o está estudiando inglés (para asentar la base del aprendizaje del idioma) o esta estudiando *en* inglés los cursos que de todas maneras llevaría para su carrera (es decir, si no pudiera llevarlos en inglés, de todas maneras los llevaría en castellano).

Desde la Antigüedad, durante la Edad Media y hasta la Edad Moderna (como se ha visto en las primeras páginas de este estudio), el ideal para aprender un segundo idioma siempre fue tener el mayor contacto posible con el entorno donde se habla ese idioma como lengua materna. Por consiguiente, la inserción de *CBLI* a la curricula de una universidad que *no* esté en un entorno “nativo” del idioma resulta ser la mejor manera de simular ese ideal. En otras palabras, combinar un aprendizaje *de* inglés (en los primeros ciclos universitarios del alumno) con un aprendizaje *en* inglés (a lo largo del resto de su carrera) es la mejor forma de acercar al alumno al bilingüismo. Posiblemente no sea un objetivo alcanzable por cada alumno de la universidad, pero sí un objetivo que cualquier universidad que adopte este modelo puede fijarse como meta, para el mayor número de alumnos posible.

¿Cómo es aplicable el Método CBLI a este contexto universitario?

La presente investigación se sitúa dentro del contexto de la decisión por parte de la Universidad San Ignacio de Loyola de convertirse en la primera universidad bilingüe del Perú. Esto implicó la adopción de una enseñanza de idiomas basada en contenidos (*CBLI*), a fin de guiar el proceso de introducir progresivamente, cada semestre, más cursos dictados en inglés—tanto cursos de Formación Básica al inicio de la carrera universitaria del alumno, como cursos de Gerencia al inicio o la mitad de la carrera (según la malla curricular del alumno), como cursos de especialidad, a lo largo de la carrera.

Al no disponer de profesores *ya capacitados* en la enseñanza de sus respectivas materias en inglés (y disponiendo de solamente unos pocos *con previa experiencia* de dictado de dichos cursos en inglés, mayormente en el extranjero), una revisión de la literatura disponible sobre el tema llevó a la adopción del Modelo SIOP, descrito anteriormente (ver pp. 17-21).

¿Por qué precisamente *ese* modelo, habiendo otros dentro de *CBLI*? Tanto las investigaciones citadas por Echevarria y sus colegas, como la investigación realizada por ellas mismas que resultó en el Modelo SIOP, brindaron un gran aporte a la enseñanza simultánea de idiomas y contenidos (*CBLI*), no solo por la forma detallada en que se fue construyendo el modelo, sino por las evidencias que ellas proporcionan de que el modelo realmente funciona. Es por ello que se decide incorporar el SIOP al nuevo proyecto bilingüe de la Universidad San Ignacio de Loyola. Aparte de las bondades ya descritas del modelo, la posibilidad de capacitar en forma relativamente rápida y continua a los profesores seleccionados por sus respectivas carreras para dictar cursos en inglés, fue un motivo de peso en la selección del modelo. Asimismo, el hecho que el SIOP consista en un Protocolo de Observación tan completo (abarcando, como se indicó anteriormente, treinta ítems agrupados en ocho categorías), facilitó en gran

medida el trabajo inicial, al no tener que desarrollar de cero un instrumento de observación de profesores. Tener un instrumento de esta naturaleza era absolutamente necesario, permitiendo: a) orientar y organizar las sesiones de capacitación de acuerdo a las categorías establecidas por el “Protocolo”; b) medir la eficacia de la capacitación; y c) ver si los profesores realmente estaban aplicando en sus clases este tipo de enseñanza que—si bien no era nuevo—era nuevo para ellos.

El modelo en el cual se les capacitó (y se sigue capacitando) implica el uso de técnicas diseñadas a romper el esquema de “dictado de clase”. Implica un cambio en la forma de enseñar donde el profesor, mientras que imparte los conocimientos necesarios del curso, también fomenta el uso del inglés dentro del contexto de la clase a través de la interacción y la participación del alumno, usando en la medida posible las cuatro habilidades (Escuchar, Hablar, Leer, Escribir).

Sin embargo, surge la pregunta que motiva la presente investigación: ¿si el Modelo SIOP y las investigaciones en que se basa fueron desarrollados a nivel de educación primaria o secundaria en los Estados Unidos, es válido aplicarlo a nivel universitario? Es cierto que existen algunas experiencias de SI a nivel universitario, particularmente en Canadá, documentadas por Brinton y sus colegas sobre investigaciones realizadas en la Universidad de Ottawa (Brinton et al., 1989). Sin embargo, los estudios a nivel universitario son reducidos, comparados con el gran número de experiencias e investigaciones sobre este modelo a nivel escolar.

Es por ello que—aparte del objetivo de *mirar hacia adentro* y tomar conocimiento del impacto de la enseñanza de cursos de contenido en inglés al inicio de dicho proceso en la Universidad San Ignacio de Loyola—un segundo objetivo ha sido de *mirar hacia afuera* y contribuir al cuerpo de conocimientos sobre la implementación de dicho modelo a nivel universitario, dada la relativa escasez de experiencias e información sobre este tema.

MÉTODO

Tipo y diseño de la investigación

Al analizar las características de la investigación, se ha llegado a la conclusión que presenta algunas características de un estudio *cuantitativo*, y otras, que se asocian con un estudio *evaluativo*. Esta dualidad se analizará a continuación.

Tipo de investigación: Estudio Cuantitativo.

El estudio es de tipo *Cuantitativo* por los siguientes motivos:

1. Por lo que observa:

El estudio trata con hechos objetivos, observables y capaces de ser medidos. Concretamente, se plantea ver—por un lado—si mejoró o no el nivel de inglés del alumno al llevar un curso de contenido dictado en inglés y—por otro—cuales son las actitudes del alumno frente a la experiencia de llevar un curso dictado en inglés, en una universidad donde los cursos tradicionalmente se dictan en castellano.

2. Por la perspectiva desde que se observa:

La perspectiva de la investigación es *desde afuera* (o sea, del punto de vista del investigador). Aunque existen elementos *cualitativos* (por ejemplo, una autoevaluación por parte del alumno sobre sus actitudes), predomina la perspectiva *cuantitativa*. Concretamente, la encuesta en forma de elección múltiple le da poco espacio al informante para expresar sus sentimientos o motivaciones. Sin embargo, vale precisar que, si bien el alumno no puede verbalizar sus verdaderos sentimientos o motivaciones, la gama de posibilidades en las opciones de la encuesta sí permite alguna expresión sobre lo que el alumno piensa o siente sobre esta experiencia.

3. Por las técnicas utilizadas:

Al usar estadísticas para las muestras, así como para el análisis de los datos, el

estudio adquiere un potencial para generalización de los resultados, lo cual lo convierte en un estudio cuantitativo.

4. *Por los instrumentos utilizados:*

Los dos instrumentos utilizados en este estudio son: a) una prueba de rendimiento en inglés, aplicada al inicio y al final del curso, a fin de observar cambios en el puntaje y ver, de esa forma, el rendimiento del alumno; y b) una encuesta de tipo cerrado, donde es posible medir cuántos alumnos eligieron cada una de las opciones. Tanto el primer instrumento como el segundo son característicos de un estudio cuantitativo.

5. *Por la forma en que se controlan los procesos:*

A los instrumentos elegidos para el estudio son aplicables los criterios de *validez* y de *confiabilidad*—ambos característicos de un estudio cuantitativo (“Quantitative Research Methods”, s/f).

Tipo de investigación: Estudio Evaluativo.

Sin embargo, el estudio también es de tipo *Evaluativo* por los siguientes motivos:

1. *Por la forma en que se han manejado los datos:*

No se ha manipulado la variable independiente—el mejoramiento (o no) del nivel de inglés de los alumnos inscritos en determinados cursos de *CBLI*—sino se ha observado el *efecto* de dicha variable.

a) Alumnos: No se ha manipulado la variable *por parte de los alumnos* (más allá de la restricción que impone el prerrequisito de un curso: en este caso, haber aprobado hasta Inglés III). No se han preseleccionado alumnos con los mayores puntajes en el Examen Exploratorio de Inglés ni con las notas más altas en el curso Inglés III. Todo lo contrario, los grupos han sido seleccionados al azar.

b) Profesores: Asimismo, tampoco se ha manipulado la variable de los *profesores*, más allá del requisito de un dominio de inglés adecuado para dictar un curso en inglés. Como se notó en el caso de los alumnos, los grupos seleccionados para

este estudio fueron escogidos absolutamente al azar, al margen de quién fuera el profesor del curso.

- c) *Nivel de inglés*: Si bien no se ha manipulado la variable “nivel de inglés”, ni en caso de los alumnos ni de los profesores, sí se ha observado el efecto de dicha variable, siendo esta el principal objetivo de la investigación.

2. *Por encajar dentro de la definición de un estudio evaluativo:*

El enfoque de la investigación encaja dentro de la definición de un estudio evaluativo de procesos, es decir: “*Process evaluation* is designed to measure what goes on inside the program being evaluated: participant enrollment, activities offered, actions taken, etc.” (Weiss, 1998, p. 4). [Traducción]: *La evaluación de procesos está diseñada para medir qué ocurre dentro del programa que se está evaluando: la inscripción de los participantes, las actividades ofrecidas, las acciones tomadas, etc.*

3. *Porque las preguntas relevantes al formular el problema de investigación son las preguntas “clásicas” de un estudio de tipo evaluativo.*

Suchman (1967) enumera las preguntas clásicas de este tipo de estudio; se resume a continuación la forma en que esta investigación trata a cada una de ellas.

a) *¿Cuál es la naturaleza del contenido de los objetivos del programa?*

En el caso de esta investigación, se busca definir el impacto de llevar cursos de contenido en inglés, sobre el nivel de inglés del alumno, así como las actitudes del alumno sobre dicha experiencia.

b) *¿Quién es el grupo objetivo del programa bajo estudio?*

En el caso de esta investigación, el grupo objetivo del programa de *CBLI* es el alumnado apto para llevar cursos de contenido (cursos de carrera u otros cursos en su malla curricular) dictados en inglés.

c) *¿Cuándo se proyecta el cambio deseado (corto o largo plazo)?*

En el caso de esta investigación, el marco de tiempo es de corto plazo, ya que un curso dura tres meses y medio y se propone ver un cambio positivo en el nivel de inglés del alumno, entre el inicio y el final del curso dictado en inglés (CBLI).

d) *¿Se pueden cuantificar los cambios deseados: es decir, se apunta a un cambio puntual o una serie de cambios?*

Esta investigación apunta a un cambio puntual: una mejora en el nivel de inglés del alumno, entre el inicio y el final del curso dictado en inglés (CBLI).

Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación involucró los siguientes pasos:

Recolección de datos: Alumnos.

1. Selección del grupo objetivo al azar, dentro del listado de cursos siendo dictados por primera vez en inglés.
2. Elaboración de una prueba en inglés, que serviría de pretest y de posttest. Por los motivos ya descritos en la sección “Objetivos de la investigación”), se elaboraron cuatro pruebas diferentes (para cursos de Administración, Hotelería, Historia y Desarrollo Humano), aunque en la etapa de procesamiento de datos, no se utilizó la información recopilada en las mismas sobre el progreso (o no) del alumno en el manejo de vocabulario y conceptos especializados de cada carrera o temática.
3. Aplicación de la misma, durante las primeras dos semanas de clase (a fin de determinar con qué nivel de inglés el alumno comenzaba el curso).
4. Elaboración de encuesta de actitudes sobre el proceso de llevar un curso de contenidos en inglés.
5. Aplicación de la misma, durante semanas previas al Examen Parcial (es decir, a mitad de ciclo).

6. Recolección de los datos de los alumnos involucrados en el estudio, para elaborar la Ficha Demográfica.

Recolección de datos: Profesores.

1. Observación de clase usando el SIOP, a fin de ver si se estaba aplicando la metodología.
2. Sesión de retroalimentación con el profesor, posterior a la observación de clase, para conocer sus actitudes y opiniones sobre la experiencia de dictar un curso de contenidos en inglés, y aplicar la metodología de *CBLI*, usando las pautas de SIOP.

Procesamiento de datos: Aplicación del programa “Statistical Program for the Social Sciences” (SPSS).

En varias sesiones, se trabajó con el programa informático de análisis de datos estadísticos para las Ciencias Sociales, *Statistical Program for the Social Sciences*, a fin de obtener la “materia prima” (o sea, datos en crudo) que permitiría ordenar e interpretar los datos, para finalmente sacar conclusiones de los mismos.

Variables

¿Cómo explicar el impacto que puede tener el hecho de llevar un curso de contenido en inglés, sobre el nivel de inglés del alumno? Las posibles variables que afectan este impacto se pueden dividir entre *Variables a nivel de Alumnos* y *Variables a nivel de Profesor*: se analizará cada una de estas categorías a continuación.

Variables a nivel de Alumnos.

Las variables a nivel de alumnos que podrían tener un impacto sobre los resultados de la investigación incluyen: edad, carrera, curso llevado, género, colegio de procedencia y

nivel de inglés al inicio del curso de contenido. Con relación a estas variables, se pueden hacer las siguientes precisiones:

1. *Edad*: Aunque esta se postuló como posible variable, fue descartado al ser evidente que los alumnos eran casi todos de la misma edad.
2. *Carrera*: ¿Existe alguna relación entre la carrera elegida por los alumnos, y el nivel de inglés con el cual comienzan un curso bilingüe o el empeño que ponen para seguir mejorando su inglés? Parecería serlo, pero surge la dificultad de aislar al factor “carrera”, en sí, por la realidad de que todos los alumnos de determinada carrera no necesariamente poseen un “talento” por idiomas. ¿Será la carrera *en sí* que determina diferencias en nivel de inglés de los alumnos, o serán otros factores como colegio de procedencia, número de años que vienen estudiando el idioma, estrato social, u otros?
3. *Curso llevado*: Al igual que “Carrera del Alumno”, se puede plantear las mismas preguntas: ¿Existe alguna relación entre el curso llevado, y el nivel de inglés con el cual los alumnos comienzan un curso bilingüe el empeño que ponen para seguir mejorando su inglés? Así como “carrera”, al procesar los datos se verá hasta que punto esta variable influye en los resultados.
4. *Género*: Durante décadas, ha existido la noción muy difundida que las mujeres tienen más habilidad para el aprendizaje de idiomas que los hombres. Aunque se carecía de evidencia científica, investigaciones recientes tienden a confirmar este supuesto, tal como se evidencia en la siguiente cita:

Although researchers have long agreed that girls have superior language abilities than boys, until now no one has provided a clear biological basis [for this]. For the first time—and in unambiguous findings—researchers from Northwestern and the University of Haifa show that areas of the

brain associated with language work harder in girls than in boys during language tasks (Autor Anónimo, Northwestern University, 2008, p. 1).

[Traducción]: Aunque los investigadores han coincidido hace mucho tiempo en que las niñas tienen habilidades lingüísticas superiores a los niños, hasta ahora nadie ha proveído una base biológica clara [para esto]. Por primera vez—y con resultados inequívocos—investigadores de Northwestern y la Universidad de Haifa demuestran que áreas del cerebro asociadas con los idiomas trabajan más en niñas que en niños al realizar tareas lingüísticas.

La presente investigación propone ver si género es, en efecto, una variable significativa en el aprendizaje o perfeccionamiento de un idioma.

5. *Colegio de procedencia:* Se consideró una importante variable por la desigualdad que existe en la calidad de enseñanza de inglés entre: a) un colegio bilingüe; b) un colegio no-bilingüe donde la enseñanza de inglés está por encima del promedio para colegios peruanos; y c) un colegio donde no se enseña inglés, donde la calidad de enseñanza no es de buena y/o la carga horaria que se le dedica es insuficiente para que el alumno llegue a un nivel básico del idioma.
6. *Nivel de inglés al inicio del curso de contenido:* El nivel de inglés que traen los alumnos a estos cursos es muy disparate, variando desde alumnos con un nivel “casi nativo” hasta alumnos cuyo inglés es deficiente pero que, al dar el Examen Exploratorio de Inglés, lograron el puntaje necesario para llevar un curso *CBLI*. Debe notarse que ningún alumno puede ser principiante, por ser prerrequisito el curso Inglés III, un nivel Pre-Intermedio (posteriormente se cambió a Inglés IV, un nivel Intermedio, pero por motivos ajenos al presente estudio). Descartando la presencia de alumnos principiantes, ¿hasta qué punto influye en el estudio la disparidad de dominio del idioma de los alumnos, al iniciar los cursos?

Variables a nivel de Profesores.

Así como existen variables a nivel de alumno que pueden afectar su nivel de inglés—como resultado directo de haber llevado un curso de contenido en inglés—también las hay a nivel de profesor. Específicamente, podríamos citar las siguientes: nivel de inglés del profesor; uso de técnicas interactivas, a fin de fomentar el uso de L2 en clase; actitudes frente a la experiencia de dictar un curso en inglés; actitudes frente al método *CBLI*; actitudes con relación al desarrollo de objetivos de lenguaje.

Con relación a estas variables, se pueden hacer las siguientes apreciaciones:

1. *Nivel de inglés del profesor:* Posiblemente la más obvia de las variables “Profesor”, no resulta difícil ver cómo un profesor con un nivel deficiente de inglés pueda afectar negativamente el desempeño del alumno en el curso, así como el avance en su nivel de inglés. Específicamente, si el alumno no entiende al profesor, se desencadena una serie de consecuencias, incluyendo: a) bajo rendimiento en el curso, porque al no entender al profesor, tampoco entiende el contenido del curso; b) retiro del curso o cambio a un bloque del mismo curso que se dicte en castellano (donde existan bloques paralelos); c) resignación por tener que quedarse en el curso (cuando no es posible retiro o cambio), una actitud que luego se manifiesta en falta de participación en la clase, notas bajas y en el peor de los casos, desaprobación del curso; y d) como resultado del factor anterior, falta de progreso en su inglés, que en vez de mejorar, se mantiene igual o aún peor, podría decaer por desuso, llevando a un nivel más bajo en la prueba de inglés de salida del curso, que el resultado obtenido en la prueba inicial.
2. *Actitudes frente a la experiencia de dictar un curso en inglés:* De los distintos tipos de actitudes relevantes a la enseñanza de un curso en inglés (ver #3 y 4 a continuación), las actitudes frente a la experiencia de dictar en inglés tienden a ser las más positivas, ya que no existe ninguna obligación de hacerlo. Por lo

tanto, si un profesor acepta dictar un curso en inglés, es porque así lo desea, indicando una actitud positiva.

3. *Actitud frente al método CBLI*: Esta actitud no es tan clara como en el caso anterior, puesto que un profesor puede sentirse bien con la *idea* de dictar en inglés, pero no sentirse muy bien—o hasta amenazado—por tener que abandonar un estilo de enseñanza de “toda la vida”, lo cual está implícito en adoptar una nueva metodología. Tal fue el caso de un profesor que sí quería dictar en inglés, pero no quería adoptar la metodología sugerida (*CBLI*). Irónicamente, esta situación potencialmente negativa—un profesor que se “rehúsa” a colaborar con un proceso nuevo—se transformó en una oportunidad, al convertirse su clase en el grupo control para el estudio, comparando lo que pasa con el nivel de inglés de los alumnos en un dictado tradicional de clase *vs.* lo que sucede al usar la metodología *CBLI*.

4. *Actitudes con relación al desarrollo de objetivos de lenguaje*: Aunque se esperaba que los profesores involucrados en este nuevo proyecto tuvieran actitudes positivas ante los distintos aspectos del dictado de un curso en inglés, este tercer conjunto de actitudes—asociado al desarrollo de objetivos de lenguaje—resultó ser el más problemático. Es fácil para un profesor de Contabilidad fijar los *objetivos de contenido* para una clase dada, porque es su materia, tiene un sílabo, sabe qué contenidos ha desarrollado en la clase anterior y cuáles son los que debe cubrir en esta clase. Sin embargo, es mucho más difícil para el mismo profesor fijar *objetivos de lenguaje* porque, en primer lugar, no sabe cuáles deben ser los objetivos de lenguaje para su curso y, en segundo lugar, no tiene idea de cómo secuenciar el desarrollo de lenguaje, para determinado grupo de alumnos.

En términos generales, los profesores entienden la lógica de tener objetivos de lenguaje, porque si se tratara solamente de transmitir conocimientos, no habría razón para dictar el curso en inglés, ya que la transmisión de contenidos se lograría mas rápidamente y con mayor eficacia, dictando el curso en el idioma materno del alumno (o sea, castellano). Sin embargo, algunos profesores—aún entendiendo la lógica—muestran resistencia, al ver que trabajar con objetivos de lenguaje les va a tomar más tiempo, quitándoles tiempo de su “verdadero” objetivo: cumplir con los contenidos exigidos por el sílabo. Otros no se resisten, pero se sienten inseguros, expresándose de la siguiente manera: “No soy profesor de inglés. No es que no quiera trabajar con objetivos de lenguaje, sino que no sé cómo: no sé cuales serían estos objetivos, y mucho menos, cómo lograrlos.” En conclusión, con relación a la *idea* de enseñar un curso en inglés, las actitudes son positivas, pero ante el uso de la metodología *CBLI*, abarcan toda una gama, incluyendo rechazo, dudas sobre el *hecho* de usarla e inseguridad sobre *cómo* hacerlo.

Participantes

La investigación involucra un sector definido de alumnos: mayormente los de primer ciclo que van a llevar algún curso de Formación Básica o de introducción a la carrera, dictado en inglés. En cambio, el grupo de control (el curso “*no-CBLI*”), incluye algunos alumnos de segundo ciclo, siendo el curso de Administración General un curso para alumnos de dicho ciclo. Al inicio de la investigación, se aplicaron los instrumentos a 160 alumnos (cuatro cursos de 40 alumnos cada uno), con 25 alumnos adicionales del grupo de control. Sin embargo, en el momento de procesar los datos y ver las fichas demográficas, se detectó que se repetían algunos nombres, y luego se descubrió que los grupos—que fueron seleccionados al azar—contenían los mismos alumnos. Es decir, el grupo “A” de alumnos ingresantes tenía dos cursos en común—Introducción a los

Negocios y Desarrollo Humano I—mientras que el grupo “B” de ingresantes tenía otros dos cursos en común—Historia del Perú Contemporáneo e Introducción a la Administración Hotelera.

Al verificar que se trataba del mismo alumnado, se tuvo que modificar la metodología original, pues de nada servía procesar datos dos veces sobre los mismos alumnos; por lo tanto, la muestra se redujo de cuatro cursos con un total de 160 alumnos (40 alumnos por curso), a dos cursos con un total de 80 alumnos, más los 25 alumnos del grupo de control. De los tres grupos, se aplicó la metodología CBLI en dos y el tercero fue el grupo de control, al no aplicarse la metodología CBLI.

Por la naturaleza de la muestra y los objetivos de la investigación, se puede afirmar que la muestra es predeterminada, comprendiendo a los alumnos de primer ciclo que estuvieran llevando cursos de contenido en inglés. Aunque hubieron alumnos de otros ciclos llevando otros cursos dictados en inglés, el grupo de primer ciclo es el que interesa para los fines de esta investigación, ya que son ellos los que se esperaba que seguirían demandando este tipo de cursos (es decir, cursos dictados en inglés).

Dicho de otra forma, el proyecto bilingüe de la universidad nace desde abajo, comenzando con el alumnado que recién ha ingresado a la universidad y ofreciéndoles sucesivamente cada ciclo cursos dictados en inglés. Lo mismo no sucede con los alumnos que se encuentran cursando los últimos ciclos, cuyo interés está puesto en terminar su carrera universitaria, importándoles muy poco que el curso que se dicte en inglés pueda mejorar su inglés: todo lo contrario, frecuentemente prefieren *no* llevar los cursos de sus últimos ciclos en inglés, por la percepción que llevarlos en castellano requiere menor esfuerzo y les da mayor posibilidad de obtener una mejor nota.

En cuanto a los profesores elegidos para la investigación, inicialmente se propuso trabajar con los cinco profesores a cargo de los grupos elegidos para el estudio. Sin embargo, al perder dos grupos por duplicación del alumnado, el grupo de profesores

se redujo a tres. Aunque los tres eran parejos en cuanto a su nivel de inglés y su dominio de la materia—habiendo sido elegidos para esta tarea por sus respectivas facultades—la diferencia entre ellos fue la decisión de capacitarse en el método *CBLI* y usarlo vs. la decisión de no capacitarse y no usarlo. Este último fue el grupo de control, o lo que se denomina en algunas partes del estudio como el grupo “no-*CBLI*”.

Instrumentos de investigación

Los instrumentos proyectados para distintas fases de la investigación fueron:

1. Prueba de competencia en inglés aplicada al inicio y final del curso. (*Ver Anexo B*)
2. Encuesta a los alumnos (*“Student Learning Survey”*), que recoge datos como:
 - a) cuáles eran sus objetivos al llevar un curso dictado en inglés; b) cómo se sintió frente a la experiencia y c) cómo evaluaría su progreso. (*Ver Anexo E*)
3. Ficha demográfica del alumno (nombre, edad, sexo, colegio, años de estudio de inglés, carrera, curso en el cual está matriculado). (*Ver Anexo F*)
4. Ficha de observación de profesor del modelo SIOP (*Ver Anexo A*).
5. Encuesta a los profesores (proyectada originalmente entre los materiales de la investigación, no se llegó a realizar, por razones que se explican más adelante).

Con relación a estos instrumentos, se pueden hacer las siguientes aclaraciones:

Prueba de competencia en inglés.

La decisión de elaborar una prueba “hecha a la medida” expresamente para esta investigación—en vez de aplicar alguna prueba ya existente de competencia en inglés—se basó en la necesidad de aplicar pruebas que midieran el dominio de inglés profesional del alumno, y posibles cambios en dicho dominio entre el inicio y el final del curso. En ese sentido, se elaboró no una prueba, sino cuatro, cuyos contenidos (tanto en la sección de Comprensión Lectora, como Vocabulario y Comprensión Oral) reflejan los cuatro cursos involucrados originalmente en la investigación: Desarrollo Humano, Historia,

Administración Hotelera e Introducción a los Negocios. Esta última prueba también se aplicó al curso Administración General (el grupo de control), al tener ambos cursos la temática de Administración de Empresas.

Cabe señalar que no existe ninguna prueba internacional (o de amplia difusión) de competencia en inglés, que tenga exactamente estos contenidos. Sin embargo, a pesar de no ser una prueba internacional, al elaborar la prueba se mantuvo la estructura de exámenes internacionales como el Oxford Placement Test por dos razones: a) dicha estructura permite evaluar por separado Comprensión Lectora, Vocabulario y Comprensión Oral; y b) al haber sido usados dichos exámenes a nivel mundial durante muchos años, su confiabilidad y validez ya han sido comprobadas. Dentro de esa estructura, lo que se cambió fue el contenido de los ítems, a fin de reflejar y medir el conocimiento en inglés de vocabulario y conceptos de las cuatro áreas temáticas ya mencionadas (según el curso donde se aplicaría la prueba), sin cambiar el peso otorgado a cada habilidad o componente del examen.

Encuesta de Actitudes.

En cuanto a la Encuesta de Actitudes, esta también se elaboró expresamente para esta investigación, a fin de poder medir con mayor exactitud la situación precisa por la cual atravesaba la universidad en ese momento: es decir, el lanzamiento de un proyecto de universidad bilingüe en un entorno donde no existían experiencias paralelas y entre un alumnado que sólo empezaba a comprender el significado de ese hecho, más no había tenido aún ninguna experiencia con cursos bilingües a nivel universitario.

Como en el caso de la elaboración de las pruebas de competencia en inglés, se optó por adaptar encuestas ya existentes, por las mismas razones ya mencionadas con referencia a la prueba de inglés. En este caso, se usó como modelo el *Learner Survey* de la serie *Heinemann Integrated Skills* (Callow, 1990, p. 13), con algunas adaptaciones sugeridas por la encuesta en línea, *Language Learning Survey*, ambos siendo

instrumentos ya validados y utilizados a nivel mundial con suficientes alumnos como para garantizar un alto nivel de confiabilidad.

¿Por qué no usar las encuestas en su forma original? Al medir actitudes y experiencias de alumnos con referencia al aprendizaje de un segundo idioma, ninguna de ellas se adecuaba con exactitud a la situación nuestra, es decir, la experiencia de estudiar—no el idioma en sí—sino un curso de contenido dictado en un segundo idioma (o sea, *CBLI*). Por lo tanto, fueron necesarias algunas adaptaciones, a fin de conseguir la información deseada. Estas adaptaciones se hicieron tanto en la estructura de la encuesta—p.ej. el uso de opciones múltiples en vez de preguntas abiertas—como el contenido de ciertos ítems, ya que las encuestas que apuntan a medir actitudes sobre el aprendizaje *del* inglés no incluyen preguntas sobre aprendizaje de contenidos *en* inglés. Asimismo, las encuestas originales no incluyen preguntas de autoevaluación sobre el proceso de aprendizaje de contenidos en un segundo idioma. La versión adaptada de la encuesta, tal como se utilizó para esta investigación (*Student Learning Survey*), aparece en Anexo E.

Procedimientos

Prueba de competencia en inglés.

Los procedimientos relacionados a la prueba de competencia en inglés pasaron por cuatro etapas: 1) elaboración de la prueba; 2) aplicación de la prueba; 3) corrección de la prueba; y 4) análisis de los datos arrojados por la prueba.

1. *Elaboración de la prueba:* Esta primera etapa ya se discutió en el acápite anterior, bajo “Instrumentos”, por lo que se pasará a la segunda.
2. *Aplicación de la prueba:* Para confirmar o rechazar la hipótesis de la investigación, era necesario tener resultados al inicio y al final del curso, a fin de ver si el nivel de inglés del alumno había mejorado o no, por el hecho de estar llevando un curso dictado en inglés usando el método *CBLI*. Esto implicaba dos factores: primero, que

se aplicara en la primera o segunda semana del curso, a fin de que sea realmente un pretest, y los resultados no sean influenciados por la práctica del idioma en las primeras semanas del curso; y segundo, que debía aplicarse la misma prueba ambas veces, a fin de que cualquier variación en el puntaje tenga significado.

Esta segunda fase—la aplicación de la prueba—también implicó coordinación a nivel académico y administrativo, incluyendo:

- a) Coordinar con el profesor del curso el día y la hora para aplicar la prueba. Esto parece fácil, pero debe tomarse en cuenta que el profesor está siguiendo un silabo bastante ajustado, por lo que ceder tiempo para la aplicación de la prueba implica “sacrificar” una hora de clase para algo ajeno a su silabo (una hora que deberá compensar acelerando la presentación de temas de clase ese día o dejándoles a los alumnos trabajo fuera de clase). Cabe señalar que esta “interrupción” de clase sucedió no una sino dos veces en el ciclo, ya que la prueba se volvió a tomar en la penúltima semana del curso como “posttest”.
- b) Prever los detalles logísticas para la aplicación de la prueba: la reproducción de la misma; hojas de respuesta especiales, que puedan ser corregidas electrónicamente; lápices especiales para que las respuestas marcadas puedan ser leídas por lente óptico; y el CD correspondiente a la sección de Comprensión Oral (*Listening Comprehension*) de la prueba.
- c) Contar con la colaboración de los alumnos para dar la prueba. En forma retrospectiva, esto constituyó una debilidad en la implementación de la investigación—no porque se rehusaran los alumnos a dar la prueba, sino por el factor imprevisible de asistencia del alumno. Hubo una serie de resultados incompletos por el hecho que algún alumno faltó a clase el día de la aplicación del pretest pero sí dio el posttest—y a la inversa, alumnos que dieron el pretest pero estuvieron ausentes el día del posttest. Para poder

medir el efecto bajo estudio, era necesario tener los dos puntajes del alumno—pretest y posttest—a fin de ver la variación que se pudiera dar (o no) entre dichos puntajes. El hecho de tener algunos resultados incompletos evidentemente afectó el número total de datos válidos para analizar.

3. *Corrección de la prueba:* Para esta tercera fase de los procedimientos se solicitó la colaboración de la Oficina de Registros, que cuenta con mecanismos de corrección electrónica de pruebas, los cuales son utilizados para corregir grandes cantidades de exámenes (como, por ejemplo, el examen de ingreso de la universidad). Las ventajas que brinda esta forma de corrección es que es rápida, al no requerir corrección manual, y es precisa, al estar libre de error humano.
4. *Análisis de los datos arrojados por la prueba:* La cuarta fase de los procedimientos involucró el procesamiento de los resultados “crudos” obtenidos en la prueba, por el programa *Statistical Program for the Social Sciences*; estos serán analizados en la sección sobre Resultados de la Investigación.

Encuesta de actitudes (“Student Learning Survey”).

Este instrumento fue diseñado para medir las actitudes del alumno frente a la experiencia de llevar un curso de contenido en inglés, planteando las siguientes preguntas: ¿cómo se sintió?, ¿repetiría la experiencia?, ¿qué haría diferente si fuera el profesor? (entre otras). Fue aplicado a mitad de ciclo, a fin de darle tiempo al alumno de experimentar el aprendizaje de inglés a través de los contenidos del curso (*CBLI*)—cosa que aun no hubiera podido hacer en la segunda semana de clase, cuando se aplicó la prueba de conocimientos de inglés. Asimismo, se aplicó a mitad del curso y no al final, a fin de que el alumno evaluara las opciones de continuar en el curso o retirarse del mismo (tomando en cuenta que el alumno sólo puede retirarse hasta mitad del ciclo).

Al igual que los datos arrojados por la prueba de conocimientos de inglés, la encuesta fue corregida en forma electrónica y luego, los datos fueron procesados por el

sistema “SPSS” (*Statistical Program for the Social Sciences*); serán analizados en la sección sobre Resultados de la Investigación.

Ficha Demográfica.

Los procedimientos relacionados con la ficha demográfica (*ver Anexo F*) fueron mucho mas sencillos que en el caso de la prueba de competencia en inglés, ya que los datos incluidos en la ficha (nombre, edad, sexo, colegio del cual proviene el alumno, años de estudio de inglés y carrera que estudia el alumno) se pudieron reconstruir directamente de datos que se encuentran en el Sistema Académico de la universidad. La excepción fue el dato sobre tiempo de estudio previo de inglés, el cual se pudo extraer de la última pregunta de la prueba de conocimientos de inglés.

Al igual que la prueba de conocimientos de inglés, los datos extraídos de la ficha demográfica fueron procesados por el sistema “SPSS” (*Statistical Program for the Social Sciences*); serán analizados en la sección sobre Resultados de la Investigación.

Ficha de observación SIOP.

La observación de los profesores involucrados en este estudio se realizó de la misma forma que todas las observaciones para los cursos dictados en inglés: previa coordinación con el profesor sobre día y hora, se realizó la observación de una hora de clase, utilizando la ficha de observación SIOP (*ver Anexo A*) elaborada por Echevarria y sus colegas y publicada para los fines de observación en su libro sobre esta metodología (Echevarria et al., 2008, pp. 228-229).

A diferencia de los otros instrumentos de este estudio—tales como la Prueba de Competencia de Inglés o la Encuesta de Actitudes—este no fue “procesado” en el sentido de tabular resultados. Mas bien sirvió dos fines: 1) en forma global, ver si el profesor estaba aplicando la metodología de *CBLI* en la cual había sido capacitado (salvo el profesor del grupo “*no-CBLI*”) y 2) verificar—según los resultados de cada acápite de la ficha—cuales eran las áreas donde el profesor podría mejorar su

metodología. Cabe señalar que para ambos fines, el hecho que la ficha contiene un espacio para hacer comentarios sobre los procesos (*“Preparation, Building Background, Comprehensible Input”*), resulta tan útil como los puntajes para construir un perfil sobre el desempeño del profesor, así como para proveer la base para una sesión de realimentación entre observador y profesor observado.

Encuesta del profesor.

Antes de realizar la investigación, se había previsto realizar una encuesta al profesor sobre sus actitudes frente a la experiencia de dictar un curso de contenido en inglés para averiguar entre otras cosas, cómo se sintió, si repetiría la experiencia, qué haría diferente si lo hiciera de nuevo, cómo compararía el aprendizaje global de un bloque dictado en castellano con el bloque dictado en inglés, etc.

Sin embargo, una vez que se empezó el estudio, se decidió prescindir de este instrumento. Por un lado, al reducirse el número de profesores involucrados en el estudio a tres, no ameritaba la elaboración, aplicación y procesamiento de una encuesta. Por otro lado, la riqueza de información recogida por la ficha de observación y la sesión de retroalimentación en base a ella, cumplió perfectamente con la función que hubiera tenido una encuesta. Es más, posiblemente se pudo obtener más información por esta vía, ya que se pudieron recoger impresiones en forma verbal con las sesiones de retroalimentación post-observación de clase, las cuales a veces son difíciles de conseguir dentro de la estructura cerrada de una encuesta.

RESULTADOS

Propuesta de Análisis Psicométrico

Siendo la función de la psicometría la de asegurar que las pruebas o los cuestionarios elaborados para una investigación tengan niveles aceptables de validez y confiabilidad, se propuso verificar los niveles de estos factores con relación a la encuesta de actitudes, a través del programa SPSS. Los resultados relacionados con la validez de constructo de los factores de *actitud* y *autoevaluación* aparecen a continuación:

Encuesta de Actitudes: Validez.

La encuesta intenta medir—por un lado—la actitud del alumno hacia su propio aprendizaje, específicamente a través de los ítems #6 y #10, resumidos a continuación (*ver Anexo E para la encuesta completa—preguntas y opciones, en inglés—seguida por los ítems seleccionados para la investigación*).

- 6) How would you describe your feelings about taking a course taught in English?

[Traducción]: ¿Como describirías tus sentimientos con respecto a llevar un curso dictado en inglés?

- 10) Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the course content (and the fact that it's delivered in English)?

[Traducción]: A mitad de ciclo, ¿cómo describirías tu progreso en cuanto a los contenidos del curso (y el hecho que estos son transmitidos en inglés)?

Encuesta de Autoevaluación: Validez.

La encuesta intenta medir—por otro lado—la autoevaluación del alumno, en cuanto a su propio aprendizaje, específicamente a través de los ítems #8 y #9, resumidos a continuación (*ver Anexo E para la encuesta completa*).

- 8) Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English component: oral language?

[Traducción]: A mitad de ciclo, ¿cómo describirías tu progreso en este curso, en cuanto al componente de idioma: Inglés Oral?

- 9) Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English component: written language?

[Traducción]: A mitad de ciclo, ¿cómo describirías tu progreso en este curso, en cuanto al componente de idioma: Inglés Escrito?

Tablas resumiendo Validez de Constructo

Aunque la encuesta abarca varios temas relacionados con *CBLI*, los ítems de la encuesta elegidos para la presente investigación son los que tienen que ver con actitudes y con autoevaluación. Los valores resumidos en las Tablas 2, 3 y 4 (tomadas de los datos procesados por el sistema SPSS) permiten concluir que la encuesta presenta validez de constructo.

Tabla 2

KMO y Prueba de Bartlett

		Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin	,641
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado		38,656
	GI		15
	Sig.		,001

Tabla 3*Varianza Total Explicada*

Compo- nente	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación	
	Total	% de la varianza	Total	% de la varianza	Total	% de la varianza
1	2,046	34,108	2,046	34,108	2,040	34,008
2	1,175	19,580	1,175	19,580	1,181	19,680
3	,899	14,982				
4	,788	13,131				
5	,648	10,799				
6	,444	7,400				

Nota. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 4*Matriz de Componentes Rotados*

	Componente	
	1	2
it9AUTOEV	,815	
it8AUTOEV	,714	
it5ACTITUD	,711	,103
it7AEA	,601	-,161
it10ACTITUD		,777
it6ACTITUD		,732

Análisis de la Encuesta de Actitudes y Autoevaluación: Confiabilidad

El análisis psicométrico comprueba la confiabilidad de la encuesta, siendo el valor de la prueba Alpha de Cronbach .533 y tomando como norma que cualquier valor mayor a .50 permite aceptar la confiabilidad de un instrumento (*ver Tabla 4*).

Propuesta de Análisis Descriptivo

A fin de formular un análisis descriptivo para este estudio, se puede observar la muestra con la cual se ha trabajado, a través de tablas y gráficos generados por el software empleado, SPSS. Esta información permite demostrar, por ejemplo, si influye el nivel de inglés con el cual el alumno comenzó un curso determinado sobre el progreso en su dominio de inglés en un determinado curso dictado en inglés. Se han trabajado con las siguientes tres variables: 1) el pretest, o prueba de entrada en el rendimiento de inglés; 2) el posttest, o prueba de salida en el rendimiento de inglés y 3) el puntaje diferencial entre ambas evaluaciones.

Conclusiones del Análisis Descriptivo

El análisis de la normalidad de las puntuaciones de las pruebas de entrada y de salida, así como el desempeño diferencial (prueba de salida – prueba de entrada), permite llegar a la conclusión que en las tres variables existen diferencias significativas (sig. < .05). Esto, a la vez, lleva a la conclusión que las distribuciones no se aproximan a la curva normal: por ello se aplicarán estadísticos no paramétricos (*ver Tabla 5, en la cual se basa el análisis descriptivo*).

Tabla 5*Estadísticos de los Elementos*

Elemento	Desviación típica	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
it5ACTITUD	1,155	15,53	10,008	,408	,231	,422
it6ACTITUD	1,365	16,10	11,743	,077	,055	,601
it7AEA	1,132	16,52	10,956	,279	,154	,488
it8AUTOEV	1,130	16,59	10,142	,403	,242	,426
it9AUTOEV	1,206	16,59	9,370	,474	,370	,382
it10ACTITUD	,868	16,34	13,037	,085	,065	,559

Nota. N=58

Propuesta del Análisis Inferencial

Se ha empleado el análisis inferencial para ver factores correlacionales, cruzando variables independientes con una variable dependiente. A través de los resultados obtenidos en las tablas que genera el programa estadístico, se puede inferir si la variable independiente (en este caso, curso que lleva el alumno en inglés) influye sobre la variable dependiente en el análisis (en este caso, puntaje en prueba inicial y prueba final) y si esta influencia es significativa o no.

Para la comparación por curso se aplicaron la Prueba de Kruskal-Wallis y la Prueba de la Mediana. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el caso de la prueba inicial y la prueba final, en determinados cursos (*ver Tabla 6*).

Tabla 6*Prueba de Kruskal-Wallis*

	Curso Estudiado	N	Rango promedio	χ^2	Sig. asintót.
Puntaje de Entrada	Administración General	12	16,75	10,603	,005
	Desarrollo Humano I	23	33,57		
	Hotelería	27	36,30		
	Total	62			
Puntaje de Salida	Administración General	12	16,33	12,274	,002
	Desarrollo Humano I	23	31,89		
	Hotelería	27	37,91		
	Total	62			
Diferencial	Administración General	12	26,46	2,157	,340
	Desarrollo Humano I	23	30,11		
	Hotelería	27	34,93		
	Total	62			

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Curso Estudiado

En el caso del puntaje diferencial, de acuerdo a los datos arrojados por el análisis, se aprecia que la diferencia no es estadísticamente significativa; es mas, entre este último grupo de alumnos (los del curso de Administración General, o sea, el grupo “no-CBLI”), en algunos casos se registra un incremento significativo en el aprendizaje.

El análisis de la comparación entre el rendimiento inicial y el rendimiento final indica en el caso de la prueba del signo que predominan aquellos con puntajes mas elevados en el final (35) respecto a los que presentaron un mayor desempeño inicial (16). Debe notarse que se presentaron doce empates, es decir alumnos cuyo rendimiento ni mejoró ni decayó (*ver Tablas 7 y 8*).

Tabla 7*Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon*

		N	Rango promedio	Suma de rangos	Z ^{d,e}	Sig. asintót. (bilateral) ^e
Puntaje de Entrada	Rangos negativos	35 ^a	24,57	860,00		
– Puntaje de Salida	Rangos positivos	16 ^b	29,13	466,00	-1,892	,058
	Empates	12 ^c				
	Total	63				

^aPuntaje de Entrada < Puntaje de Salida. ^bPuntaje de Entrada > Puntaje de Salida.

^cPuntaje de Entrada = Puntaje de Salida. ^dBasado en los rangos positivos. ^ePrueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Tabla 8*ANOVA de un Factor: Descriptivos*

Actitud Total						
	N	Media	Desviación típica	Error típico	F	Sig.
Administración General	6	10,6667	2,94392	1,20185		
Desarrollo Humano I	28	12,6071	3,63460	,68687	2,589	,084
Hotelería	24	13,8333	2,68112	,54728		
Total	58	12,9138	3,29425	,43256		

Comunalidades

La comunalidad mide el porcentaje de variación dentro de una variable dada, explicada por todos los factores juntos; puede ser interpretada como la confiabilidad del indicador, y una comunalidad muy baja podría indicar que determinada variable no esté ligada a ninguno de los factores. Por consiguiente, se podría concluir que *Curso Estudiado* es el que se alinea mejor con los factores (es decir, tiene la confiabilidad mas alta, o es el que mejor se explica por la combinación de Factores 1 y 2), seguido *por Tipo de Institución*, y *Diferencial en Puntajes*; también se podría decir que estas variables demuestran una comunalidad alta (*ver Tabla 9*).

Tabla 9

Comunalidades

	Inicial	Extracción
SEXO	1.000	.529
TIPO DE INSTITUCION	1.000	.669
CURSO ESTUDIADO	1.000	.706
DIFERENCIAL	1.000	.565
Método de Extracción: Análisis de Componente Principal		

Explicación de Variación Total

Los eigenvalues para un factor dado miden la variación en todas las variables que responden a dicho factor. Por consiguiente, se podría decir que Factor 1 contribuye más a la explicación de la variación de las variables que Factor 2 (ya que Factor 1 explica el 35.678% de variabilidad en las variables). En Tabla 10, nuevamente al analizar Sexo, Institución, Curso, y Diferencial, se necesitarían cuatro componentes (factores) para explicar el 100% de la variación en la data. Sin embargo, al usar el criterio convencional de dejar de medir cuando el eigenvalue inicial cae por debajo de 1.0, sólo dos de los cuatro factores fueron extraídos en este análisis. Estos dos representan el ~62% de la variabilidad de la data (*ver Tabla 10*).

Tabla 10
Variabilidad Total Explicada

Sumas de Extracción de Cargamentos Ajustados			
Componente	Total	% Variabilidad	% Cumulativo
1	1.427	35.678	35.678
2	1.041	26.032	61.709

Matriz de Componente

La Matriz de Componentes parece indicar que el Factor 1 está asociado con *Diferencial*, *Tipo de institución* y *Sexo*, y asociado en menor grado con *Curso estudiado*. El Factor 2 está mayormente asociado con *Curso estudiado* y existe una relación muy débil con *Diferencial*. Asimismo, el Factor 2 demuestra correlaciones entre indicadores con *Sexo* y *Tipo de Institución* (*ver Tabla 4*).

DISCUSIÓN

Discusión comparando resultados de estudios anteriores y el presente estudio

La realización de cualquier investigación comienza y termina con una gran interrogante: ¿qué relación existe entre estudios anteriores sobre la misma temática, y el presente estudio? Aunque la población reducida del presente estudio no permite llegar a conclusiones definitivas, ni suponer que estos mismos resultados sean generalizables en forma “universal”, sí es posible trazar tres categorías de relaciones con estudios ya realizados, a los cuales se hizo referencia al inicio de este trabajo. Estos serían:

1) aspectos que coinciden con estudios previos; 2) aspectos que no coinciden con estudios previos y 3) aspectos que—sin ser confirmados o refutados por estudios previos—al menos sugieren la necesidad de una especulación y/o un análisis más profundo sobre los resultados, o en todo caso de mayor investigación sobre el tema.

Resultados que coinciden entre estudios anteriores y el presente estudio.

Entre las coincidencias que surgen entre estudios previos y el presente estudio, vale destacar las siguientes:

1. El aprendizaje de lenguaje a través de cursos de contenido permite al alumno un mejor manejo de tareas académicas, lenguaje académico y pensamiento crítico: Cummins (1994), Grabe & Stoller (1997), citados por Troncale (2009).
2. Se profundiza el aprendizaje [del idioma] cuando los alumnos están activamente involucrados en tareas que tienen un significado para ellos, basadas en temas, no en información descontextualizada: Oxford & Scarcella (1992), citado por Troncale (2009).
3. Se registra una mejora en el dominio del inglés de los alumnos que fueron objetivos del estudio: Custodio & Sutton (1998).

Análisis de dichas coincidencias.

1. Con referencia al a los estudios de Cummins (1994) y de Grabe & Stoller (1997), concluyen que el aprendizaje de lenguaje a través de cursos de contenido permite al alumno un mejor manejo de tareas académicas y uso de lenguaje académico (citado por Troncale, 2009). Este resultado también se dio en el presente estudio, aunque las encuestas aplicadas no midieron específicamente el grado de involucramiento del alumno en tareas significativas, basadas en temas. Sin embargo, es claro que cuanto más significativas o relevantes para el alumno las tareas, mayor repercusión habría sobre su comprensión lectora y expresión por escrito, llevándolos a responder favorablemente dentro del marco de la encuesta aplicada, que sí percibían que habían progresado en sus habilidades de lectura y composición/redacción. Estas respuestas favorables llegan al 83% si se suman los que respondieron que habían mejorado en ambas habilidades, con los que notaron progreso solamente en comprensión lectora o en expresión por escrito; bajan al 55% si se toma en cuenta solamente la respuesta que se refiere a progreso en *ambas* áreas (ítem #9 de la encuesta: *ver Anexo 5*).

Analizando este resultado, se podría concluir que es la experiencia de llevar un curso de contenido dictado en inglés bajo la metodología de *CBLI* que llevaría a este resultado, ya que de por sí solo, una persona no mejora notablemente ni su comprensión lectora ni su composición/redacción en un periodo de siete semanas (momento del ciclo en que se aplicó la encuesta). En cambio, dentro del contexto del curso, no sólo se realizan trabajos *fuera* de clase que involucran lectura y escritura, sino que la metodología de *CBLI* es muy rica en actividades *dentro* del marco de la clase, diseñadas a promover el desarrollo de dichas habilidades usando como medio de instrucción el idioma que el

alumno está aprendiendo, en este caso el inglés. Para citar un ejemplo, se podría dictar una conferencia de una hora sobre los cuatro factores claves vinculados al comercio internacional, es decir, los factores políticos, económicos, sociales y tecnológicos. Sin embargo, al escuchar una conferencia de una hora dentro del marco de una clase, la única habilidad lingüística que el alumno estaría ejercitando sería la de comprensión oral. En cambio, si se organiza un trabajo grupal sobre la misma temática, se haría uso de las cuatro habilidades lingüísticas. Aquí, la organización de la actividad es clave. Primero, dentro de sus grupos y en base a un texto breve, cada grupo lee sobre un factor (es decir, Grupo 1 solo el factor político, Grupo 2 sobre el factor económico, etc.). Después de leer el texto breve, todos los alumnos del grupo discuten la lectura y van desarrollando juntos un resumen oral de las principales ideas del texto: en esta fase de la actividad, pasan de la lectura a la expresión oral (utilizando también la habilidad lingüística de escuchar y comprender, al intercambiar ideas con sus compañeros). Luego cada alumno debe redactar un resumen escrito sobre lo leído y discutido dentro de su grupo: aquí obviamente se estaría usando la habilidad lingüística de la escritura y redacción. Al cabo de una hora todos los alumnos de la clase habrían utilizado las cuatro habilidades lingüísticas, en vez de solamente escuchar al profesor “dictar clase” durante una hora, logrando a la vez los objetivos de contenido del silabo para esa hora de clase: entender los cuatro factores relacionados con el comercio internacional.

Los profesores de las clases del presente estudio—a excepción de un grupo denominado “no *CBLI*”—han sido capacitados en las técnicas de *CBLI*, entre las cuales la técnica de trabajo grupal descrita en el párrafo anterior es solamente una. Es por ello que se puede afirmar que el avance en dominio del idioma inglés demostrado en la mayoría de los alumnos, entre el “pre-test” y el

“post-test”, se puede atribuir al uso de las técnicas descritas, implementadas y estudiadas tanto por Cummins (1994) como por Grabe & Stoller (1997).

2. Las investigaciones de Oxford & Scarcella (1992) demostraron que se profundiza el aprendizaje [del idioma] cuando los alumnos están activamente involucrados en tareas con un significado directo para ellos, basadas en temas mas amplios y no en datos puntuales o en una información descontextualizada. Esta conclusión parece ser replicada en el presente estudio, no solo por los puntajes en el examen de pre-test y post-test por parte de los alumnos matriculados en cursos dictados con la metodología *CBLI*, sino también por el interés y la motivación que demuestran en la encuesta denominada “*Student Learning Survey*”. Viendo, por ejemplo, el ítem #7, es evidente que—al igual que los alumnos estudiados por Custodio y Sutton—el participar en clase y estar involucrados en su propio aprendizaje es clave. Esta percepción de relevancia contrasta con dictado tradicional de clase, donde sólo interviene el profesor. Específicamente, el ítem #7 de la encuesta citada dice:

How do you learn best in your Bilingual Program class?

(a) by listening to the teacher’s Power Point Presentation (PPT)

(b) by combining Group Work (or group discussion) with the PPT

(c) by combining a and b with Oral Presentations by me or other students

(d) Don’t know (haven’t really thought about it)

[Traducción]: ¿Cómo aprendes mejor en tu clase de Formación Bilingüe?

(a) escuchando al profesor presentar su ‘Power Point’ (PPT)

(b) Combinando Trabajo Grupal (o discusión en grupo) con el PPT

(c) Combinando a y b con Presentaciones Orales (mías o las de otros alumnos)

(d) No sé (realmente no he pensado en ello)

Aunque este ítem no fue considerado en el análisis estadístico de “Resultados de la Encuesta” por motivos que no ameritan discutir en este espacio, es interesante ver—con relación al estudio de Oxford y Scarcella—cómo respondió un grupo de 30 alumnos encuestados en el curso “Introducción a los Negocios” (curso en que se empleó la metodología *CBLI*), resultados que están graficados en la Figura 3, a continuación.

Figura 3
Autoevaluación por parte del alumno sobre cómo aprende mejor

How do you learn best in your Bilingual Program class?

[ver traducción en párrafo anterior]

Interpretando estos resultados, parecen confirmar las conclusiones de Oxford y Scarcella sobre lo que sucede cuando los alumnos están activamente involucrados en tareas con un significado directo para ellos, ya que el 60% de los alumnos encuestados respondió que aprende mejor cuando se combina trabajo grupal y/o presentaciones orales por parte de los alumnos, con el dictado de clase por parte del profesor, basada en una presentación de Power Point (opciones b y c). En cambio, solamente el 26% afirma estar conforme con

“escuchar” al profesor presentar su Power Point, a veces con datos cuya relevancia no ve, al no tener una participación directa en la clase (opción a).

3. Algunos aspectos—pero no todos—del estudio de Custodio & Sutton (1998) coinciden con el presente estudio. Específicamente, entre los resultados del estudio se menciona una mejora en la expresión oral y escrita del alumno. Aunque no se puede corroborar dicha mejora—al no haber instrumentos de medición de ni de expresión oral ni de expresión escrita en el pre-test y post-test—sí se puede corroborar la *percepción* de mejora, por parte del alumno, en cuanto a expresión oral y escrita. Esto se extrae de los ítems #8 y #9 de la encuesta (*Student Learning Survey*), cuyos resultados están graficados a continuación (Figuras 4 y 5 corresponden a los ítems #8 y #9 de la encuesta).

Figura 4

Autoevaluación por parte del alumno sobre su progreso en lenguaje oral

Half-way through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English Component: oral language? [Traducción]: A mitad de ciclo, ¿cómo describirías tu progreso en el curso, en cuanto al componente de inglés: expresión oral? [Traducción de las opciones en la figura]:

Opción 1 (azul marino): Siento que ha habido progreso tanto en Comprensión Oral como en Expresión Oral.

Opción 2 (guinda): Entiendo a mi profesor mejor que al comienzo del curso

(Comprensión Oral) pero no nota ninguna diferencia en cuanto a Expresión Oral.

Opción 3 (crema): Siento que he progresado en cuanto a Expresión Oral, pero todavía me cuesta entender al profesor o al narrador [en los videos].

Opción 4 (celeste/turquesa): No ha habido progreso significativo, ni en Comprensión Oral ni en Expresión Oral.

Figura 5

Autoevaluación por parte del alumno sobre su progreso en lenguaje escrito

Half-way through the semester, how would you describe your progress in this

course, as far as the English component: written language? [Traducción]: A mitad de ciclo, ¿cómo describirías tu progreso en el curso, en cuanto al componente de inglés: expresión escrita?

[Traducción de las opciones en la figura]:

Opción 1 (azul marino): Siento que ha habido progreso tanto en Comprensión Lectora como en Expresión Escrita.

Opción 2 (guinda): Entiendo lo que leo mejor que al comienzo del curso pero no nota ninguna diferencia en cuanto a Expresión Escrita.

Opción 3 (crema): Siento que mi Expresión Escrita ha mejorado, pero todavía me cuesta entender las lecturas del curso o aún los textos escritos del PPT del profesor.

Opción 4 (celeste/turquesa): No ha habido progreso significativo, ni en Comprensión Lectora ni en Expresión Escrita.

Resumiendo estos resultados, la encuesta arroja que el 48% de los alumnos encuestados percibe—al realizar una autoevaluación sobre su progreso en el idioma—que ha mejorado en cuanto a su expresión oral (ítem #8) y un 55% percibe que ha mejorado en cuanto a su expresión escrita (ítem #9).

Resultados que difieren—sea en objetivos o en resultados—con estudios previos.

Algunos estudios previos han arrojado resultados que son interesantes para el presente estudio, pero cuyos objetivos y/o resultados varían sustancialmente de éste, como se ve en los dos siguientes casos:

1. El dictado de cursos de contenido en un segundo idioma (L2) debe permite al alumno no sólo mejorar su inglés, sino también aprender los contenidos del curso, sin que el hecho de llevarlo en inglés tenga un impacto negativo en el proceso de aprendizaje (Robledo & Danini, 2002).
2. El rol del profesor en el proceso de adquisición de idioma (L2) se nota claramente en el estudio de Netten & Germaine (2005), mientras que no es un objetivo del presente estudio, sino simplemente una variable.

Análisis de dichas diferencias.

1. Aunque los autores Robledo y Danini hablan de los beneficios de cursos de contenido dictados en un segundo idioma (L2), los objetivos de sus investigaciones no coinciden con el presente estudio. Concretamente, parten de la premisa que el dictado de cursos de contenido en L2 debe permitir al alumno no sólo mejorar su inglés, sino también aprender los contenidos del curso, sin que el hecho de llevar el curso en inglés tenga un impacto negativo en el proceso de aprendizaje (Robledo & Danini, 2002). A fin de evaluar el impacto de llevar cursos de contenido en inglés sobre ambos aspectos, la IDRA (*Intercultural*

Development Research Association) intentó establecer *indicadores* claros para medir los siguientes factores:

- a) los objetivos del aprendizaje [*learning outcomes*] para mejorar la suficiencia oral y escrita en el idioma que se está aprendiendo (L2)—es decir, los objetivos *lingüísticos*;
- b) los objetivos del aprendizaje [*learning outcomes*] para el dominio de contenidos cuando estos se dictan en L1, comparado con los contenidos dictados en L2—es decir, los objetivos de *contenido*.

En cambio, aunque el presente estudio intenta medir el impacto de llevar un curso de contenido sobre la suficiencia general del alumno en inglés—y en ese sentido, apunta a *objetivos lingüísticos*—existen dos importantes diferencias de las investigaciones de Robledo y Danini: 1) el presente estudio no intenta medir cambios en el dominio de contenidos cuando estos se dictan en un segundo idioma—o sea, no toca el tema de *objetivos de contenido*; y 2) enfoca en *resultados*, no en *indicadores*.

2. Otro estudio que trata el mismo tema que la presente investigación, pero que le da un enfoque totalmente diferente, es el de Netten & Germaine (2005). Ya que el objetivo de aquel estudio era ver el rol de las estrategias de enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos, es evidente que el rol del profesor en el proceso de adquisición de idioma es absolutamente clave para dicha investigación. Es más, la siguiente cita—previamente citada—lo demuestra claramente: “Seven years of observation in IF [*Intensive French*] classrooms from 1998 to 2005 has enabled us to see a relationship between the teaching strategies used and the learning outcomes achieved by students.” (Netten & Germaine, 2005, p. 127).
[Traducción: Siete años de observación en clases de Francés Intensivo desde 1998 a 2005 nos han permitido ver una relación entre las estrategias de

aprendizaje empleadas y los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos. Dentro del marco de la presente investigación, en cambio, si bien el papel que juega el profesor en todo el proceso comenzó, en el plan inicial de trabajo, como una variable del estudio (nivel de inglés del profesor, actitud del profesor sobre la experiencia de dictar el curso en inglés, etc.), en el procesamiento de los datos en que se basa el estudio, el papel del profesor no llegó a ser considerado. En algunos casos, esto se debió a la insuficiencia de datos, y en otros, a la falta de colaboración del profesor. Es por ello que, aunque el estudio de Netten y Germaine arroja resultados muy interesantes, no han coincidido ni los objetivos ni los resultados con los del presente estudio.

Casos que ni confirman ni refutan: sugieren la necesidad de mayor investigación.

Finalmente, de las tres categorías de relaciones con estudios ya realizados, la última que amerita rever y analizar objetivos y conclusiones es la que abarca aquellos estudios previos que ni confirman ni refutan el presente estudio. Al ver que sus objetivos y/o resultados varían sustancialmente de los de este estudio, surgiría la necesidad de mayor investigación, como se ve en los siguientes casos:

1. El uso de una gran variedad de materiales tiene un impacto directo en el aprendizaje de lenguaje a través de cursos de contenido (Custodio & Sutton, 1998).
2. Integrar contenido y lenguaje provee a los alumnos con múltiples oportunidades *naturales* de enfrentarse con el lenguaje en una forma que simula el proceso de adquisición de su idioma materno [*first language acquisition*] (Snow, Met y Genesee, 1989. Citado por Troncale, 2009).
3. Se registra una mejora en el dominio del inglés por parte de los alumnos que fueron objetivos del estudio, pero a la vez, hubo un impacto positivo sobre la adquisición de contenidos. (Custodio & Sutton, 1998).

Análisis de dichos casos.

1. Como se viera anteriormente, existen aspectos del estudio de Custodio y Sutton (1998) que coinciden con el presente estudio. Sin embargo, también existen aspectos que ni confirman ni refutan el presente estudio: sólo a través de mayor investigación enfocada específicamente en estos aspectos, se podría afirmar que realmente coinciden los resultados, o no. Concretamente, Custodio y Sutton atribuyen la mejora en el dominio del idioma por parte de los alumnos estudiados, al hecho de estar expuestos *a una gran variedad de materiales*, factor que no ha sido estudiado en la presente investigación. Ello no significa que los profesores involucrados en el estudio emplearan un solo texto para el curso, ni por lo contrario, que emplearan “una gran variedad de materiales”: simplemente no fue materia de investigación. Por lo tanto, sería necesario realizar una nueva investigación que incluyera este factor dentro de sus objetivos, para poder llegar a tal afirmación.
2. Snow, Met y Genesee (1989), en base a sus experiencias e investigación en el aula (*classroom research*), verificaron que integrar contenido y lenguaje provee a los alumnos con múltiples oportunidades naturales de enfrentarse con el lenguaje en una forma que simula el proceso de adquisición de su idioma materno (*first language acquisition*). (Troncale, 2009). Las similitudes y las diferencias entre los procesos de adquisición del idioma materno y de un segundo idioma (*first language acquisition vs. second language acquisition*) han sido objetos de múltiples estudios: es más, todo este proceso constituye una rama del campo de la Lingüística Aplicada y difícilmente puede recibirse un profesor de idiomas sin haber llevado un curso de “*Second Language Acquisition*”.

Hubiera sido de sumo interés, desde un punto de vista psicolingüístico y sociolingüístico, utilizar la muestra de alumnos de la presente investigación para ver si su proceso de aprendizaje seguía más las líneas de una adquisición de idioma materno, o por lo contrario, si seguía más las líneas de adquisición de un segundo idioma. Lamentablemente, no fue objetivo de este estudio, el cual se ha enfocado en ver el impacto de llevar cursos de contenido dictados en inglés, sobre el aprendizaje de inglés de los alumnos. En ese sentido, la metodología de la investigación fue cuidadosamente armada para medir *si* su inglés había mejorado, mas no *cómo* había mejorado. Por lo tanto, no se pueden extraer conclusiones del presente estudio sobre si el aprendizaje de un idioma en estas circunstancias se asemeja más a un proceso de adquisición de idioma materno o a un proceso de adquisición de un segundo idioma: sería, más bien, materia de una nueva investigación.

3. La investigación de Custodio y Sutton (1998) demostró que el uso de *CBLI* logra un doble fin: por un lado, mejorar el nivel de inglés de los alumnos a través de contenidos, y por otro, enriquecer los contenidos en la enseñanza de inglés. Si bien el presente estudio confirma la primera parte de este resultado, ni confirma ni refuta el rol de los contenidos, en sí, en el proceso de llevar un curso dictado en inglés. Al inicio de este trabajo—cuando aun se estaba trazando los objetivos generales del mismo—se pretendió medir no sólo el impacto de la metodología en cuestión sobre el dominio de inglés “general” del alumno, sino también sobre la adquisición de “inglés vinculado a la carrera”—es decir, inglés enriquecido con los contenidos de la carrera de cada alumno. La pregunta era algo como esta: “¿Hasta qué punto el uso de la metodología *CBLI* facilitaría la adquisición de los conceptos o contenidos del curso, en un idioma extranjero?” Fue por ello que se elaboraron distintas pruebas de inglés, de acuerdo a la temática o

contenido del curso que el alumno estaba llevando. El objetivo era no solo comparar su nivel de inglés “general” al comienzo y el final del curso, sino también comparar su dominio de términos “técnicos”, comprensión lectora y comprensión oral, cuando los temas de cada uno de estos elementos de medición fueran relacionados al área de especialización del alumno o del curso. Si bien el presente estudio confirma la primera parte de dicho objetivo—el impacto sobre el nivel de inglés del alumno—al no implementar la segunda parte, sobre contenidos, no se ha podido extraer conclusiones sobre ello, lo cual a la vez sugiere un tema que podría estudiarse en una futura investigación.

Discusión sobre la hipótesis

La hipótesis de la presente investigación se formuló de la siguiente manera: “En base a los componentes de *CBLI* (*Content Based Language Instruction*), un método diseñado para lograr tanto objetivos de contenidos como lingüísticos, se postula que el uso de dicho método debería tener un efecto positivo sobre el inglés del alumno, así como sus actitudes sobre el aprendizaje del curso que está llevando bajo este método”.

Dicho de otra forma, el uso del método *CBLI* debería tener un efecto positivo sobre el inglés del alumno, así como sus actitudes sobre el aprendizaje del curso que está llevando bajo este método.

Hipótesis sobre progreso en dominio del idioma.

En cuanto a la primera parte de la hipótesis, es decir, el efecto del uso de *CBLI* sobre el dominio de inglés por parte del alumno, parecería lógico que el contacto constante (dos o tres veces por semana) con el idioma—aunque la práctica del idioma no sea el objetivo del curso—tenga un efecto positivo sobre el manejo del mismo. Podríamos postular que este contacto implique el uso de las siguientes habilidades o competencias, dentro del desarrollo cotidiano del curso: 1) *escuchar* al profesor y/o compañeros de clase y *procesar información oral*; 2) *formular preguntas* al profesor, así como

intercambiar ideas con él y/o con los compañeros de clase, dentro del marco del desarrollo de la clase; 3) *extraer información a través de la lectura* (dentro o fuera de la clase); y 4) *escribir* en inglés, habilidad que incluye: tomar apuntes en clase, resumir lecturas hechas dentro o fuera de clase y realizar evaluaciones escritas en inglés, tanto prácticas calificadas como los exámenes del curso (Examen Parcial y Final). En estas cuatro áreas de actividades o intervención por parte del alumno en el curso, se ven las cuatro habilidades clásicas del aprendizaje de un idioma, simbolizadas por las siglas con las cuales se conocen en inglés: *LSRW* (*Listening, Speaking, Reading, Writing*). Si un alumno es capaz de hacer estas cuatro cosas *en inglés*, en forma constante dentro del marco del desarrollo de la clase—aunque el curso sea de Matemática, Ciencias Sociales, Introducción a los Negocios, o cualquier otra temática—da a suponer que su dominio del inglés debería ir mejorando por este uso constante de las cuatro habilidades.

Los datos que arrojan la investigación tienden a confirmar esta hipótesis, como se ve a continuación en la discusión sobre los objetivos concretos de la investigación (*ver Objetivo 1*).

Hipótesis sobre actitudes del alumno al llevar un curso dictado en inglés.

Asimismo, parecería lógico que el alumno tenga actitudes positivas sobre la experiencia de llevar un curso dictado en inglés por las siguientes razones: 1) en el caso de poder escoger entre llevar determinado curso en inglés o en castellano—lo cual no es el caso de todos los alumnos, ya que existen cursos que solamente se dictan en inglés, pero sí de algunos—uno supondría que el alumno no habría elegido llevar el curso en inglés si no tuviera una expectativa o actitud favorable hacia dicha experiencia; 2) en estudios informales realizados por el Departamento de Marketing de la universidad (mayormente en forma de entrevistas), muchos alumnos indican que su elección de USIL se debió, en gran medida, al hecho de ser universidad bilingüe. Por ende, si ese hecho en sí formó parte de su decisión, se podría suponer que el alumno ya trae una expectativa o actitud

positiva hacia la experiencia de llevar un curso en inglés, ya sea un curso de Formación Básica o de su carrera.

Los datos que arroja la investigación tienden a confirmar esta hipótesis, como se ve a continuación en la discusión sobre los objetivos concretos de la investigación (*ver Objetivo 2*): es decir, los alumnos estudiados generalmente mostraron una actitud positiva ante la experiencia de llevar un curso de contenido dictado en inglés.

Conclusiones sobre los objetivos específicos de la investigación

Al iniciar la presente investigación, se señalaron cinco objetivos, los cuales se revisarán a continuación, a la luz de los resultados de la misma.

Objetivo 1: Identificar *el rendimiento global*, por parte de los alumnos elegidos para el estudio, por medio de una prueba de inglés, aplicada al inicio y fin del curso (*pretest y posttest*). Se postula que los resultados en dicha prueba confirmarían que el Método *CBLI* tendrá un impacto positivo sobre el nivel de inglés del alumno (comparando su inglés al inicio y al final del curso).

A través de este primer objetivo, se pretendía hacer la medición del nivel de inglés del alumno al inicio y el fin del curso. Este objetivo se cumplió, tal como se explica en el análisis de los instrumentos (*ver p. 67*) y tal como se ilustra en la prueba que fue administrada dentro del marco de la investigación (*ver Anexo B*).

Realizado el procesamiento de las pruebas, se pudo comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de la prueba inicial y la prueba final, en determinados cursos. ¿Por qué “determinados” cursos? Porque los resultados arrojaron diferenciales *menores* entre el pretest y el posttest en el curso “Administración General” (diferencial: 12), mientras que arrojaron diferenciales *más significativas* entre el pretest y el posttest en los cursos “Desarrollo Humano I” (diferencial: 23) y “Introducción a la Hotelería” (diferencial 27).

Objetivo 2: Identificar *las actitudes* de dichos alumnos, manifestadas en una encuesta aplicada a mitad del ciclo.

Habiendo muchas formas de medir actitudes, quizás la más “pura”—en el sentido de no influir a través de la pregunta en la respuesta que va a proveer el encuestado—sea una encuesta abierta, donde el encuestador pregunta y el encuestado responde (cuando se trata de una encuesta oral) o en el caso de una encuesta escrita, el encuestador formula una pregunta abierta y el encuestado escribe lo que se le viene a la mente o lo que mejor refleja su opinión sobre la temática de la pregunta.

En el caso de la encuesta administrada para identificar las actitudes de los alumnos que formaron parte de esta investigación, no fue de naturaleza abierta, por razones prácticas. En primer lugar, es difícil procesar los datos de un gran número de alumnos, cuando hay que leer las respuestas redactadas por ellos y procesar o catalogar toda una gama de respuestas, algunas incluso irrelevantes con relación a las preguntas. En segundo lugar, es difícil cuantificar los resultados cuando surgen muchas respuestas diferentes. Es por ello que se optó por una encuesta cerrada, donde el alumno debía elegir entre cuatro posibles respuestas, escogiendo la que más se acercaba a sus sentimientos u opiniones.

A través del “*Student Learning Survey*” aplicado a los alumnos que formaron parte de esta investigación, este segundo objetivo se cumplió, tal como se explica en el análisis de los instrumentos de la investigación (ver p.67) y como ilustra la encuesta que fue administrada dentro del marco de la investigación (*ver Anexo E*).

Es importante destacar que esta autoevaluación fue hecha por los alumnos a mitad del ciclo, cuando el alumno aún tenía consciencia de su progreso en el curso, consciencia que a veces se pierde cuando se aplica una encuesta retrospectiva, habiendo ya terminado el curso.

También es importante destacar lo positivo de los resultados de dicha encuesta. Aparte de los resultados estadísticos ya analizados en el acápite anterior (“Resultados”), se pueden ver a continuación los resultados recogidos en un grupo específico de alumnos, a modo de ejemplo:

(Pregunta #8): *Half-way through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English component: oral language?*

- (a) I feel there's been progress in both my Listening & Speaking skills (12)*
- (b) I understand my teacher better than in the beginning (Listening skill), but don't feel there's any difference in my Speaking skill (10)*
- (c) When I participate in group discussions or intervene orally in a lecture class, I feel I've improved as far as “Speaking”, but still have trouble understanding the teacher or narrator (when we watch English films) (2)*
- (d) No significant progress in either Listening or Speaking (6)*

[La traducción de esta pregunta aparece en p. 88, después de la Figura 4.]

Conclusión: 22 alumnos (72%) respondieron positivamente (sumando opción a y b), mientras que sólo 8 alumnos (26%) respondieron negativamente (sumando opción c y d).

De la misma manera, la pregunta auto-evaluativa #9 arroja resultados similares:

(Pregunta #9): *Half-way through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English component: written language?*

- (a) I feel that there has been progress in both my Reading & Writing skills (17)*
- (b) I understand the course readings better than in the beginning (Reading skill), but don't feel there's any difference in my Writing skill (7)*
- (c) When we do in-class writing tasks in groups, or turn in written homework assignments, I feel my writing has improved, but still have trouble understanding the course readings or even the text of the teacher's PPT. (1)*

(d) *No significant progress in either Reading or Writing. (5)*

[La traducción de esta pregunta aparece en p. 84, después de la Figura 5.]

Conclusión: 34 alumnos (85%) respondieron positivamente (sumando opción *a* y *b*), mientras que sólo 6 alumnos (20%) respondieron negativamente (sumando opción *c* y *d*).

La implicancia de estos dos ejemplos es clara: las actitudes ante la experiencia de llevar un curso de contenido en inglés han sido positivas, entre la mayoría de los alumnos que formaron parte de esta investigación.

Objetivo 3: Identificar *diferencias* que podrían existir entre los grupos *CBLI* (Desarrollo Humano I e Introducción a la Hotelería) y el grupo de control “no-*CBLI*” donde no se aplicó el método (Administración General)—diferencias que se evidencian tanto en el rendimiento del alumno en la prueba (mejora en nivel de inglés), como en actitudes frente a la experiencia de llevar un curso de contenido en inglés.

Al formular la hipótesis de la investigación, se planteaba que el uso de la metodología de *CBLI* pudiera influir tanto sobre el rendimiento como las actitudes de los alumnos: concretamente, la hipótesis original decía: “se postula que *el uso de dicho método [CBLI]* debería tener un efecto positivo sobre el inglés del alumno, así como sus actitudes sobre el aprendizaje del curso que está llevando bajo este método”.

En cuanto a la primera parte de este planteamiento, los resultados de la investigación validaron el impacto de la metodología *CBLI* sobre el nivel de inglés de los alumnos, al superar en puntajes los alumnos de cursos *CBLI* a alumnos del curso “no-*CBLI*” (es decir, el curso que fue dictado en inglés, *sin emplear* dicha metodología).

Concretamente, los alumnos que llevan los cursos “Introduction to Hospitality” (*Introducción a la Hotelería*) y Desarrollo Humano I (cursos dictados con el método *CBLI*) superan en sus puntajes a los que estudian Administración General (curso dictado sin el método *CBLI*); o sea, se puede inferir que la variable independiente (es decir, el

uso o no de la metodología *CBLI*) sí influye sobre la variable dependiente (es decir, progreso en el idioma cuando se lleva un curso de contenido dictado en inglés).

Sin embargo, los resultados de la investigación no validaron el impacto de la metodología *CBLI* sobre *las actitudes* de los alumnos, al no mostrarse diferencias significativas entre los dos grupos, con respecto a la experiencia de llevar un curso dictado en inglés.

Una posible explicación sería que los alumnos dentro del grupo “*no-CBLI*” simplemente no se dieron cuenta que la metodología del profesor no era la mejor para promover el uso del idioma en clase. Al ver que el profesor dictaba el curso en inglés, asignaba las lecturas en inglés y los evaluaba en inglés, probablemente pensaron que así debería ser un curso dictado en inglés, ya que no tenían con qué comparar la experiencia. Al aceptar que “era así”, el tipo de metodología no tuvo mayor impacto sobre sus actitudes con relación a la experiencia de llevar un curso en inglés.

Vale la pena mencionar, además—aunque este instrumento de medición no formó parte de la presente investigación—que en la evaluación que los alumnos de la universidad le realizan cada semestre al profesor que dicta el curso, el profesor “*no-CBLI*” no fue calificado más bajo que los otros profesores que formaron parte de la investigación, los cuales sí estuvieron utilizando la metodología mencionada. Esto tendería a confirmar que el uso (o no) de dicha metodología no parece influir sobre las actitudes del alumno con relación a la experiencia de llevar un curso en inglés.

Objetivo 4: Analizar qué impacto podrían tener sobre el nivel de inglés del alumno, las siguientes variables: sexo, edad, colegio de procedencia, carrera, naturaleza del curso en sí y años de estudio previo de inglés, por parte del alumno.

Como se ha visto en la discusión sobre previos estudios realizados, una de estas variables u otra puede jugar un papel determinante en el éxito de aprendizaje de un idioma. Por ejemplo, el estudio realizado por Northwestern University y la Universidad

de Haifa comprobó que, efectivamente, las áreas del cerebro asociadas con idiomas trabajan más en niñas que en niños, lo cual tendería a confirmar que el sexo del alumno podría estar relacionado con éxito en aprendizaje de idiomas.

En el presente estudio, sin embargo, sexo no fue la variable más significativa, ni lo fue el factor de edad—que fue descartado como variable, siendo la mayoría alumnos de primer ciclo y por lo tanto, prácticamente de la misma edad. De acuerdo a los resultados, se pudieron destacar dos de las seis variables como significativas en determinar avance en el dominio del idioma, siendo estas *Curso Estudiado* y *Colegio de Procedencia*.

Objetivo 5: Analizar qué impacto podrían tener estas variables sobre las actitudes del alumno, frente a la experiencia de llevar un curso de contenido en inglés.

Al igual que el impacto que pueden tener las variables ya mencionadas sobre el nivel de inglés del alumno (y su progreso en el mismo, al llevar un curso dictado en inglés), cualquiera de las seis variables puede influir en las actitudes del alumno ante la experiencia de llevar un curso de contenido dictado en inglés. Se podría pensar, por ejemplo, que la carrera escogida por el alumno pudiera influir en sus actitudes sobre llevar cursos dictados en inglés, ya que un alumno de la carrera de Turismo (para citar un ejemplo) tiene una necesidad más obvia y más inmediata del idioma inglés que—por ejemplo—un alumno de Ingeniería Industrial.

Evidentemente, la influencia que pueda tener (o no) cada una de estas variables sobre las actitudes de los alumnos frente a situaciones de aprendizaje del idioma podría ser motivo de nuevos estudios. Sin embargo, con relación a los resultados arrojados por la presente investigación, se encontró que las mismas dos variables que fueron mas importantes en el avance de nivel de inglés (*ver Objetivo 4*)—es decir, *Curso Estudiado* y *Colegio de Procedencia*—también fueron los factores determinantes en el caso de *actitudes* del alumno frente a la experiencia de llevar un curso dictado en inglés.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Según los resultados, llevar un curso de contenido en inglés ayudó a mejorar el inglés de los alumnos (o sea, mejorar su dominio del idioma). Esto se comprobó por medio de la diferencial entre el puntaje del pre-test y el posttest, de manera estadísticamente significativa. Asimismo, hubo una actitud generalmente positiva frente a la experiencia de llevar un curso de contenidos (ya sea un curso de Formación Básica o un curso de su propia carrera), dictado en inglés. Finalmente, los resultados de la investigación avalaron la metodología *CBLI*, como factor significativo en potenciar el avance del alumno, en cuanto a su dominio del idioma. Sin embargo, lo que no quedó comprobado fue el impacto de dicha metodología sobre las actitudes del alumno.

La literatura sobre las bondades y experiencias con el método *CBLI* llevaría a la conclusión que es beneficioso llevar cursos de contenidos, dictados en inglés, para mejorar el inglés de los alumnos. Es evidente que existen muchos factores que puedan hacer que los resultados varíen de un lugar a otro, de un nivel educativo a otro o de un tipo de institución a otro (el hecho de ser una institución educativa pública o privada, por ejemplo). Tomando en cuenta esta gran variedad de entornos y, por ende, el hecho que algunos de los casos descritos en la literatura de estudios anteriores son bastante diferentes a la situación de los alumnos de la Universidad San Ignacio de Loyola, efectuar este estudio y contar con la herramienta de análisis que brinda el *SPSS* ha sido sumamente interesante, pues ha permitido confirmar la hipótesis de que el impacto del uso de *CBLI* es, en términos generales, positivo y además, que *CBLI* es aplicable a un entorno universitario.

Sin embargo, cabe sugerir cautela en cuanto a la interpretación de los resultados, dada la dimensión de la población del estudio. El tamaño reducido de la muestra no permite generalizar los resultados: es decir, no se puede concluir que siempre y en

cualquier lugar se repetirían los mismos. Pero como estudio evaluativo de los factores trabajados, sí permite llegar a las conclusiones antemencionadas.

Parecería confirmar, además, la necesidad de capacitar a los profesores de cursos de contenidos, para la experiencia de dictar un curso en inglés. Es una falacia común pensar que si el Profesor “X” es un buen profesor de Contabilidad, y habla bien el inglés, por consiguiente, será un buen profesor de Contabilidad dictado en inglés. Como se ha visto anteriormente, esta fue la conclusión a la cual llegaron los autores Echevarria, Vogt y Short (2008), al notar que los profesores que no fueran formados como profesores de idiomas, sino como profesores de cursos de contenido (Historia, Algebra, etc.), *deberían* tener una capacitación en técnicas prácticas para fomentar el uso del idioma por parte de los alumnos, a la vez que estos van adquiriendo los conceptos del curso, pero que lamentablemente, este tipo de capacitación simplemente no se da, en la mayoría de los casos.

Esa misma falacia se dio al inicio de la experiencia de nuestra universidad con cursos bilingües: los cursos fueron asignados a profesores con dominio de los contenidos y del idioma (inglés) pero sin nociones claras de cómo promover el uso del inglés dentro del marco del desarrollo de la clase, y lógicamente, también sin capacitación en las técnicas para poder hacerlo. La experiencia del grupo “*no-CBLI*” se repitió muchas veces, fuera del marco de esta investigación, pero felizmente, el impacto positivo de la metodología *CBLI* se ha dado no sólo en este estudio, sino que se ha generalizado, en la práctica, en los cursos bilingües de la universidad.

Como punto final de esta investigación, es importante señalar que la misma se realizó cuando el proceso de convertirse en universidad bilingüe estaba aún en una fase inicial: de hecho, fue la primera vez que los cursos de la curricula se dictaban en inglés. Desde ese momento hasta el presente han pasado más de tres años y se ha podido constatar que la experiencia descrita en el estudio ha sido y sigue siendo una experiencia

positiva, tanto para alumnos como profesores. La misma encuesta aplicada en este estudio se sigue aplicando cada ciclo, con resultados no muy disímiles de los que se obtuvieron esa primera vez.

CBLI funciona a nivel universitario y se ha podido constatar que da una estructura coherente dentro de la cual se puede trabajar el logro de los objetivos tanto de contenido como lingüísticos, guiando a profesores de cursos de contenidos (Hotelería, Marketing, Economía y muchas otras carreras) que—careciendo de una formación como profesores de idiomas—se han mostrado capaces de asumir el reto de fomentar el bilingüismo en sus clases, a la vez que transmiten los conocimientos del curso.

REFERENCIAS

- ACTFL Proficiency Guidelines. Tomado 25 de noviembre, 2008 de www.unm.edu/~abalestr/clase/204.ppt
- Anónimo, Quantitative Research Methods. Tomado 5 de mayo, 2014 de http://www.fischlerschool.nova.edu/Resources/uploads/app/35/files/ARC_Doc/quantitative_research_methods.pdf
- Anónimo, Language Learning Surveys. Tomado 15 de marzo, 2008 de www.language-learning-advisor.com/language-learning-experiences-survey.html
- Anónimo, Northwestern University (2008, March 5). Boys' and Girls' Brains Are Different: Gender Differences in Language Appear Biological. **ScienceDaily**. Tomado 12 de marzo, 2010 de <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/03/080303120346.html>
- Anónimo, Saskatchewan Learning, Précéd Education: The Multi-Dimensional Curriculum (2002). Tomado 27 de febrero, 2010 de www.ssasked.gov.sk.ca/docs/francais/frcore/sec/intro.html
- Anónimo, Using Foreign Languages in the Middle Ages, Dec. 2004. Tomado 15 de marzo, 2008 de <http://ocw.mit.edu/NR/rdonlyres/16849F67-E52E-4F7F-A3C9E4FAAD8259B2/0/medievalpaper.pdf>
- Brinton, D., Snow, M. A. & Wesche, M. B. (1989). *Content Based Second Language Instruction*, New York: Newbury House Publishers.
- Callow, M. (1990). *Heinemann Integrated Skills: Elementary*, Oxford, UK: Heinemann Educational Books, Ltd.
- Canton, H. (1987). *Content Area Language Instruction: Approaches and Strategies*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co.
- Crandall, J. ed., (1987). *ESL Through Content-Area Instruction*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents Publishers.
- Darlington, R. B., *Factor Analysis*. Tomado 26 de octubre, 2009, de <http://www.psych.cornell.edu/Darlington/factor.htm>
- Echevarria, J., Vogt, M. E. & Short, D. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model* (2nd ed.). Boston, Mass.: Pearson Education.
- Echevarria, J., Vogt, M. E. & Short, D. (2008). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model* (3rd ed.). Boston, Mass.: Pearson Education.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, UK:Blackwell, Inc., 1990.
- Germain, C. (1982). The Functional Approach to Language Teaching, *The Modern Language Journal*, 66 (Spring 1982), pp. 49-57.
- Grabe, W. & Stoller, F. (1997). A six-Ts approach to content-based instruction. In M. Snow & D. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives in integrating language and content* (pp. 78-103). New York: Longman.

- Haley, M. H. & Austin, T. (2004). *Content-Based Second Language Teaching and Learning: An Interactive Approach*, Boston: Pearson Education.
- International Teacher Training Organization, *Theories for Learning TEFL Methodology*. Tomado 25 de noviembre, 2008 de <http://www.teflcertificatecourses.com/tefl-articles/tefl-methodology.htm>.
- Kasper, L. F. (1994). Improved reading performance for ESL students through academic course pairing. *Journal of Reading*, 37, 376-84.
- Kasper, L. F. (1995/96). Using discipline-based texts to boost college ESL reading instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 298-306.
- Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16, 309-320.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*, Reading, Mass.: Addison Wesley Publishing Company.
- Mohan, B. A., (1986, March). Language and Content Learning: Finding Common Ground, *ERIC/CLL News Bulletin*, pp. 1, 8, 9.
- Nagaraj, G. (1996). *English Language Teaching: Approaches, Methods, Techniques*, London: Sangam Books.
- Netten, Joan and Claude Germaine (2002). *Pedagogy and second language learning: Lessons learned from Intensive French*, <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-8-no2-art-netten-germain.pdf>
- Peachey, N. (2003). Content-Based Instruction, *Teaching English: British Council Newsletter*. Tomado 15 de marzo, 2008 <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/content-based-instruction>
- Robledo Montecel, Maria and Jose Danini Cortez (2002). Successful Bilingual Education Programs: Development and the Dissemination of Criteria to Identify Promising and Exemplary Practices in Bilingual Education at the National Level, *Bilingual Research Journal*, 26, #1 (Spring 2002), pp. 1-21.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*, Mexico: The Russell Sage Foundation.
- Troncale, Nicole, Tomado 12 de octubre, 2009, Content-Based Instruction, Cooperative Learning and CALP Instruction, pp. 1-2. <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/19/24>.
- Wei, L. (2000). *The Bilingualism Reader*. London & New York: Routledge.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs & Policies* (2nd ed.), Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

ANEXOS

Anexo A

Siop Observation Protocol

The Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP ®)

(Echevarria, Vogt, & Short, 2000; 2004; 2008)

Observer(s): _____

Date: _____

Teacher: _____

Course: _____

Preparation

1. **Content objectives** clearly defined, displayed, and reviewed with students
2. **Language objectives** clearly defined, displayed, and reviewed with students
3. **Content concepts** appropriate for age and educational background level of students
4. **Supplementary materials** used to a high degree, making the lesson clear and meaningful (e.g., computer programs, graphs, models, visuals)
5. **Adaptation of content** (e.g., computer programs, graphs, models, visuals)
6. **Meaningful activities** that integrate lesson concepts (e.g., surveys, letter writing, simulations, constructing models) with language practice opportunities for reading, writing, listening, and / or speaking

Comments:

Highly Evident **Somewhat Evident** **Not Evident**

4 3 2 1 0

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Building Background

7. **Concepts explicitly linked** to students' background experiences
8. **Links explicitly made** between past learning and new concepts
9. **Key vocabulary** emphasized (e.g., introduced, written, repeated, and highlighted for students to see)

Comments:

4 3 2 1 0 NA

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Comprehensible Input

10. **Speech** appropriate for students' proficiency level (e.g., slower rate, enunciation, and simple sentence structure for beginners)
11. **Clear explanation** of academic tasks
12. **A variety of techniques** used to make content concepts clear (e.g., modeling, visuals, hands-on activities, demonstrations, gestures, body language)

Comments:

4 3 2 1 0

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Strategies

13. Ample opportunities provided for students to use **learning strategies**
14. **Scaffolding techniques** consistently used assisting and supporting student understanding (e.g., think-alouds)
15. A variety of questions or tasks that **promote higher-order thinking skills** (e.g., literal, analytical, and interpretive questions)

Comments:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

	4	3	2	1	0	NA
Interaction						
16. Frequent opportunities for interaction and discussion between teacher/student and among students, which encourage elaborated responses about lesson concepts	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Grouping configurations support language and content objectives of the lesson	☐	☐	☐	☐	☐	
18. Sufficient wait time for student responses consistently provided	☐	☐	☐	☐	☐	
19. Ample opportunities for students to clarify key concepts in L1 as needed with peer or L1 text	☐	☐	☐	☐	☐	
<i>Comments:</i>						

	4	3	2	1	0	NA
Practice/Application						
20. Hands-on materials/or manipulatives provided for students to practice using new content knowledge	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. Activities provided for students to apply content and language knowledge in the classroom	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Activities integrate all language skills (i.e., reading, writing, listening, and speaking)	☐	☐	☐	☐	☐	
<i>Comments:</i>						

	4	3	2	1	0	NA
Lesson Delivery						
23. Content objectives clearly supported by lesson delivery	☐	☐	☐	☐	☐	
24. Language objectives clearly supported by lesson delivery	☐	☐	☐	☐	☐	
25. Students engaged approximately 90% to 100% of the period	☐	☐	☐	☐	☐	
26. Pacing of the lesson appropriate to students' ability level	☐	☐	☐	☐	☐	
<i>Comments:</i>						

	4	3	2	1	0	NA
Review/Assessment						
27. Comprehensive review of key vocabulary	☐	☐	☐	☐	☐	
28. Comprehensive review of key content concepts	☐	☐	☐	☐	☐	
29. Regular feedback provided to students on their output (e.g., language, content, work)	☐	☐	☐	☐	☐	
30. Assessment of student comprehension and learning of all lesson objectives (e.g., spot checking, group response) throughout the lesson	☐	☐	☐	☐	☐	
<i>Comments:</i>						

Language Corrections:

General Comments:

Anexo B

Exámenes para Determinar Nivel de Ingles, Según Temática del Curso

ENGLISH TEST FOR BUSINESS COURSES

I. USE OF ENGLISH (20 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark *a*, *b*, *c* or *d* on your answer sheet.

- 1) A: "Hi, my name is Juan".
B: "Nice to meet you., Juan?"
a) Where are you
b) Of where are you
c) Where are you from
d) From where you are
- 2) She works Monday through Friday. She on Saturday and Sunday.
a) don't work
b) don't works
c) doesn't work
d) doesn't works
- 3) I live near city center and we have real problem with traffic.
a) the / the
b) the / a
c) a / a
d) a / Ø (no article)
- 4) My father in 1960.
a) is born
b) was born
c) born
d) borned
- 5) O'Hare Airport is one of in the world.
a) the busier airport
b) the busiest airports
c) busiest airport
d) the most busy
- 6) A camel up to 12 days without water.
a) can lives
b) can to live
c) can live
d) is living
- 7) I my brother since 1999.
a) didn't see
b) don't see
c) haven't seen
d) haven't seed
- 8) People go to the beach in the summer
a) to relax
b) relax
c) for to relax
d) for relax
- 9) My mother visited Arequipa
a) since 3 years
b) in 3 years
c) ago 3 years
d) 3 years ago
- 10) "Sshhh. Don't make any noise! Mother a headache".
a) have
b) has
c) is having
d) must be having
- 11) My father In an office; he works from home.
a) doesn't work
b) don't works
c) doesn't works
d) isn't working

- Nearly three quarters of the 553 managers who responded to the survey said they felt in control of their jobs.
- C "This is a marked change from previous years' research when the message coming from managers was that they did not feel in control of anything", said Mr. Handy. "Life has moved on and now managers are flexing their muscles", he added. "The pressure is moving over to the other side of the laws of supply and demand. Now it's the companies that complain that they are spending a fortune on headhunters.

- Managers are keeping their options open, says the report. More turn to their partners for career advice than to the personnel specialist or to their immediate boss. Trust in senior management has also declined in some companies. Many of the managers interviewed in the survey complained that fear and threats were the prime motivators in their companies—not promotions or bonuses.
- D

- Companies – too – are keeping their options open, and that means that more and more, they are being careful about who they hire. If managers are becoming mercenary, so, too, are the companies that they work for.
- E Why? Because the cost of bringing the wrong person on board is sometimes huge. Searching and training can cost from \$5000 for a lower-level manager to \$250,000 for a top executive. Years of corporate downsizing has reduced the management sector in a company, which means an increase in the potential damage that one bad executive can do. To protect themselves, companies want to know how an executive will perform, not just how he or she has performed.

- "Years ago, employers looked for experience – has a candidate done this before?" said Harold P. Weinstein, executive vice-president of Caliper, a personnel testing and consulting firm in Princeton, New Jersey. "But having experience in a job does not guarantee that you can do it in a different environment".
- F

- What conclusions can be drawn from this scenario? That in the past, like a bride and groom, the manager and his company were "married" to each other "until death do us part". But the days of such a lifetime commitment are over. Today, if a manager isn't happy with his job or feels insecure in his job environment, he won't think twice about moving on. In the same way, when companies want to make changes, not only will they get rid of the employees and managers that they don't want – but they'll be more careful "next time" about who they hire.
- G

- 21) Which of the following possible effects upon managers of the restructuring of the '90s is not mentioned in the text?
a) security	c) greater independence
b) in-company promotions	d) becoming more mercenary
- 22) In the survey by Ashridge Management Center, the majority of managers said they ____.
a) don't feel in control of their jobs	c) would like to change jobs
b) feel in control of their jobs	d) would like to be headhunters
- 23) When managers need career advice, most of them consult ____.
a) their immediate supervisor.	c) a career specialist in the company's Personnel Dept.
b) the senior management	d) their husband / wife / partner
- 24) Managers tend to look for a new job if ____.
a) they've already been fired	c) they aren't happy with their job
b) they think they're going to be fired	d) they don't believe in permanent, "till death do us part" relationships
- 25) The main "motivation" in most companies is the ____.
a) environment of fear	c) prospect of a bonus
b) promise of promotion	d) feeling that the company will fail and they'll lose their jobs
- 26) Who tends to be *mercenary* nowadays?

- a) only managers
b) only companies
c) both a and b
d) *not mentioned in the text*
- 27) With reference to question #26, a person might be considered **mercenary** if he/she _____.
a) is loyal to his current company
b) cares who he works for
c) cares more about the "pay" than who he works for
d) doesn't care if who he works for pays him well
- 28) Companies are much more careful now than in the past when recruiting managers, because of _____.
a) a culture of lifetime employment
b) downsizing
c) the high cost of headhunters
d) the high cost of getting the "wrong" person
- 29) Nowadays, before hiring a manager, companies are looking more at his/her _____.
a) past experience
b) present position (what he does now)
c) intelligence and personality factors
d) future potential (how he might perform in the future)
- 30) With reference to question #29, the way companies today feel about "experience" is: _____.
a) it's what you did before
b) it's what you know how to do
c) not a guarantee because it doesn't indicate future performance
d) more or less a guarantee you'll make good decisions in future
- 31) The phrase **job insecurity** (¶ A) refers to _____.
a) something that happens accidentally
b) someone who works only for money
c) when companies reduce the # of employees
d) when there's fear of losing your job
- 32) The phrase **corporate downsizing** (¶ A) refers to _____.
a) something that's too small
b) fear of losing your job
c) when companies reduce the number of employees
d) when a company is about to go out of business
- 33) The term **headhunters** (¶ C) refers to _____.
a) people who collect heads
b) recruiters who look for employees
c) specialized recruiters of top-level employees
d) the most important hunters in a group
- 34) The expression **bring someone on board** (¶ E) refers to _____.
a) hiring
b) firing
c) training
d) making him a member of the Board of Directors
- 35) The expression **keeping their options open** (¶ E) means they commit themselves _____.
a) to something well in advance
b) to something before it happens
c) only to things that are optional
d) to nothing for the moment

III. VOCABULARY (15 pts.)

A. GENERAL VOCABULARY ITEMS: DEFINITIONS (4 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 36) The ability to do something is _____.
a) intelligence
b) skill
c) knowledge
d) know-how-to
- 37) Someone who works with you is your _____.
a) college
b) friend
c) coworker
d) roommate
- 38) Driving from home-to-work and from work-to-home is _____.
a) long distance driving
b) commuting
c) commutation
d) transportation

- 39) The collective term for "mother / father / aunts / uncles / cousins (etc.)" is _____.
a) parents
b) parental
c) nuclear family
d) relatives

B. GENERAL VOCABULARY ITEMS: WORD MEANING IN CONTEXT (4 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 40) There's no _____ why you should worry: everything has been taken care of!
a) cause
b) purpose
c) reason
d) rational
- 41) If the price of something is two times what it was last year, you can say that it is _____.
a) twice
b) pair
c) twofold
d) double
- 42) Female phone users are beginning to _____ the cell phone market.
a) dominant
b) dominate
c) master
d) majority
- 43) The reason women like cell phones is basically personal safety: it gives them _____ of mind.
a) tranquility
b) calmness
c) serenity
d) peace

C. BUSINESS VOCABULARY (7 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 44) _____ refers to the production factor that "organizes" the other 3.
a) Land
b) Capital
c) Labor
d) Entrepreneur
- 45) The term "**PBI**" in Spanish corresponds to "**Gross _____ Product**", in English.
a) Foreign
b) Domestic
c) Internal
d) Local
- 46) "*The loss of market share by department stores like Selfridges...*" In this context, **market share** means:
a) stocks (*acciones*)
b) cooperative spirit
c) marketing campaign
d) percentage of the market
- 47) Money that a person or organization owes its creditors is called _____.
a) venture capital
b) doubt
c) debt
d) debit
- 48) When a company is unable to meet its financial obligations, it is declared legally _____.
a) disrupted
b) bankrupt
c) poor
d) absolved
- 49) A diagram showing the different hierarchies or organization levels in a company is called a(n) _____.
a) hierarchy chart
b) managerial chart
c) organization chart
d) organigram
- 50) A(n) _____ is a company that is at least half owned by another company .
a) subsidiary
b) joint venture
c) enterprise
d) holding company

IV. LISTENING COMPREHENSION (10 pts.)

At some point during the exam (at the beginning, middle or end of the exam), you'll be asked to turn to this section of the exam. Before listening to the tape, quickly look over the questions below so that you'll know what information to listen for. You will hear each piece twice.

SECTION A: Listen to the first part of the tape and answer the questions below. You'll hear the piece twice.

- 51) Which of these companies is not mentioned?
a) Microsoft
b) IBM
c) Federal Express
d) Mrs. Fields Cookies
- 52) What do we learn about Bill Gates' education?
a) He never finished high school.
b) He went to college but didn't finish.
c) He went to college, but didn't finish.
d) He finished college, but didn't get an "MBA".
- 53) Fred Smith was the founder of _____.
a) IBM
b) Federal Express
c) MS-DOS
d) Mrs. Fields Cookies
- 54) He got the idea for this company _____.
a) from an entrepreneur
b) from the newspaper
c) from a project he wrote in college
d) from a moment of inspiration
- 55) The significance of the figure "**2 billion**" is:
a) the number of people who use Microsoft products worldwide
b) the number of employees Microsoft has worldwide
c) the number of people who use Federal Express each year
d) the value of Federal Express today, in dollars
- 56) The word "*entrepreneur*" means:
a) an investor
b) a manager
c) a person who inherits a "family" business
d) a person who starts his/her own company

SECTION B: Listen to the second part of the tape and answer the questions below. You'll hear the piece twice.

- 57) Comparing the backgrounds of the 3 entrepreneurs mentioned on the tape, we can say that when they started their respective companies, _____.
a) all of them were young
b) all of them were middle-aged
c) all of them had a university education
d) the 3 of them had nothing in common
- 58) Of the steps mentioned for starting a business, the first one is:
a) preparing a business plan
b) identifying a need
c) getting an entrepreneurial team together
d) raising capital
- 59) According to the tape, "**test marketing**" means:
a) making a survey of consumers to identify their needs
b) taking a sample of the product or service and trying to sell it
c) the same as "brainstorming"
d) making an ad and testing it on a small group of people to see if they like it

60) Modern day heroes are typically:

- a) military heroes
- b) day dreamers
- c) entrepreneurs
- d) business majors

TWO FINAL QUESTIONS THAT WILL HELP US IN THE PROCESSING OF YOUR TEST....

61) How long have you studied English?

- a) 1-2 years
- b) 3-4 years
- c) 5-6 years
- d) more than 6 years

62) What proportion of your English studies has been at USIL?

- a) None (I exonerated all English courses and entered this course directly)
- b) Part of my English studies (I studied some English in school but have taken at least 3 English courses in USIL)
- c) Most of my English studies (I had only a little English in school / institute; most of my English has been at USIL)
- d) All of my English studies (I knew no English and started in "Nivelación" at USIL).

* Remedial English

ENGLISH TEST FOR HISTORY COURSES

I. USE OF ENGLISH (20 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 1) Here's a picture of my family. is my brother John and are my sisters Sarah and Kate.
This / this c) These / this
This / these d) These / these
- 2) Where he live?
a) are c) do
b) does d) is
- 3) 24 departments in Peru.
a) Exist c) There is
b) Are d) There are
- 4) When college?
a) he did leave c) did he left
b) he left d) did he leave
- 5) A: What doing right now?
B: I'm studying – and you?
a) do you c) you
b) you are d) are you
- 6) Later this evening out with my friends to the movies.
a) I going c) I go
b) I'm going d) I do go
- 7) USIL students can eat lunch at "Nachos", but theyif they don't want to.
a) haven't to c) don't have
b) don't have to d) mustn't
- 8) How many languages?
a) Vargas Llosa speaks c) does Vargas Llosa speak
b) does Vargas Llosa speak d) does speak Vargas Llosa
- 9) You stay up all night if you have an exam the next day.
a) no should c) shouldn't
b) don't should d) shouldn't to
- 10) I can't see you tomorrow because I lunch with my boss.
a) am having c) having
b) will to have d) have
- 11) Julie Moreyra is a story writer and "Editorial Santillana" in the children's school books division.
a) work for c) work in
b) works for d) works on
- 12) Last week she an article based on her experiences on a train trip through the Peruvian highlands.
a) wrote c) did write
b) has written d) did wrote

- 13) In fact, she finished it last week, but she on it for almost a year!
 a) worked c) is working
 b) had been worked d) was working
- 14) Next week, she a lecture on her latest book of poems, "The Golden Seahorse".
 a) is going to give c) is give
 b) gives d) giving
- 15) "How long your present English teacher?" "Not long, a couple of months, and she is really nice"
 a) do you know c) have you known
 b) did you know d) you knew
- 16) My mother enjoys with her grandchildren.
 a) being c) to be
 b) be d) to being
- 17) We policemen or prisons if we didn't have any laws.
 a) don't need c) need not
 b) won't need d) wouldn't need
- 18) Australia about 40% of the world's diamonds.
 a) produce c) produces
 b) is producing d) producing
- 19) In twenty years' time, we be able to travel to the moon on holidays.
 a) are going to c) going
 b) will d) will can
- 20) "Which is room in your house? " "The living room."
 a) the bigger c) the most biggest
 b) the more big d) the biggest

II. READING COMPREHENSION TEXT: (15 pts.)

Read the text below, then answer the questions which follow by marking a, b, c or d on your answer sheet.

THE NATURE, OBJECT AND PURPOSE OF HISTORY

- A There are four questions I think any present-day historian we need to focus on. Here I will provide rough and ready answers, but they will serve for a provisional definition of our subject matter and they will be defended and elaborated as the argument proceeds.

What is history? Every historian would agree, I think, that history is a kind of research or inquiry. What kind of inquiry it is I do not yet ask. The point is that generically it belongs to what we call the sciences: that is, the forms of thought whereby we ask questions and try to answer them. Science

- B in general, it is important to realize, does not consist in collecting what we already know and arranging it in this or that kind of patterns. It consists in fastening upon something we do not know, and trying to discover it. Science is finding things out: and in that sense history is a science.

What is the object of history? One science differs from another in that it finds out things of a different kind. What kinds of things does history find out? I answer, *res gestae*: actions of human beings that have been done in the past. Although this answer raises all kinds of further questions many of which are controversial, still, however they may be answered, the answers do not discredit the proposition that history is the science of *res gestae*, the attempt to answer questions about human actions done in the pasts.

- C

- D How does history proceed? History proceeds by the interpretation of evidence: where evidence is a collective name for things which singly are called documents, and a document is a thing existing here and now, of such a kind that the historian, by thinking about it, can get answers to the questions he asks about past events. Historians will agree that historical procedure, or method, consists essentially of interpreting evidence.

- E Lastly, what is history for? This is perhaps a harder question than the others; a man who answers it will have to reflect more than for the three we have answered already. However, my answer is that history is 'for' human self-knowledge. It is generally thought to be of importance to man know himself: know not only his personal peculiarities, the things that distinguish him from other men, but also his nature as a man. Knowing yourself means knowing, first, what it is to be a man; secondly, knowing what it is to be the kind of man you are; and thirdly, knowing what it is to be the man you are and nobody else is. Knowing yourself means knowing what you can do; and since nobody knows what he can do until he tries, the only clue to what man can do is what man has done. The value of history, then, is that it teaches us what man has done and thus what man is.

- 21) What is history, according to the text? It is a(n) _____.
a) compilation of past events and dates c) kind of research belonging to the sciences
b) interpretation of past events d) study where answers have already been provided
- 22) What is science, according to the text? It is a(n) _____.
a) system of thought where we attempt to answer our questions
b) collection of what we already know
c) organizing of what we already know into patterns
d) course of study ending in the suffix *-ology* (biology, zoology, etc.)
- 23) The author states that history is a science because _____.
a) it is systematic c) it is about "finding things out"
b) it records information d) it compiles what humans already know
- 24) The object of history is _____.
a) identical to all other sciences c) different from other sciences in how it deals with facts
b) similar to all other sciences d) different from other sciences in what it investigates
- 25) Specifically, what history tries to find out about is _____.
a) *sui generis* c) *ipso facto*
b) *res gestae* d) *de facto*
- 26) What this expression (see #25) means, is something that is _____.
a) unique, in a class of its own c) "universal" actions of human beings that are genetically determined
b) to be done quickly d) specific actions of human beings in the past
- 27) The study of history depends primarily on _____.
a) memorizing facts c) interpreting past evidence
b) reading documents d) projecting the past into the future
- 28) The way this study proceeds is by _____.
a) considering evidence in documents c) getting answers to the questions posed about the past
b) asking questions about past events d) **all of the above**
- 29) The question "What is history for?" is more difficult to answer than the other 3 because _____.
a) it has no answer c) there aren't always documents available
b) it requires more reflection d) people care less about history than things like technology

- 30) The author's answer to this question (see # 29) has 3 parts: put them in the correct order.
(i) know what kind of man you are
(ii) know what / it is to be the man you are
(iii) know what it is to be a man

The correct order is:

a) (i), (ii), (iii)	c) (iii), (i), (ii)
b) (ii), (iii), (i)	d) (iii), (ii), (i)
- 31) **rough and ready answers** (¶ A) are answers which are _____.
a) approximate
b) tentative
c) "concepts to work with initially", that need to be perfected
d) **all of the above**
- 32) A synonym for **whereby** (¶ B) is _____.
a) where
b) by
c) by means of which
d) in order to
- 33) A synonym for **discredit** (¶ C) is _____.
a) take away a person's credit
b) distract from the credibility of
c) discount
d) support
- 34) According to the author, **documents** (¶ D) are _____.
a) legal papers, like an identity card
b) things that exist now
c) papers where history is recorded
d) files on a computer, where you keep information
- 35) The phrase **human self-knowledge** (¶ E) has to do with _____.
a) knowing yourself
b) knowing your colleagues
c) knowing your ancestors
d) knowing people who weren't your own ancestors but who lived in the past

III. VOCABULARY (15 pts.)

D. GENERAL VOCABULARY ITEMS: DEFINITIONS (4 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 36) Something that's a matter of "life or death" is _____.
a) interesting
b) crucial
c) important
d) negligible
- 37) If a situation is complex, but you can deal with it, we say it's _____.
a) copeable
b) frightening
c) managerial
d) manageable
- 38) The study of the physical characteristics of a population such as age, sex,, family size, education, etc. is _____.
a) democracy
b) demographics
c) population
d) propensity
- 39) Your chosen area of study in the university is called your _____.
a) specialized
b) career
c) major
d) mayor

E. GENERAL VOCABULARY ITEMS: WORD MEANING IN CONTEXT (4 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 40) The _____ of the workers was (were) very low after 5 employees had been fired arbitrarily.
a) morale
b) moral
c) morals
d) morality
- 41) We have received your letter of complaint and we will _____ into it as soon as possible.
a) gaze
b) take action
c) deal
d) look
- 42) What you need is a good rest, so I think a vacation would be more _____ than taking more medication.
a) benevolent
b) beneficial
c) benefiting
d) benefaction
- 43) It was nice meeting you, and I _____ seeing you again here soon.
a) predict
b) see ahead to
c) look forward to
d) looking forward to

F. HISTORY VOCABULARY (7 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 44) The events described in this book are _____, not fictitious.
a) historic
b) history
c) historical
d) historically
- 45) A historian's method consists of the _____ of evidence.
a) discovery
b) discover
c) interpretation
d) interpretation
- 46) The Magna Carta (in the year 1215) was the first _____ of human rights.
a) declaration
b) declaratory
c) declaring
d) declarement
- 47) The _____ of history is simply "the lives of great man".
a) crucial
b) nuclear
c) backbone
d) central
- 48) A statement about history should not be accepted without supporting _____.
a) evident
b) evidence
c) wisdom
d) investigation
- 49) Over the centuries, _____ can be considered the "black page" of history.
a) suicide
b) homicide
c) genocide
d) regicide
- 50) Which of the following would not be involved in a critical view of historical events?
a) discernment
b) unquestioning acceptance
c) thoughtful analysis
d) evaluation

IV. LISTENING COMPREHENSION (10 pts.)

At some point during the exam (beginning, middle or end of the exam), you'll be asked to turn to this section. Before listening to the tape, quickly look over the questions below, to know what information to listen for. You will hear the piece twice.

- 51) Who gave the area of North America known as California its name?
a) a Spanish explorer c) a knight
b) an Amazon d) an Arab "califa"
- 52) The name of the person who "discovered" California was _____.
a) Hernán Cortés c) Sir Francis Drake
b) Francisco Pizarro d) **none of the above**
- 53) In which of these years was the area known as California most likely given its name?
a) in 1435 c) in 1635
b) in 1535 d) in 1735
- 54) How was the name "California" first used (before becoming a "place name")?
a) as the name of a fictional place c) as the name of an explorer's ship
b) as the name of an Amazon tribe d) as the name of a knight's son
- 55) This name was chosen because it had been popularized by _____.
a) its success in a theatrical drama c) the exploits of Spanish navigators
b) the exploits of Spanish explorers d) a best-selling novel
- 56) What was the fictional California like?
a) It was in the Americas. c) It was full of explorers.
b) It was a desert. d) It was an island.
- 57) The inhabitants of the fictional California were _____.
a) male warriors c) Spanish explorers
b) female warriors d) Spanish navigators
- 58) How do we know there was gold in the fictional California
a) All utensils and ornaments c) Weapons of the Amazons were made of gold.
 were made of gold.
b) Armor worn by the Amazons d) **all of the above**
 was made of gold.
- 59) What can be inferred about California at the time of its "discovery"?
a) It did not have Amazons. c) It was not an island.
b) There might have been gold, d) **all of the above**
 but its "discoverers" didn't see any.
- 60) Several phrases signal that the "discoverer" may have been wrong about what he expected to find in this new land. Circle the phrase that does not signal this.
a) because he thought it was like... c) He incorrectly assumed...
b) because he was thrilled to find ... d) and I think he also hoped that it was...

TWO FINAL QUESTIONS THAT WILL HELP US IN THE PROCESSING OF YOUR TEST....

- 61) How long have you studied English?
a) 1-2 years c) 5-6 years
b) 3-4 years d) more than 6 years

62) What proportion of your English studies has been at USIL?

- a) None (I exonerated all English courses and entered this course directly)
- b) Part of my English studies (I studied some English in school but have taken at least 3 English courses in USIL)

Most of my English studies (only a little English in school; most of my English has been at USIL)

All of my English studies (I knew no English and started in **Nivelación*" at USIL).

ENGLISH TEST FOR HOSPITALITY COURSES

I. USE OF ENGLISH (20 items @ 1 pt. each = 20 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 1) A: "Hi, my name is Juan".
B: "Nice to meet you., Juan?"
 - a) Where are you
 - b) Of where are you
 - c) Where are you from
 - d) From where your are
- 2) She works Monday through Friday. She on Saturday and Sunday.
 - a) don't work
 - b) don't works
 - c) doesn't work
 - d) doesn't works
- 3) I live near city center and we havereal problem with traffic.
 - a) the / the
 - b) the / a
 - c) a / a
 - d) a / Ø (no article)
- 4) My father in 1960.
 - a) is born
 - b) was born
 - c) born
 - d) borned
- 5) O'Hare Airport is one of in the world.
 - a) the busier airport
 - b) the busiest airports
 - c) busiest airport
 - d) the most busy
- 6) A camel up to 12 days without water.
 - a) can lives
 - b) can to live
 - c) can live
 - d) is living
- 7) I my brother since 1999.
 - a) didn't see
 - b) don't see
 - c) haven't seen
 - d) haven't seed
- 8) People go to the beach in the summer
 - a) to relax
 - b) relax
 - c) for to relax
 - d) for relax
- 9) My mother visited Arequipa
 - a) since 3 years
 - b) in 3 years
 - c) ago 3 years
 - d) 3 years ago
- 10) "Sshhh. Don't make any noise! Mother a headache".
 - a) have
 - b) has
 - c) is having
 - d) must be having

- II. READING COMPREHENSION TEXT: HOSPITALITY (15 items @ 1 pt. each = 15 pts.)**
Read the text below, then answer the questions which follow by marking a, b, c or d on your answer sheet.

- B the X in excellence, but liking people is more than skin deep. It has nothing to do with the 'Have a nice day!' attitude found among second-raters.

- It means being good at dealing with all kinds of people, being able to share other people's feelings and
C imagine what it is like to be in their shoes—that is, to find yourself in their situation. They understand body language and can detect non-verbal messages in order to gain a better understanding of a guest's needs.

- According to the psychologist, enthusiastic and motivating hoteliers are 'child-clowns'. Like a child they must be filled with energy and enthusiasm and, like a clown, they must be able to excite others so that they find
D their work more pleasurable and fulfilling. Another aspect of the child-clown personality that is central to a good hotelier, is a love of variety, together with an equally strong dislike of routine.

- Do you have good "people skills"—but at the same time, good leadership qualities? According to Dr. Young's
E personality test, chances are you have the essential raw material for becoming a great hotelier!

Adapted from "Telegraph Travel"

- 21) According to the text, Dr. David Young _____.
a) is a perfect hotelier c) was hired to interview hoteliers
b) was hired to test psychologists d) was hired to make a test for hoteliers
- 22) The text implies (but doesn't state directly) that personality tests can be constructed to _____.
a) detect personality weaknesses c) detect personality traits linked to certain professions
b) predict potential criminals d) predict success in business
- 23) The author of the text is _____ by the results of the study.
a) satisfied c) surprised
b) amazed d) not surprised
- 24) The first quality that a hotelier should have is the capacity to _____ people.
a) lack c) be like
b) like d) be liked by
- 25) The second quality that a hotelier should have is the capacity to _____.
a) make people feel happy c) make people have fun while they're in the hotel
b) make people feel motivated d) make people's hotel stay memorable
- 26) _____ are polite but don't really mean what they say.
a) Successful hoteliers c) Vocational guidance psychologists
b) Second-rate hoteliers d) Child-clowns
- 27) Which of the following "people skills" is not mentioned in the text?
a) dealing with all kinds of people c) putting yourself in another person's situation
b) empathizing with feelings of others d) being generous with your time and money, at all times
- 28) In Dr. Young's "child-clown" metaphor, which is not characteristic of the child aspect of this image?
a) energetic c) childish
b) enthusiastic d) **none of the above**
- 29) In Dr. Young's "child-clown" metaphor, which is not characteristic of the clown aspect of this image?
a) excite others c) help to make work pleasant for others
b) make others laugh d) help to make work fulfilling for others
- 30) According to the text, an effective hotelier should _____.
a) be sensitive to guests' needs c) dislike routine
b) love variety d) **all of the above**

- 31) The phrase *devise a personality test* (¶ A) means to _____.
 a) write a test
 b) take a test
 c) validate test results statistically
 d) evaluate personnel using the test
- 32) Something that is *skin deep* (¶ B) is _____.
 a) genuine
 b) superficial
 c) true
 d) false
- 33) *Second-raters* (¶ B) are _____.
 a) top quality
 b) mid-level managers
 c) mediocre
 d) liars
- 34) We can infer from the context that *non-verbal messages* (¶ C) might include _____.
 a) gestures
 b) body language
 c) a smile for approval or raised eyebrow for disapproval
 d) *all of the above*
- 35) They find their work *fulfilling* (¶ D) means _____.
 a) their work fills all their time
 b) their work gives them satisfaction
 c) their work fills them with many feelings
 d) their work is meaningless

III. VOCABULARY (15 items @ 1 pt. each = 15 pts.)

A. GENERAL VOCABULARY ITEMS: DEFINITIONS (4 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 36) The ability to do something is _____.
 a) intelligence
 b) skill
 c) knowledge
 d) know-how-to
- 37) Someone who works with you is your _____.
 a) college
 b) friend
 c) coworker
 d) roommate
- 38) Driving from home-to-work and from work-to-home is _____.
 a) long distance driving
 b) commuting
 c) commutation
 d) transportation
- 39) The collective term for "mother / father / aunts / uncles / cousins (etc.)" is _____.
 a) parents
 b) parental
 c) nuclear family
 d) relatives

B. GENERAL VOCABULARY ITEMS: WORD MEANING IN CONTEXT (4 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 40) There's no _____ why you should worry: everything has been taken care of!
 a) cause
 b) purpose
 c) reason
 d) rational
- 41) If the price of something is two times what it was last year, you can say that it is _____.
 a) twice
 b) pair
 c) twofold
 d) double
- 42) Female phone users are beginning to _____ the cell phone market.
 a) dominant
 b) dominate
 c) master
 d) majority

- 43) The reason women like cell phones is basically personal safety: it gives them _____ of mind.
- a) tranquility c) serenity
b) calmness d) peace

C. HOSPITALITY VOCABULARY (7 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 44) Define schedules that an employee works ("day" or "night" hours) in a hotel, hospital, etc. are _____.
 - a) turns
 - b) shifts
 - c) time slots
 - d) segments
- 45) An extra bed that can be put in or taken out of a room for an extra person (usually a child) is a _____.
 - a) rollaway bed
 - b) putaway bed
 - c) temporary bed
 - d) hidden bed
- 46) The term for "friendly and generous treatment of guests" is _____.
 - a) hospital
 - b) hotelier
 - c) hospitality
 - d) hostessing
- 47) The specific part of the market that your business is aimed at is the _____.
 - a) target market
 - b) market target
 - c) objective market
 - d) market objective
- 48) The piece of equipment at the Front Desk with slots or spaces into which "room cards" can be placed is a _____.
 - a) slot rack
 - b) rack slot
 - c) room rack
 - d) rack room
- 49) The highest rating category for a hotel is a _____.
 - a) 5-stars hotel
 - b) 5-star hotel
 - c) hotel of 5 stars
 - d) hotel of 5-star
- 50) In managing a hotel, the area that deals with cleaning and maintenance is called _____.
 - a) Homekeeping
 - b) Housekeeping
 - c) Homework
 - d) Housework

IV. LISTENING COMPREHENSION (10 pts.)

At some point during the exam (at the beginning, middle or end), you'll be asked to turn to this section of the exam. Before listening to the tape, quickly look over the questions below so that you'll know what information to listen for. You will hear the piece twice.

CONVERSATION 1

- 51) The caller wants to _____.
a) make a hair appointment c) get tour information for the city
b) reserve a taxi for the next day d) order something from Room Service
- 52) Her request is not granted because _____.
a) it's too early for Room Service c) the hair salon closes at 9
b) there are no city tours tomorrow d) the hair salon opens at 9

CONVERSATION 2

- 53) The caller _____.
- a) missed the bus c) missed dinner
- b) missed lunch d) lost his keys

- 54) He wants to order _____.
a) a taxi
b) a sandwich
c) a steak dinner
d) a new room key

CONVERSATION 3

- 55) This exchange takes place in _____.
a) Room Service
b) Valet Service
c) Reception
d) the Hair Salon
- 56) His "special request" is _____.
a) a wake-up call at 7 a.m.
b) laundry service
c) to have his car parked for him
d) to have a "Do Not Disturb" sign placed on his door

CONVERSATION 4

- 57) The caller's "special request" is _____.
a) a wake-up call at 7 a.m.
b) laundry service
c) to have his car parked for him
d) to have a "Do Not Disturb" sign placed on his door
- 58) He is told to _____.
a) contact another number
b) contact Valet Service
c) give his laundry item(s) to the chambermaid
d) take his laundry item(s) to another part of the hotel

CONVERSATION 5

- 59) The caller needs to _____ to Buenos Aires.
a) send a fax
b) send a report
c) make a phone call
d) buy a plane ticket
- 60) She is told (that) _____.
a) e-mails can be sent in the hotel's Business Center
b) the translation can be done in the hotel's Business Center
c) both transactions (a and b) can be done in the hotel's Business Center
d) the hotel doesn't provide these services

TWO FINAL QUESTIONS THAT WILL HELP US IN THE PROCESSING OF YOUR TEST....

- 61) How long have you studied English?
a) 1-2 years
b) 3-4 years
c) 5-6 years
d) more than 6 years
- 62) What proportion of your English studies has been at USIL?
a) None (I exonerated all English courses and entered this course directly)
b) Part of my English studies (I studied some English in school but have taken at least 3 English courses in USIL)
c) Most of my English studies (I had only a little English in school / institute; most of my English has been at USIL)
d) All of my English studies (I knew no English and started in "Nivelación"* at USIL).
* Remedial English

ENGLISH TEST FOR HUMAN DEVELOPMENT COURSES

I. USE OF ENGLISH (20 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 1) Here's a picture of my family. is my brother John and are my sisters Sarah and Kate.
This / this c) These / this
This / these d) These / these
- 2) Where he live?
a) are c) do
b) does d) is
- 3) 24 departments in Peru.
a) Exist c) There is
b) Are d) There are
- 4) When college?
a) he did leave c) did he left
b) he left d) did he leave
- 5) A: What doing right now?
B: I'm studying – and you?
a) do you c) you
b) you are d) are you
- 6) Later this evening out with my friends to the movies.
a) I going c) I go
b) I'm going d) I do go
- 7) USIL students can eat lunch at "Nachos", but theyif they don't want to.
a) haven't to c) don't have
b) don't have to d) mustn't
- 8) How many languages?
a) Vargas Llosa speaks c) does Vargas Llosa speak
b) does Vargas Llosa speak d) does speak Vargas Llosa
- 9) You stay up all night if you have an exam the next day.
a) no should c) shouldn't
b) don't should d) shouldn't to
- 10) I can't see you tomorrow because I lunch with my boss.
a) am having c) having
b) will to have d) have
- 11) Julie Moreyra is a story writer and she "Editorial Santillana" in the children/s school books division.
a) work for c) work in
b) works for d) works on
- 12) Last week she an article based on her experiences on a train trip through the Peruvian highlands.
a) wrote c) did write
b) has written d) did wrote

- 13) In fact, she finished it last week, but she on it for almost a year!
 a) worked c) is working
 b) had been worked d) was working
- 14) Next week, she a lecture on her latest book of poems, "The Golden Seahorse".
 a) is going to give c) is give
 b) gives d) giving
- 15) "How long your present English teacher?" "Not long, a couple of months, and she is really nice"
 a) do you know c) have you known
 b) did you know d) you knew
- 16) My mother enjoys with her grandchildren.
 a) being c) to be
 b) be d) to being
- 17) We policemen or prisons if we didn't have any laws.
 a) don't need c) need not
 b) won't need d) wouldn't need
- 18) Australia about 40% of the world's diamonds.
 a) produce c) produces
 b) is producing d) producing
- 19) In twenty years' time, we be able to travel to the moon on holidays.
 a) are going to c) going
 b) will d) will can
- 20) "Which is room in your house? " "The living room."
 a) the bigger c) the most biggest
 b) the more big d) the biggest

II. READING COMPREHENSION TEXT: HUMAN DEVELOPMENT(15 pts.)

Read the text below, then answer the questions which follow by marking a, b, c or d on your answer sheet.

CHANGING WORK PATTERNS

The way people work has changed. The increasing use of technology presents new and continual challenges to small and large businesses, employees and managers, teachers and students. Everyone, it seems, is being affected by the technological revolution. Store clerks, for example, now use increasingly complex computerized cash registers, while university professors must learn to adapt their teaching skills in order to lead distance learning courses.

In today's world, training and learning do not stop when we finish school; they must now continue throughout our working lives. In the year 2000, the Hong Kong government conducted a survey on the employment concerns, and training needs of its workforce. For many managers and other professionals the biggest challenge, as well as change, in the workplace, was the increased use of computers and computerized machinery or equipment. Between 1998 and 2000, the need for experienced employees who could use this kind of equipment rose dramatically. Many of those in the workplace at this time experienced change in job requirements and had to attend job-related training or retraining.

The changing work environment is also affecting education and how we learn. In Finland, a report on strategies for education and training in the information age discussed the changing roles of teacher and student. With the increased use of technology and the growth of distance learning the teacher has become more a tutor who guides a student, rather than lectures. In turn, the student has to take more responsibility for

his or her learning in the absence of direct teacher contact. The report also stressed that high school and university students should learn computer skills in order to cope with the demands of the future workplace.

- The Finnish report also highlighted the need for teacher training and retraining, and suggested that the salaries and the job descriptions of the teachers be reviewed because of future demands expected in their jobs. Previously, university professors may have held lectures between the weekday hours of 9:00 a.m., and 5:00 p.m. in large halls filled with students. Now, they may spend part of their day lecturing large groups of students on campus, and then lead afternoon or evening classes online, with students in 5 different countries.
- E As technologies grow and develop, ongoing training will continue to be necessary. To be successful in the workplace, people will not stop learning when they leave school – lifelong learning will become a way of life.

- 21) _____ is changing how people work.
a) The increasing number of workers c) The increasing number of computers
b) The increasing use of technology d) The increasing number of teachers
- 22) Which of the following “human groups” is not mentioned in the text, among those affected by technology?
a) businesses (large or small) c) employees and managers
b) service industries (e.g. hotels) d) teachers and students
- 23) An example mentioned in the text of how teachers need to use technology is _____.
a) taking attendance online c) using Excel to record students’ grades
b) using a projector for Power Point d) teaching long-distance courses
- 24) For many managers and professionals the biggest challenge in the workplace is _____.
a) buying computers c) attending job-related training courses
b) learning how to use computers d) attending lectures
- 25) Companies with employees who didn’t know how to use technology had to _____.
a) fire them c) retrain them
b) buy each one a computer d) give them “time off” to go back to college to learn a new career
- 26) The Finland report showed _____.
a) changing teacher/student roles c) how students must accept responsibility for their own learning
b) teachers as guides d) **all of the above**
- 27) High school and university students in Finland need to learn computer skills so that they can _____.
a) cope with distance learning courses c) do their homework.
b) get a job d) cope with the demands of the future workplace
- 28) As job demands change in the future, salaries and job descriptions _____.
a) also need to change c) will increase
b) can’t change d) will remain the same
- 29) A job description is _____.
a) a list of the most popular jobs c) a list of jobs to do
b) a way of working d) a list and explanations of a job’s responsibilities
- 30) University professors in Finland _____.
a) don’t lecture any more c) reach only Finnish students
b) give both face-to-face d) have “9-to-5” jobs
and online lectures

- 31) **Challenges** (¶ A) are things which _____.
 a) problems you cannot solve c) test our abilities in a demanding but stimulating way
 b) success you achieve with difficulty d) test our abilities and are, in fact, too difficult to deal with
- 32) A synonym for **throughout** (¶ B) is _____.
 a) at the beginning c) at a specific time during
 b) at the end of d) from beginning to end
- 33) The phrase **in the absence of** (¶ C) means _____.
 a) no direct contact with teacher c) there's a lot of contact with teacher
 b) some direct contact with teacher d) there's another teacher when the regular teacher is absent
- 34) The word **highlighted** (¶ D) means _____.
 a) marking a text with a yellow pen c) stressed
 b) mentioned d) suggested
- 35) The phrase **ongoing training** (¶ E) refers to training that _____.
 a) follows a university calendar c) has no objective: it just goes "on and on"
 (9 months of study, 3 months "off") d) continuous, non-stop
 b) moves to a different location

III. VOCABULARY (15 pts.)

A. GENERAL VOCABULARY ITEMS: DEFINITIONS (4 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 36) Something that's a matter of "life or death" is _____.
 a) interesting c) important
 b) crucial d) negligible
- 37) Someone who works with you is your _____.
 a) college c) coworker
 b) friend d) roommate
- 38) The study of the physical characteristics of a population such as age, sex, family size, etc. is _____.
 a) democracy c) population
 b) demographics d) propensity
- 39) The collective term for "mother / father / aunts / uncles / cousins (etc.)" is _____.
 a) parents c) nuclear family
 b) parental d) relatives

B. GENERAL VOCABULARY ITEMS: WORD MEANING IN CONTEXT (4 pts.)

Choose the best word or phrase to fill in the blank. Then mark a, b, c or d on your answer sheet.

- 40) The _____ of the workers was (were) very low after 5 employees had been fired arbitrarily.
 a) morale c) morals
 b) moral d) morality
- 41) If the price of something is two times what it was last year, you can say that it is _____.
 a) twice c) twofold
 b) double d) pair
- 42) What you need is a good rest, so a vacation would be more _____ than taking more medication.
 a) benevolent c) benefiting
 b) beneficial d) benefaction

- 54) 100 years ago, 80% of all workers _____.
 a) worked on farms c) produced goods
 b) worked in factories d) provided services
- 55) Compared to the figure in question # 54, the figure today is _____.
 a) the same c) 50%
 b) 100% d) 20%
- 56) This change in the U.S. economy has been caused by _____.
 a) higher educational level of workers c) lack of internal competition
 b) automation in industry d) lack of foreign competition
- 57) With relation to manufactured goods, there has been an increase in competition from _____.
 a) Latin America c) Eastern Europe
 b) Canada d) Western Europe
- 58) Which of the following is not mentioned as a reason for the increase in service jobs?
 a) technology c) changing needs of the population
 b) economic recession d) increased demand for health services
- 59) What is one problem resulting from the shift to a service economy?
 a) lower wages c) increase in job security
 b) higher unemployment d) increase in foreign ownership of companies
- 60) According to the tape, the best way to prepare for the future job market is _____.
 a) start working when you finish high school c) apply to work for a multinational company
 b) get a service job in the food sector d) get training before getting a service industry job

TWO FINAL QUESTIONS THAT WILL HELP US IN THE PROCESSING OF YOUR TEST....

- 61) How long have you studied English?
 a) 1-2 years c) 5-6 years
 b) 3-4 years d) more than 6 years
- 62) What proportion of your English studies has been at USIL?
 a) None (I exonerated all English courses and entered this course directly)
 b) Part of my English studies (I studied some English in school but have taken at least 3 English courses in USIL)
 c) Most of my English studies (I had only a little English in school / institute; most of my English has been at USIL)
 d) All of my English studies (I knew no English and started in "*Nivelación*" at USIL).
 * Remedial English

Anexo C

Estrategias de Aprendizaje Cognitivas, Metacognitivas y Socio-afectivas

Fuente: Echevarria et al., Making Content Comprehensible for English Learners (2008), p. 94.

Anexo D

Principales Características de los Tres Modelos de *CBLI*

	<i>Enseñanza Basada en Temas (Theme based)</i>	<i>Instrucción Resguardada (Sheltered)</i>	<i>Enseñanza en Cursos Paralelos (Adjunct)</i>
Propósito principal	Ayudar a que alumno desarrolle competencia en L2 dentro de ciertas áreas temáticas.	Ayudar al alumno dominar contenidos del curso.	Ayudar al alumno dominar contenidos del curso. Introducir discurso académico de L2; desarrollar habilidades académicas transferibles.
Formato instrucción	Curso <i>ESL</i> (Inglés como 2º Idioma)	Curso de Contenido	Cursos “interconectados” de contenido y <i>ESL</i>
Delegación de responsabilidades	Instructor de idioma responsable por instrucción de idioma y contenido	Instructor contenido responsable por instrucción de contenidos. Aprendizaje de idioma “incidental” (puede darse o no).	Instructor de contenido responsable por instrucción de contenidos. Instructor de idioma responsable por instrucción de idioma.
Población estudiantil	No-nativos	No-nativos	No-nativos y nativos juntos para instrucción de contenidos. No-nativos separados para instrucción idioma.
Enfoque evaluación	Habilidades y funciones lingüísticas	Dominio de contenidos	Dominio de contenidos (en clase de contenidos). Habilidades y funciones lingüísticas (en clase de idioma).

Fuente: Brinton et al., Content-Based Second Language Instruction (1989), p. 19.
[Traducción personal del cuadro original].

Anexo E

Encuesta de Actitudes sobre Aprendizaje (“*Student Learning Survey*”)

La primera parte del anexo incluye la encuesta completa (*Student Learning Survey*, ítems 1-12). La segunda parte del anexo incluye solamente los ítems seleccionados para ser procesados para la investigación, seguidos por sus respectivas traducciones.

STUDENT LEARNING SURVEY USIL BILINGUAL PROGRAM

1. How long have you been studying English?
(a) 1-2 years (b) 3-4 years (c) 5-6 years (d) more than 6 years
2. Have you ever taken a “content course” (for example, History or Business) taught in English, before this one?
(a) Yes (b) No
3. If you answered ‘Yes’, please specify under what circumstances.
(a) At least 50% of my courses in a bilingual school, throughout primary
(b) At least 50% of my courses in a bilingual school, secondary only
(c) At least 50% of my courses in a bilingual school, primary & secondary
(d) 2 or more years of schooling in an English-speaking country
(e) Yes, I have—but only 1 or 2 courses (*not 50% nor over a significant part of my schooling*)
4. How many content courses are you currently taking in English, including this one? (*please do not count English courses, that is, English III, IV, V etc. or EAP I / EAP II*)
(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4 or more
5. How would you describe your objectives, for taking “regular subjects” (i.e. “content courses”) in English?
(a) I just want to pass the course
(b) I enjoy being part of an “elite”—since I know that those of us who take courses in English are “special”
(c) I’d like to kill 2 birds with 1 stone: take a course that I’d have to take anyway, but improve my English at the same time
(d) *both a and b*
(e) *both b and c*
6. How would you describe your feelings about taking a course taught in English?
(a) A little bit scared (especially on the first day of class)
(b) Generally OK with the idea, but I still get a little nervous when I’m called on by the teacher, and have to answer in English
(c) More comfortable with the “oral English” part (than “written English”) as I can understand and carry out a conversation pretty well, in English
(d) More comfortable with the “written English” part (than “oral English”) as my English reading and writing skills are pretty good
(e) Totally comfortable, because I consider myself to be very fluent and/or because I’ve taken courses taught in English before

7. How do you learn best in your Bilingual Program class?

- (a) by listening to the teacher's Power Point Presentation (PPT)
- (b) by combining Group Work (or group discussion) with the PPT
- (c) by combining a and b with Oral Presentations by me or other students
- (d) Don't know (haven't really thought about it)

8. Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English component: oral language?

- (a) I feel there's been progress in both my Listening & Speaking skills
- (b) I understand my teacher better than in the beginning (Listening skill), but don't feel there's any difference in my Speaking skill
- (c) When I participate in group discussions or intervene orally in a lecture class, I feel I've improved as far as "Speaking", but still have trouble understanding the teacher or narrator (when we watch English films)
- (d) No significant progress in either Listening or Speaking

9. Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English component: written language?

- (a) I feel that there has been progress in both my Reading & Writing skills
- (b) I understand the course readings better than in the beginning (Reading skill), but don't feel there's any difference in my Writing skill
- (c) When we do in-class writing tasks in groups, or turn in written homework assignments, I feel my writing has improved, but still have trouble understanding what the course readings (out of class) or even the text of the teacher's PPT (in-class)
- (d) No significant progress in either Reading or Writing

10. Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the course content (and the fact that it's delivered in English)?

- (a) I feel that my progress in the course content has not been affected at all by taking the course in English
- (b) I feel that my progress in the course content has not been significantly affected by taking the course in English, but perhaps I could have gotten more out of the course if I'd taken it in Spanish
- (c) I feel that my progress in the course content has been somewhat affected by taking the course in English
- (d) I feel that my progress in the course content has been significantly affected by taking the course in English

If you answered a or b in #10, this is the end of the survey. Please turn it in and you may leave.

11. If you answered c or d in #10, please specify why.

- (a) My English is not at the level it should be, to really get the most out of a Bilingual course
- (b) The teacher's English is not at the level it should be, for me to really get the most out of a Bilingual course
- (c) There are not enough opportunities for participation in class (we mostly watch the teacher's PPT and listen to him/her lecture), so there's not much chance for me to improve my English
- (d) Although there are a lot of opportunities for class participation, the "out-of-class" work is not always in English, so my Reading & Writing skills aren't really improving

12. If you answered c or d in #10, please specify what you're going to do about it.

- (a) I'm going to carry on this semester, in the hope that I'll see more progress in the 2nd half of the semester (and I intend to stay in the Bilingual Program next semester)
- (b) Although I'm not 100% convinced about "courses in English" on the basis of this

- experience, I think I might like it better with another teacher or a different course: I definitely intend to stay in the Bilingual Program next semester.
- (c) I'm going to withdraw (*retirarme*) from the course after the Midterm Exam and try again with this same course next semester, in English
 - (d) I'm going to strengthen my English skills first (English IV, EAP I or EAP II) before taking more courses in the Bilingual Program (i.e. won't register for a course taught in English next semester but will in the future, when my English is better)
 - (e) I'm going to finish this course but I may not take any more content courses taught in English, after this one.

Items de la Encuesta Seleccionados para Investigación

Ítems que Miden Actitud del Alumno Hacia Aprendizaje en Inglés (la numeración se refiere al ítem en la encuesta en su versión completa)

6. How would you describe your feelings about taking a course taught in English?
- (a) A little bit scared (especially on the first day of class)
 - (b) Generally OK with the idea, but I still get a little nervous when I'm called on by the teacher, and have to answer in English
 - (c) More comfortable with the "oral English" part (than "written English") as I can understand and carry out a conversation pretty well, in English
 - (d) More comfortable with the "written English" part (than "oral English") as my English reading and writing skills are pretty good
 - (e) Totally comfortable, because I consider myself to be very fluent and/or because I've taken courses taught in English before

[Traducción]:

¿Como describirías tus sentimientos con respecto a llevar un curso dictado en inglés?

- (a) *Un poco asustado (sobre todo el primer día de clase)*
- (b) *Generalmente [me siento] cómodo con la idea, pero todavía me pongo un poco nervioso cuando el profesor me pide intervenir en clase, y tengo que contestar en inglés.*
- (c) *Mas cómodo con el "inglés oral" (que con "inglés escrito") ya que puedo comprender bien y me desenvuelvo bien a nivel de conversación, en inglés.*
- (d) *Mas cómodo con "inglés escrito" (que con "inglés oral") ya que mis habilidades de lectura y escritura en inglés son bastante buenas.*
- (e) *Totalmente cómodo, porque considero tener un nivel "fluido" y/o porque he llevado cursos dictados en inglés antes.*

10. Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the course content (and the fact that it's delivered in English)?
- (a) I feel that my progress in the course content has not been affected at all by taking the course in English
 - (b) I feel that my progress in the course content has not been significantly affected by taking the course in English, but perhaps I could have gotten more out of the course if I'd taken it in Spanish
 - (c) I feel that my progress in the course content has been somewhat affected by taking the course in English
 - (d) I feel that my progress in the course content has been significantly affected by taking the course in English

[Traducción: A mitad de ciclo, ¿cómo describirías tu progreso en cuanto a los contenidos del curso (y el hecho que estos son transmitidos en inglés)?

- (a) Siento que mi progreso en los contenidos del curso no ha sido afectado en absoluto por el hecho de llevar el curso en inglés*
- (b) Siento que mi progreso en los contenidos del curso no ha sido afectado significativamente por el hecho de llevar el curso en inglés, pero quizás hubiera podido sacar mayor provecho del curso si lo hubiera llevado en castellano.*
- (c) Siento que mi progreso en los contenidos del curso ha sido afectado en alguna medida al llevar el curso en inglés.*
- (d) Siento que mi progreso en los contenidos del curso ha sido afectado en forma Significativa por el hecho de llevar el curso en inglés*

Ítems que Miden Autoevaluación del Alumno

8. Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English component: oral language?
- (a) I feel there's been progress in both my Listening & Speaking skills
 - (b) I understand my teacher better than in the beginning (Listening skill), but don't feel there's any difference in my Speaking skill
 - (c) When I participate in group discussions or intervene orally in a lecture class, I feel I've improved as far as "Speaking", but still have trouble understanding the teacher or narrator (when we watch English films)
 - (d) No significant progress in either Listening or Speaking

[Traducción]:

A mitad de ciclo, ¿cómo describirías tu progreso en este curso, en cuanto al componente de idioma: Inglés Oral?

- (a) Siento que ha habido progreso, tanto en la habilidad de Comprensión Oral como en la de Expresión Oral. ("Listening & Speaking").*
- (b) Entiendo mejor a mi profesor que al inicio del ciclo ("Listening"), pero no siento que haya mejorado en cuanto a Expresión Oral ("Speaking").*
- (c) Cuando participo en discusiones grupales o intervengo oralmente en clase, siento que he mejorado en cuanto a Expresión Oral ("Speaking"), pero todavía tengo dificultad en entender a mi profesor o a un narrador (cuando vemos alguna película en inglés)*
- (d) No ha habido progreso significativo ni en Comprensión Oral ni en Expresión Oral ("Listening or Speaking")*

9. Halfway through the semester, how would you describe your progress in this course, as far as the English component: written language?
- (a) I feel that there has been progress in both my Reading & Writing skills
 - (b) I understand the course readings better than in the beginning (Reading skill), but don't feel there's any difference in my Writing skill
 - (c) When we do in-class writing tasks in groups, or turn in written homework assignments, I feel my writing has improved, but still have trouble understanding what the course readings (out of class) or even the text of the teacher's PPT (in-class)
 - (d) No significant progress in either Reading or Writing

[Traducción]:

A mitad de ciclo, ¿cómo describirías tu progreso en este curso, en cuanto al componente de idioma: Inglés Escrito?

- (a) Siento que ha habido progreso, tanto en la habilidad de Comprensión Lectora como en la de Expresión Escrita. (“Reading & Writing”)*
- (b) Entiendo mejor las lecturas del curso que al inicio del ciclo (“Reading”), pero no siento que haya mejorado en cuanto a Expresión Escrita (“Writing”)*
- (c) Cuando hacemos trabajos escritos en clase en grupos, o entregamos tareas hechas en casa, siento que mi Expresión Escrita (“Writing”) ha mejorado, pero todavía tengo dificultad en entender las lecturas (fuera de clase) o incluso el texto del “Power Point” del profesor (“Reading”)*
- (d) No ha habido progreso significativo ni en Comprensión Lectora ni en Expresión Escrita (“Reading or Writing”)*

Anexo F

Ficha Demográfica: Modelo sin Completar

Nombre:	Edad:
Carrera:	Género:
Institución de Procedencia:	Curso:
Puntaje de Entrada:	Puntaje de Salida:
Nota Obtenida en el Curso:	

Ficha Demográfica: Muestra de una Ficha Completada

Nombre: Calluchi Suárez, Talía	Edad: 18
Carrera: Hotelería	Género: F
Institución de Procedencia: Colegio Peruano-Chino 10 de Octubre	Curso: Desarrollo Humano I
Puntaje de Entrada: 12	Puntaje de Salida: 15
Nota Obtenida en el Curso: 13	

Anexo G

Presentación de los Libros de Códigos de las Variables del Estudio

A fin de poder interpretar la información procesada a través del programa SPSS, el cual trabajo con números, no con palabras, abreviaturas o letras, se asignaron los siguientes códigos para cada una de las variables del estudio:

Sexo.

1 = F

2 = M

Edad: Siendo mayormente de la misma edad, se descartó *edad* como variable.

Carrera: Se designó la siguiente numeración a las carreras:

Administración = 1 (*aparece como Admin.*)

Administración Hotelera= 2 (*aparece como Hotelería*)

Ingeniería Industrial = 3 (*aparece como Ing. Industrial*)

Ingeniería Agroindustrial = 4 (*aparece como Agro Industria*)

Ciencias de la Comunicación = 5 (*aparece como Com.*)

Administración de Turismo = 6 (*aparece como Turismo*)

Marketing = 7 (*aparece con ese mismo nombre: Marketing*)

Arte y Diseño = 8 (*aparece como Arte*)

Economía = 9 (*aparece con ese mismo nombre: Economía*)

Tipo de Institución de Procedencia.

Bilingüe (inglés) = 1

Bilingüe (alemán) = 2

Bilingüe (francés) = 3

Monolingüe (no se dictan cursos en inglés: inglés es un curso) = 4

Nombre del Curso.

Administración General = 0

Introduction to Hospitality = 1

Desarrollo Humano = 2

Historia del Perú Contemporánea = 3

Introducción a los Negocios = 4

Puntaje en la prueba de competencia en inglés, de entrada / salida.

Aparece el puntaje de la prueba de entrada y de la prueba de salida, en los casos donde el alumno diera ambas pruebas. Al alumno que no tiene puntaje de una prueba o de la otra, se le asignó el puntaje de la prueba que sí dio.

Años de estudios.

Por ambigüedad en las instrucciones para la recolección de información demográfica, se optó por asignar el valor más alto.

De 1 – 2 años = 2

Más de 6 años = 7

De 5 - 6 años = 6

De 3 - 4 años = 4

Proporción de Inglés Estudiado en USIL.

Exonerado de llevar cursos de inglés = 0

Menos de 3 cursos = 3

Mas de 3 cursos = 4

Todo = 5

No Aplica = 9