



REVISTA

*educare*

*Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado  
del Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto  
Figueroa"*

**BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA**

**NUEVA ETAPA**

**FORMATO ELECTRÓNICO**

**DEPOSITO LEGAL: ppi201002LA3674**

**ISSN: 2244-7296**

**Volumen 15 Nº 3  
Septiembre-Diciembre 2011**

**VARIABLES PARA LA ELABORACIÓN DEL PERFIL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS:  
CARRERAS CORTAS EN LA USB**

***VARIABLES FOR STUDENTS OF ENGLISH PROFILE:  
USB 3-YEAR CAREERS***

**Carlos Alberto Mayora**  
Universidad Simón Bolívar

## **VARIABLES PARA LA ELABORACIÓN DEL PERFIL DE ESTUDIANTES DE INGLÉS: CARRERAS CORTAS EN LA USB**

### ***VARIABLES FOR STUDENTS OF ENGLISH PROFILE: USB 3-YEAR CAREERS***

#### **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

**Carlos Alberto Mayora\***  
USB

Recibido: 10-09-11

Aceptado: 30-11-11

#### **RESUMEN**

El presente trabajo es un avance de una investigación más amplia acerca del perfil de ingreso a los programas de inglés de los estudiantes de carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar, sede Sartenejas. Este avance se concentra especialmente en el proceso de selección y justificación de las variables a incluir en dicho perfil. Para seleccionar las variables se realizó primero una investigación documental sobre los perfiles de aprendices de lenguas extranjeras y de estudiantes universitarios en el ámbito nacional e internacional. Luego se desarrolló un estudio piloto de tipo descriptivo y exploratorio a fin de refinar las variables. Como resultado, se tiene que la complejidad del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras requiere la elaboración de un perfil más amplio del estudiante, en donde se considere éste como individuo biopsicosocial y no sólo desde una perspectiva lingüística.

**Descriptores:** perfil de ingreso, variables demográficas, formación preuniversitaria en inglés

#### **ABSTRACT**

This paper is part of a larger research project about the entry requirements of English programs for 3-year career students at Universidad Simón Bolívar, Sartenejas. This paper particularly focuses on the selection and justification of the variables included in the profile. The process of variable selection was two-fold. First documentary research on the profiles of foreign language learners and national and international university students was conducted. Then, a pilot study of descriptive and exploratory nature was developed in order to refine the variables. As a result, the complexity of the process of foreign language learning requires the development of a broader profile of the student, where it is considered as a biopsychosocial individual and not just from a linguistic perspective.

**Keywords:** entrance profile, demographic and socio-economic variables, pre-university training in English

---

\* Profesor de Inglés egresado del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Lingüística Aplicada egresado de la Universidad Simón Bolívar. Profesor agregado adscrito al Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, sede Sartenejas. Líneas principales de investigación: Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, enseñanza de lenguas asistida por el computador, TIC. [camayora@usb.ve](mailto:camayora@usb.ve)

## INTRODUCCIÓN

A partir del año académico 2008, y en el marco de la integración y reestructuración de la Universidad Simón Bolívar (USB), se incluyeron en la oferta de carreras de la sede de Sartenejas de esta casa de estudios cuatro programas de carreras cortas conducentes a título de Técnico Superior Universitario (TSU). Estas carreras comprenden: i) TSU en Tecnología Eléctrica; ii) TSU en Electrónica; iii) TSU en Organización Empresarial; y iv) TSU en Comercio Exterior. Anteriormente, dichas carreras se ofertaban sólo en la sede del Litoral; por ende, la decisión que se tomó en el primer año de implementación fue la de transferir los programas ya existentes de la sede del Litoral a la sede de Sartenejas.

Cada una de estas carreras cortas comprende dentro de sus programas un componente de Inglés con Fines Específicos (IFE)<sup>i</sup>, es decir, que el contenido del programa está orientado a proveer a los estudiantes de aquellas competencias lingüísticas y comunicacionales necesarias dentro de su área de especialidad (Dudley-Evans, 2001). Los mencionados programas varían en duración y contenido para cada carrera, aunque todas tienen un primer trimestre de inglés general en común orientado a las cuatro destrezas del idioma (comprensión de lectura y auditiva y expresión escrita y oral). A partir del segundo trimestre, los programas de inglés para TSU en Tecnología Eléctrica y TSU en Electrónica se enfocan principalmente en la destreza de comprensión de lectura; en tanto que los programas de TSU en Comercio Exterior y TSU en Organización Empresarial mantienen el enfoque sobre las cuatro destrezas.

En el caso particular del Departamento de Idiomas, la incorporación de las carreras cortas a la sede de Sartenejas planteó una serie de retos para el año académico en cuestión, tal y como se plantea en el plan de gestión del Departamento de Idiomas 2009 – 2012 (Jefatura del Departamento de Idiomas, 2009). En primer lugar, la incorporación de las mencionadas carreras incrementó la oferta académica del departamento dado que para cada una de estas carreras debía abrirse un programa de inglés propio, con su consecuente incremento en el número de secciones ofertadas en total. En segundo lugar, como resultado del aumento del número de estudiantes admitidos por la inclusión del cupo OPSU, el número de estudiantes que ingresaba a los programas ya existentes

(Inglés de Primer Año, Inglés para Arquitectura y Urbanismo, etc.) sería históricamente mayor. En tercer lugar, el departamento se enfrentó a este aumento de la demanda de cursos y estudiantes con una cantidad insuficiente de profesores. Aunado a lo anterior, cabe destacar que los profesores del Departamento dictarían un programa en cuyo diseño no habían participado. Finalmente, la población estudiantil que ingresaba a los programas de carreras cortas sería presumiblemente distinta a aquella que ingresaba a los programas de carreras largas en lo que respecta a sus necesidades e intereses para aprender inglés y antecedentes de aprendizaje de este idioma.

Ante la situación antes descrita, surgió la iniciativa de realizar una investigación con el fin de elaborar el perfil de los estudiantes que ingresan a los mencionados programas de inglés. Dicho proyecto de investigación, aun en desarrollo, tiene como meta determinar, en primer lugar, cuáles eran las características particulares de esta población estudiantil; y en segundo lugar, generar un conocimiento que sirviera como base para i) sustentar decisiones instruccionales directamente aplicables al aula (tales como la selección de materiales, estrategias didácticas, diseño de evaluaciones justas y válidas); y, ii) guiar un probable proceso de evaluación del mencionado programa con metas a su futuro rediseño, si fuese necesario.

Un aspecto importante para este proyecto fue el determinar qué variables se incluirían en la elaboración del perfil. Si bien, el propósito fundamental era el de elaborar un perfil de los estudiantes específicamente con los programas de inglés como meta, no bastaba con conocer el nivel de competencia en el idioma y experiencias de aprendizaje previas. Esto se debe a que en la actualidad se tiende a pensar en el proceso de aprendizaje de lenguas como un fenómeno complejo y multifacético en cual interactúan factores biológicos, psicológicos y socio-culturales (Larsen-Freeman, 2001; Dörnyei, 2009). Cabe señalar, además, que al asumir una visión del proceso educativo en general centrada en el estudiante, es primordial considerar a éste como un ente biopsicosocial y no como un simple receptor de conocimientos (CNPEU, 2005). Por ende, al hablar de un perfil estudiantil es necesario considerar diversas dimensiones humanas, dado que la interacción entre todas estas dimensiones repercute en el aprendizaje en general y en la adquisición de lenguas en específico.

El presente artículo reporta las variables seleccionadas y la justificación de dicha selección. Su objetivo es el de crear un marco de referencia que anteceda la divulgación de los resultados de este proyecto y que además pueda servir como base para investigaciones similares.

## MARCO CONCEPTUAL

En este aparte se reporta parte de la revisión teórica que se realizó previa a la selección y definición de las variables a incluir en la elaboración del perfil. Por razones de espacio y alcance del presente artículo, el reporte no será exhaustivo.

### **El estudio del aprendiz en la enseñanza-aprendizaje de lenguas**

El estudio del aprendiz en la enseñanza-aprendizaje de lenguas se ha caracterizado por dos dimensiones fundamentales: una dimensión teórica y una dimensión práctica. La dimensión teórica asume que el fenómeno de aprender una lengua adicional<sup>ii</sup> es más que un problema lingüístico y que el aprendiz tiene un rol activo y determinante en dicho proceso. Esta dimensión surge del fenómeno conocido como la variabilidad en el estado final del aprendizaje (Ortega, 2009) o en otras palabras, el hecho de que no todos los aprendices llegan al mismo nivel de habilidad en la lengua meta incluso habiendo aprendido bajo circunstancias más o menos semejantes. El reconocimiento de este fenómeno ha llevado a aceptar que dicha variabilidad se debe, en gran parte, a las diferencias individuales entre los aprendices en cuanto a variables sociales, afectivas, cognitivas y psicológicas (Dörnyei, 2009; Oxford, 2001 y 2002; Skehan, 1998; Ortega, 2009; Williams y Burden, 1997). Esta dimensión se ha materializado en el estudio de algunas de estas diferencias a través de diseños trasversales masivos, así como a través de estudios de casos con poblaciones más pequeñas, en busca de las variables que pudiesen incidir positiva o negativamente, o incluso predecir, el resultado del aprendizaje de una lengua adicional (Dörnyei, 2009; Naiman, Frolich, Stern y Todesco, 1978; Nunan y Lamb, 1996; Ortega, 2009; Williams y Burden, 1997). De este tipo de investigaciones se ha pretendido identificar distintos rasgos que caractericen al “buen aprendiz de lenguas” y derivar implicaciones y aplicaciones para docentes en el aula.

Por su parte, la dimensión práctica es aquella que tiene lugar en situaciones o contextos instruccionales específicos y concretos. Esta dimensión se concentra especialmente en determinar las competencias y conocimientos de los aprendices al momento de ingresar a un curso o programa de lenguas adicionales.

De modo que el estudio del perfil del aprendiz, a su vez, puede tomar dos vertientes. En primer lugar, este estudio tiene un fin logístico de determinar el “estado inicial” o “situación presente” del aprendiz con miras a reducir ciertos problemas prácticos como la cantidad de estudiantes por aula o la formación de grupos demasiado heterogéneos en un mismo nivel (Brown, 2004; Nunan y Lamb, 1996). Para este fin se utilizan exámenes de suficiencia o de ubicación a través de los cuales los estudiantes son clasificados, ubicados o eximidos de acuerdo al caso. Estos exámenes además permiten diagnosticar áreas o componentes de la lengua en los que los aprendices necesiten ayuda o asistencia especial (Brown, 2004; Rojas y Berríos, 2003). De los resultados de los exámenes se obtienen datos estadísticos que permiten hacer generalizaciones de las competencias (o su carencia) de los aprendices.

La segunda vertiente es la curricular. Esta vertiente se materializa en lo que se denomina *análisis de necesidades*, el cual consiste en determinar específicamente que competencias, destrezas o aspectos del idioma los aprendices necesitan para el logro de sus fines (Dudley-Evans, 2001; Dudley-Evan y St, Johns, 1998; Nunan, 2001; Nunan y Lamb, 1996). Una vez que las diferentes necesidades de los aprendices han sido diagnosticadas, se procede al diseño del currículo y de los materiales de instrucción en función de dichas necesidades. Si bien el análisis de necesidades es propio de los programas de IFE (Dudley-Evan y St, Johns, 1998), éste se ha hecho cada vez común en cursos generales de idiomas (Nunan y Lamb, 1996; Nunan, 2001).

Un elemento que emerge de esta breve revisión, es que en ambas dimensiones se han considerado principalmente factores psicológicos y lingüísticos de los aprendices de lenguas. No obstante, y desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, la consideración de estas variables no resulta suficiente (Norton, 2001; Dörnyei, 2009) pues tal y como destacan Williams y Burden (1997, p. 108):

...la comprensión del individuo [...] involucra entender el hecho de que todo el mundo tiene una perspectiva única del mundo y de su lugar en él.

Cada uno de nosotros enfocará la tarea de aprender una lengua de maneras diferentes como resultado de esas perspectivas individuales<sup>iii</sup>.

La implicación de lo anterior es que el perfil de un estudiante de lenguas adicionales no puede basarse exclusivamente en cuánto sabe el aprendiz acerca de la lengua a aprender, sino además deberá incluir información acerca del estudiante como persona y entidad biopsicosocial, un ser que ocupa un lugar en el mundo, posee una cultura y cuyas experiencias le dan marcos referenciales para adquirir, procesar y valorar toda información que recibe.

### **Elaboración de perfiles estudiantiles**

Así como en el área específica de enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales ha existido una amplia tradición de estudio de los aprendices, también ha existido una línea de investigación similar en el ámbito de la educación universitaria. Dado que para la presente investigación se ha argumentado la necesidad de elaborar un perfil más amplio del estudiante, a continuación se reseña, con poca exhaustividad, dicha línea de investigación.

Según Rivas Balbo (1990), los estudios de los perfiles de los estudiantes universitarios en Venezuela y el mundo pueden clasificarse en dos grandes categorías. La primera de estas es una categoría de estudios descriptivos, cuyo propósito principal es el de conocer las características integrales del estudiante con dos fines fundamentales: i) refinar o diseñar políticas de desarrollo y bienestar estudiantil que sean acordes con la realidad de los estudiantes (CNPEU, 2005) y ii) políticas y directrices de tipo vocacional y de información para futuros estudiantes universitarios (Campos, 2012). Un ejemplo destacable de estudios dentro de esta categoría lo representan aquellos realizados en Venezuela durante la década de los 90 sobre la base de las directrices de la Comisión Nacional del Perfil del Estudiante Universitario (CONAPEU, 1997; CNPEU, 2005). Entre tales estudios se pueden destacar los trabajos de Becerra, Fernández y González (1997), Tineo Deffitt (2002); Bocourt, y González (2006), González, Luque y Bocourt, (2008) y Campos, (2012).

Retomando la clasificación de Rivas Balbo, la otra categoría podría considerarse de carácter predictivo. Los estudios dentro de esta categoría recogen datos acerca de una diversidad de variables y buscan establecer relaciones entre esos datos y variables de

desempeño del estudiante universitario tales como el rendimiento académico, o los índices de deserción (Rivas Balbo, 1990; Fernández de Morgado, 2012). Los productos de estos tipos de estudios resultan en la elaboración de perfiles de ingreso para una determinada carrera universitaria, o en modelos de éxito académico sobre la base de los cuales se pueden diseñar políticas institucionales de carácter académico. Entre estudios de este tipo vale la pena destacar a nivel internacional los de Gatica Lara, Martínez González, y Sánchez Mendiola (2008), La EDICH (2008) y Pérez Hurtado. (2009). A nivel nacional se pueden destacar los estudios de Rivas Balbo (1990); Pérez Monroy y Chacón (1994), Hernández y García (2006) y Fernández de Morgado (2012).

Independientemente de los propósitos de la investigación y del fin último que se le dé a los resultados, en todos los estudios existen variables comunes a todos ellos. También resulta común la necesidad de integrar factores demográficos, sociales, psicológicos, actitudinales a modo de que se pueda generar un conocimiento más profundo del estudiante universitario. Dentro del contexto del perfil que se plantea en el presente trabajo, estas experiencias servirán de base al momento de elegir y justificar las variables.

### **La necesidad de un perfil más integral**

Como se ha venido señalando a lo largo del presente artículo, los autores dentro de una perspectiva socio-cultural del aprendizaje de lenguas adicionales destacan la importancia de considerar al aprendiz no solo en dimensiones cognitivas y lingüísticas, sino ampliar dichas consideraciones para incluir la dimensión social, afectiva y actitudinal. Aunado a esto, dentro de los modelos psicolingüísticos, también se ha dado recientemente un cambio paradigmático importante. A saber, en la última década la psicolingüística ha venido expandiendo sus modelos para dar cabida a los llamados modelos conexionistas o emergentistas (Ellis, 1998; Ellis y Larsen-Freeman, 2006; Dörnyei, 2009).

Dentro de la variedad de modelos conexionistas, Dörnyei, (2009) destaca la teoría de los sistemas dinámicos o TSD. Al ver la adquisición del lenguaje como un sistema dinámico, se tiene que el comportamiento de éste es erróneo, caótico y aparentemente impredecible dado que dicho comportamiento no es el resultado de relaciones lineales entre elementos internos con elementos externos al sistema, sino más bien es el



resultado de múltiples interacciones recíprocas entre elementos internos y externos del sistema entre sí. En otras palabras, si desde modelos más tradicionales se tiende a determinar la interacción entre las variables “competencia lingüística” y “motivación para el aprendizaje”, en el marco de la TSD se asume que la competencia lingüística interactúa con muchas otras variables, no sólo con la motivación. A su vez, la motivación no es un constructo estático sino que además interactúa con otros aspectos del aprendiz de naturaleza interna (personalidad, disposición a tomar riesgos, etc.) o externa (el profesor, el método instruccional, presiones sociales, etc.), por lo cual su naturaleza no es permanente sino cambiante y ajustable.

Si bien la explicación anterior es sumamente simplista, ésta da pie para justificar la consideración de que todo perfil del aprendiz requiere ser amplio e ir más allá de la consideración de un reducto de variables limitadas a solo dos o tres dimensiones.

## **MARCO METODOLOGICO**

Luego de la revisión de diferentes estudios y reseñas teóricas acerca del estudio del aprendiz de lenguas adicionales, por una parte, y de los perfiles de estudiantes universitarios, por otra, se realizó una primera selección de variables para incluir en el perfil. Además de esto, se entrevistó a otros profesores del departamento y a los coordinadores encargados de las nuevas carreras para así refinar la lista de variables. Una vez elaborada la primera lista de variables, se diseñó un estudio piloto que se describe a continuación.

El estudio piloto fue realizado con la cohorte 2008-2009 de estudiantes de las carreras cortas en la sede de Sartenejas de la USB. La población del estudio estuvo constituida por 121 estudiantes, de los cuales 66 (54.5%) eran de sexo femenino y 55 (45.5%) de sexo masculino. Las edades de los estudiantes estaban comprendidas entre 16 y 20 años, con el promedio en 17,1 años de edad. La distribución de la cohorte por Carrera fue TSU en Electrónica 27 estudiantes (22,3%); TSU en Tecnología Eléctrica 24 estudiantes (19,8%), TSU en Organización Empresarial 27 estudiantes (22,3%); y TSU en Comercio Exterior 43 estudiantes (35,6%).

En el estudio piloto se utilizaron los siguientes instrumentos:

a) Prueba de Ubicación para los Programas de IFE del Departamento de Idiomas

Desde hace varios años, la sección de IFE del Departamento de Idiomas de la USB ha utilizado una prueba de ubicación para los estudiantes de nuevo ingreso en los programas de inglés que dicha sección ofrece (Inglés para Arquitectura y Urbanismo, Inglés para Matemáticos, etc.). Ésta se compone de dos sub-tests. El primero, es una prueba de comprensión auditiva de 50 ítems de selección simple (Pyle y Page, 1995) que toma 45 minutos en realizarse. Los autores de esta prueba reportan correlaciones altamente significativas entre ésta y la sección de comprensión auditiva de las versiones en papel y lápiz del Examen de Inglés para Hablantes de Lenguas Extranjeras (TOEFL por sus siglas en inglés) (Muñoz y Pyle, 1980; Pyle y Page, 1995). El segundo consiste en una prueba de gramática de 100 ítems de selección simple (Rondón, 1988) a ser respondidos en 45 minutos. Esta última cubre una amplia variedad de aspectos sintácticos del idioma inglés (Llinares, 1990) y su confiabilidad se ha establecido en .84 (índice Hoyt), su consistencia interna en .79 (índice Kuder-Richardson) y se correlaciona significativamente con el TOEFL ( $r = .95$ ) (Leiva, 2007).

b) El Perfil Estudiantil de la Cohorte

Este instrumento fue originalmente elaborado por Rojas y Berríos (2003) y desde hace varios años ha sido administrado a las cohortes de nuevo ingreso de la USB junto con el Examen de Ubicación del Programa de Inglés de Primer Año para carreras conducentes a licenciatura o título de ingeniero. El PEC recauda información demográfica y socioeconómica del estudiante; datos acerca de la experiencia previa del estudiante en el aprendizaje del inglés; y una evaluación de la percepción del estudiante sobre su propio desempeño en el idioma. Los ítems de este último aspecto le solicitan al estudiante autoevaluar su desempeño en la gramática, el vocabulario y las cuatro destrezas del idioma en base a una escala de Likert de Excelente a Deficiente.

c) Cuestionario de actividades extracurriculares para Lenguas Extranjeras

Este instrumento (Bettoni, Carlini, Scuderi y Viola, en Bettoni y Marchi, 2004) fue diseñado para medir la frecuencia con la que aprendices de diferentes lenguas realizan

actividades “extracurriculares” que le permitan exponerse o utilizar la lengua meta fuera de clase y de forma voluntaria bien sea con fines de corte recreativo, de interés personal o típicamente escolar. El instrumento consiste en dos secciones. La primera contiene 7 preguntas de selección múltiple referentes al interés del estudiante por aprender una lengua adicional. La segunda, contiene una lista de 25 actividades extracurriculares por cada idioma acompañados de una escala de frecuencia que incluye tres niveles “nunca”, “por lo menos una vez a la semana” y “por lo menos una vez al mes”.

Este instrumento ha sido utilizado en varios estudios con poblaciones fuera de Venezuela (Bettoni et al., en Bettoni y Marchi, 2004) con grandes poblaciones de estudiantes venezolanos aprendices de diferentes lenguas adicionales en la etapa de formación básica, media y diversificada (Bettoni y Marchi, 2004) y aprendices de diferentes idiomas a nivel de educación superior (Marchi, 2008).

#### d) El Inventario de preferencial sensoriales de aprendizaje

Este cuestionario fue elaborado por Reid (1987) y permite determinar la preferencia sensorial de aprendizaje del estudiante en función de sus respuestas a una serie de enunciados en una escala tipo Likert. Aunque el mismo ha sido utilizado en una variedad de estudios a nivel internacional, no existen reportes de confiabilidad.

Los instrumentos fueron administrados durante las sesiones de clase de inglés de todos los estudiantes de la cohorte durante las semanas 1 y 2 del trimestre. Una vez recolectados los datos, se procedió a su tabulación y análisis utilizando estadísticas descriptivas. Así mismo, se procedió a calcular la confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados. Con esos resultados se escribió un reporte de los resultados del estudio piloto (Mayora, 2010) el cual fue sometido a consideración de tres evaluadores expertos del Departamento de Idiomas.

## **RESULTADOS:**

### **Definición y Justificación de las Variables Seleccionadas**

La selección de las variables a incluir en el perfil se fundamentó en los siguientes aspectos:

- a) La revisión documental de diversas investigaciones previas sobre aprendices de lenguas adicionales y perfiles estudiantiles de la educación en general.
- b) Resultados de confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en el estudio piloto.
- c) Observaciones y comentarios de los evaluadores del reporte del estudio piloto.

Dado que el énfasis del presente artículo es sólo sobre el importante aspecto de las variables del estudio, en éste no se ahondará en otros de los resultados del estudio piloto. Cabe destacar que dicho estudio permitió determinar que algunos de los instrumentos utilizados resultaban poco prácticos y en ocasiones brindaban información redundante, puesto que ya quedaba recogida en otro instrumento. Así mismo fue posible determinar que los procedimientos de recolección de datos utilizados en dicho estudio resultaban poco factibles a largo plazo. Por último, la lista de variables fue refinada y reducida en función de los objetivos del estudio más amplio. A continuación, se presentan las variables que fueron escogidas finalmente así como el sustento documental y empírico de dicha selección.

### **Variables demográficas**

Resulta un hecho ampliamente aceptado en la literatura en lingüística aplicada que la identidad del aprendiz juega un papel determinante en su aproximación a la lengua a aprender y en su posible éxito o fracaso en dicho proceso (Williams y Burden, 1997; Larsen-Freeman, 2001; Norton, 2001; Oxford, 2001, 2002; Oxford y Lee, 2008). En términos muy amplios, la identidad se puede definir en función de una amplia gama de variables de naturaleza diversa, muchas de las cuales entran en lo que se denomina la demografía de las sociedades (González, Luque y Bocourt, 2008). Siguiendo los lineamientos dados por la CNPEU (2005, también, CONAPEU, 1997) se decidió incluir las siguientes variables demográficas: nacionalidad, sexo, edad, región de origen y zona donde vive.

Estos datos son recolectados por la Dirección de Admisión y Control de Estudios (DACE) de la USB a través del instrumento *Planilla de Inscripción*. Para obtener

acceso a estos datos se le solicitó a esta unidad la matriz de estos datos por medio de una comunicación escrita.

### **Variables socioeconómicas**

El estatus socioeconómico del aprendiz es parte integral de su identidad ya que influye en sus experiencias, su visión del mundo, y su acceso a oportunidades de estudio y desarrollo biopsicosocial (Tineo Deffitt, 2002; González, Luque y Bocourt, 2008). Además, se ha encontrado que el estatus socioeconómico es una variable que influye en el éxito académico en general y lingüístico de aprendices de lenguas adicionales (Krashen y Brown, 2005). Nuevamente, tomando como referencia las directrices de la CNPEU (2005) en el proyecto de investigación que aquí se reporta se incluyeron las siguientes variables socioeconómicas: nivel de instrucción de los padres, ocupación de los padres, fuente principal del ingreso familiar, quién aporta la mayor parte del ingreso familiar. Al igual que con las variables del conjunto demográfico, estos datos se le solicitaron a DACE.

### **Variables Lingüísticas**

Rara vez en un programa de ILE o IFE se puede encontrar un estudiante que desconozca completamente el idioma (Dudley-Evans y St Johns, 1998; Nunan y Lamb, 1996). Además, en el caso de los programas de inglés ofrecidos en cualquier universidad en Venezuela, el inglés ha sido materia de estudio obligatoria para los bachilleres venezolanos a lo largo de los cinco años que conforman sus estudios. Sin embargo, es notable el hecho de que el egresado del Ciclo Diversificado en Venezuela rara vez posee los conocimientos y destrezas elementales para comunicarse en dicho idioma (Llinares, 1990; Leañez, 2002; Mayora, 2006; Leiva, 2007; Nieves, 2011). En tal sentido, las variables lingüísticas a considerar para el presente perfil se componen de dos conjuntos. En primer lugar la competencia lingüística en el idioma inglés al momento de ingreso, medida a través del examen de ubicación que utiliza la sección de IFE del Departamento de Idiomas de la USB-sede Sartenejas. En segundo, lugar la formación pre-universitaria del estudiante en el idioma o en otros idiomas.

En los lineamientos de la investigación sobre el perfil del estudiante universitario (CNPEU, 2005) se consideró como una variable de gran interés la formación

preuniversitaria de los jóvenes venezolanos. Así mismo, otros estudios sobre los perfiles de ingreso de estudiantes universitarios en América Latina y Venezuela, también incluyen la formación preuniversitaria por su valor predictivo del desempeño académico de los estudiantes de nuevo ingreso en distintas carreras. (Bocourt y González, 2006; EDICH, 2008; Gatica Lara et al., 2008; Pérez Hurtado, 2009; Fernández de Morgado, 2012).

En el caso de estudiantes universitarios que ingresan a un programa de inglés, el estudio de la formación preuniversitaria se asocia con la competencia en inglés del estudiante pues permite determinar la fuente de dicho conocimiento. Aunado a esto, las experiencias previas del estudiante al aprender una lengua adicional pueden resultar en actitudes, ya sea negativas o positivas, hacia ésta y por lo tanto influir en su motivación para aprender (Williams y Burden, 1997; Oxford, 2002; Griffiths, 2008; Oxford y Lee, 2008).

La CNPEU (2005) define esta variable en función de dos aspectos: los curriculares (tipo de institución donde el estudiante cursó sus estudios de bachillerato, rendimiento académico) y los extracurriculares (idiomas que maneja, otras destrezas o conocimientos que adquirió el estudiante a través de cursos, manejo de herramientas tecnológicas, actividades deportivas, uso del tiempo libre). Para los fines de este estudio, la presente definición estará adaptada sólo al idioma inglés. En tal sentido, en el aspecto curricular se tomó en cuenta el tipo de institución de la cual el estudiante egresó (pública, privada, subsidiada, regular, para-sistema) y su rendimiento académico en la asignatura inglés durante los cinco años de sus estudios preuniversitarios. En cuanto al aspecto extracurricular, se tomará en cuenta cursos o clases particulares que el estudiante haya tomado o esté tomando en el idioma. Así mismo, también se buscó conocer si los estudiantes tenían conocimiento de alguna otra lengua adicional al momento de ingreso a los programas.

### **Variables psicológicas**

El conjunto de variables psicológicas que se han estudiado con respecto al aprendizaje de lenguas adicionales es sumamente amplio. Entre las muchas variables se han incluido factores de personalidad, estilos y estrategias de aprendizaje, orientación de los hemisferios cerebrales, entre muchas más (Brown, 2000; Larsen-Freeman, 2001;

Oxford, 2001 y 2002; Skehan, 1998). Si bien la amplitud en la elaboración del perfil es deseable, la inclusión de todas las variables posibles resultaba poco práctica y poco factible. Además, en años recientes se han presentado algunos cuestionamientos sólidos al enfoque tradicional del estudio de las diferencias individuales (Dörnyei, 2009; Ortega, 2009). Como resultado de la revisión teórica previa al estudio, las entrevistas antes mencionadas y el estudio piloto ya referido, se optó por incluir el constructo de la autoeficacia.

La autoeficacia se define como el conjunto de creencias que tiene el individuo con respecto a sus propias habilidades en áreas o tareas específicas (Williams y Burden, 1997). En el marco de la elaboración del perfil del estudiante universitario, este constructo fue definido como “el juicio que una persona hace sobre la seguridad que tiene para poder realizar una conducta particular” (CNPEU, 2005, p. 143). Son varios los estudios que sugieren una relación positiva entre la autoeficacia, y otras variables asociadas a ésta (como la autoestima, la autorregulación, etc.), y el éxito académico (Durán-Aponte y Pujol, 2012; Williams y Burden, 1997; CNPEU, 2005).

Aunque en el área de aprendizaje de lenguas adicionales, los estudios enmarcados en el concepto de autoeficacia son escasos (Williams y Burden, 1997), en los últimos años han aumentado los estudios acerca de las percepciones de aprendices con respecto a sus competencias y conocimientos en la lengua a aprender (Oskarsson, 1989; Williams y Burden, 1997; Gregersen y Horwitz, 2002, Brown, 2004).

Estas investigaciones han buscado establecer vínculos entre la percepción del estudiante, su desempeño y otras variables psicoafectivas tales como la metacognición o la ansiedad (Anderson, 2008 Gregersen y Horwitz, 2002). Dichas percepciones se recolectan a través de instrumentos de autoevaluación, a menudo basados en escalas tipo Likert, en las que el aprendiz asigna una valoración a su competencia en distintos componentes y destrezas de la lengua. Rojas y Berríos (2003) sugieren que datos de esta naturaleza pueden ayudar a refinar los resultados de pruebas de ubicación estandarizadas. Adicionalmente, estos datos permiten a menudo identificar actitudes de los aprendices hacia la lengua a aprender (Antonini, 1995; Williams y Burden, 1997; Gregersen y Horwitz, 2002; Anderson, 2008; de Saint Léger y Storch, 2009). En el marco del perfil estudiantil que se aspira elaborar, se incluyeron datos acerca de cómo

evalúan los estudiantes que ingresan a los programas de Inglés para Carreras Cortas USB Sartenejas su propia competencia en vocabulario, gramática, y las cuatro destrezas del idioma.

### **Variables afectivas**

Es un hecho ampliamente reconocido que el componente afectivo juega un rol trascendental en el aprendizaje de lenguas adicionales (Skehan, 1998; Ortega, 2009; Williams y Burden, 1997). Sin embargo, también es reconocido el hecho de que el dominio afectivo es uno de los más complejos y multifacéticos y por ende su estudio y análisis dista de ser una tarea fácil (Dörnyei, 2009).

Dentro del amplio conjunto de variables afectivas que se han estudiado en el aprendizaje de lenguas adicionales, la motivación parece ser una de las más destacables por la cantidad de investigaciones dedicadas a esta variable. Muchos de estos estudios, se han enmarcado en la dimensión de “orientación motivacional para aprender una lengua” (Williams y Burden, 1997), dimensión que ha estado influenciada por la distinción establecida por Gardner entre orientación integrativa y orientación instrumental (Gardner, 1985; Gardner y McIntyre, 1991).

El marco anteriormente citado se basa en razones para aprender una lengua adicional y actitudes hacia esa lengua, la cultura y los hablantes de ésta. Cuando el aprendiz reporta actitudes positivas y razones personales o afectivas para aprender la lengua (por ejemplo, un deseo de integrarse a la cultura nativa de esa lengua) se habla de una orientación integrativa. Por otro lado, cuando el aprendiz reporta razones pragmáticas y/o funcionales para aprender la lengua (por ejemplo, para realizar estudios en el extranjero u obtener un mejor empleo) se habla de una orientación instrumental.

Pese a la utilidad del marco de Gardner para explicar la motivación en el aprendizaje de lenguas, han surgido varias críticas a este modelo (Antonini, 1995; Dörnyei, 2009; Williams y Burden, 1997). Según las críticas, no basta con conocer el por qué el aprendiz desea aprender una lengua distinta a la materna y sus actitudes hacia la cultura y los hablantes de esa lengua para determinar si éste está o no motivado para aprender. Antonini (1995) considera que la motivación en el aprendizaje de lenguas involucra una variedad de sub-dimensiones entre las que incluye: i) expectativas de logro; ii) estado afectivo, iii) esfuerzo; iii) interés en la lengua meta; iv) actitudes hacia la cultura y los



hablantes de la lengua meta; v) utilidad o necesidad percibida de la lengua. De estas cinco dimensiones, la citada autora señala que las dos últimas son consistentes con las orientaciones de Gardner, mientras que las otras tres incluyen factores educacionales que dicho modelo ignora.

En base a la discusión anterior, en el perfil aquí propuesto se incluyeron datos acerca de las razones para el estudio del inglés, la necesidad percibida por el estudiante con respecto a este idioma, valor que le dan los estudiantes a éste (es decir, si lo consideran necesario para su futuro desempeño profesional) y gusto hacia el idioma. Esta información se corresponde con las sub-dimensiones iii y v del modelo de Antonini anteriormente descrito. También se buscó determinar si el estudiante realiza y con qué frecuencia actividades específicas que le permitan practicar la lengua meta por su cuenta de acuerdo al inventario de actividades extracurriculares en LE de Bettoni, et al. (traducido al español y adaptado en Bettoni y Marchi, 2004). Dicha información permitiría hacer inferencias con respecto a las sub-dimensiones ii, iii y iv de Antonini. No se consideró la sub-dimensión i dado que ya en la exploración de las percepciones acerca de la competencia de cada estudiante se puede recolectar información para inferir expectativas de logro de los aprendices.

Para cerrar este aparte, se presenta la Figura 1, la cual busca resumir gráficamente el modelo de perfil del estudiante que se planteó elaborar. Es necesario reiterar, que este modelo busca ser integral e ir más allá de los aspectos puramente lingüísticos y psicológicos que han predominado la elaboración de perfiles de aprendices de lenguas anteriormente.

Esta figura refleja la concepción del estudiante que rige el perfil, en la cual el estudiante está caracterizado por una variedad de conjuntos de variables, que definen su personalidad y su aproximación a las actividades académicas en general y al aprendizaje de lenguas en específico. A la vez, estas variables interactúan entre sí, no de una manera lineal sino recíproca produciendo efectos en el estudiante a medida que interactúan.

**Figura 1:** Modelo Teórico del perfil del estudiante que ingresa a los programas de inglés para carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar-Sede Sartenejas.



### COMENTARIOS FINALES

El presente artículo está enmarcado en una investigación de mayor envergadura diseñada con el fin de elaborar un perfil de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés para carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar, sede Sartenejas. En éste se ha presentado, i) la génesis del proyecto, es decir, las razones que dieron pie a su creación; ii) un marco referencial en cuanto a los estudios de estudiantes tanto en el campo del aprendizaje de lenguas como en la educación en general; y iii) las variables seleccionadas y su justificación desde el punto de vista teórico.

El mencionado proyecto aspira contribuir con la generación de un conocimiento que fundamente la toma de decisiones en aspectos académicos e instruccionales en cuanto a unos programas de reciente oferta en la Universidad Simón Bolívar, sede Sartenejas, dado que la población estudiantil que ingresa a estos programas resulta novel para los docentes del Departamento de Idiomas de dicha casa de estudios. Así, se pretende derivar implicaciones prácticas para las cohortes a estudiar y para los grupos de estudiantes que conformarán futuras cohortes. El proyecto final además puede

considerarse como una primera aproximación a una serie de investigaciones que pudieran realizarse a futuro con los estudiantes de carreras cortas, ya que la elaboración de este perfil puede resultar un insumo valioso que dé pie a estudios acerca de sus percepciones y experiencias con respecto a los programas que cursan o incluso utilizarse con propósitos explicativos o predictivos con respecto al desempeño de estos estudiantes en los programas.

En cuanto a este adelanto de la investigación, se espera que sirva de marco referencial para la lectura de las futuras publicaciones en las cuales se reportarán los resultados. Así mismo, se espera que la presente discusión acerca de la concepción del estudiante, visto de una manera integral, sirva de insumo para trabajos en esta misma línea de investigación pero en otros contextos educativos. Finalmente, cabe destacar, que un perfil es a menudo una imagen global, general y estática del aprendiz (Bocourt y González, 2006; González, Luque y Bocourt, 2008). Sin embargo, los aprendices como personas no pueden interpretarse exclusivamente de un modo global, general y estático. La elaboración de un perfil implica, en consecuencia, su constante evaluación y re-elaboración para que se mantenga consistente con las realidades que se observan en el aula y así poder desprender de éste implicaciones verdaderamente relevantes y valiosas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Anderson, N.J. (2008). Metacognition and good language learners. En Griffiths, C. (Dir.). *Lessons from good language learners* (pp. 99-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Antonini, M.M. (1995). Motivation and second language learning: Teacher's perspective. *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, 1 (2), 63-81.
- Becerra, M., Fernández, J. y González, M. (1997). Perfil de ingreso del estudiante de LUZ. Segundo período de 1994 y Primer período de 1995, Núcleo Maracaibo. *Encuentro educacional*, 4 (3), 173-216.
- Bettoni, C. y Marchi, G. (2004). Actividades extracurriculares en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Núcleo* Número especial trigésimo aniversario de la Escuela de idiomas Modernos, 31-51.
- Bocourt, J. y González, M. (2006). Perfil socioeconómico y demográfico del estudiante de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. Análisis comparativo cohortes 98-99;

- 99-2000; 2000-2001; 2001-2002. *Revista venezolana de ciencias sociales*, 10 (1), 86 - 105
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4<sup>o</sup> edición). White Plains, NY: Longman
- Brown, H.D. (2004). *Language assessment. Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Longman
- Campos, Y (2012, mayo). *Factores que inciden en la decisión vocacional, de acuerdo al enfoque conductual cognitivo. Caso Universidad Metropolitana*. Ponencia presentada en el VIII congreso de investigación y creación intelectual de la UNIMET. Caracas, Universidad Metropolitana.
- Comisión Nacional del Perfil del Estudiante Universitario, CNPEU (2005). *El perfil del estudiante de nuevo ingreso de las universidades venezolanas*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Comisión Nacional del Perfil del Estudiante Universitario, CONAPEU (1997). Marco teórico-metodológico: Primera fase. Facultad de Humanidades y Educación. Dirección de Desarrollo Estudiantil Universidad del Zulia. Trabajo no publicado. Maracaibo, Venezuela.
- de Saint Léger D. y Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269-285.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001). English for Specific Purposes. En Carter, R. y Nunan, D. (coords) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 131-136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durán Aponte, E. y Pujol, L. (2012 mayo). *Diferencias de género y área de estudio en las atribuciones causales de estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el VIII congreso de investigación y creación intelectual de la UNIMET. Caracas, Universidad Metropolitana.
- Ellis, N.C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning*, 48 (4), 631-664.
- Ellis, N.C. y Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: implications for applied linguistics –introduction to the special issue. *Applied Linguistics* 27 (4), 558–589
- Evaluación diagnóstica de conocimientos y habilidades, EDICH (2008). *Informe 2007* [Documento en línea]. Universidad de la República del Uruguay. Disponible: <http://ue.fcien.edu.uy/pdf/Edich2007I.pdf> . [Consulta 2009, Agosto 10]
- Fernández de Morgado, N. (2012). *Modelo de ruta de persistencia estudiantil universitaria*. Tesis doctoral no publicada. Sartenejas: Universidad Simón Bolívar.

- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. y McIntyre, P. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in Second Language Acquisition*, 13 (1), 57-7.
- Gatica Lara, F., Martínez González, A. y Sánchez Mendiola, M. (2008). *Perfil del estudiante con éxito académico en la licenciatura en medicina de la UNAM* [Documento en línea]. Ponencia presentada en las Jornadas de Educación Médica 2008. Ciudad de México, México. Disponible: <http://www.facmed.unam.mx/sem/presentaciones/AB02/PAPE5.pdf> [Consulta 2009, Julio 18].
- González, M., Luque, R. y Bocourt, J. (2008). Características de los estudiantes de nuevo ingreso de la universidad del Zulia. Año 2005. Núcleo Maracaibo. *Formación Gerencial*, 7(1), 11-50.
- Gregersen, T. y Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86 (3), 562-570.
- Griffiths, C. (2008). Teaching/learning method and good language learners. En Griffiths, C. (Dir.). *Lessons from Good Language Learners* (pp. 255-265). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, M. y García, H. (2006). Ansiedad estado-rasgo y estrategias de afrontamiento en estudiantes del Ciclo de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar. *Educación y Ciencias Humanas*, XIV (26-27), 81-94.
- Jefatura del Departamento de Idiomas (2009). *Plan de gestión: Departamento de Idiomas 2009-2012*. Sartenejas, Universidad Simón Bolívar.
- Krashen, S.D. y Brown, C.L. (2005). The ameliorating effects of high socioeconomic status: A secondary analysis. *The Bilingual Research Journal*, 29 (1), 185-196.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. En Breen, M.P. (Dir.) *Learner contributions to language learning. New directions in research* (pp. 12-24). Londres: Longman.
- Leañez, C. (2002). ¿Competir con el inglés o emigrar a él? *Argos*, 36, 127-144.
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32, 35-62.
- Llinares, G. (1990). Estudio del "umbral lingüístico" necesario para la comprensión de textos en inglés. *Actas del II Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos* (pp. 139-143). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Marchi, G. (2008). Actividades extracurriculares: ¿Qué hacen los estudiantes universitarios para practicar una lengua extranjera (LE) fuera del aula? *Entre Lenguas*, 13(1), 71-83.

- Mayora, C.A. (2006). Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program. *English teaching forum*, 44 (3), 14-21.
- Mayora, C.A. (2010). *Perfil de los estudiantes de inglés en las carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar, Sede Sartenejas*. Informe técnico no publicado.
- Muñoz, M.E. y Pyle, M.A. (1980). *Listening, Grammar, Reading, Writing: Preparing Foreign Students for English and the TOEFL* [Documento en línea]. Ponencia presentada en la conferencia de otoño del Florida Council of Teachers of English. Gainesville, Florida. Disponible: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/ED208420=ED208420.pdf> [Consulta: 2009, Marzo 25].
- Naiman, N., Frolich, M. Stern, H.H. y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Republicado 1996, Clevedon/Filadelfia: Multilingual Matters.
- Nieves, I. (2011) *Prototipo de software para la lectura extensiva en inglés como lengua extranjera en educación media*. Trabajo especial de grado no publicado. Sartenejas: Universidad Simón Bolívar.
- Norton, B. (2001) Non-participation, imagined communities and the language classroom. En Breen, M.P. (Dir.) *Learner contributions to language learning. New directions in research* (pp. 159-171). Londrés: Longman.
- Nunan, D. (2001) Syllabus design. En Celce-Murcia, M. (Dir.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 55 – 65) Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. y Lamb, C. (1996) *The self-directed teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Londrés: Hodder Education.
- Oskarsson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and applications. *Language Testing* 6 (1), 1–13.
- Oxford, R.L. (2001). Language learning styles and strategies. En Celce-Murcia, M. (Dir.) *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 359-366) Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R.L. (2002). Sources of variation in language learning. En Kaplan, R. B. (coord.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 245- 252). Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R.L. y Lee, K. (2008). The learners' landscape and journey: A summary. En Griffiths, C. (Dir.). *Lessons from good language learners* (pp. 306-317). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Hurtado, L.F. (2009). *La futura generación de abogados. Estudio de las escuelas y los estudiantes de derecho en México*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Perez Monroy, L. y Chacon, D. (1994). Una acción propedéutica como parte del proceso de admisión: Experiencia en la Universidad Simón Bolívar-Sede Litoral. *Perfiles*, 17(1), 35-57.
- Pyle, M.A. y Page, M.E.M. (1995). *Test of English as a Foreign Language preparation guide*. Lincoln, Nebraska: Cliffs Notes.
- Reid, J., 1987. The perceptual learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly* 21(1), 87-111.
- Rivas Balbo, C. (1990). Características estudiantiles, ambiente universitario y calidad de esfuerzo estudiantil como predictores de rendimiento y logro de objetivos. *Perfiles*, 10 (19-20), 23-44.
- Rojas, C y Berríos, G. (2003, Julio). *Un instrumento de perfil estudiantil para refinar la clasificación de estudiantes según su competencia lingüística en inglés*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Investigadores en Lingüística (ENDIL). Coro, Venezuela.
- Rondón, B. (1988). *Diagnostic test for students of English*. Examen no publicado.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tineo Deffitt, E. (2002). Informe comisión institucional investigación perfil del estudiante universitario del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Cohortes 1998 y 1999. *Sapiens*, 3(2), 71 - 88
- Williams, M y Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

<sup>i</sup> Las siglas IFE se utilizarán con dos sentidos en el presente trabajo. En la mayoría de los casos, las siglas se utilizan como equivalente en español de las siglas del término en inglés *English for Specific Purposes* (ESP). Sin embargo, al hacer referencia a la sección académico-administrativa del Departamento, las siglas deben interpretarse como Idiomas con Fines Específicos, puesto que esta sección coordina programas de otros idiomas aparte del inglés.

<sup>ii</sup> En el presente artículo se adopta el término “lengua(s) adicional(es)” ya que éste es aplicable tanto a situaciones de aprendizaje de una segunda lengua (aprender inglés en Estados Unidos) como al aprendizaje de lenguas extranjeras (aprender inglés en Venezuela).

<sup>iii</sup> Traducción propia del original en inglés: understanding the individual [...] involves an understanding that everyone has a unique perspective on the world and their place within it. Each of us will approach language learning tasks in a different way as a result of these individual perspectives.