



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
Facultad de Lenguas



Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Trabajo Final

**Análisis de necesidades para un curso de inglés
en línea para Comercio Exterior e Internacional**

Autora: Trad. Prof. María Victoria N. Ferrer

Directora: Mgtr. Fanny Bierbrauer

Córdoba, octubre de 2021

*Al querido profesor **Leopoldo Chizzini Melo**,
quien encendió en mí la llama de la pasión por la enseñanza.*

AGRADECIMIENTOS

- A la profesora Fanny Bierbrauer, mi mentora y directora en este trabajo, por su contención y guía permanentes. Gracias por ser presencia.
- A todos los directivos, docentes, facilitadores, coordinadores y colegas de la carrera “Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras” de la Facultad de Lenguas, cuya labor desde los inicios fue y sigue siendo profesional, incansable y generosa.
- A los participantes y a los miembros de las organizaciones patrocinantes que desinteresadamente brindaron su tiempo y colaboración para la concreción de este trabajo.
- A Lina Bérborá Nardón, Pablo J. Romero, las profesoras Sandra Curetti, Tamara Godoy, Rosalía Ferrero y todo el equipo de docentes y colaboradores de mi propio sueño profesional, por su apoyo, cooperación, calidad humana y paciencia.
- A todos los alumnos que me acompañaron y acompañan en este trayecto maravilloso de constante y mutuo aprendizaje.
- A mi padre y hermanas, porque sin su amor, estímulo y sostén, nada hubiera sido posible.
- A mi madre, Irene, educadora infatigable, que sigue inspirándome desde alguna nube.

Abreviaturas y acrónimos

<i>ALTE</i>	<i>Association of Language Testers in Europe</i>
AN	Análisis de Necesidades
CAN	Cuestionario de Análisis de Necesidades
CCO	Cuestionario de Convocatoria Online
CE	Comercio Exterior
CEeI	Comercio Exterior e Internacional
CEeIyTIC	Relación del CEeI con las TIC Educativas
CI	Comercio Internacional
EAICEeI	Enseñanza-aprendizaje del Inglés para el Comercio Exterior e Internacional
<i>EAP</i>	<i>English for Academic Purposes</i> (Inglés para Fines Académicos, IFA)
ELBT	Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas
<i>EOP</i>	<i>English for Occupational Purposes</i> (Inglés para Fines Ocupacionales, IFO)
<i>ESP</i>	<i>English for Specific Purposes</i> (Inglés para Fines Específicos)
GI	Grupos Intergeneracionales
ICEeI	Inglés para el Comercio Exterior e Internacional
IN	Inglés de Negocios
INF1	Informante 1
INF2	Informante 2
L1	Lengua materna
LE	Lengua Extranjera
LFE	Lenguas para Fines Específicos
<i>LSP</i>	<i>Languages for Specific Purposes</i>
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MCNT	Modelo Constructivista con las Nuevas Tecnologías
ONG	Organización no gubernamental
SG	Sugerencias Generales
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TpG1A	Tareas profesionales del Grupo 1A
TpG1B	Tareas profesionales del Grupo 1B

Índice

1. Introducción	1
1.1 Planteamiento del Problema	1
1.2 Objetivos	5
1.2.1 Objetivo general.	5
1.2.2 Objetivos específicos.	5
2. Estado de la Cuestión.....	5
3. Marco Teórico.....	9
3.1 El Modelo Constructivista con las Nuevas Tecnologías	9
3.2 El AN en los Cursos de LFE	10
4. Metodología.....	15
4.1 Tipo de Estudio	15
4.2 Fases del Estudio	15
4.3 Cuestionarios de Convocatoria Online (CCO).....	17
4.4 Instrumentos de Recolección.....	20
4.4.1 Guía de Entrevistas.	20
Tabla 1.....	21
Tabla 2.....	22
Tabla 3.....	23
4.4.2 Cuestionarios de Análisis de Necesidades.	23
Tabla 4.....	25
Tabla 5.....	25
4.5 Procedimientos de Recolección.....	26
4.5.1 Entrevistas Grupo 1C.	26
4.5.2 Cuestionarios de Análisis de Necesidades de Grupos 1A y 1B.....	26
5. Resultados.....	27
5.1 Análisis de las Entrevistas	27
5.2 Análisis de los Cuestionarios	34
5.2.1 Grupo 1A.....	34
Tabla 6.....	36
5.2.2 Grupo 1B.....	38
Tabla 7.....	40
6. Triangulación	41
Tabla 8.....	45

Tabla 9.....	46
7. Conclusiones.....	49
Referencias Bibliográficas.....	56
Anexos.....	61
Anexo 1. Instrumentos de recolección.....	61
Anexo 2. Niveles de dominio de las lenguas (ALTE).....	61
Tabla 10.....	61
Anexo 3. Especificaciones de la ALTE.....	61
Anexo 4. Transcripción de entrevistas.....	62

Introducción

1.1 Planteamiento del Problema

El propósito de este trabajo fue llevar a cabo un Análisis de Necesidades (AN) para un futuro curso extracurricular *online* de Inglés para el Comercio Exterior e Internacional (ICEeI) como rama del Inglés de Negocios y subdivisión del Inglés para Fines Específicos (*English for Specific Purposes* o *ESP*), que favoreciera la toma de decisiones pedagógicas eficientes en ese contexto determinado de enseñanza-aprendizaje.

La problemática que dio origen a esta investigación surgió de la propia experiencia de la investigadora como tutora privada y corporativa de Inglés de Negocios (IN) en el campo profesional del Comercio Exterior e Internacional de Córdoba y Argentina.

En esos contextos, el fenómeno de la globalización de fines del siglo pasado generó que los intercambios comerciales se realizaran a lo largo y ancho del planeta. Estos intercambios pueden hoy englobarse en las “operaciones de Comercio Exterior”, entendidas como las transacciones (exportaciones e importaciones) que los residentes de un país realizan con el resto del mundo. Este tipo de comercio se asocia siempre al país que corresponde (por ejemplo, “el Comercio Exterior de Argentina”). Por otro lado, ciertas actividades comerciales se pueden vincular directamente al “Comercio Internacional”. Tanto uno como otro concepto resultan claves para la cuestión tratada en este trabajo y es necesario distinguirlos. A diferencia del Comercio Exterior, cuando se habla de “Comercio Internacional” la referencia es al mundo en su conjunto, se lo relaciona con una actividad comercial global, de carácter universal y de la que forman parte todas las economías abiertas del planeta. Ambas disciplinas resultan complementarias y, a menudo, comparten contenidos cuando son impartidas en los niveles educativos terciarios o universitarios (Dumont, 2015). Su denominador común es que, en ambas, es preciso contar con buenos conocimientos de la LE inglés como *lingua franca* de los negocios para operar con éxito a nivel global.

Justamente, es en la experiencia de la investigadora como docente del inglés en los contextos de negocios vinculados al Comercio Exterior (CE) y al Comercio Internacional (CI) donde se ha notado que los alumnos y egresados de carreras afines hallan grandes dificultades para desempeñarse en trabajos que requieren el uso del inglés en sus tareas. Aun después de haber asistido a cursos de Inglés General o a clases de lectocomprensión en “Inglés Técnico”,

los individuos continúan encontrando barreras significativas al intentar expresarse con precisión, fluidez y flexibilidad tanto de manera escrita como oral, lo que ocasiona su frustración y genera el deseo y la necesidad de desarrollar esas competencias lingüísticas. A su vez, se ha notado que las organizaciones profesionales, las cámaras de comercio exterior, los organismos que nuclean a profesionales y las empresas del sector vienen manifestando la urgencia de contar con personal que demuestre acabado conocimiento del IN para desenvolverse con éxito en sus funciones.

La literatura existente sobre la enseñanza de las Lenguas para Fines Específicos (LFE o *LSP*, por sus siglas en inglés) indica que, con frecuencia, los docentes se convierten en investigadores a la par de cumplir con su rol de maestros (Dudley-Evans y St John, 1998; Basturkmen, 2010). En coincidencia, se justifica que se haya decidido emprender este trabajo donde el principal interés fue explorar y determinar las necesidades e intereses específicos de la población de estudio, conformada por tres grupos: (1) estudiantes que ya habían cursado dos años de Inglés para Fines Académicos (IFA o *EAP*) en un instituto de nivel superior y gestión privada que dicta la carrera terciaria “Tecnicatura Superior en Comercio Internacional” (en adelante, “el Instituto”) en la ciudad de Córdoba, Argentina; (2) personal de pymes socias de una cámara de comercio exterior de la provincia de Córdoba, Argentina (en adelante, “la Cámara”), que nuclea a quienes operan o desean operar en el sector del Comercio Exterior e Internacional a nivel global y, (3) el Director y docente del Instituto y la Responsable del Área de Negocios Internacionales de la Cámara (patrocinantes que avalaron el diseño del futuro curso extracurricular).

En cuanto a las características del ámbito de desarrollo de este estudio, ambas instituciones mencionadas guardan estrecha relación. La Cámara es un organismo de gestión privada que nuclea a empresarios y emprendedores del sector. Su sitio web la define como el “socio estratégico” que puede promover y liderar la inserción de las empresas de Córdoba en el mundo. Cuenta con asociados que reciben herramientas de innovación eficaces para incrementar sus exportaciones y generar nuevos negocios de tipo logístico, comercial e industrial en el exterior. Esta Cámara posee un Área Académica (el Instituto) que capacita futuros profesionales para que satisfagan los requerimientos de los diversos productores de mercaderías y servicios que demandan especialistas en Comercio Exterior e Internacional para insertarse en la economía global. El Instituto dicta la carrera “Tecnicatura Superior en Comercio Internacional” de nivel terciario, que tiene tres años de duración, se dicta bajo la modalidad presencial, en turno vespertino, con clases de lunes a viernes durante dieciséis (16)

semanas por cuatrimestre, en el horario de 18 a 22 horas y otorga títulos oficiales. Ambas Instituciones tienen una fuerte vinculación con el sector empresarial del comercio exterior de la provincia de Córdoba y de la región.

Sobre la elección inicial de la modalidad “en línea” para el futuro curso extracurricular, se tuvieron en cuenta dos ejes orientativos: en primer lugar, atender al desarrollo que han tenido en los últimos años las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), su aplicación al campo educativo y su actual relevancia en la vida cotidiana. Las TIC hallan hoy representación en todos los dispositivos facilitadores y articuladores de las actividades que debe desarrollar un profesional, un estudiante o hasta un ciudadano común. Esta presencia demanda “nuevas alfabetizaciones” por parte de los usuarios como, por ejemplo, la llamada “alfabetización digital”, entre otras impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2009) desde hace varios años atrás. La alfabetización digital, en particular, involucra el uso de la tecnología, su comprensión crítica y la creación y comunicación de contenido digital en diversos formatos. En consecuencia, en las prácticas educativas, se procura fomentar la adquisición de habilidades instrumentales para manejar tecnofactos, evaluar los medios y contenidos para optimizar la experiencia participativa y desarrollar habilidades para seleccionar herramientas adecuadas a cada ámbito. Por lo dicho, se explica que el uso de la tecnología en el futuro curso debía apuntar a que el estudiante, como centro del proceso, integrara las destrezas descriptas, acompañado por un docente responsable, facilitador y diseñador de prácticas didácticas mediadas por TIC.

En segundo lugar, también guió este trabajo el convencimiento de que el IN como lengua de especialidad es una ventana de acceso al mundo globalizado, a las innovaciones y a los procesos y medios productivos en boga en el siglo 21. En determinados entornos, el entrelazamiento de las TIC con el aprendizaje del inglés para los negocios internacionales potencia la interactividad y la interacción, beneficiando de manera significativa la adquisición o el desarrollo, no solo de la LE, sino también de otras habilidades cognitivas como la comprensión global, el pensamiento flexible o la resolución de problemas, mientras colabora con la concreción más ágil y efectiva de negocios provechosos y la adquisición de saberes que potencian los procesos de transnacionalización, internacionalización¹ y comercialización.

¹ El término *internacionalización* se emplea para designar la capacidad que alcanza una empresa de poder comercializar sus productos o localizarse en otro país del mundo distinto a su país de origen (Quiroa, 2019).

A pesar de la aparente situación ideal descrita, lo cierto es que, en las prácticas docentes cotidianas, se ha observado que la asistencia a cursos de IN *online* ha generado (y aún genera) ciertas complicaciones para los estudiantes adultos. Los argumentos esgrimidos por los propios aprendientes son de diversa naturaleza: escasez de tiempo o recursos económicos, desconocimiento o desvalorización del IN como especialidad y, muy a menudo, falta de conectividad, de tecnofactos educativos, de conocimiento operativo de las herramientas digitales, o hasta la convicción de que los tecnofactos son impedimentos para la interacción social entre los estudiantes. Como agravante de esta situación, la pandemia de la COVID-19 del año 2020 llegó para visibilizar aún más el desaliento y la precariedad de recursos y formación de numerosos docentes y aprendientes del entorno educativo local que no estaban en condiciones óptimas de enfrentar el desafío de la llamada educación remota de emergencia.

En consecuencia, existen enormes retos emergentes que implican lidiar con estas nuevas realidades. Los procesos resolutivos necesariamente requieren el pronto desarrollo de determinadas destrezas técnicas y digitales, tanto por parte del docente como de los alumnos adultos. Según Escobar e Ibáñez (2018) la tecnología ayuda a llevar adelante el proceso educativo y apoya la intención docente de fomentar la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes de LE, además de que las TIC son un recurso invaluable que, hoy por hoy, permiten la continuidad educativa y la formación profesional. Por ello, su integración en el futuro curso en cuestión se pensó con el fin de estimular y promover el alfabetismo digital, mejorar las destrezas comunicativas del futuro alumnado utilizando los tecnofactos y fomentar su participación activa en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, más allá de estas convicciones teóricas, también se consideró que la puesta en práctica exitosa de esa modalidad requería ciertos procesos de indagación tales como el previo análisis de las necesidades comunicativas en inglés del mundo real del CE y el CI y el consenso de al menos la mayoría de los actores involucrados en el proceso. Por ende, con miras a intentar satisfacer los deseos y expectativas de dichas partes interesadas, este trabajo también tuvo como objetivo explorar el grado de satisfacción con el uso educativo de las TIC, tanto de los participantes estudiantes y trabajadores como de los propios patrocinantes para determinar cuán factible era su incorporación en el curso para el CEeI.

La problemática descrita dio origen a las preguntas de investigación que guiaron este trabajo, a saber:

- ¿Qué perfil, intereses, motivaciones y necesidades tenía el futuro estudiante del curso?
- ¿Cuáles eran las tareas profesionales habituales que requieren el uso del inglés, según los estudiantes, los profesionales y las instituciones patrocinantes?
- ¿Cuáles eran las actividades comunicativas, las habilidades lingüísticas y las competencias alfabetizadoras que satisfacerían aquellas necesidades?
- ¿Qué grado de satisfacción existía con las aulas virtuales y el uso de la tecnología y qué ventajas o limitaciones se percibían?

A la luz de estos interrogantes, se plantearon los objetivos de este estudio detallados en el próximo apartado.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general.

- Analizar las necesidades de uso del inglés de la población de estudio a fin de obtener información válida para el diseño de un curso extracurricular de IN para el Comercio Exterior e Internacional (CEeI).

1.2.2 Objetivos específicos.

- Trazar un perfil de los participantes a los que se dirigirá el futuro curso extracurricular.
- Identificar las necesidades específicas de las situaciones de aprendizaje presente y meta.
- Determinar y organizar las tareas profesionales, macrohabilidades lingüísticas y alfabetizaciones del siglo 21 requeridas por la situación-meta.
- Explorar la factibilidad, las ventajas y las posibles limitaciones de la implementación del curso en línea.

2. Estado de la Cuestión

La cuestión del *ESP* y el AN respecto al establecimiento y desarrollo de un programa o un sílabo de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras ha sido estudiada de modo amplio y por numerosos investigadores. A continuación, exponemos la literatura de mayor utilidad y preponderancia para la delimitación de este trabajo.

En primer término, recuperamos a Hutchinson y Waters (1987), referentes indiscutidos en la investigación del *ESP*, quienes lo conciben como un “enfoque” metodológico centrado en el aprendiente y sus razones para aprender. Consideran que los cursos deben centrarse en las características léxicas, sintácticas, semánticas y discursivas de tres áreas principales (Inglés para la Ciencias y la Tecnología, Inglés para las Ciencias Sociales e Inglés de Negocios y Economía) y sus subdivisiones: Inglés para Fines Académicos (*EAP* o IFA) e Inglés para Fines Ocupacionales (*EOP* o IFO), aunque estas últimas no estén estrictamente separadas, ya que se puede trabajar y estudiar a la vez. Robinson (1991) y Nunan (1997) coinciden en que dichos cursos deben partir de un AN de los aprendientes para delimitar objetivos y destinar el proceso de enseñanza-aprendizaje a fines determinados.

Para Dudley-Evans y St. John (1998), las necesidades propias de los negocios internacionales son abordadas por el Inglés de Negocios (*Business English, English for Business Purposes* o IN); los cursos pueden orientarse tanto a estudiantes de nivel inicial como avanzado, deben basarse en el AN y tener una metodología adecuada a la disciplina concreta, vale decir, diferente de la que se usa en la enseñanza del idioma general, entendiendo por “metodología” la interacción entre el profesor y los estudiantes. Estos autores conciben el llamado “contenido portador” (el tema relacionado con la práctica profesional futura utilizado para enseñar el lenguaje específico en el curso) como vehículo hacia el “contenido real” o aspecto de la lengua que se desea enseñar.

Ya en el siglo 21, la especialista Aguirre Beltrán (2004) considera que el AN como fase inicial puede aplicarse al diseño de cualquier curso general de LE, aunque, según la misma autora, la noción de “necesidad” (diferencia mensurable entre el estado de conocimiento actual y el deseado) se vincula más a la enseñanza de una Lengua para Fines Específicos (LFE). Riutort-Cánovas (2013; 2018), por su parte, identifica las necesidades comunicativas de los alumnos de ciertas instituciones universitarias y ofrece ejemplos de cómo algunos departamentos de LE han mejorado su currículo educativo con el análisis de los contextos reales de los futuros empleados; concluye que la mejora de la *empleabilidad*²² de los alumnos pasa por planificar currículos que integren *destrezas específicas* y *destrezas transversales* (autoaprendizaje, adaptabilidad a los cambios, comunicación efectiva,

²²Conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo (Real Academia Española, RAE, 2021).

motivación, orientación al cliente) para favorecer su autonomía en los entornos laborales del comercio internacional cada vez más demandantes y complejos.

Paralelamente, las conclusiones de Flowerdew (2013) indican que existen dos influencias cruciales (entrelazadas en algunos de sus aspectos) que orientan los AN y los desarrollos curriculares en ESP: la *tecnificación* — dotación de recursos técnicos a una actividad determinada para mejorarla o modernizarla — y la *transnacionalización* (también llamada internacionalización). Consciente de la complejidad de un entorno globalizado y tecnológico, la autora advierte en sus conclusiones que los AN pueden ser difíciles de resolver y demandar una variedad de respuestas ya que hay “necesidades en competencia e intereses creados” cuando se procura definir y satisfacer las demandas de los estudiantes en estos contextos ocupacionales (Leki 2000, citado en Flowerdew, 2013, p. 341).

Por su parte, Catalá Hall (2017, p. 97), en su tesis doctoral sobre el AN en las LFE, mientras acuerda con Long (2005), propone su propio análisis de las necesidades *sociales* (expectativas de los patrocinantes y de los colegas y las presiones del entorno laboral), *interculturales* (derivadas de las diferencias entre los parámetros de actuación, los gestos, el lenguaje corporal y hábitos de los hablantes de la L1 y la LE — que el alumno debe conocer para evitar confusiones y malos entendidos—) y *ocultas* (descubiertas a través de la intuición del aprendiente). En sus conclusiones, la autora recomienda llevar el AN a la práctica áulica y proseguir investigaciones que se ocupen de los temas de interés de acuerdo a las profesiones de los aprendientes, particularmente de los aspectos no verbales y culturales de la comunicación en LE que involucran las competencias productivas del participante (p.ej.: reuniones, videoconferencias y negociaciones). Sobre este mismo entorno globalizado de los negocios, las implicaciones prácticas del estudio de Halila., Pillalamarri, Bell, Ali, Moser., Brand, (...) y Bektaş (2020), realizado por varios investigadores de escuelas de negocios europeas, subrayan la gran importancia otorgada por las universidades y las empresas a las interacciones con culturas extranjeras y al aprendizaje de lenguas extranjeras para el desarrollo de competencias y habilidades interculturales.

Aunque el análisis de necesidades parece ser un elemento definitorio del *ESP*, en muchos casos es un paso que se subestima. El aporte de Brown (2016, citado en Anthony, 2018) intenta resolver la problemática del AN definiéndolo como “la recopilación y el análisis sistemáticos de toda la información utilizada para determinar y validar un currículo defendible”. Aquí, “defendible” se refiere a aquel que puede ser explicado y aceptado por

todas las partes interesadas (o *stakeholders*), vale decir, los alumnos, los docentes, los patrocinantes, los empleadores actuales y los potenciales. Las necesidades de “negociación” y “consenso” entre las partes se sugieren y pueden inferirse de estos conceptos. No obstante, Anthony (2018, p. 75) también recalca que todavía hay numerosos entornos de *ESP* donde las necesidades de los estudiantes y otras partes interesadas no son registradas ni valoradas, lo que refuerza nuestro interés por explorar las perspectivas de estudiantes, trabajadores del sector y patrocinantes en nuestra investigación.

No hemos hallado literatura sobre el AN en cursos para el ICEEi en nuestra revisión de antecedentes, quizás por tratarse de una disciplina muy específica y poco explorada. De hecho, Basturkmen (2010) ya revela algunos de los desafíos que enfrentan los profesores de *ESP* al realizar la investigación necesaria para planificar sus cursos, como, por ejemplo, las dificultades para localizar corpus discursivos especializados o acceder a AN previos que colaboren y faciliten sus tareas de diseño.

Sin embargo, hemos recuperado estudios pertinentes sobre el aula de Negocios Internacionales en Latinoamérica con los que coincidimos en lo referido a la relevancia del inglés en estos entornos. Suárez y Jiménez (2013) acotan que el inglés es la razón por la que algunos estudiantes colombianos eligen la carrera de Negocios Internacionales, sin analizar en profundidad sus contenidos o dimensiones, lo que denota la importancia del idioma en el sector. Luego, las conclusiones de Pibaque-Pionce, Quevedo-Arnaiz y Colunga-Santos (2016) sobre la competencia linguo-cultural en inglés y su formación en estudiantes ecuatorianos del área de negocios internacionales connotan la importancia del ESP en las carreras de negocios internacionales y el desarrollo de una competencia comunicativa integral, con el fin de optimizar el futuro modo de actuación de los estudiantes en contextos profesionales. Castañeda Sánchez (2020) por su parte, demuestra cuánto valoran al inglés los estudiantes peruanos participantes como factor generador de oportunidades para establecer negocios o conocer culturas anglófonas, lo que puede mejorar su pensamiento crítico y el trabajo colaborativo en los entornos profesionales futuros y destaca, en particular, los hallazgos sobre la importancia que los participantes otorgan al monitoreo docente como facilitador de actividades participativas y factor clave en el desarrollo de habilidades para la vida como la empatía y solidaridad. En función de estos estudios, podemos interpretar que la satisfacción de las expectativas del alumnado dependería, en gran medida, del docente de IN. En este sentido, De Sá (2011) resalta que ser profesor de IN exige proactividad y conocimiento acabado de las prácticas profesionales inherentes a los negocios. Cubas Cruz (2020) coincide

y propone una estrategia metodológica de apoyo para el docente competente que propicia la creatividad del alumno en un entorno interactivo y dinámico. Ambas autoras hacen foco en la capacitación e idoneidad del profesor necesarias para llevar adelante la enseñanza del IN, lo que hoy en día, a nuestro criterio, incluye, entre otras destrezas, el AN, el diseño, la planificación, la gestión y la evaluación para los cursos tanto tradicionales como mediados por las TIC.

Para concluir esta revisión y sobre la temática específica de cursos a distancia y TIC, valoramos la aportación de García Esteban (2013), quien analiza y evalúa varios cursos de ESP e IN y sugiere futuros estudios que midan tanto el nivel de satisfacción de docentes y alumnos como el grado de concreción de objetivos para responder a necesidades e intereses de aprendizaje derivados del uso de las TIC. Los hallazgos de Carranza Alcántar, Islas Torres y Maciel Gómez (2018) complementan el concepto; mientras las autoras afirman que los alumnos mejicanos estudiados reaccionan positivamente a las TIC como apoyo en el aprendizaje del inglés, también advierten que los participantes no han interiorizado completamente su uso educativo por lo que recomiendan repensar las aulas virtuales como espacios más interactivos y participativos.

3. Marco Teórico

El marco referencial de este estudio se nutrió, por un lado, de las aportaciones del Modelo Constructivista con las Nuevas Tecnologías y, por el otro, de los postulados de la Sociolingüística y las perspectivas centradas en el alumno para el aprendizaje de las LFE.

3.1 El Modelo Constructivista con las Nuevas Tecnologías

Uno de los ejes teóricos de este trabajo, en concordancia con los entornos actuales de aprendizaje, fue el *Modelo Constructivista con las Nuevas Tecnologías* o MCNT (Hernández Requena, 2008).

El Constructivismo es una teoría psicológica de tipo cognitiva que concibe al proceso de aprendizaje de una lengua (al igual que todo proceso de aprendizaje humano) como el resultado de una continua construcción de conocimientos con la resultante reestructuración de los anteriores (Vigotsky, 1991, citado en Gallardo, 2007). Esta teoría ofrece hoy un paradigma para la era de la información del siglo 21: el MCNT, aplicado en el proceso del aprendizaje y basado en ciertos principios rectores: el compromiso activo, la participación en grupos, la

interacción frecuente, la retroalimentación y las conexiones con el contexto del mundo real, todos viables a través del uso de las nuevas tecnologías. De todos sus conceptos, el que mejor refleja el proceso de adquisición de una LE es, a nuestro juicio, el de interacción. La plataforma de aprendizaje virtual *Moodle*, por ejemplo, fundó su diseño en la pedagogía del *constructivismo social* (teoría fundamentada en la acción social sobre la construcción del pensamiento cognitivo), donde el conocimiento se construye en la mente del estudiante cuando modifica sus esquemas mentales previos e interactúa con el medio (Dougiamas y Taylor, 2003). Es más, según el Instituto Cervantes, algunos estudios sobre la interacción en el aula ya han demostrado que el aprendizaje en cooperación puede darse entre los mismos aprendientes mediante el llamado “andamiaje colectivo” cuya característica principal es la organización del aula en pequeños grupos de trabajo (Centro Virtual Cervantes, CVC, 2021).

Con respecto a esta construcción de los saberes y las TIC en particular, los avances de Prensky (2017, citado en Salas Delgado, 2020) exponen la necesidad del trabajo en *equipos intergeneracionales* como un enfoque adecuado para establecer una relación fructífera entre docentes y aprendientes. Ya no se refuerza la división entre los “nativos digitales” (nacidos entre 1997 y la actualidad) y los “inmigrantes digitales” (nacidos antes de 1980) de otros trabajos anteriores (Prensky, 2001), sino que se concluye que la educación del futuro será factible solo si todos los actores, más allá de sus diferencias etarias, interactúan, reven y flexibilizan sus creencias previas para generar más y mejores resultados en el proceso educativo. Siguiendo la línea de los expertos del MCMT, un objetivo específico de este trabajo fue indagar cuán satisfechos se sentían nuestros participantes con sus experiencias educativas mediadas por tecnología y si deseaban construir o seguir construyendo con los profesores su “sabiduría digital”, entendida como la “habilidad de encontrar soluciones creativas, pertinentes, prácticas y emocionalmente satisfactorias a complicados problemas del ser humano” (Prensky, 2009, citado en García, González y Ramos, 2010; Salas Delgado, 2020) mientras adquirían o desarrollaban sus competencias lingüísticas en inglés en entornos de convergencia e integración educativas.

3.2 El AN en los Cursos de LFE

El AN en la enseñanza-aprendizaje de las Lenguas para Fines Específicos constituyó el segundo eje guía de esta investigación. Son numerosos los autores que se han abocado y han señalado la importancia de la realización de un AN de los aprendientes como el primer

paso del proceso de diseño de un curso de LFE. Presentamos a continuación las perspectivas y aportaciones que consideramos pertinentes para este estudio.

Desde la Sociolingüística, Chambers y Munby (citados en Aguirre Beltrán, 2012, p. 11) proponen identificar la *situación-meta* de futuro desempeño del alumno con el análisis de las características lingüísticas de esa situación y recopilar datos sobre las aplicaciones concretas de la LE, las destrezas comunicativas, los objetivos de enseñanza de los alumnos, los futuros empleadores y la sociedad. Así, las necesidades de aprendizaje del alumno se convierten en foco de atención del proceso de diseño del curso. Luego, Richterich y Chancerel (1980) suman el análisis de la *situación presente* del alumno que determina sus carencias, fortalezas, habilidades, experiencias e historial de aprendizaje; los autores sugieren tres fuentes básicas de información: los estudiantes, las instituciones educativas y el futuro empleador.

Desde una perspectiva centrada en el alumno para el AN, Brindley (1989) distingue tres dicotomías: (1) necesidades *percibidas* (por los expertos) y *sentidas* (por los estudiantes), (2) interpretación orientada al *producto* versus al *proceso*, y (3) necesidades *objetivas* y *subjetivas*. Esta clasificación revela cómo las necesidades pueden depender de las percepciones e interpretaciones de un individuo. El autor sugiere un AN que: combine análisis de hechos y datos observables con factores afectivo-cognitivos, sea lo más objetivo posible y, una vez que el curso esté en marcha, permita “negociar”, adaptar el sílabo y reorientar el proceso de aprendizaje.

Desde el análisis centrado en el aprendizaje y en el alumno, Hutchinson y Waters (1987) brindan una primera tipología de necesidades con características propias y definitorias. Las clasifican en: *necesidades de aprendizaje* y *necesidades meta*. Estas últimas se subdividen en:

- *demandas*: lo requerido por la situación-meta para que el alumno actúe en ella de un modo efectivo,
- *deseos*: lo que el alumno cree que necesita o espera aprender y,
- *carencias*: lo que le falta por saber hasta poder satisfacer las demandas de la situación-meta.

Las *necesidades de aprendizaje* son aquellas que el alumno prefiere seguir para pasar de una situación de carencias a una de satisfacción de demandas (asociadas al “cómo” desea aprender), mientras que las *limitaciones* son los factores externos que pueden interferir con la situación de enseñanza-aprendizaje (el entorno institucional, los patrocinantes, las actitudes hacia la nueva LE, la formación del cuerpo docente, el tiempo y espacio disponibles, etc.). Dudley-Evans y St. John (1998) coinciden y suman el análisis de medios (*means analysis*) que estudia el entorno de desarrollo del curso para conocer sus pros y sus contras.

Aquí es menester recuperar la propuesta considerada parte de la era poscomunicativa, representada por el modelo de la *Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas* (ELBT) de Long (1985, p.85), que introduce el concepto de *tarea* como unidad significativa básica de organización del currículo de LE en torno a la cual se puede planificar lecciones que motiven a los aprendientes y que sean compatibles con la forma en que los adultos aprenden otros idiomas (Long, 2015). Para clarificar, el autor considera que los estudiantes adultos no aprenden un idioma en partes aisladas ni secuenciales (por ej.: palabras, estructuras-meta, funciones), sino más bien, de manera no lineal, como partes de mapeos complejos de grupos de relaciones de *forma-función*. La intención es que las *tareas*, pequeñas unidades que se adaptan a aspectos importantes dentro del diseño curricular, brinden un contexto ideal en el que la necesidad de vincular *forma* (estructura) y *función* (significado) surja naturalmente durante la comunicación (Long, 1985). Por lo dicho, la ELBT resulta ser un enfoque en el que las relaciones entre *forma* y *función* emergen, se hacen “adquiribles” para el alumno gracias a la manera en que su atención se dirige hacia los elementos gramaticales (o *focus on form*). Esta “atención a la forma” es un procedimiento complementario al de “atención al significado”. Alude a las prácticas donde se atienden el contenido de los enunciados y los textos producidos o interpretados mientras que se presta atención a los rasgos formales (gramática, vocabulario, fonética, etc.) para favorecer el aprendizaje mediante la interacción (CVC, 2021).

Como primer paso del diseño curricular basado en la ELBT, Long (2015) propone efectuar un AN basado en tareas (entendidas como todo aquello que las personas realizan en su vida diaria). Este primer paso es fundamental para luego continuar con otros procesos que incluyen: la clasificación de las tareas requeridas en *tipos de tareas-meta* (*target task types*), su conversión en *tareas pedagógicas* (los materiales y recursos que se trabajan en el aula), su secuenciación para lograr un sílabo basado en tareas, su puesta en ejecución con la metodología y pedagogía apropiadas, la evaluación mediante tareas y pruebas de actuación y

la evaluación del sílabo propiamente dicho. Esta propuesta se concibe, entre otros, con el propósito de elaborar y organizar sílabos destinados a grupos de alumnos con la misma profesión o con fines más o menos homogéneos, lo que resulta pertinente para nuestro estudio.

En concordancia con los postulados de la ELBT, Basturkmen (2010, p. 144) señala que el AN basado en *tareas* tiene como objetivo identificar las tareas de trabajo o estudio del mundo real en la situación-meta, de lo que inferimos que su finalidad es fornecer al alumno para que satisfaga esas necesidades comunicativas presentes o futuras en dicho entorno real (laboral o académico). La experta aclara que el ESP valora a los estudiantes basándose en sus roles profesionales o académicos, no en sus necesidades personales o generales. Así, la información obtenida de esta valoración está en relación con el estado actual del conocimiento de los estudiantes, sus propias percepciones de las necesidades y posibilidades prácticas y las limitaciones del contexto de enseñanza. Los hallazgos de este tipo de AN constituyen “la piedra angular” que sustenta muchas de las decisiones a tomar sobre el sílabo y los materiales didácticos (Basturkmen, 2010, p.19).

En cuanto a las fuentes y métodos de investigación en el AN, Long (2005, citado en Flowerdew, 2013, p. 329-330) se revela crítico con la creencia extendida de que los aprendientes son la única fuente fiable para determinar sus propias necesidades. Destaca que un AN debería integrar variadas fuentes de información (estudiantes, docentes, investigadores, profesionales, etc.) desde diversas perspectivas metodológicas (cuestionarios, encuestas, entrevistas, observaciones, pruebas de nivel, de actuación, etc.) a fin de garantizar la *validez*, basada en la honestidad, profundidad y riqueza de los datos aportados y la *fiabilidad*, relacionada con la coherencia, la precisión y la exactitud de dichos datos (Cohen, Manion, y Morrison, 2011).

En relación a la validez y la fiabilidad, Long (2005) aconseja utilizar la *triangulación* o combinación de fuentes de datos y métodos para desarrollar las conclusiones y contribuir a garantizar la fiabilidad y validez de la investigación. Asimismo, el autor sugiere secuenciar los métodos y técnicas de recolección de datos, desde procedimientos más cualitativos o abiertos (entrevistas no estructuradas o semiestructuradas), a más cuantitativos o cerrados (cuestionarios). Pomposo Yanes (2015, p. 95) coincide y concluye que “es positivo utilizar una combinación de informantes y de métodos para añadir profundidad al análisis y poder validar datos a través de la triangulación” lo que aumenta la calidad y la cantidad de

información obtenida. Jasso-Aguilar (1999) y otros autores (Brindley, 1989; Robinson, 1991) también destacan la fiabilidad que aportan las fuentes de los aprendientes, y la diversidad de interpretaciones para una misma realidad, lo que indica la importancia de incluir diferentes perspectivas para llegar a la construcción de una realidad múltiple adecuada. Gilabert (2005), por su parte, considera a los expertos en la materia o *domain experts* como las fuentes más confiables dentro del contexto real laboral de interés, aunque dichos expertos también han sido cuestionados por no poder brindar información precisa sobre los aspectos lingüísticos de las *tareas*. Serafini, Lake y Long (2015) estudian trabajos anteriores e identifican diversas deficiencias en las fuentes, métodos y sus interacciones utilizadas en la recopilación e interpretación de los hallazgos. Concluyen que la falta de triangulación es una debilidad significativa y proporcionan un conjunto de recomendaciones adaptables a los contextos propios de enseñanza-aprendizaje. Desafortunadamente, los resultados de este estudio no se informan ni son accesibles para la comunidad científica. Sin negar su invaluable aporte para el campo metodológico, debido a la naturaleza restrictiva de nuestro contexto, nos vimos imposibilitados de replicarlo en la totalidad de sus métodos, técnicas y etapas.

En cuanto a los instrumentos y procedimientos de recolección de datos, Long (2005, p. 38) argumenta que es decisivo realizar “pruebas piloto” con los instrumentos de recolección para el AN, sobre todo en el caso de los ítems de los cuestionarios, para chequear y evitar la redacción demasiado compleja o técnica, las preguntas irrelevantes, capciosas o sensibles y evitar otros posibles errores que generen ambigüedad o confusión.

Para concluir este capítulo, luego de revisar la literatura precedente sobre el AN en las LFE y las propuestas metodológicas, entendimos que las necesidades en la interpretación orientada al producto son similares a los conceptos de necesidades de comunicación de la Sociolingüística y las necesidades-meta de Hutchinson y Waters (1987), mientras que las necesidades en la interpretación orientada al proceso se asocian con las de aprendizaje. Los análisis de demandas y de carencias son complementarios y simultáneos para establecer y priorizar los objetivos de aprendizaje mientras que los análisis de deseos y de estrategias de aprendizaje se vinculan a los procesos de aprendizaje de la LE y al concepto de autonomía del alumno. De allí que nuestro interés haya sido analizar su situación presente, sus necesidades subjetivas y objetivas y la situación y tareas-meta, observando tanto las potenciales limitaciones ya sentidas por todos los participantes como aquellas emergentes en el proceso.

En nuestro trabajo, la base teórica fundamental para el AN fue una combinación pragmática e integradora de los conceptos del modelo sociolingüístico, el enfoque centrado en el aprendizaje y el AN basado en tareas, pues entendimos abarcaba eficazmente la cuestión planteada en los enfoques centrados en el alumno. Por ello, concebimos nuestro AN como un conjunto de procedimientos y técnicas de recolección y evaluación de información sobre: (a) el *qué* y el *cómo* los participantes estudiados desean aprender, su perfil, sus objetivos, preferencias y estilos de aprendizaje y los posibles obstáculos sentidos (situación-presente) y (b) las demandas y tareas típicas de la situación-meta con el fin de diseñar un curso de ICEE en línea que pudiera optimizar la comunicación de los usuarios en su ámbito profesional real presente y futuro.

4. Metodología

4.1 Tipo de Estudio

Esta investigación se planteó, por su finalidad, como un estudio de caso cualitativo (Stake, 2005; Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p. 471) de carácter descriptivo y exploratorio ya que pretendimos recabar información sobre ciertos componentes o rasgos de un caso en particular. Por su esquema de trabajo, se enmarcó en la investigación-acción (McKernan, 2001, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2007) y se orientó al desarrollo de un producto: un futuro curso de IN en línea para alumnos adultos del sector del Comercio Exterior e Internacional. Según la clasificación de los estudios de caso propuesta por Stake (2005), este trabajo se inscribió dentro del tipo “estudio de caso *intrínseco*”, ya que “tiene un valor en sí mismo y el investigador pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar”. En cuanto a los instrumentos de recolección, según Torrado (2004, p. 234), aquellas investigaciones que incorporan como herramientas de recogida de datos el cuestionario y los que utilizan entrevistas son pertinentes para la descripción y predicción de un fenómeno educativo, pero también funcionan para estudios exploratorios por lo que decidimos utilizar ambas técnicas mencionadas. Para alcanzar los objetivos del estudio, llevamos a cabo un plan de trabajo de tres fases, expuestas en el siguiente apartado.

4.2 Fases del Estudio

El trabajo se desarrolló durante aproximadamente un año, entre noviembre de 2020 y octubre de 2021 y se estructuró en tres (3) fases de investigación, descritas a continuación.

La fase 1 implicó nuestro diseño y puesta en marcha de dos Cuestionarios de Convocatoria *Online* (CCO), de tipo exploratorio, distribuidos por las instituciones patrocinantes y dirigidos a alumnos y egresados del Instituto (en adelante, grupo 1A) y a trabajadores de empresas socias de la Cámara (en adelante, grupo 1B) como potenciales participantes en este estudio y en el futuro curso. Resulta necesario aclarar que, aunque la literatura sobre el AN aboga por el uso de expertos en la materia (*domain experts*) como una fuente válida de información (Gilabert, 2005; Long, 2005), decidimos también consultar a los novatos en la materia (estudiantes del Instituto), además de a los expertos. Consideramos esta decisión metodológica como sólida porque entendimos que estos estudiantes podrían aportar su propia perspectiva sobre el supuesto desafío de aprender a realizar las tareas profesionales usando la LE y, al mismo tiempo, comprobar si su percepción sobre las tareas diarias que efectivamente deberán realizar en inglés cuando trabajen en el mundo real coincidía con lo manifestado por los trabajadores del sector. El último paso de la fase 1 fue la determinación de tres (3) muestras de conveniencia definitivas para los grupos identificados como 1A, 1B y 1C, con base en la conformidad expresa de participación de los integrantes, en los criterios generales presentados en el apartado 1.1. y en los especificados con mayor precisión en el apartado 4.3.

La fase 2 incluyó, en primer lugar, la elección, el diseño y la elaboración de los instrumentos de recolección de datos, siguiendo el modelo abarcador expuesto en nuestro “Marco Teórico” que combinó, en esencia, los criterios de Dudley-Evans y St. John (1998, p. 125) y Long (2005) para el AN en las LFE y nuestros propios interrogantes sobre la percepción de los participantes ante las TIC educativas. Para los grupos 1A y 1B en particular, diseñamos cuestionarios para determinar y explorar:

(a) *la situación presente y las necesidades subjetivas* (perfil del participante, motivación, formación previa y actitud hacia la LE, experiencias previas que podrían afectarle y expectativas para el futuro);

(b) *la situación-meta y las necesidades objetivas*: (demandas y tareas típicas y habituales del ámbito profesional en cuestión). Esta información permite saber cómo se utiliza o utilizará la LE y qué competencias deberían ser prioritarias en el diseño del sílabo. En instancias subsiguientes, también resultará útil para determinar las macrohabilidades lingüísticas, géneros y tipos textuales, léxico, y los “contenidos portadores” o temas de interés profesional en el mundo real de los participantes;

(c) *las necesidades de aprendizaje o preferencias sobre el proceso* (tamaño de los grupos de trabajo áulicos, estilos de aprendizaje, formas de estudio, de corrección y de evaluación) y,

(d) *el grado actual de satisfacción, las ventajas y las limitaciones del uso educativo de las TIC.*

Además, de manera concreta, con el grupo 1C, realizamos entrevistas individuales con preguntas de tipo mayoritariamente abiertas, como parte del *análisis de medios* a fin de explorar el contexto donde se implementaría nuestro curso y obtener datos de los entrevistados sobre las experiencias educativas previas con la LE, sus perspectivas sobre la efectividad de tecnofactos en uso, el grado de satisfacción con el uso de las TIC, sus limitaciones, aportes y posibles sugerencias generales de mejoras a ser valoradas al diseñar el futuro curso.

La fase 3 conllevó el análisis de la información obtenida tanto en los cuestionarios como en las entrevistas. En particular, para las tareas de la situación-meta típicas del CEeI de los CAN, llevamos a cabo un análisis adicional utilizando un cálculo estadístico que permitió establecer un orden jerárquico de coincidencia entre las tareas laborales elegidas por el grupo 1A de estudiantes y aquellas propias del mundo real seleccionadas por el grupo 1B de trabajadores. Seguidamente, procedimos a la *triangulación*, la que consistió en contrastar y comparar los resultados obtenidos de las diversas fuentes, los cuestionarios y las entrevistas, con la intención de aumentar la credibilidad y la validez de su interpretación (Long, 2005, p. 63). A partir de ello, extrajimos las conclusiones, determinamos las limitaciones del estudio y sugerimos algunas posibles líneas futuras de investigación.

4.3 Cuestionarios de Convocatoria Online (CCO)

Luego de la revisión de la literatura concerniente detallada en el apartado “Estado de la Cuestión”, surgió el primer contacto informal entre la investigadora y los directivos del Instituto y la Cámara, donde expusimos con claridad el propósito, los objetivos y la aportación del estudio (Puig, Alcaraz y Lafon, 2004). Allí, los directivos presentes manifestaron de forma expresa su adhesión y aval para este trabajo de investigación, lo que constituyó el punto de partida necesario para llevar adelante el estudio.

En consecuencia, procedimos al diseño y puesta en marcha de dos (2) Cuestionarios de Convocatoria Online (CCO) de tipo exploratorio. Nuestro principal objetivo era obtener el mayor número posible de interesados que, además de querer ser potenciales alumnos del futuro curso, también estuvieran dispuestos a colaborar voluntaria y expresamente en la investigación. Diseñamos los dos instrumentos en Formularios de Google. Luego, las instituciones patrocinantes los enviaron vía *email*, de forma directa y masiva, a los siguientes destinatarios: por un lado, los alumnos y egresados del Instituto (grupo 1A) y, por otro lado, los trabajadores de empresas socias de la Cámara (grupo 1B). Los enlaces de acceso a los dos CCO se encuentran disponibles para su consulta en el Anexo I de esta exposición.

La fecha límite propuesta para el envío de respuestas se fijó, inicialmente, en un mes corrido, contado a partir de la fecha de envío de los CCO. Llegado ese momento, observamos que las respuestas del grupo 1A habían sido enviadas todas dentro del límite mencionado. Sin embargo, advertimos que ningún convocado del grupo 1B había respondido dentro del plazo propuesto. Superar esta limitación requirió un reenvío del CCO correspondiente por parte de la Cámara, hecho que ocasionó una demora adicional de 15 días en el desarrollo de nuestro trabajo.

Recibimos las ochenta y dos (82) respuestas al CCO del grupo 1A durante veintiséis (26) días corridos. Sobre este total, aplicamos los siguientes criterios previos de selección para determinar la muestra de conveniencia de este grupo:

1. Haber expresado tener disponibilidad y voluntad de participación en la investigación y en el futuro curso.
2. Tener la condición de egresado o alumno de la carrera “Tecnicatura Superior en Comercio Internacional” con las asignaturas Inglés I e Inglés II regularizadas o aprobadas.
3. Pertenecer a la franja etaria de 18 a 25 años.
4. Tener la condición de “estudiante a tiempo completo” (que no trabaja) al momento del estudio.

En función de esos criterios, la muestra de conveniencia del grupo 1A quedó conformada por 9 individuos (7 sujetos femeninos y 2 sujetos masculinos). Cabe recordar que el criterio detallado en el punto 4. se justifica por nuestra pretensión de contrastar y comparar

las percepciones y creencias de los individuos del grupo 1A que no se encontraban trabajando versus las de los trabajadores en ejercicio del grupo 1B.

Por otro lado, el CCO del grupo 1B fue respondido por cuarenta y un (41) individuos durante un período de seis días corridos. La muestra de conveniencia de este grupo resultó de la aplicación previa de los siguientes criterios de selección.

1. Haber expresado tener disponibilidad y voluntad de participación en la investigación y en el futuro curso.
2. Contar con experiencia laboral en los departamentos y áreas directamente vinculadas a la operatoria del Comercio Exterior e Internacional.
3. Ser residentes de la provincia de Córdoba, Argentina.
4. Ser mayores de 26 años.
5. No estar asistiendo a cursos de IN dictados dentro de la empresa al momento de la investigación.

La muestra definitiva 1B quedó conformada con doce (12) participantes (7 de género masculino y 5 de género femenino), cuyas edades se distribuyen así: tres individuos masculinos de entre 25 y 35 años, cuatro individuos mayores de 36 años, cuatro participantes femeninas de entre 25 y 35 años y una participante femenina mayor de 36 años. En este punto, cabe aclarar que nuestra intención inicial en cuanto al tamaño de las muestras de los estudiantes y los trabajadores había sido recabar información de un mayor número de convocados que ya habían acordado participar en la investigación. Para ello se enviaron los *Cuestionarios de Análisis de Necesidades (CAN)* respectivos en tiempo y forma a todos los individuos que respondían a los criterios de preselección de cada grupo. Sin embargo, solo se recibieron nueve (9) respuestas de estudiantes del grupo 1A y doce (12) respuestas de los trabajadores del grupo 1B por lo que nos vimos forzados a reducir el número de integrantes de cada muestra.

El grupo 1C quedó conformado por dos (2) personas en representación de los directivos de las dos instituciones involucradas: por un lado, la gerente de Negocios Internacionales de la Cámara (en adelante, Informante 1 o INF1) y, por el otro, el Director y docente del Instituto (en adelante, Informante 2 o INF). La selección de esta díada se orientó

por el *principio de la pertinencia*, es decir, identificamos a los informantes que pudieran aportar la mayor y mejor información a la investigación, los consideramos como *informantes claves* — individuos que tienen los conocimientos, el estatus o habilidades comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con la investigación (Puig, Alcaraz y Lafon, 2004) — y valoramos su genuina intención de participación (Long, 2005).

4.4 Instrumentos de Recolección

Los instrumentos de recolección de datos correspondientes a los tres Grupos se elaboraron en función de los objetivos planteados en el diseño inicial y fueron: dos (2) Cuestionarios de Convocatoria Online (CCO) — descritos en el apartado [4.3](#) — una (1) Guía de Entrevistas y dos (2) Cuestionarios de Análisis de Necesidades (CAN).

4.4.1 Guía de Entrevistas.

La primera fuente de información definida fue el grupo 1C. Con este grupo, utilizamos la técnica de entrevista como método directo de obtención de datos. Dado que en las entrevistas se suele aportar una gran cantidad de información de la que es necesario seleccionar los datos relevantes para la investigación (Hernández Sampieri, 2007), determinamos *categorías* precedentes al trabajo de campo. A partir de estas categorías, diseñamos la Guía de Entrevistas para la diada del grupo 1C, con base en los objetivos de este estudio. La Guía incluyó catorce (14) preguntas, organizadas en torno a dos (2) categorías temáticas que sirvieron para formular las preguntas, organizarlas, obtener datos relevantes y comprensibles y reducir la información para su posterior análisis. En la tabla 1 a continuación, presentamos la Guía de Entrevistas diseñada para el grupo 1C.

Tabla 1
Guía de Entrevistas Grupo 1C.

Categoría 1. Enseñanza-aprendizaje del Inglés en el Comercio Exterior e Internacional.

1. ¿Puede describir brevemente la misión, visión y objetivos de su institución?
 2. Con respecto al aprendizaje del inglés como LE, ¿qué instancias de formación curriculares o extracurriculares ya se han llevado adelante en su institución?
 3. ¿Cuáles son las razones que motivaron estas elecciones y decisiones?
 4. ¿Cómo evalúa los resultados de esas instancias de formación?
 5. ¿Cómo cree que se percibe el estudio formal del inglés en su entorno específico académico o profesional?
 6. ¿Qué dificultades cree que encuentra el estudiante o profesional del comercio internacional al plantearse el estudio del inglés de manera formal?
 7. ¿Qué medidas se han tomado para intentar enfrentar estos desafíos?
 8. ¿Cuáles cree que son las competencias y estudios previos requeridos para los candidatos a puestos de trabajo específicos del sector Comercio Exterior e Internacional?
 9. ¿Cuáles son las competencias (lectura, escritura, habla, comprensión oral) en el uso del inglés que usted cree son más valoradas en el sector?
 10. Desde su propia institución, ¿qué soluciones o acciones concretas futuras de formación se desea implementar para responder a esos requerimientos de los estudiantes/socios?
-

Categoría 2. Relación del CEeI con las TIC Educativas.

1. ¿Qué herramientas o recursos digitales se han venido utilizado para impartir cursos/clases de formación en su institución?
 2. ¿Cómo describiría la relación actual y el grado de satisfacción de los alumnos o socios con las herramientas tecnológicas disponibles (aula virtual, plataformas educativas, aplicaciones, cursos en línea, mensajería electrónica, grupos de discusión o en línea)?
 3. ¿Podría mencionar y describir cuáles son las posibilidades reales de mejoras que se le ocurren en relación a las aulas virtuales o a la implementación de cursos de ICEeI usando plataformas educativas en línea?
 4. ¿Cuáles cree que son los factores (de cualquier índole) que limitarían u obstaculizarían la aplicación de estas mejoras?
-

Como dijimos, las dos (2) categorías principales: “Enseñanza-aprendizaje del Inglés en el Sector CEeI” (Categoría 1) y “Relación del CEeI con las TIC Educativas” (Categoría 2) habían sido definidas antes de redactar la Guía de Entrevistas. Luego de realizadas las entrevistas, procedimos a codificar estas dos Categorías, determinamos y codificamos dos (2) *categorías emergentes* (Sugerencias Generales y Grupos Intergeneracionales), surgidas al

analizar las transcripciones de las entrevistas, y también establecimos diez (10) *subcategorías* clasificatorias para organizar toda la información, según se indica en la tabla 2.

Tabla 2
Categorías y Subcategorías de las Entrevistas.

Categoría	Código	Subcategorías
1. Enseñanza-aprendizaje del inglés en el sector CEeI.	EAICEeI	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación de la institución con el CEeI • Formaciones previas en inglés • Competencias laborales prioritarias del CEeI • Competencias lingüísticas prioritarias para el CEeI
2. Relación del CEeI con las TIC Educativas.	CEeIyTIC	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias previas con TIC • Grado de satisfacción actual con las TIC • Mejoras con TIC • Limitaciones de las TIC
Categorías Emergentes	Código	Subcategorías
1. Sugerencias Generales	SG	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el futuro curso de ICEeI
2. Grupos Intergeneracionales	GI	<ul style="list-style-type: none"> • Factibilidad de implementación de GI

La tabla 3 sintetiza las definiciones de cada subcategoría y clarifica el tipo de información incluida en cada una de ellas. Estas subcategorías subsumen las *secciones de texto* (menciones y alusiones) identificadas en las entrevistas de cada uno de los informantes de la diada del grupo 1C.

Tabla 3
Definiciones de Subcategorías

Categorías	Subcategorías	Definiciones
• EAICEeI	• Vinculación de la institución con el CEeI	Relación de los patrocinantes con el sector, basada en la visión, misión y objetivos de cada institución.
	• Formaciones previas en inglés	Experiencias anteriores de capacitación en inglés (curriculares o extracurriculares, sus fundamentos, resultados, limitaciones, aportes).
	• Competencias laborales prioritarias del CEeI	Destrezas de empleabilidad y valor dado por los empleadores en el mundo real del sector.
	• Competencias lingüísticas prioritarias para el CEeI	Macrohabilidades y destrezas lingüísticas en inglés más y mejor estimadas al desarrollar tareas típicas del sector
• CEeIyTIC	• Experiencias previas con TIC	Tecnofactos, aulas virtuales y otros insumos digitales ya en uso en las instituciones.
	• Grado de satisfacción actual con las TIC	Nivel de aceptación/rechazo manifestado ante el uso de las TIC en contextos de capacitación.
	• Mejoras con TIC	Implementación, ampliación u optimización de recursos digitales innovadores o ya conocidos.
• SG	• Limitaciones de las TIC	Desventajas de la enseñanza remota y de las TIC.
	• Sugerencias para el futuro curso de ICEeI	Propuestas generales o superadoras de toda naturaleza.
• GI	• Factibilidad de implementación de GI	Posibilidad de formación de grupos áulicos heterogéneos (con diferencia de edad y experiencia laboral).

4.4.2 Cuestionarios de Análisis de Necesidades.

Para los grupos 1A y 1B, elaboramos dos (2) Cuestionarios de Análisis de Necesidades, siguiendo un modelo propio que combina las propuestas teórico-prácticas de Dudley-Evans y St. John (1998), de Long (2005; 2015) sobre el AN, las especificaciones “Puede Hacer” de la *ALTE — Association of Language Testers in Europe* — sobre las tareas profesionales inherentes a la comunicación en inglés en ámbitos laborales (Anexo 3) y la propuesta de Dumont (2015) sobre las tareas profesionales del sector.

El objetivo principal de los CAN fue recabar información del grupo 1A y el 1B sobre prácticamente los mismos interrogantes, para luego comparar y contrastar los resultados obtenidos de dos fuentes diferentes. Los redactamos en idioma español, en un lenguaje simple

y comprensible para los encuestados. Para su diseño, utilizamos la herramienta “Formularios de Google” como recurso que posibilita administrar cuestionarios sin importar dónde se encuentren los individuos y facilita el envío y la recepción de respuestas. Además, permite visualizar las respuestas como porcentajes en gráficos de torta y de barra generados de forma automática, transferir los datos a documentos de Excel y consultarlos de manera rápida y organizada.

Luego del Título de cada CAN, incluimos el Encabezado con instrucciones generales para guiar a los encuestados, acompañado de una imagen relacionada con el comercio internacional. En el texto introductorio, explicamos el estudio y su relevancia; insistimos en la honestidad de las respuestas, prometimos confidencialidad y detallamos el número total de preguntas y el tiempo aproximado que llevaría responderlas. De igual manera, al final de cada CAN, agregamos un breve texto de agradecimiento. En cuanto al tipo de preguntas, tuvimos en cuenta las posibilidades que ofrece la herramienta “Formularios de Google”: preguntas de respuesta cerrada o selección múltiple, de escala tipo Likert, con listas de comprobación para seleccionar elementos en una lista y de respuesta abierta para profundizar sobre algunas cuestiones y enriquecer los datos cualitativos que no se habían planteado de manera explícita.

Una mención aparte merece el listado de las posibles tareas profesionales del sector, fundamentado y basado en la aportación de Dumont (2015) sobre las tareas más relevantes del trabajador del Comercio Exterior en Argentina, incluido en el ítem n.º 18 de los CAN. Según el autor, en contextos reales, tanto los empleados como los dueños de las pymes importadoras/exportadoras u otros agentes auxiliares del CE, en raras ocasiones se limitan a realizar tareas categóricamente propias de un solo nivel jerárquico. Estos individuos suelen ser “todo terreno, [...] que hacen absolutamente todo”; por ello, más allá de quién las realice, existen tareas inherentes a la llamada “función de Comercio Exterior”, entendida esta como un área de trabajo propiamente dicha dentro de la empresa (Dumont, 2015, p. 33-34). Esta revelación, sumada a las especificaciones de la *ALTE* y a nuestra experiencia en el sector, nos permitió delimitar con mayor precisión la propuesta de tareas profesionales.

Volviendo a la estructura del CAN, distribuimos las 28 preguntas en cuatro (4) secciones temáticas (tabla 4). Para clarificar, agregamos una columna que resume nuestros propios interrogantes. La tabla 5 subsiguiente enumera las tareas profesionales del CEEl propuestas en la Sección 2, ítem n.º 18, de cada CAN.

Tabla 4
Esquema de Secciones de los CAN.

	<u>Interrogantes</u>
Título: Cuestionario de Análisis de Necesidades.	
Encabezado e instrucciones para el participante.	
Sección 1: Situación presente (necesidades subjetivas). P. 1-17.	
4 Perfil del participante. (1-8).	¿Quién?
5 Formación previa en la LE. (9).	¿Por qué?
6 Experiencia previa negativa/positiva con la LE (10-13).	¿Para qué?
7 Motivación (14).	
8 Expectativas/deseos sobre el futuro aprendizaje. (15-17).	
Sección 2: Situación-meta (necesidades objetivas). P. 18.	
1. Tareas profesionales del CEeI (demandas).	¿Qué? ¿Con quién? ¿Dónde?
Sección 3: Necesidades de aprendizaje. P. 19-23.	
1. Tamaño de los grupos de trabajo (19).	
2. Estrategias de aprendizaje (20).	
3. Formas de estudio (21).	¿Cómo?
4. Corrección de errores (22).	
5. Sistemas/pruebas de evaluación (23).	
Sección 4: Uso del entorno educativo virtual y de TIC. P. 24-28.	
1. Satisfacción actual (24-25).	
2. Ventajas de cursos mediados por TIC (26).	¿Entorno educativo?
3. Limitaciones de cursos mediados por TIC (27).	
4. Sugerencias de mejora en el uso de las TIC (28).	

Tabla 5
Propuesta de Tareas-Meta Profesionales del CEeI.

1. Investigar nuevos mercados u oportunidades de negocios.
2. Realizar consultas comerciales (p. ej.: precios, entrega).
3. Viajar al exterior para promocionar productos o servicios (ferias y misiones).
4. Recibir o estar a cargo de visitantes extranjeros.
5. Contactar por escrito a nuevos clientes/proveedores/socios en el extranjero.
6. Entender y preparar cotizaciones o propuestas comerciales (*quotations*).
7. Negociar términos y condiciones.
8. Confeccionar o aceptar órdenes de compra/notas de pedido.
9. Coordinar envíos o transporte de mercaderías/servicios.
10. Realizar/aceptar pagos, depósitos, transferencias internacionales.
11. Leer, interpretar y redactar fichas técnicas de productos o manuales, instrucciones técnicas.
12. Gestionar recordatorios, resolver reclamos, quejas, modificaciones y ajustes.
13. Participar en reuniones de trabajo presenciales/en línea.
14. Leer, interpretar y redactar informes (de diversa extensión/formalidad).
15. Dirigirse a un público o asistir a presentaciones (*presentations*).
16. Comunicarse telefónicamente de manera frecuente.
17. Mantenerse actualizado sobre las novedades del sector (artículos, videos, boletines, redes sociales, blogs).
18. Socializar formal o informalmente en grupos pequeños.

4.5 Procedimientos de Recolección

4.5.1 Entrevistas Grupo 1C.

Las entrevistas del grupo 1C fueron las primeras en llevarse a cabo, por razones prácticas y en coincidencia con la secuenciación de procedimientos de más abiertos a más cerrados propuesta por Long (2005). Previa a su realización, enviamos la Guía de Entrevistas a los Informantes para que pudieran reflexionar sobre las preguntas con tiempo suficiente. Cada entrevista individual tuvo una duración de cincuenta minutos reloj; las realizamos a ambas durante la primera quincena del mes de julio de 2021, mediante el sistema de videoconferencias Zoom, con una diferencia de 24 h entre una y la otra.

Por razones éticas, al comienzo de cada entrevista, resumimos el propósito, explicamos cómo se usaría la información obtenida y aseguramos la confidencialidad de la información a brindar por el entrevistado. Dada la implicación personal que provocaban las entrevistas, solicitamos a cada entrevistado su información biográfica. Ambos entrevistados se presentaron brindando nombre de pila, edad, cargo e institución de pertenencia. El paso siguiente implicó nuestra formulación de preguntas de manera tal que la mayoría fueran de tipo abiertas ya que entendimos que estas podrían permitir a los entrevistados expresar mejor los sentimientos e ideas, describir sus experiencias (Hutchinson y Wilson, 1994) y también replantear preguntas en el caso de que el participante se desviara del objetivo. Ambas entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. En el Anexo 2, incluimos la transcripción (de tipo natural o con texto editado)³ de las conversaciones resultantes, con las modificaciones necesarias para optimizar la lectura y depurar y proteger ciertos datos sensibles de las instituciones y de los entrevistados. El análisis de los resultados de las entrevistas se expone en el apartado 5.1.

4.5.2 Cuestionarios de Análisis de Necesidades de Grupos 1A y 1B.

La etapa de recolección de datos con los CAN comenzó con los envíos previos a modo de “pruebas piloto”, siguiendo los lineamientos de Long (2005). Dirigimos el cuestionario del grupo 1A a tres estudiantes universitarios con niveles de inglés A2, B1 y C1 del MCERL⁴ respectivamente. El cuestionario del grupo 1B se envió a un despachante de

³ Las transcripciones con texto editado mejoran la gramática y evitan las repeticiones y las muletillas para hacer una transcripción más legible. Para fines analíticos, pueden ser elaboradas (Coates y Thornborrow, 1999, citados en Davidson, 2009, p.43).

⁴ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (Consejo de Europa, 2001).

aduanas de la ciudad de Córdoba sin conocimientos previos de inglés, a una responsable operativa de un agente de cargas internacionales con acreditada experiencia profesional y nivel de inglés B2, y a una gerente del departamento de Comercio Exterior de una Gran Empresa argentina, con nivel de inglés A2 (todos *outsiders*, es decir, no participantes de las muestras de conveniencia). Asimismo, remitimos ambos CAN a dos docentes expertas en enseñanza del IN que imparten clases en empresas del medio no vinculadas a los patrocinantes. A posteriori, modificamos la redacción y tipos de respuesta propuestos para algunos ítems de los CAN en función de las sugerencias y aportes de estos estudiantes y profesionales.

Procedimos al lanzamiento de los CAN definitivos para los estudiantes y los trabajadores durante la primera quincena del mes de agosto de 2021, vía correo electrónico, de manera individual, para evitar que los envíos fueran interpretados como “correo no deseado” y garantizar su recepción. Informamos a los participantes que la fecha límite de recepción era el 17 de septiembre de 2021. Aunque a principios de septiembre enviamos un correo recordatorio a los participantes que aún no habían respondido el cuestionario, finalmente solo 9 individuos respondieron el CAN del grupo 1A y 12 individuos el del grupo 1B. Los enlaces de acceso al repositorio virtual donde se alojan los formularios de los CAN definitivos diseñados para ambos grupos se incluyen en el Anexo 1 de esta exposición mientras que el análisis de las respuestas recibidas se presenta en el apartado “Análisis de los Cuestionarios” (5.2).

5. Resultados

5.1 Análisis de las Entrevistas

Las entrevistas nos permitieron recabar información de los informantes claves sobre el contexto de implementación del futuro curso y llevar a cabo un primer *análisis de medios* (Dudley-Evans y St. John, 1998). Las realizamos para luego considerar y tomar en cuenta las perspectivas de los Informantes como fuentes directas de provisión de datos en su rol de representantes de las dos instituciones patrocinantes. Concebimos este análisis de medios como parte complementaria del AN de la situación presente y la situación-meta llevados a cabo con los grupos 1A y 1B.

En las entrevistas de la década del grupo 1C, formulamos las preguntas con el apoyo de la Guía de Entrevistas. Sin embargo, a medida que transcurrían cada una de ellas, pudimos

cambiar, quitar o añadir preguntas según las aportaciones de los entrevistados. Nuestra intención fue llevar adelante este proceso de forma natural, manteniendo un tono de confianza y mostrando interés por las personas, sus demandas y sus intereses. Gracias a ello, durante el posterior análisis de las transcripciones, surgieron dos (2) categorías emergentes que no habíamos establecido con anterioridad en la Guía de Entrevistas pero que aglutinaron información de interés para este estudio.

En las respectivas transcripciones de las entrevistas (Anexo 4), identificamos *secciones de texto* aportadas por ambos Informantes, las que clasificamos y organizamos en el sistema de categorías, subcategorías y categorías emergentes (tablas 2 y 3). Estos procedimientos nos permitieron manejar el cúmulo de información recogida y presentar los resultados de manera más comprensible. En el análisis respectivo, las secciones de texto se muestran entrecomilladas, con fuente tipográfica Calibri, tamaño 10 puntos, y precedidas por el código de informante correspondiente (p. ej., INF 1 o INF2) para facilitar su identificación.

Al inicio de cada entrevista, los Informantes brindaron información concentrada en la subcategoría *Vinculación de la institución con el CEel*. La INF1 (C., género femenino, Gerente de Negocios Internacionales de la Cámara, 59 años) indicó que la misión de la Cámara es acompañar a las empresas en los procesos de internacionalización, inserción en mercados internacionales, inversión en otros países e importación de productos para los procesos productivos o para la venta en el mercado interno. El INF2 (R., género masculino, Director del Instituto, 42 años) refirió que el Instituto pretende desarrollar la docencia, la investigación y la extensión con la comunidad, ser un centro generador y transmisor de conocimientos y valores culturales y un referente académico del Comercio Exterior entre las instituciones de la región y del país. Al momento de la entrevista, el Instituto contaba con 280 alumnos, distribuidos así: 130 (en 1er. año), 80 (en 2do. año) y 70 (en 3er. año). De los dichos interpretamos que ambas instituciones trabajan conjunta y sinérgicamente y que el Instituto depende de la Cámara como un área académica que dicta la carrera de Técnico Superior en Comercio Internacional.

En cuanto a la subcategoría *Formaciones previas en inglés*, pudimos conocer que la currícula de la carrera Técnico Superior en Comercio Internacional había incorporado “Inglés I” e “Inglés II” (Inglés Técnico o *EAP*) en 2014 y que durante marzo de 2021 se había sumado un curso externo de Inglés de Negocios a distancia, dictado desde la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, en el que se habían inscripto alumnos y

exalumnos del Instituto y algunos socios y trabajadores de la Cámara. La fundamentación para la implementación de dicho curso facilitada por la INF1 fue que “era una materia pendiente” ya que “algunos socios de la Cámara habían manifestado la necesidad de contar con profesionales que se manejaran en el idioma”, “(...) el inglés es una herramienta necesaria (...) importante como una profesión o un título. No se puede pensar el mundo si no hablás dos idiomas: por ahora, inglés...”. y que se había pensado en este tipo de acciones para que “los exalumnos del Instituto siguieran formándose en idiomas”. La valoró como una “buena idea sobre la que habrá que seguir avanzando”. Por su parte, el INF2 manifestó que la “Carrera está muy vinculada con idiomas extranjeros y, si hay que elegir uno..., el principal es el inglés”, “(...) este idioma y el Comercio Exterior están cien por ciento vinculados”. Otra razón fue brindar oportunidades de aprendizajes a los alumnos con niveles educativos inferiores: “... [el fundamento] va vinculado a la base que traen los alumnos”, “Nuestros dos “Inglés Técnico” son cuatrimestrales”, “(...) difícil alcanzar un nivel intermedio”, “(...) importante darles alguna herramienta extra a aquellos que no traen la base desde el colegio. Hay una disparidad muy grande...”.

En lo referido a las limitaciones, el INF2 dijo que la convocatoria había sido buena, aunque expresó haber tenido relativa dificultad en completar el número total de alumnos requerido para los tres módulos (dicho número mínimo no fue aportado por el INF2). Señaló haber tenido una “mejor respuesta por parte de los egresados y alumnos que de las empresas” lo que atribuyó a la falta de políticas empresariales que incorporen el aprendizaje del inglés como instancias de formación dentro de las organizaciones. La INF1, por su parte, reconoció que implementar un curso extracurricular supone una desventaja por ser un proceso “muy lento”. Otra de las limitaciones señaladas por el INF2 fueron los prejuicios sentidos sobre el aprendizaje de la LE: INF2: “Un problema (...) la gente, mientras más grande de edad, más le cuesta admitir que tiene que ponerse mucho tiempo a estudiar. Creen que ya no pueden aprender inglés ...que los idiomas se aprenden de chico, El otro es la distancia, aprender vía internet. ...cree que es muy difícil aprender a distancia un idioma. ... son prejuicios”. Hubo una mención particular del INF2 sobre la decisión de no llevar a cabo un AN del grupo meta previo al inicio del curso externo de IN. Desde nuestra postura de investigación, interpretamos que dicha decisión se opone a los postulados sobre la esencialidad del AN en los cursos de LFE (Long, 2005; Dudley Evans y St. John, 1998; Hutchison y Waters, 1987, entre otros), pero, a su vez, apoya las advertencias de Anthony (2018) sobre la subestimación del AN en los cursos de LFE.

Sobre los aportes de las experiencias previas, ambos informantes coincidieron en el agregado de valor que el acuerdo con la Facultad de Lenguas significaba para el curso externo en marcha y en la gran relevancia que el manejo del inglés tiene en el CEeI. En lo referido a la

evaluación de resultados del curso externo de IN, al momento de la realización de la entrevista se nos informó que no habían sido analizados formalmente por ninguna de las instituciones, aunque ambos Informantes manifestaron tener planeado realizar encuestas de valoración al finalizar la primera experiencia.

La subcategoría “*Competencias laborales prioritarias para el sector del CEeI*” aglutinó las apreciaciones de ambos Informantes, lo que nos permitió arribar a un concepto clave: las herramientas laborales más valoradas en el sector del CEeI son: el dominio eficiente de competencias lingüísticas en LE inglés, de las competencias de negocios (*business skills*) y de las competencias “blandas” (*soft skills*) en inglés y en español. Si los candidatos reúnen estas destrezas, tienen mayores y mejores oportunidades de acceso a puestos laborales: INF1: “(...) distintas herramientas [de negocios] directamente en inglés”, “(...) la negociación con gente de otros países... utiliza frecuentemente el inglés”, “(...) tener esas herramientas en un curso [de inglés] donde se toquen esas temáticas específicas”, “... el futuro va para el lado de Asia..., se habla un inglés dialéctico [sic]”. INF2: “En Comercio Exterior, las empresas demandan “habilidades suaves/blandas...que los candidatos sean flexibles, (...) trabajar en equipo, sepan de metodologías ágiles, etc.”, “El idioma... un requisito *sine qua non*”.

Respecto a las “*Competencias lingüísticas prioritarias para el CEeI*”, observamos una disparidad de criterios entre ambos informantes. La INF1 valoró positivamente el desarrollo de la expresión oral y de la competencia léxica en inglés, específicamente en lo referido a la precisión y a la fluidez necesarias para las tareas de negocios del sector: INF1: “El empresario [viaja] con el inglés que tiene, (...) se defiende como puede, no están todos en las mismas condiciones ni cuentan con un manejo acabado del idioma. (...) todos los empresarios resaltan, algo que se ve [valora] en las reuniones: la solvencia para comunicarse, hablar y tratar temas sensibles para la empresa. Hoy, (...) una persona necesita vocabulario y estar más suelta en lo oral. Lo fundamental es el diálogo (por Zoom, por Skype, por teléfono)”. Sin embargo, el INF2, en referencia a las personas más jóvenes, discrepó y relativizó el valor dado por la INF1 a la expresión oral: INF2: “(...) la comunicación oral va disminuyendo constantemente. (...), la tecnología va (...) a que la interacción oral sea menor. “(...) los jóvenes...ya no quieren hablar con nadie, (...) le esquivan a la charla. Es una tendencia (...) que no les guste hablar por teléfono, incluso en el propio idioma. Eso va a repercutir en el sector empresarial”. A su vez, otorgó preponderancia a la comprensión lectora y a la expresión escrita: “La gente cada vez más utiliza mensajes escritos y plataformas (...) hechas para que no se necesite diálogo. Entonces, (...) la comprensión lectora y la redacción van a ser importantes, (...)”.

Sobre la categoría CEeITIC y su subcategoría “*Experiencias previas con las TIC*”, la INF1 describió las experiencias virtuales vividas durante la epidemia de la COVID-19 como

forzadas por la realidad, vertiginosas y agotadoras, aunque recalcó el papel fundamental que un docente experimentado, inspirador y comprometido juega en la educación mediada por TIC. INF1: “Durante 2020, nos hemos ido acostumbrando a este tipo de herramientas. ..., hay un cierto hartazgo. La realidad nos obligó a entrar en el uso de este tipo de herramientas. “(...) hemos entrado de golpe en la virtualidad en masa”, (...) son muy importantes las habilidades del profesor. (...) tiene que capacitarse...ser aún más didáctico que presencialmente, hacer esa clase virtual lo más amena posible...la virtualidad lleva más pasión y entrenamiento, “... [el docente] debe generar que el alumno se involucre, que entienda la materia. [Ese docente] despierta la motivación y las ganas de seguir aprendiendo”. Por su parte, el INF2 informó que la plataforma de aprendizaje en línea Moodle es la herramienta en uso en el Instituto. No obstante, resaltó que, hasta la llegada de la pandemia, solo se había utilizado como mero repositorio de documentos escritos y audiovisuales. En 2020, se comenzó a utilizar la herramienta Google Meet como sistema de videoconferencias (valorado por el INF1 por su practicidad y por su “capacidad de almacenamiento” [*sic*]) para el dictado de clases sincrónicas (en total, se imparten cinco clases de dos horas cada una cada día). Las clases son grabadas y luego subidas a Moodle para su consulta. Sobre las asignaturas Inglés I y II, el INF2 especificó que el plantel docente implementó el sistema de “burbujas” (grupos reducidos de alumnos) argumentando la complejidad que representaba el dictado en línea de sus materias con cursos numerosos. INF2: “...En inglés, lo que han hecho las profesoras es reducir los grupos en tres burbujas, ya que un curso de 30 o 40 era muy complicado”. Los puntos de coincidencia entre ambos Informantes en esta subcategoría parecen ser el valor y el aprecio de docentes resolutivos y proactivos abocados a sostener la continuidad educativa y la motivación del alumnado, aun en condiciones coyunturales poco favorables para los grupos involucrados en el proceso.

En cuanto al “*Grado de satisfacción actual con las TIC*”, registramos ciertos datos coincidentes y ciertas disparidades en los dichos de los Informantes. Ambos manifestaron interés en construir o desarrollar su alfabetización digital; sin embargo, la INF1 mostró algunos reparos sobre la completa migración de cursos presenciales a clases solo mediadas por TIC: INF1: “Me interesa muchísimo [la tecnología], creo que estas herramientas vienen para quedarse, (...) pero... el contacto presencial también es fundamental”. Por su parte, el INF2, en lo personal, manifestó sentirse muy a gusto con el uso de la tecnología, aunque admitió que, por la tradicional modalidad presencial de la Carrera, hubo que implementar cambios rápidos e inesperados para hacer frente a las demandas de la enseñanza remota durante la pandemia; enfatizó la buena respuesta y el trabajo colaborativo y cooperativo de alumnos y profesores

para lidiar con las nuevas exigencias de los entornos virtuales: INF2: “(...) Carrera presencial...”, “Primero [se sumaron] los jóvenes, ...lo que veo con los profes más grandes (...) se han adaptado rápidamente...”, “Pasados esos [primeros] quince días, ...poner entre todos a probar y aprender. Los que quedaban, querían sumarse a lo que estaba haciendo el resto y formar parte”.

En lo concerniente a la predisposición para las “*Mejoras con TIC*” en el aula del futuro curso, el INF2 se mostró interesado en que se sumen actividades que incorporen la gamificación — técnica que utiliza mecánicas, dinámicas y estéticas del juego para contextos que no son propiamente lúdicos (Hunicke, LeBlanc y Zubeck, 2004, citados en Andreu Alcaraz y González Argüello, 2019) — como componentes motivadores para el aprendiente. INF2: “(...) programas simples como D. [en referencia a una aplicación desarrollada para práctica del inglés], hacen este formato de *gammification*, (...) se puede sumar puntos e interactúan constantemente el habla, la escucha y el movimiento. Esas cosas le llaman un poco más la atención a la persona que está estudiando”. La INF1, por su parte, ante las limitaciones de algunos adultos, sugirió que se pensara en el desarrollo de tutoriales simples que instruyan a los usuarios sobre las características, configuración y correcta operación/gestión de los tecnofactos en uso o a ser incorporados. INF1: “Conozco directivos que no tuvieron la oportunidad de aprender inglés y son conscientes de sus limitaciones. Pasa más en el interior de la provincia.”, “Ahí, creo que las instituciones y organizaciones deberían tener un *check list* o procedimiento tutorial para sugerir”.

Así como se sugirieron mejoras, también se reconocieron algunas “*Limitaciones de las TIC*” en contextos de formación y de interacción corporativa. La INF1 insistió en la disparidad de conocimiento operativo de las TIC entre las personas más jóvenes y los mayores de 60 años, reconoció su propia escasez de conocimiento sobre los recursos digitales disponibles y demandó la presencia de docentes capacitados que motiven a la participación en las modalidades en línea ya que, desde su perspectiva, estas no sustituyen a la presencialidad. INF1: “Participo en reuniones en las que hay gente de todas las edades. A veces, se van y la cámara sigue prendida, o no saben cómo ajustarla y les queda la mitad de la cabeza “cortada”. “Esas personas son, de entre 70 y 75 años.”, “[La tecnología] no reemplaza al cien por ciento la presencialidad... “[las herramientas digitales] no se manejan solas, ... tiene que haber una capacitación de parte del docente como figura motivacional, (...) hay que conocer y aprender de las herramientas[digitales], (...) conozco pocas”. El INF2 mostró una visión un tanto diferente y propuso implementar un curso innovador de inglés para el CEeI mediado por tecnofactos pero que apunte a tener vigencia y efectividad a largo plazo. Expresó que, a su juicio, la plataforma Moodle carece de dinamismo, no fomenta la interacción y al mismo tiempo parece representar alguna dificultad operativa para los

docentes del Instituto. INF2: “El formato de cursos [en línea, vía Moodle] anda muy bien hoy, pero hay que pensar en los próximos cinco años, ...hacer algo innovador (...) no se vuelva obsoleto rápidamente, (...) sobre todo, en el idioma”. [Moodle] para el profesor, tiene un pequeño grado de complejidad. [Le faltan] herramientas interactivas: lo veo un poco estático, el alumno no puede arrastrar objetos. Su visión coincide con los hallazgos de Carranza Alcántar, Islas Torres y Maciel Gómez (2018) sobre las mejoras necesarias en la forma de participación y en los procesos interactivos de las plataformas virtuales.

Sobre las “*Propuestas superadoras para el futuro curso de ICEEi*”, englobadas en la categoría emergente SG, la INF1 valoró favorablemente los objetivos de esta investigación y del futuro curso ya que supone integrar competencias de negocios específicas del CEEI conjuntamente con el aprendizaje del inglés; la destacó como una propuesta innovadora de cara a las exigencias del futuro para los empresarios y reiteró su interés de contar con un docente capacitado y orientador que profundice en las tareas profesionales sensibles para el sector. INF1: “... el hecho de que estés trabajando [en referencia a este estudio] para implementar una mirada más profunda sobre lo que el futuro requiere, con un combo del idioma de la mano de herramientas, es muy interesante. La oportunidad de hacer una capacitación con un buen docente despierta toda la inspiración futura...”, [El futuro curso], tendría que ser, profundo y detallista, para personas que tienen a su cargo tareas como la negociación y la definición de contratos y tienen que desarrollarlas en inglés”. El INF2, por su parte, en respuesta a una de las preguntas puntuales de la entrevista, expresó su voluntad y sus razones para recurrir a becas como una herramienta extra de integración y equidad en el caso de aquellos alumnos con carencias económicas que estén interesados en asistir al curso de inglés para el CEEI. INF2: “Existe una estigmatización de la persona que no sabe inglés, la ven como “alguien que no tiene futuro”. “Sacarse ese peso desde el principio sería algo muy importante”.

En lo concerniente a la Categoría Emergente GI, la INF1 aportó su visión, la que englobó conceptos relevantes sobre la imposibilidad de satisfacer el objetivo de conformar grupos demasiado heterogéneos. A su juicio, las personas menos avezadas, de mayor edad o que no han tenido oportunidades de formación (como es el caso de emprendedores del interior de la provincia) podrían encontrar dificultades para integrarse, lo que, en principio, iría en desmedro de la interacción y el aprendizaje colaborativo intergeneracional que procuramos incentivar en el curso de ICEEi: INF1: “Va a depender mucho de los grupos: en inglés (...), se puede tener un cierto grado de heterogeneidad, pero no tanto, (...) a la persona que le cuesta más, le resulta difícil entrar en el ritmo del otro, que es generalmente más joven. No digo que todos los jóvenes tengan la misma facilidad, no todos tuvieron las mismas oportunidades ni prioridades”. No obstante, el INF2 consideró necesario

que los participantes sean conscientes de que la tecnología es una realidad que todos deberían aceptar e intentar integrar para poder seguir siendo parte de los procesos educativos. INF2: “Es lo que hace la tecnología: si no te subís y la tomás como aliada, quedás afuera de todo. Hay que entender la necesidad por ese lado”.

En suma, ambas entrevistas fueron útiles para establecer una relación más cercana de confianza y familiaridad con los Informantes y tener un panorama más definido de algunas de sus percepciones sobre las categorías guías preestablecidas. Pudimos agrupar los datos aportados en subcategorías de acuerdo a los objetivos de este trabajo, los que contribuyó a responder algunos interrogantes sobre la factibilidad de implementación del futuro curso de ICEeI, a determinar algunos nuevos desafíos y a obtener sugerencias de mejora y adaptación de recursos tecnológicos para el diseño y planificación del curso. La comparación y el contraste de los datos recabados en las entrevistas con la información obtenida de los CAN se explica con mayor detalle en el apartado “Triangulación” de esta exposición.

5.2 Análisis de los Cuestionarios

5.2.1 Grupo 1A.

El CAN del grupo 1A fue respondido por nueve (9) individuos. Obtuvimos el *perfil biográfico y educativo* de los estudiantes del Instituto encuestados de las respuestas 1 a 8 de la Sección 1, apartado A), a saber: nueve (9) adultos (7 personas de género femenino y 2 personas de género masculino), con edades entre 18 y 25 años, hablantes de español, nacidos en la provincia de Córdoba, Argentina, que no se encontraban trabajando al momento del estudio. Ocho (8) eran estudiantes y uno (1) era egresado de la carrera de “Técnico Superior en Comercio Internacional” del Instituto.

Sobre el *grado de satisfacción con los estudios cursados* en el Instituto, tuvimos en cuenta las respuestas de la pregunta 7, de escala tipo Likert (con 5 valores entre “totalmente satisfecho” y “para nada satisfecho”) donde el 100% de los encuestados de este grupo indicó un alto grado de satisfacción (valores entre 4 y 5). Sin embargo, las *razones para la elección de la carrera* indagadas en la pregunta n.º 6, de tipo abierta, fueron bastante heterogéneas y de variada extensión, aunque se repitieron los conceptos de *posibilidad de acceso a conocer los mercados internacionales* y la atracción generada por los *diversos y constantes desafíos del comercio internacional*, por ejemplo, en las siguientes alusiones: “(...) superar desafíos constantemente”, “Hacernos conocer en el mundo e investigar posibles mercados y clientes”, “(...)

comercializar y hacer [investigaciones] de mercado en otros países”, “(...) una carrera...que puede cambiar todos los días. Nada es rutinario”.

En cuanto a las expectativas sobre *el ámbito laboral ideal de futuro desempeño* de los estudiantes encuestados (pregunta n.º 8), las respuestas fueron diversas, con un ligero predominio de la función “Comercio Exterior” (33,3 %), seguido de “Logística y Distribución” y “Compras Internacionales” (22,2 %) en segundo lugar y “Despacho Aduanero/Agencias de Transporte Internacional” y “Aduanas” (11,1 %) en último lugar. Coincidiendo con Dumont (2015) la función “Comercio Exterior” fue entendida aquí como un departamento de trabajo único, con características propias y particulares dentro de las organizaciones.

El apartado B) de la Sección 1 (preguntas n.º 9-13) sobre las *experiencias previas con el estudio del inglés y la valoración del rol del inglés* en su vida cotidiana, nos mostró que el 33 % de los encuestados valoraban como “más importantes” para su formación los estudios realizados *solo en el Instituto*, en las materias Inglés I y II y otorgaban o habían otorgado marcada importancia al estudio del inglés en su vida diaria. En general, los *aportes de las clases de inglés previas* se relacionaron con la *adquisición de vocabulario técnico* relativo al comercio internacional (3 alusiones), *la interacción y participación en grupos pequeños* y la *lectura comprensiva de textos afines* al comercio internacional. La *presencialidad* tuvo una (1) mención y valoración positiva. Por otro lado, las principales *desventajas* indicadas pudieron resumirse en: *poco desarrollo de contenidos, escaso énfasis en la expresión oral, lejanía del lugar donde se impartían las clases, presencia de algunos estudiantes poco interesados en la clase* que dificultan el aprendizaje del resto y *demasiado hincapié en el repaso de conceptos “básicos” [sic]* de la LE. Cabe mencionar que las respuestas en este ítem fueron redactadas escuetamente y en lenguaje poco claro por lo que debimos parafrasear algunas para su mejor comprensión en esta exposición.

Sobre la *relevancia actual del inglés* en su realidad, el 100% de los estudiantes admitió darle entre “mucho importancia” y “bastante importancia” al estudio de la LE en su vida diaria, manifestó “excelente” o “muy buena” *actitud* hacia el aprendizaje de la LE y señaló como *motivación principal* para tomar el curso el rol esencial del inglés en sus proyecciones laborales o intereses personales (preguntas n.º 14 y n.º 15) lo que confirmaría nuestro supuesto sobre la fundamental significación del inglés en el sector.

La pregunta n.º 16 apuntó a las *competencias lingüísticas* o *aspectos de la LE* que se deseaba mejorar en el curso; los resultados refirieron a las carencias según la percepción de los encuestados. Resultó notable que el 100% seleccionara la *competencia intercultural* (conocimiento de la diversidad, la cultura y rasgos de etiqueta distintivos de los negocios internacionales) como un aspecto a integrar. El segundo lugar de preferencia lo compartieron el *manejo de vocabulario específico* y la *expresión escrita* en LE pensada en términos de redacción, estilo y pertinencia (77.8 %); la *fluidez y precisión en la expresión oral* ocupa el tercer lugar (66.7 %); sin embargo, la *pronunciación y entonación* comparten el quinto lugar con la *comprensión auditiva* (44.4 %). La *comprensión de lectura* apareció en cuarto lugar (55.6 %) mientras que el conocimiento sobre la *gramática* ocupó el último lugar de preferencia (22.2 %). Hubo una (1) alusión particular referida a la necesidad de contar con “flexibilidad horaria en el acceso al curso para llevarlo a cabo con mayor concentración”.

Las creencias del grupo 1A sobre las *tareas profesionales del CEEl* típicas y decisivas en respuesta a la pregunta n.º 18 se muestran en la tabla 6, expresadas en porcentaje y en orden jerárquico de importancia. Incluye nuestra conjetura sobre las macrohabilidades lingüísticas de la LE necesarias para la concreción de dichas tareas, basada en las especificaciones de ALTE para el contexto de actuación “Trabajo”.

Tabla 6
Tareas Profesionales de la Situación-Meta Grupo 1A.

<i>Tareas profesionales</i>	<i>Macrohabilidades lingüísticas</i>	(%)
1. Investigación de mercados.	1. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	100
2. Negociación.	2. Todas.	100
3. Reuniones presenciales/ en línea.	3. Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).	100
4. Contacto con nuevos clientes y proveedores.	4. Todas.	88,9
5. Informes empresariales.	5. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	88,9
6. Consultas comerciales (<i>enquiries</i>).	6. Todas.	77,8
7. Coordinación logística y de transporte.	7. Todas.	77,8
8. Viajes cortos al exterior (misiones, ferias comerciales).	8. Comprensión auditiva/expresión oral.	77,8
9. Propuestas comerciales (<i>quotations, proposals</i>).	9. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	77,8
10. Pagos internacionales.	10. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	66,7
11. Comprensión y redacción de documentos. técnicos (manuales y fichas técnicas).	11. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	66,7
12. Comunicación telefónica.	12. Comprensión auditiva. Exp. oral. Expresión escrita (notas).	66,7
13. Participación en foros y redes sociales.	13. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	66,7
14. Recibir visitantes extranjeros.	14. Expresión oral/comprensión auditiva.	55,6
15. <i>Presentations</i> .	15. Expresión oral/comprensión auditiva. Expresión escrita (notas).	55,6
16. Gestionar recordatorios, reclamos y modificaciones.	16. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	44,4
17. Socializar en grupos pequeños.	17. Comprensión auditiva y expresión oral	44,4
18. Confección e interpretación de documentos relativos	18. Expresión escrita y comprensión de lectura.	33,3

al comercio internacional.

La Sección 3 abordó las *necesidades orientadas al proceso de aprendizaje*. En la pregunta n.º 19 sobre *la modalidad de trabajo en el aula*, las preferencias se repartieron por igual entre la forma “individual” y “en grupos pequeños” (44,44 %). Solo uno (1) de los encuestados eligió la opción combinatoria (individual, pares, grupos pequeños, totalidad de la clase). Respecto a los *estilos de aprendizaje*, la mayoría seleccionó más de tres opciones en las respuestas, aunque hubo preponderancia del *mejor aprendizaje mediante lecturas y explicaciones orales con toma de apuntes en simultáneo (complementadas con apoyos audiovisuales)* por sobre las actividades de resolución de problemas, las interacciones grupales con compañeros, el aprendizaje autónomo, la memorización y la escucha pasiva. La lectura solo fue seleccionada por un (1) encuestado. Más del 66% de los estudiantes señalaron tener muy buena predisposición para asignar tiempo extra de manera frecuente a las *tareas en el hogar*. En cuanto al *tratamiento del error* y la *evaluación*, la corrección inmediata de los posibles errores en clase fue la opción de preferencia del 77% del grupo y se seleccionó, mayoritariamente, la opción de combinación de diferentes instrumentos evaluativos (pruebas orales, escritas, autoevaluación, tareas y proyectos).

Párrafo aparte amerita la Sección 4 sobre el *uso educativo de las TIC*. Aquí, la totalidad del grupo 1A manifestó contar con experiencia previa en el manejo de estas tecnologías y el 77,8 % reveló estar “satisfecho” o “muy satisfecho” y dispuesto a seguir mejorando sus saberes como usuarios digitales. Sin embargo, el 22,2 % expresó sentir frustración, desmotivación o incapacidad al enfrentarse a las TIC en contextos educativos. Las *ventajas* aludidas se pudieron reducir a: *ahorro de tiempo* por no haber traslados, mayor *flexibilidad horaria* por la posibilidad de acceso asincrónico a los contenidos de las aulas virtuales, *uso significativo del celular* (por ej. posibilidad de grabar clases sincrónicas y luego crear apuntes propios), *optimización del recurso Internet*, gracias a docentes alfabetizados digitales que comparten saberes debido a su buen manejo y uso de la tecnología. Las *desventajas* se vincularon a uno de los supuestos limitantes que motivaron nuestra investigación: *las fallas recurrentes en las conexiones de wifi y los cortes de suministro eléctrico*. Asimismo, se demandó una *mayor presencia docente orientadora y esclarecedora*, se puntualizó la *ausencia de socialización con los pares* y se señaló la existencia de *dificultades para sobrellevar ciertas tareas áulicas*, vistas como más accesibles en clases presenciales. En el ítem que permitía el libre *aporte de sugerencias*, hubo un comentario

inspirador que propuso fomentar el uso activo de la tecnología por parte de los alumnos (es decir, alentarlos a que se conviertan en *prosumidores*⁵): “Hacer participar a los alumnos y alumnas a través de presentaciones, actividades o trabajos a través de las distintas plataformas y aplicaciones para que también sepan cómo utilizarlas, además del equipo docente”.

Con los datos expuestos nos fue posible realizar una primera síntesis de las respuestas de los encuestados del grupo 1A. A continuación, exponemos los resultados del CAN del grupo 1B.

5.2.2 Grupo 1B

Se recibieron doce (12) respuestas del grupo 1B. Logramos determinar el *perfil biográfico y educativo* de los trabajadores participantes de las respuestas 1 a 8 de la Sección 1, apartado A). Los encuestados de este grupo fueron doce (12) adultos femeninos y masculinos, todos mayores de 26 años, hablantes nativos de español, de nacionalidad argentina, y con estudios universitarios completos (50 %) o incompletos (25 %), de los cuales el 66.7% manifestó encontrarse “totalmente satisfecho” o “muy satisfecho” con su formación académica previa al momento del estudio. El *área laboral* de desempeño de más del 40 % de estos trabajadores es en departamentos de “Comercio Exterior”, mientras que el 25 % pertenece a “Compras Internacionales”, el 16,7 % a “Ventas Internacionales” y el 16,6 % restante se distribuye en “Despacho Aduanero/Agentes de Transporte Internacional y “Logística y Distribución”. Más del 90 % del grupo 1B dijo contar con una *experiencia laboral* de entre 2 y más de 10 años en puestos afines al CEeI.

En el apartado B) de la Sección 1 (preguntas n.º 9-13) sobre las *experiencias y valoración de estudios previos* de inglés, el 58,3 % de los trabajadores consideró como más importantes sus estudios realizados en *academias o institutos privados* de inglés y el mismo porcentaje indicó que la importancia brindada a la LE en su vida diaria es “muchísima”. La mayoría de los trabajadores manifestó haber tenido *experiencias de aprendizaje de la LE* “muy buenas” o “excelentes” en el pasado (75 %) aunque hubo tres (3) de ellos que indicaron no estar tan satisfechos.

⁵ El término “prosumidor” es una adaptación al español del inglés *prosumer*, formado por la fusión de las palabras *producer* (productor) y *consumer* (consumidor). En educación, se procura que los aprendientes comprendan que pueden (y deben) producir, publicar y contribuir a que el conocimiento y la información sean accesibles para todos. (Irene, 2014).

La pregunta n.º 12 indagó sobre los *aportes* sentidos en las clases previas de inglés. Estos englobaron: *la práctica activa del idioma* (2 alusiones), *la vinculación con los objetivos profesionales* (1 alusión), *el aprendizaje de vocabulario específico* (1 alusión), *las actividades de comprensión auditiva* (1 alusión), *la variedad de temáticas abordadas* (1 alusión). y, por último, una (1) alusión a la *presencialidad*. Cuatro (4) participantes no aportaron información relevante y hubo uno (1) que aludió específicamente a su experiencia positiva previa con el IN. Los *aspectos negativos*, por su parte, fueron: una *marcada insatisfacción con el aprendizaje de la gramática* (4 alusiones), *la escasez de tiempo disponible* para dedicarle al estudio del inglés, y *la falta de práctica oral e interacción en el aula*. Hubo solo una (1) alusión a la *presencialidad* como desventaja.

En cuanto al *valor otorgado al aprendizaje del inglés*, el 100% del grupo 1B lo consideró “esencial” para sus tareas laborales y la mayoría manifestó tener “muy buena predisposición” para aprenderlo. Respecto a las *competencias lingüísticas* o *aspectos de la LE a mejorar* (pregunta n.º 16), el 91,7 % desea haber perfeccionado su *fluidez y precisión en la expresión oral* al terminar el curso, mientras que el *vocabulario* ocupa el segundo lugar de preferencia con el 66,7 %. La *expresión escrita, la pronunciación y la entonación* y el manejo de las *reglas gramaticales* comparten el tercer lugar con el 41,7 %, *la comprensión auditiva* ocupó el cuarto y, en último lugar, aparecen la *comprensión lectora* y el *conocimiento sobre la diversidad y los aspectos interculturales* en los negocios.

Las elecciones del grupo 1B sobre las *tareas profesionales* más frecuentes en sus rutinas laborales (pregunta n.º 18) se muestran en la tabla 7, expresadas en porcentaje y en orden jerárquico según las respuestas facilitadas. También aquí incluimos nuestra propia presunción sobre las macrohabilidades lingüísticas de la LE involucradas en estas tareas, basada en las especificaciones de capacidad lingüística de la ALTE para contextos laborales.

Tabla 7
Tareas Profesionales de la Situación Meta Grupo 1B.

<i>Tareas profesionales</i>	<i>Macrohabilidades lingüísticas</i>	(%)
1. Contacto con nuevos clientes/proveedores.	1. Todas.	100
2. Consultas comerciales (<i>enquiries</i>).	2. Todas.	100
3. Negociación.	3. Todas.	75
4. Coordinación logística y de transporte.	4. Todas.	75
5. Investigación de mercados.	5. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	66,7
6. Participación en foros y redes sociales.	6. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	66,7
7. Comunicación telefónica.	7. Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas)	66,7
8. Confección e interpretación de documentos relativos al CI.	8. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	58,3
9. Recibir visitantes extranjeros.	9. Expresión oral. Comprensión auditiva.	58,3
10. Propuestas comerciales (<i>quotations, proposals</i>).	10. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	50
11. Pagos internacionales.	11. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	50
12. Reuniones presenciales/en línea.	12. Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).	50
13. Viajes cortos al exterior (misiones, ferias comerciales)	13. Comprensión auditiva/expresión oral.	41,7
14. Comprensión y redacción de documentos técnicos (manuales y fichas técnicas).	14. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	33
15. <i>Presentations</i> .	15. Comprensión auditiva/expresión oral. Expresión escrita (notas).	25
16. Gestionar recordatorios, reclamos y modificaciones.	16. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	25
17. Socializar en grupos pequeños.	17. Comprensión auditiva. Expresión oral.	25
18. Informes empresariales.	18. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	16,7

En lo referido a las *necesidades de aprendizaje*, las preferencias de este grupo sobre la *modalidad de trabajo* en el aula (pregunta n.º 19) mostraron un ligero predominio de la forma combinada por sobre la de “grupos pequeños”. Sobre los *estilos de aprendizaje*, los encuestados indicaron que creen aprender mejor mediante la *interacción oral entre pares* o en *grupos* y a través de la *explicación oral y escrita, complementada con toma de apuntes propios* por sobre las actividades de aprendizaje autónomas, individuales o que involucren proyectos o resolución de problemas. Sobre las *tareas fuera de la clase*, el 50 % manifestó su interés por realizar todo el aprendizaje “en la clase”, mientras que el 33 % estuvo dispuesto a hacer “alguna tarea en el hogar”. En cuanto al *tratamiento del error* y la *evaluación*, la corrección inmediata de los posibles errores en clase fue la opción de preferencia del 75 % del grupo versus el 25 % que prefirió ser corregido posteriormente, de manera individual. Sobre los *instrumentos de evaluación*, la mayoría (66,7 %) seleccionó la opción que incluía diversas técnicas de evaluación (pruebas orales, escritas, autoevaluación, tareas y proyectos).

Las respuestas del grupo 1B en la Sección 4 sobre el *uso de la tecnología en el aprendizaje* indicaron que un poco menos de la mitad de los trabajadores (41,7 %) no tenía experiencia previa con las TIC en entornos educativos. Cuatro (4) participantes con experiencia señalaron estar “muy satisfechos”, dos (2) indicaron sentirse “satisfechos”. Sin embargo, hubo tres (3) encuestados cuyos intentos por participar en este tipo de entornos educativos habían sido en vano, por lo que los valoraron de manera negativa.

Los *aportes* del uso de las TIC mencionados por este grupo (pregunta n.º 26) fueron: *ahorro de tiempo y flexibilidad horaria* (11 alusiones): “Disponibilidad horaria, sin necesidad de traslado”, “Puedo optimizar mis tiempos ya que no es necesaria la presencialidad física”, *mayor posibilidad de acceso a formación fuera del propio lugar de residencia*: “Tener al alcance cursos de cualquier parte del mundo”, “Se eliminan barreras de distancia”, “Lo puedo realizar en cualquier momento, en cualquier lado”. Un (1) participante valoró positivamente la presencia del docente alfabetizado digital como figura motivadora “Si el docente está capacitado y es enérgico, las herramientas digitales pueden compensar la virtualidad e incluso potenciar la enseñanza.” A su vez, las *desventajas* mencionadas aludieron a: la *incomodidad sentida al asistir a cursos numerosos*, la *falta de buena interacción espontánea* tanto entre pares como con el docente, la *disminución en el grado de atención personalizada del profesor*, las *limitaciones propias de los tecnofactos utilizados* tales como fallas en la conectividad, fatiga ante la sobreexposición a las pantallas, y, por último, el desconocimiento del uso de las herramientas digitales.

Para finalizar el informe del grupo 1B, en el interrogante n.º 28, que permitía la *aportación de sugerencias* para el futuro curso, hubo dos (2) propuestas de tipo práctico: (1) incluir el uso de documentos de acceso compartido (p.ej. “un cuaderno de apuntes grupal”) y (2) integrar recursos didácticos multimediales en la ejecución de las tareas (“...que las actividades/tareas sean audiovisuales/digitales”).

6 Triangulación

En esta sección, exponemos los hallazgos surgidos de la comparación y el contraste entre la información facilitada por los CAN de los grupos 1A y 1B y las entrevistas del Informante 1 y del Informante 2, organizados en función de nuestras preguntas de investigación y los objetivos de este estudio.

La triangulación surgió como una alternativa para aumentar la fortaleza y calidad de esta investigación, en concordancia con los lineamientos de los expertos guías de este estudio.

Empezaremos refiriéndonos a la *situación presente* y comparando el *perfil de los estudiantes* del grupo 1A, por un lado, con el *perfil de los trabajadores del grupo 1B y de los patrocinantes*, por el otro. Como ya se expuso al explicar la selección de las muestras de conveniencia y aun cuando todos los participantes del estudio son personas adultas, hablantes de español, nativos de la República Argentina y pertenecen a muestras de conveniencia, existen claras diferencias entre el grupo 1A y los grupos 1B y 1C. Mientras los estudiantes son personas entre 18 y 25 años, con estudios terciarios incompletos o recién concluidos, con muy escasa o nula experiencia laboral, los trabajadores y patrocinantes son personas mayores de 26 años, con estudios superiores completos y con experiencia laboral no menor a un (1) año en puestos de trabajos específicos del sector. A pesar de sus diferencias etarias y de experiencias educativas previas, la gran mayoría de los participantes coincidió en la imperiosa necesidad de contar con formación sólida en inglés para desarrollar sus tareas laborales de manera eficiente, lo que comprobamos, en primer lugar, con la excelente predisposición de los patrocinantes para propiciar el diálogo y la concreción de cada uno de los pasos de la investigación, con la masiva respuesta a los CCO lanzados para captar participantes y sondear el número de posibles interesados en un curso de ICEeI, y finalmente, con la información brindada en los CAN y las entrevistas. Luego, los grupos 1A y 1B mostraron diferencias en lo referido a las *experiencias previas con la LE inglés*. Mientras los estudiantes aprendieron mediante diversas experiencias y contextos educativos, la mayoría de los trabajadores encuestados se formó en institutos o academias. Los Informantes, a su vez, ampliaron este concepto al manifestar que existía disparidad de niveles de conocimiento previo de inglés entre los estudiantes del Instituto y entre los socios de la Cámara. Sin embargo, volviendo a los grupos encuestados y en relación al *grado de satisfacción*, ambos grupos coincidieron en sentirse bastante satisfechos con sus *experiencias de aprendizaje previas* y en tener excelente *actitud* para con el aprendizaje del idioma inglés.

Siguiendo con el análisis de las *necesidades subjetivas*, en las respuestas de los CAN de los estudiantes y los trabajadores, se expresó la inquietud por desarrollar la *competencia léxica* en inglés mediante el aprendizaje o mejora del repertorio de vocabulario específico del CEeI de uso común en contextos reales. En un principio, esta demanda supondría la necesidad de contar con un *input* (aducto) significativo y docentes capacitados en la disciplina concreta del CEeI, con experiencia y conocimiento del enfoque del IN para llevar adelante el diseño del curso y de los materiales. En este sentido, el INF1 expresó claramente su parecer sobre el papel fundamental que un docente formado debería tener en los entornos virtuales como

figura dinámica y motivadora, lo que coincidió con las alusiones del grupo 1A que demandaron la presencia de docentes que expliquen y se muestren dispuestos a esclarecer dudas mientras acompañan activamente a los alumnos en el descubrimiento y exploración de los recursos tecnológicos disponibles (p. ej. Internet, programas de videoconferencias y aulas virtuales). Esta perspectiva coincidió también con los dichos del INF2, que valoró la predisposición y las acciones de los docentes del Instituto para lidiar con las TIC durante la enseñanza remota de emergencia. En conclusión y sobre este particular, el poder contar con docentes facilitadores formados en la materia específica y alfabetizados digitales aparece como un factor de preferencia dentro de las expectativas de la mayoría de las partes interesadas, lo que coincide con los hallazgos de los autores que destacan la figura docente capacitada, motivadora e inspiracional (Castañeda Sánchez, 2020; De Sá 2011; Cubas Cruz, 2020).

La mayoría de los encuestados y los entrevistados concordó en que su *motivación primaria* para formarse en un curso de ICEeI era, por un lado, la necesidad de dominar el inglés en las tareas habituales que desempeñan o desean desempeñar y, por el otro, la actual demanda de profesionales y técnicos con muy buen conocimiento de esa LE por parte de los empleadores. De hecho, en el encuentro inicial informal con los patrocinantes, el primer comentario espontáneo de la INF1 ante nuestra propuesta de investigación fue: “[Las empresas] nos rechazan a muchos pasantes porque no manejan el inglés”, concepto que fue reafirmado en su entrevista individual. Asimismo, lo dicho se complementó con el aporte del INF2 sobre la presencia del inglés como requisito indispensable en el sector y con sus apreciaciones sobre las competencias laborales requeridas por el mercado, comunes a otros sectores y disciplinas (las competencias “blandas”). Interpretamos, pues, que dichas demandas abarcan no solo saberes lingüísticos y específicos sino también la transversalidad de aprendizajes en un sentido práctico, que pueda materializarse mediante la concreción de los productos esperados, lo que apoya los hallazgos de Riutort-Cánovas (2018).

En cuanto a las expectativas sobre los *aspectos de la LE a mejorar*, destacamos una disparidad que no era esperable: el conocimiento o el desarrollo de la *competencia intercultural* y no fue valorado como esencial por los trabajadores del grupo 1B. Sin embargo, sí fue considerada de extremo interés por todos los estudiantes del grupo 1A. La valoración positiva de esta competencia constituyó un dato significativo por coincidir con las perspectivas actuales de la didáctica del IN, donde el resultado del desarrollo de esas destrezas

cobra primordial importancia en la concreción de negocios exitosos (Aguilar Pérez, 2018, Halila et al., 2020; Catalá Hall, 2017). Queda pendiente explorar en profundidad los motivos de la diferencia de perspectiva entre los estudiantes y los trabajadores, aunque por nuestra parte, coincidimos con los expertos y sostenemos que la enseñanza-aprendizaje de las LFE debe considerar la “cultura profesional” de la LE de estudio pues el comportamiento y la actitud de los profesionales ante diversas situaciones cotidianas varían según cada especialidad e idiosincrasia y tienen códigos propios de mediación y de interacción (CVC, 2021).

Al analizar lo ocurrido con las *necesidades de aprendizaje*, (el “cómo” prefieren aprender) nos limitamos a considerar los puntos coincidentes y contrastantes entre los encuestados, por ser ellos los potenciales aprendientes del curso. Observamos que la mayoría prefirió los *grupos pequeños* en el aula, con la guía del docente orientador que proporcione explicaciones escritas u orales y retroalimentación significativa. El aprendizaje individual no apareció como un factor de preferencia mayoritario, sin embargo, sí se manifestó predilección por contar con instancias de corrección y evaluación diversas a cargo del docente. Las modalidades de dictado y asistencia presencial y a distancia fueron valoradas tanto como ventajas o desventajas por algunos miembros de ambos grupos encuestados, por lo que no existió uniformidad de criterio al respecto. Al estudiar los *entornos laborales de actuación* de los encuestados (vinculados a los posibles oyentes y discentes involucrados), en función de las respuestas brindadas, pudimos interpretar que los *registros del discurso* empleados en la ejecución de las tareas pueden ser tanto formales como informales porque los perfiles de los interlocutores parecen ser muy desemejantes en cuanto a jerarquías, grados de familiaridad, culturas corporativas, contextos de actuación profesional, etc. En general, la mayoría de las tareas profesionales identificadas implican interacción multilateral y comunicación frecuente con miembros de departamentos de finanzas, ventas/compras, producción, calidad, despacho, agencias de carga internacionales, de aduana, compañías de transporte, instituciones financieras, etc.), lo que, en el diseño del curso, demandaría la determinación y clasificación de tipos de tareas comunicativas que contemplen esta variedad de discentes y oyentes en contextos formales e informales.

En lo relativo a las *tareas profesionales de la situación-meta*, relacionamos las respuestas brindadas por los grupos 1A y 1B para la pregunta n.º 18 de los CAN, y establecimos, en primer lugar, un orden jerárquico de preponderancia para cada uno. La tabla 8, de tipo comparativa, muestra en paralelo las tareas profesionales de la situación-meta

seleccionadas como prioritarias por el grupo 1A (TpG1A) y por el grupo 1B (TpG1B) y los porcentajes de preferencia determinados.

Tabla 8
Tareas de la Situación-Meta (Grupos 1A y 1B)

Tareas profesionales G1A	TpG1A %	Tareas profesionales G1B	TpG1B %
1. Negociación	100	1. Contacto con nuevos clientes y proveedores	100
2. Investigación de mercados	100	2. Consultas comerciales (enquiries)	100
3. Reuniones presenciales/en línea	100	3. Coordinación logística y de transporte	75
4. Contacto con nuevos clientes y proveedores	88,9	4. Participación en foros y grupos de redes sociales	75
5. Informes empresariales	88,9	5. Negociación	75
6. Coordinación logística y de transporte	77,8	6. Comunicación telefónica	66,7
7. Consultas comerciales (enquiries)	77,8	7. Investigación de mercados	66,7
8. Propuestas comerciales (quotations, proposals)	77,8	8. Recibir visitantes extranjeros	58,3
9. Viajes cortos al exterior (misiones/ferias comerciales)	77,8	9. Confección de documentos relativos al CEeI	58,3
10. Comunicación telefónica	66,7	10. Pagos internacionales	50
11. Participación en foros y grupos de redes sociales	66,7	11. Propuestas comerciales (quotations, proposals)	50
12. Pagos internacionales	66,7	12. Reuniones presenciales/en línea	50
13. Comprensión y redacción de fichas y manuales técnicos	66,7	13. Viajes cortos al exterior (misiones/ferias comerciales)	41,7
14. Recibir visitantes extranjeros	55,6	14. Comprensión y redacción de fichas y manuales técnicos	33
15. <i>Presentations</i>	55,6	15. Gestionar recordatorios, reclamos y modificaciones	25
16. Gestionar recordatorios, reclamos y modificaciones	44,4	16. Socializar en pequeños grupos	25
17. Socializar en pequeños grupos	44,4	17. <i>Presentations</i>	25
18. Confección de documentos relativos al CEeI	33,3	18. Informes empresariales	16,7

Una vez determinadas las tareas profesionales de la situación-meta más decisivas y prioritarias para cada grupo, se realizó un procedimiento de aproximación de tipo estadístico para: (a) especificar el grado de coincidencia entre las preferencias de los encuestados del grupo 1A y las tareas del mundo real del grupo 1B y (b) determinar un orden jerárquico de relevancia que contemplara las necesidades y expectativas de la mayoría de los participantes potenciales alumnos de nuestro curso de ICEeI. Para ello, utilizamos una medida de distancia definida como “el cuadrado de la diferencia de los valores de interés”, vale decir, [(valores del

grupo 1A) - (valores del grupo 1B)]². Así pudimos determinar las categorías (tareas profesionales de la situación- meta) con *menor distancia* entre las respuestas del grupo 1A y el grupo 1B. Los valores de menor distancia se indican en la columna “*Medida de Distancia*” de la tabla 9 y se interpretan así: *a menor distancia entre los porcentajes de preferencias* de cada grupo para cada tarea, *mayor grado de coincidencia* entre las tareas elegidas por cada grupo.

Tabla 9
Orden jerárquico de coincidencias de tareas de la situación meta.

<i>Prioridad</i>	<i>Tareas profesionales G1A</i>	<i>%</i>	<i>Tareas profesionales G1B</i>	<i>%</i>	<i>Medida de Distancia</i>
1.	Comunicación telefónica	66,7	Comunicación telefónica	66,7	0,00
2.	Recibir visitantes extranjeros	55,6	Recibir visitantes extranjeros	58,3	7,29
3.	Coordinación logística y de transporte	77,8	Coordinación logística y de transporte	75	7,84
4.	Participación en foros y grupos de redes sociales	66,7	Participación en foros y grupos de redes sociales	75	68,89
5.	Contacto con nuevos clientes y proveedores	88,9	Contacto con nuevos clientes y proveedores	100	123,21
6.	Pagos internacionales	66,7	Pagos internacionales	50	278,89
7.	Gestionar recordatorios, reclamos y modificaciones	44,4	Gestionar recordatorios, reclamos y modificaciones	25	376,36
8.	Socializar en pequeños grupos	44,4	Socializar en pequeños grupos	25	376,36
9.	Consultas comerciales (<i>enquiries</i>)	77,8	Consultas comerciales (<i>enquiries</i>)	100	492,84
10.	Negociación	100	Negociación	75	625,00
11.	Confección de documentos relativos al CEeI	33,3	Confección de documentos relativos al CEeI	58,3	625,00
12.	Propuestas comerciales (<i>quotations and proposals</i>)	77,8	Propuestas comerciales (<i>quotations and proposals</i>)	50	772,84
13.	<i>Presentations</i>	55,6	<i>Presentations</i>	25	936,36
14.	Investigación de mercados	100	Investigación de mercados	66,7	1108,89
15.	Comprensión y redacción de fichas y manuales técnicos	66,7	Comprensión y redacción de fichas y manuales técnicos	33	1135,69
16.	Viajes cortos al exterior (misiones/ferias comerciales)	77,8	Viajes cortos al exterior (misiones/ferias comerciales)	41,7	1303,21
17.	Reuniones presenciales/en línea	100	Reuniones presenciales/en línea	50	2500,00
18.	Informes empresariales	88,9	Informes empresariales	16,7	5212,84

A continuación, exponemos dos interpretaciones dignas de mencionar sobre la relación entre las *tareas profesionales de la situación-meta* con mayor coincidencia entre los grupos de encuestados y las *competencias laborales* demandadas en el sector.

En primer lugar, las primeras tareas profesionales con mayor grado de coincidencia entre el grupo 1A y el grupo 1B presentadas en la tabla 9, guardarían relación con lo

manifestado por ambos Informantes sobre la necesidad de que exista una propuesta de formación integradora y consensuada que incluya el aprendizaje sólido del IN para actuar eficientemente, con fluidez y con precisión en las situaciones comunicativas en inglés más frecuentes en los procesos de internacionalización (p. ej., interacciones con angloparlantes, orales y escritas, sobre temas comerciales, operativos o logísticos, vía telefónica, videoconferencias o presenciales, en grupos pequeños o en diálogos y reuniones en ferias/misiones comerciales o bien mediante la escritura e intercambio de correos electrónicos). En segundo lugar y sobre las competencias “blandas” o habilidades profesionales transferibles indicadas por el INF2 como más valoradas por los empleadores (trabajo en equipos, liderazgo, agilidad en toma de decisiones) junto con el inglés como lengua global, y en lo que atañe a la enseñanza-aprendizaje del IN, consideramos necesario tener en cuenta que ya existen innovadoras propuestas didácticas orientadas a mejorar la empleabilidad de los aprendientes con nivel de dominio A1 de la LE en adelante. Estos materiales, resultantes de exhaustivas investigaciones de expertos, adaptables y sujetos a elaboración, hacen foco en la interacción, el trabajo cooperativo en pares y en grupos (entre otras destrezas valoradas por el MCNT), e incluyen componentes multimediales atractivos, interactivos, dinámicos y ajustados al mundo real (Pearson English, 2019) que responderían eficientemente a las demandas de los participantes de este estudio.

En cuanto a las *macrohabilidades lingüísticas*, podemos decir que las destrezas productivas (verbales y escritas) tuvieron un índice promedio de importancia similar para los encuestados de ambos grupos, superando ligeramente a las competencias receptivas. Sin embargo, en las entrevistas, mientras el INF1 valoró positivamente el mayor desarrollo de la *expresión oral* y desea se fomente activamente en el curso, el INF2 considero a la *expresión escrita* como la destreza más importante en su actual contexto de incumbencia. En relación a las tareas específicas que involucran la *expresión escrita*, resultó llamativa la diferencia de perspectivas entre los grupos 1A y 1B sobre la tarea de *escritura de informes (report writing)*. Los trabajadores no incluyeron esta tarea dentro de las más frecuentes, lo que no se correspondió exactamente con las creencias de los estudiantes. Por su parte, el INF2 consideró que la comunicación vía *emails* (opción 5 del listado original de tareas profesionales, pregunta n.º 18 del CAN) debería tenerse en cuenta, lo que coincidió con las selecciones de los trabajadores del sector y los estudiantes sobre la tarea habitual de *contactar por escrito a clientes y proveedores*. En vista de lo analizado, creemos que las conclusiones de Flowerdew

(2013, p. 341) sobre la complejidad de resolver los AN debido a los diversos conflictos de intereses en juego se vio reflejada, aunque en menor escala, en estos hallazgos.

Las creencias sobre las *limitaciones sentidas* al aprender inglés se agruparon con aquellas respuestas referidas a la relación de los participantes con los entornos virtuales de aprendizaje a fin de analizarlas en conjunto. Por un lado, en los CAN, no encontramos evidencia de una extrema preocupación a la hora de lidiar con entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, aunque algunos participantes admitieron que sus carencias en materia de saberes y manejo de recursos técnicos y tecnológicos han sido un impedimento emergente y desalentador al abordar instancias de aprendizaje en línea. Además, algunos encuestados expresaron que los entornos virtuales no facilitaban la interacción ni la socialización entre los participantes, por lo que en dichos casos se prefirió la modalidad presencial. En coincidencia con estos participantes, la INF1 no se mostró totalmente convencida sobre la efectividad de los cursos a distancia, pero el INF 2 desacordó y valoró el uso de las TIC como un recurso muy beneficioso; sin embargo, ninguno de los Informantes pudo facilitar una evaluación concluyente sobre los resultados de los cursos externos de IN a distancia que se estaban desarrollando al momento de las entrevistas. Por otra parte, el INF2 destacó que la falta de conocimiento o familiaridad con el uso de las TIC educativas, en muchos casos y durante el año 2020, había requerido una acelerada adaptación por parte de alumnos y profesores del Instituto que venían acostumbrados solo a dictar y asistir a clases en la modalidad presencial. Por los dichos del INF2, el trabajo *intergeneracional* planteado por Prensky (2017, citado en Delgado, 2021). entre los más jóvenes y las personas de mayor edad (profesores y alumnos) parece haber resultado productivo. A pesar de ello y dada la disparidad de creencias sobre el uso de las TICs educativas y su efectividad, nos permitimos conjeturar que podría ser viable una propuesta integradora y convergente para el futuro curso de ICEeI que tienda a reemplazar, sumar, e incorporar tecnologías al conjunto de las prácticas que ya son habituales en el contexto educativo del Instituto y la Cámara, por ejemplo, mediante la implementación de un sistema de dictado y cursado mixto que tenga en cuenta las diferentes necesidades y limitaciones sentidas y manifestadas en este estudio por los participantes.

Para concluir con este breve análisis contrastivo y ya adentrándonos en el *análisis de medios*, ambos Informantes patrocinantes manifestaron tener excelente predisposición para intentar implementar el futuro curso de inglés para el CEeI y se mostraron abiertos a explorar y poner en práctica nuevos tecnofactos, optimizar los ya existentes o bien, y esto es en extremo valorable, evaluar alternativas intermedias superadoras y factibles que permitan la

materialización de nuestro curso de ICEeI. Inferimos que, en un principio, no habría mayores objeciones para poner en marcha el curso en el Instituto, con el apoyo de la Cámara. De todos modos, creemos que serán necesarias instancias adicionales de indagación para profundizar y lograr mayores precisiones y avances sobre los aspectos administrativos, organizativos, metodológicos e instrumentales del curso.

Conclusiones

El objetivo primordial de este trabajo de investigación fue realizar un primer AN de la población de estudio a fin de obtener información válida para el diseño de un curso extracurricular de inglés para el CEeI. Específicamente, procuramos caracterizar, al menos de manera general, el perfil del futuro estudiante, conocer cuáles son las necesidades subjetivas, objetivas y las de la situación-meta de actuación en la LE, indagar sobre sus estilos preferidos de aprendizaje, de corrección y de evaluación, conocer las experiencias y el grado de satisfacción de los participantes con las TIC en entornos educativos y llevar adelante un análisis de medios inicial con la dñada de patrocinantes.

Para la concreción de los objetivos, llevamos a cabo diversos procedimientos de recolección de datos, analizamos los resultados, y finalmente comparamos y contrastamos la información facilitada por todos los participantes y recabada mediante las encuestas y entrevistas, siguiendo un modelo integrador y pragmático propio. La triangulación de datos y fuentes significó poder elaborar una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, señaló su complejidad, enriqueció el estudio y permitió se realicen nuevos planteamientos. A modo de síntesis, brindamos a continuación las conclusiones dignas de consideración.

En primer lugar, toda la información sobre los diferentes tipos de necesidades obtenida a partir del AN de este trabajo sirvió para acceder a los pilares fundamentales sobre los que se debería construir un sílabo para un curso de IN para el CEeI: el “quién”, el “porqué”, el “dónde”, el “con quién” y el “qué” del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, obtuvimos información muy importante relativa al “cómo” de dicho proceso (Hutchinson y Waters, 1987, p. 22). Sobre esta base, más adelante, serán posibles ciertos avances tales como determinar, secuenciar y clasificar tareas pedagógicas, elegir, adaptar o diseñar materiales y aplicar técnicas de enseñanza-aprendizaje que sean las más adecuadas a las necesidades de los participantes y patrocinantes del futuro curso extracurricular.

En cuanto al perfil de los potenciales estudiantes, podemos afirmar que se cuenta con un grupo de adultos altamente motivados y medianamente conscientes de sus necesidades por lo que el docente a cargo del diseño, dictado y evaluación del curso debería aprovechar dicho potencial al máximo para impulsar adecuadamente la adquisición de los saberes por parte de los futuros asistentes. La motivación principal está signada por el convencimiento de que el inglés es absolutamente necesario tanto para el desempeño de sus tareas cotidianas como para su desarrollo y crecimiento profesional propio o dentro de empresas que operan en el sector.

En lo que concierne a las necesidades subjetivas, como los deseos y las expectativas, hay un considerable interés por expandir el repertorio léxico específico y priorizar la práctica de las situaciones comunicativas orales y escritas típicas del CEeI, con un particular interés por parte de los estudiantes acerca de los aspectos interculturales y de etiqueta de los negocios internacionales, esenciales para la mayor y mejor concreción de las transacciones típicas del CEeI. Por lo dicho, colegimos que el desarrollo de una *conciencia intercultural* de tipo holística (aquella cuyas prácticas se basan no sólo en la concepción de personas comprensivas y respetuosas hacia las diversas culturas de la sociedad actual, sino también, predisuestas al intercambio entre su cultura y la extranjera) debería ser tenido en cuenta en el sílabo. Asimismo, concluimos que es necesario sacar provecho de todas las oportunidades posibles que surjan para fomentar prácticas áulicas (por ejemplo, conversatorios) en entornos armónicos y tolerantes con representantes de culturas que hayan adoptado el inglés como *lingua franca* de los negocios. Según el Instituto Cervantes, las metodologías didácticas recomendadas en estos casos son el *enfoque por tareas* y la *simulación* porque pueden favorecer la participación activa del aprendiente en la resolución de problemas profesionales reales en entornos culturales diversos (CVC, 2021).

Continuando con los aspectos de la LE que los participantes desean haber mejorado al finalizar el curso, se manifestó la necesidad de adquirir o ampliar el vocabulario en uso en el CEeI. Frente a esta demanda, sugerimos valorar una situación particular que, en nuestra experiencia, se ha presentado a menudo en los cursos de inglés en entornos laborales del comercio exterior argentino: la constante necesidad de encontrar equivalentes exactos en la LE para los términos en español de uso común en el sector. En este sentido, debería considerarse que el futuro curso de ICEeI se trata de desarrollar las competencias comunicativas en entornos de interacción, colaboración y participación, por lo que recomendamos evitar la recurrencia constante a la traducción de términos específicos ya que podría derivar en un desvío de los objetivos pedagógicos y de las prácticas metodológicas

recomendadas para el tipo de curso que se pretende implementar. Por ello, como herramienta alternativa de mejora de la competencia léxica, retomando el principio de “interacción”, sugerimos diseñar actividades que apunten a la construcción colectiva de un corpus significativo (glosarios o guías simples de consulta, con ejemplos de uso en el mundo real, con ítems y equivalentes léxicos en distintas variantes de la LE o en países angloparlantes, aportados por los propios participantes o por otras fuentes externas fiables y genuinas). En nuestra experiencia y en coincidencia con el MCNT, la participación en foros especializados o grupos de discusión en LE en línea permite esclarecer dudas y fomenta intercambios lingüísticos muy beneficiosos. Estas prácticas generan un *input* del mundo real que puede elaborarse con posterioridad, y transformarse luego en *tareas pedagógicas* concretas. Además, a nuestro juicio, la interacción oral o escrita en inglés con expertos en la materia (hispanohablantes que dominen el inglés de especialidad o extranjeros angloparlantes expertos en ciertas áreas de interés para los participantes), pueden ser experiencias de aprendizaje fructíferas para los alumnos menos experimentados en el campo laboral del sector.

En cuanto a las limitaciones sentidas por algunos participantes, tales como la aludida falta de interés en la adquisición de la gramática y las estructuras de la LE, entendemos que podrían ser superadas mediante el diseño de *tareas comunicativas* que contemplen la disconformidad expresada por algunos encuestados frente al estudio aislado y tradicional de esos aspectos del inglés (Long, 1985). Siguiendo a Long y Robinson (1998, p.18) lo ideal sería que el sílabo pudiera tratarlos “no como un objeto de estudio en sí mismo, sino de manera tal que el alumno las sienta como un medio de comunicación” por estar integradas en tareas pedagógicas comunicativas.

Respecto a las tareas típicas de la situación-meta, conseguimos identificar las más significativas, determinamos aquellas con mayor grado de coincidencia entre los encuestados y las ordenamos jerárquicamente utilizando un cálculo estadístico que relacionó las creencias del grupo de estudiantes con las tareas concretas llevadas a cabo por los trabajadores del sector CEeI en sus rutinas laborales. Las macrohabilidades lingüísticas identificadas para promover en el futuro curso involucran a las interacciones tanto orales como escritas, con un predominio de aquellas tareas que impliquen la interacción entre todos o la mayoría de los participantes en grupos pequeños, lo que, creemos, redundará en el trabajo colaborativo y cooperativo, la construcción colectiva de saberes y la participación activa propuesta por el MCNT (Hernández Requena, 2008).

Sobre los estilos de aprendizaje y el trabajo áulico, parece conveniente centrar el curso o las clases en una adecuada clasificación, secuenciación y combinación de *tareas* de interacción oral y escrita en grupos reducidos, sin descartar el trabajo individual y autónomo de cada alumno, como así también promover el aprendizaje reflexivo (con preguntas, problemas o escenarios que faciliten dicha autonomía), incrementar el uso de componentes audiovisuales en el aula a modo de *input* y procurar el afianzamiento de la alfabetización digital de los alumnos bajo la guía del docente como una forma innovadora de aprovechar las TIC en el aula. Las tareas para el hogar (*homework*) no deberían demandar demasiado tiempo por parte de los participantes debido a la manifiesta restricción de tiempo presente en los encuestados que trabajan, pero sí valorarse como parte integral de la capacitación y naturalizar su incorporación a modo de herramienta regular de autoevaluación y reflexión sobre el propio progreso por parte de los estudiantes, con provisión de herramientas de mejora concretas por parte del docente.

Las formas de corrección y evaluación más convenientes parecen agruparse en torno al concepto de la personalización y la retroalimentación inmediata. Los resultados nos permitieron inferir que la mayoría de los participantes están muy predispuestos hacia la corrección inmediata de sus errores si la retroalimentación procede de una fuente docente y, en menor escala, de los propios pares. Para la minoría que prefirió la corrección individual, entendemos se puede implementar alguna técnica de corrección de errores al terminar las clases sincrónicas o bien recurrir a la retroalimentación escrita.

Retomando los postulados de la ELBT sobre la evaluación como parte integrante del proceso educativo y basados en los resultados de este estudio, concluimos que los participantes valoraron positivamente la variedad en las técnicas de evaluación, y las explicaciones y compromiso activo del docente como figura de referencia. Los procesos evaluativos podrían incorporarse de manera continua, formativa y sumativa, de manera tal que mantengan informados tanto al docente como a los aprendientes participantes sobre los avances y desafíos. La autoevaluación y la gamificación (el *edutainment* o juegos educativos, según Prensky, 2001) funcionarán como recursos de optimización si se informa a los participantes sobre los objetivos pedagógicos y se brinda *feedback* formativo (Alcaraz Andreu, 2019). La decisión de aplicar la retroalimentación de manera explícita (escrita, manual u oral, a través de algún tipo de “corrección de error”) o bien implícitamente, por

ejemplo, mediante la *reformulación conversacional*⁶ con un fin comunicativo (Long, 1997) quedaría, en última instancia, a criterio del docente responsable.

Ante las limitaciones tales como la falta de conectividad y conexión a redes wifi y la demanda de interacción con los pares y con el docente, no desestimamos, en principio, la opción de un sistema híbrido y mixto de dictado de clases, con encuentros presenciales regulares, además de los encuentros virtuales vía videoconferencias y el acceso asincrónico a contenidos diseñados o adaptados disponibles en las aulas y repositorios virtuales en uso para los estudiantes que no puedan concurrir a las clases presenciales. Sobre las carencias de tipo económicas, sugerimos seguir avanzando para materializar la propuesta de otorgamiento de becas para los aprendientes comprometidos en este tipo de situaciones.

Para alcanzar las metas descritas, y en lo referido a la categoría emergente Grupos Intergeneracionales, creemos necesario un cambio de paradigma sobre cómo se ha venido percibiendo el estudio del Inglés de Negocios, de las LFE en general y el uso educativo de las TIC. Resulta oportuna una flexibilización en la visión de los participantes más reticentes al uso de los tecnofactos y a las actividades del tipo “resolución de problemas” o “casos prácticos” (típicos de los cursos de IN) y un mayor compromiso por parte de aquellos que no desean dedicar tiempo extra al estudio fuera del aula (los entornos virtuales suelen requerir un elevado grado de autonomía y disciplina). Se pueden encontrar puntos de contacto mediante la adopción de una perspectiva no tan rígida por parte de algunos y más proactiva y comprometida por parte de otros, que contemple el *aprendizaje intergeneracional* colaborativo y cooperativo. A ello debería sumarse una propuesta didáctica integradora que valore los factores desalentadores sentidos y percibidos, instruya a las partes interesadas sobre nuevos enfoques y ventajas inexploradas de los recursos digitales en uso y recurra siempre al diálogo y la negociación de los puntos controversiales.

La categoría emergente Sugerencias Generales, englobó dos conceptos claves: la preocupación por la *disparidad de niveles* (tanto en lo referido al conocimiento del inglés como a las condiciones socioeconómicas) entre los posibles participantes y el *rol del docente* en el curso de ICEeI. Sobre el primer concepto, sostenemos que nuestro curso para CEeI bien puede ser pensado para alumnos adultos con escaso conocimiento previo de la LE, de acuerdo con los postulados de Dudley-Evans y St. John (1998). Es muy probable que el docente

⁶ La reformulación conversacional es aquella donde el profesor repite las palabras al alumno, generalmente con diferente entonación o forma, o formulando una pregunta, para continuar con la conversación.

formado y dotado de recursos pedagógicos y técnicos deba intervenir en la evaluación y selección de contenidos para elaborar un aducto significativo acorde a los objetivos del curso y al nivel cognitivo de los aprendientes, pero entendemos que la máxima aspiración debería ser que todas las partes interesadas estén dispuestas a participar en el cambio y en la desmitificación de creencias limitantes para pasar a ser agentes transformadores activos.

Sobre la relevancia del rol docente, reconocemos que, en un principio, el entrecruzamiento de la información nos condujo a concluir que las expectativas parecían apuntar a un horizonte ideal que contara con “superprofesores” (Sabater 2000, citado en Catalá Hall, 2017) especialistas, alfabetizados digitales, formados técnicamente en la disciplina Comercio Internacional y Comercio Exterior, con excelente manejo de TIC educativas, dispuestos a transferir sus conocimientos y a construir sabiduría con los aprendientes para que se logre obtener mejor provecho de los recursos en uso en los entornos educativos mediados por TIC. Sin embargo, una posterior reflexión sobre este supuesto nos llevó a plantearnos que dichas expectativas podrían diferir con la realidad de las aulas y la percepción de los propios docentes sobre su compromiso y el grado de formación que ellos consideran necesario para llevar adelante un curso de IN. Quizás lo factible, como bien señala Catalá Hall (2017), sea contar con profesores que estén muy familiarizados con el campo laboral específico de los participantes, aunque esto no necesariamente les signifique tener formación superior en Comercio Exterior o Negocios Internacionales. Este es un supuesto a corroborar en futuras indagaciones que involucren a docentes de cursos de inglés para las carreras afines al CEeI.

La elaboración de este trabajo no estuvo exenta de algunas limitaciones. En primer lugar, realizamos este AN antes del diseño del curso porque estuvo pensado para alumnos potenciales y no concretos. Por ello, un próximo estudio debería trabajar sobre la población definitiva y abocarse a nuevos AN tanto al inicio del curso, como durante su desarrollo y a modo de revisión final. Consideramos procedente una futura indagación con fines evaluadores del nivel de inglés de esos participantes previo al inicio del curso. Entendemos que el diseño e implementación de *pruebas de nivel orales y escritas* contribuiría a determinar las carencias o “lagunas” con mayor precisión, completaría nuestro AN, colaboraría en la organización de grupos de alumnos según su nivel de inglés y daría respuesta a la preocupación presentada por algunos participantes sobre la posible disparidad de niveles en una misma clase. Asimismo, somos conscientes de que la decisión de trabajar con muestras de conveniencia conllevó el riesgo de que la representatividad no sea la de la población total de participantes interesados

en nuestro curso de IN para el CEeI. Los resultados obtenidos puede que no ser representativos de toda la población en cuanto a formación académica, intereses o expectativas y que existan otros perfiles de participantes. Por ello, los resultados de este estudio de caso eminentemente descriptivo y exploratorio se refieren, en principio, solo a la población estudiada en este trabajo. Cabría la posibilidad de extrapolar los resultados a aquellas otras poblaciones similares a la del caso estudiado, siempre teniendo en cuenta que hay que realizar réplicas en varias instituciones para garantizar la fiabilidad (Yin, 2018).

Asimismo, también serían procedentes futuras investigaciones que procuren acceder a material auténtico producido por los actores del CEeI en el mundo laboral real, ya sea para efectuar el análisis lingüístico, de discurso y de géneros sugeridos por Dudley-Evans y St. John (1998) o bien para continuar con los procesos de análisis de Long (2005) para la ELBT. (por ej.: la transformación de las tareas-meta identificadas en este estudio en las correspondientes *tareas pedagógicas*, su clasificación y su secuenciación). Debería explorarse la posibilidad de acceder a textos genuinos para generar el llamado “*input elaborado*”, vale decir, realizar el análisis y la posterior *elaboración* de textos de dominios discursivos específicos mediante el uso de recursos como la repetición, la paráfrasis, o los sinónimos, entre otros (Long 2003; 2020).

Para finalizar, esperamos que los hallazgos de este estudio colaboren con la formulación de nuevos interrogantes sobre otras poblaciones y contextos con características similares, a nivel nacional o internacional, generen nuevas líneas de investigación y contribuyan así a la ampliación de saberes que beneficie al colectivo de docentes e investigadores comprometidos con los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés para los negocios, el comercio exterior y el comercio internacional.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Pérez, M. (2018). Integrating intercultural competence in ESP and EMI: From theory to practice. *ESP today*, 6(1), 25-43.
- Andreu Alcaraz, C., y González Argüello, M. (2019). Gamificación y ELE: ¿moda pasajera o ha venido para quedarse? *E-SEDLL*, 2019, (2), 50-63.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. New York, NY: Routledge.
- ALTE (2002). *Alte Can-Do Project - [English Version]* - Versión en español recuperada de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_13_04.htm
- Aguirre Beltrán, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1-109.
- _____ (2012). Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales, Madrid: SGEL.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Brindley, G. (1989). *Assessing achievement in the learner-centred curriculum* (Vol. 5). NCELTR.
- Carranza Alcántar, M. D. R., Islas Torres, C., y Maciel Gómez, M. L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(2), 50-63.
- Catalá Hall, A. (2017). Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades. [tesis doctoral] Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118826/1/ACH_TESIS.pdf
- Castañeda Sánchez, M.I. (2020). Análisis de la comunicación oral en inglés con técnicas de trabajo colaborativo para empoderar a estudiantes universitarios de Lima. Recuperado de: <https://perma.cc/EY4K-6LJQ>
- Centro Virtual Cervantes. CVC. (2021). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el [21/09/21] de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7ª. ed.). Nueva York: Routledge.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Departamento de Política Lingüística. Madrid: Grupo Anaya.

- Cubas Cruz, S.J. (2020). Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes de inglés de negocios internacionales de una universidad privada de Lima. Recuperado de:
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9705/1/2020_Cubas-Cruz.pdf
- Davidson, C. (2009). Transcription: Imperatives for qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8(2), 35-52.
- De Sá, E. M. A. (2011). Identidade do professor de inglês para negócios: práticas de discurso e de ensino. En *Anais do ENELIN 2011 – III Encontro Internacional de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Authentic English Business Language Center e Universidade Federal de Minas Gerais.
- Dougiamas, M. y Taylor, P. (2003). Moodle: Using learning communities to create an open-source course management system. En *EdMedia + Innovate Learning*, 171-178. AACE. Resumen disponible en: <https://dougiamas.com/archives/edmedia2003/>
- Dudley-Evans, T. y St John, M.J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Escobar, M. e Ibáñez, A. (2018). Las TIC en la enseñanza del inglés para fines específicos: una propuesta metodológica. *Encuentro*, 27, 38-52. Recuperado de: buah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/37542/tic_escobar_encuentro_2018_N27.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flowerdew, L. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. En Brian Paltridge y Sue Starfield (eds.), *The Handbook of English for specific purposes*, 325-343.
- Gallardo, S. C. H. (2007). El constructivismo social como apoyo al aprendizaje en línea. *Apertura*, (7). [revista virtual]. Recuperado de:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1209/693>
- García, M.Á., González, V. y Ramos, C. (2010). Modelos de interacción en entornos virtuales de aprendizaje. *Tonos digital*, 19 (0).
- García Esteban, S. (2013). Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Recuperado de: <https://buah.uah.es/dspace/handle/10017/18481>
- Gilabert, R. (2005). Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain). En M.H. Long (ed.). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Halila, F., Pillalamarri, K., Bell, Robin, Ali, S., Moser, K., Prouska, R., Tungtakanpoung, M., Godts, I., Mulier, L., Saraç, M. and Bektaş, O. et al. (2020). *The Intercultural Skills Graduates and Businesses in Europe Need Today*. European Commission. Recuperado de: <https://derby.openrepository.com/handle/10545/625496>
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías aplicado al proceso de aprendizaje. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35. Recuperado de: <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v5n2-hernandez.html>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Ciudad de Méjico: Mc Graw Hill.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: CUP.
- Hutchinson, S. A., Wilson, M. E., y Wilson, H. S. (1994). Benefits of participating in research interviews. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 26(2), 161-166.
- Irene, N. S. (2014). El alumno universitario prosumidor. Empoderamiento a través de las redes sociales y las herramientas web 2.0. *UBA TIC+*, 6.
- Jasso-Aguilar, R. (1999). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. *English for Specific Purposes*, 18 (1), 27-46.
- Long, M.H (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Training. En K. Hyltenstarm y M. Pienemann (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- ____ (1997). Focus on form in Task-Based Language Teaching. Presentación en *The Annual McGraw-Hill Teleconference in Second Language Teaching*.
- ____ (2003). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? *Español para fines específicos. Actas del*, 11, 15-39.
- ____ (2005). Methodological issues in learner needs analysis. En M.H. Long. (org.). *Second language needs analysis*. 19-76. Cambridge: CUP.
- ____ (2015). Psycholinguistic underpinnings: A cognitive-interactionist theory of instructed second language acquisition (ISLA). En M. H. Long (ed.), *Second language acquisition and task-based language teaching* 30-62. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Long, M. y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty, y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1997). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: CUP.

- Puig, M. S., Alcaraz, I. D., y Lafon, M. I. M. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En Rafael Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- Pearson English (2019). Pearson English Spring Days: how to teach English for work to low level students. Disertante: M. O'Keeffe [webinario de YouTube en inglés]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nQNYktSLdjM>
- Pomposo Yanes, M. L. (2015). Análisis de necesidades y propuesta de evaluación en línea de la competencia oral en inglés en el mundo empresarial [tesis doctoral]. España: UNED.
- Pibaque-Pionce, M., Quevedo-Arnaiz, N. y Colunga-Santos, S. (2016). La competencia linguo-cultural en inglés y su formación en estudiantes del área de negocios internacionales. *Luz*, 15(1), 79-91.
- Quiroa, M. (2019). Internacionalización. [artículo en línea]. En *Diccionario Económico*. Economipedia.com. Recuperado de: <https://economipedia.com/definiciones>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5). Recuperado de: <https://perma.cc/8HHP-6SDG>
- Real Academia Española (2021): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de: <https://dle.rae.es> [11.10.2021].
- Richterich R. y Chancerel L. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe.
- Riutort-Cánovas, A. (2013). El Análisis de Necesidades Comunicativas Profesionales: Un Puente entre la Formación Superior y las Demandas del Mercado Laboral. Recuperado de: <https://perma.cc/C4AN-4H7T>
- ____ (2018). Habilidades Transversales y Enseñanza del Español/LE de Contexto Universitario. Análisis de Necesidades desde la Perspectiva de los Contratantes y los Trabajadores. *Fu Jen Studies*, 51, 123–149.
- Robinson, P.C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Salas Delgado, M. V. (2020). Convergencia entre Nativos Digitales e Inmigrantes Digitales. *Sinergias educativas*, 1(5). Recuperado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821581013/3821581013.pdf>
- Serafini, E. J., Lake, J. B., y Long, M. H. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, 40, 11-26.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Suárez M.S. y Jiménez A.M. (2013). Caracterización del perfil de los estudiantes de Negocios Internacionales de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. *Hallazgos*, 10(19).
- Torrado, M. (2004) Estudios de encuesta. En Rafael Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 231-257). Barcelona: La Muralla.
- Unesco. (2009). Programa de formación en alfabetización mediática e informacional destinado a los docentes. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_es.pdf
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Beverly Hills: Sage.

Anexos

Anexo 1. Instrumentos de recolección.

- Cuestionario de Convocatoria Online (CCO) Grupo 1A.
- Cuestionario de Convocatoria Online (CCO) Grupo 1B.
- Cuestionario de Análisis de Necesidades Grupo 1A.
- Cuestionario de Análisis de Necesidades Grupo 1B.

Anexo 2. Niveles de dominio de las lenguas (ALTE).

La ALTE es una ONG con estatus participativo en el Consejo de Europa, fundada por las universidades de Cambridge y de Salamanca (España) que cuenta con 33 organizaciones miembros en representación de 25 idiomas europeos. La estructura de la ALTE para clasificar el dominio de las lenguas consta de cinco niveles. Estos niveles tienen su correlación, en términos generales, con los niveles del A1 al C2 del Marco de referencia del Consejo de Europa para las Lenguas (MCERL) según se observa en la tabla comparativa a continuación.

Tabla 10

Niveles del MCERL y de la ALTE

Niveles del Consejo de Europa	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Niveles de ALTE	Nivel Acceso de ALTE	Nivel 1 de ALTE	Nivel 2 de ALTE	Nivel 3 de ALTE	Nivel 4 de ALTE	Nivel 5 de ALTE

Anexo 3. Especificaciones de la ALTE.

- Resumen de Especificaciones de Trabajo de ALTE (por nivel).
- Especificaciones de Trabajo de ALTE. Visión general de asuntos, actividades, entornos y destrezas lingüísticas.

Anexo 4. Transcripción de entrevistas.

Se realizaron dos (2) entrevistas para la díada del Grupo 1C. Se transcribieron con la fuente Calibrí, tamaño 11. La transcripción es del tipo natural, para la mejor comprensión de las frases. Se han evitado las muletillas y se ha mejorado la gramática en algunas ocasiones, sin perjudicar el sentido de la frase del informante. Las preguntas se introducen con “E”, en representación de la Especializanda y las respuestas respectivas con los códigos INF1 o INF2, para el Informante 1 y el Informante 2, según corresponda. Para preservar el anonimato de los participantes y de las instituciones, ciertas expresiones han sido reemplazadas por otras genéricas (como se ha hecho a lo largo de todo este trabajo), escritas entre corchetes ([]). También, en ciertos casos se ha añadido la aclaración [sic] para indicar las expresiones textuales del informante. Los términos en lengua extranjera se han escrito en *cursiva*.

1. Entrevista INF1 - E: Especializanda - INF1: Informante 1.

E: _Mi nombre es MVF, especializanda de la carrera Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta es la entrevista con nuestro informante uno (INF1). La está realizando el día 12 de julio del 2021 a las 10:00 h. Le voy a pedir al participante que me diga su nombre de pila, su edad y su puesto de trabajo en la institución donde trabaja.

INF1: _Mi nombre es C., trabajo en la Cámara, soy Gerente de Negocios Internacionales y tengo cincuenta y nueve años.

E: _ ¿Podrías describir brevemente la misión o el objetivo de la institución donde estás trabajando en este momento?

INF1: _La Cámara (...) tiene como objetivo o misión acompañar a las empresas en el proceso de internacionalización. Este proceso es muy abarcativo [sic] porque no solo da lugar a colaborar con ellas en la inserción a mercados internacionales, sino también a avanzar un paso más, que puede llegar a ser el interés de invertir en otros países. Este proceso va de la mano de la importación: muchas empresas que son parte de la Cámara importan productos que utilizan en su proceso productivo u otras lo realizan solamente para importar y vender en el mercado interno o doméstico.

E: _Con respecto al aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. ¿la Cámara ha llegado a alguna instancia de formación (planificada, curricular o extracurricular) para abordar este aprendizaje?

INF1: _La Cámara tiene un Instituto [el Instituto] que viene dictando, hace más de veinte años, una Tecnicatura en Comercio Internacional. En esta Tecnicatura, tengo entendido (no estoy abocada al Instituto) que se dictan tres asignaturas “Inglés”, una por cada año. El año pasado, se hizo un acuerdo con la Facultad de Lenguas para que dicten, para las empresas socias de la Cámara, “Inglés de Negocios I, II y III”; se empezó a dictar en el primer trimestre, con mucha expectativa por parte de los ex alumnos y de algunos empresarios. Creo que era una materia pendiente.

E: _Sería un curso extracurricular. Lo llevó a cabo el Instituto, pero también participaron socios de la Cámara...

INF1: _Sí, participaron socios. Es un Inglés de Negocios, no general o de conversación, sino más orientado a la capacitación: cómo armar un mail o responderlo, cómo hacer documentación... más específico.

E: _ ¿Cuáles son las razones que los llevaron a ustedes a recurrir a estas instancias de formación?

INF1: _Básicamente, habíamos tenido contacto con empresarios dentro de la Cámara que formaban parte de un grupo ["Economía del Conocimiento"]. Algunos de ellos habían manifestado la necesidad de contar con profesionales que manejaran en el idioma. Naturalmente, implementar una actividad extracurricular es un proceso muy lento; entonces, se pensó en este tipo de acciones que permitieron que muchos de los exalumnos del ISCE siguieran formándose en idiomas. Fue una buena idea y, seguramente, en el futuro, habrá que seguir avanzando.

E: _ ¿Cómo pueden evaluar los resultados? ¿Tuviste algún tipo de devolución por parte de los participantes?

INF1: _Sé que están muy contentos: las expectativas de los alumnos son buenas y, además, algunos miembros del personal de la Cámara se están capacitando. Está previsto hacer una encuesta para ver los resultados, pero están todos muy satisfechos.

E: _En el estudio formal (no autónomo), según tu percepción, ¿ellos se han manejado con comodidad? ¿Has tenido algún comentario al respecto?

INF1: _Creo que hemos dado con un socio estratégico para implementar este tipo de acción. No es lo mismo dictar un curso con un instituto que con la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional. Creo que los programas se adecuaron a las necesidades y a la demanda de la Cámara.

E: _ ¿Se llevó adelante un Análisis de Necesidades? Es decir: encuestas, entrevistas...

INF1: _No, el director del (Instituto) le comentó las necesidades al responsable de la Facultad de Lenguas y éste presentó un programa que nos pareció adecuado como base. No sé si se le realizaron posteriores ajustes, pero sé que apuntaba fundamentalmente a que el alumno tuviera un mayor manejo del inglés con las herramientas tradicionales que requiere la operativa en Comercio Exterior. Vuelvo a insistir, no de conversación sino de técnica. No sé si, en el Avanzado, han llegado a una instancia superadora, no recuerdo el programa.

E: _Con respecto al futuro curso que nos compete: ¿Por qué les interesó a ustedes mi propuesta de investigación? ¿Qué diferencias querrían que tuviera con respecto a lo que ya vienen manejando en su curso de Inglés de Negocios?

INF1: _Lo que podría ser interesante es ver distintas herramientas directamente en inglés. Por ejemplo, la negociación con gente de otros países donde se utiliza frecuentemente el inglés. Sería valioso tener esas herramientas por haber tomado un curso donde se tocaron esas temáticas específicas. Depende mucho del interés de cada alumno o empresario, pero sería algo profundo y detallista, para personas que tienen a su cargo tareas como la negociación y la definición de contratos y tienen que desarrollarlas en inglés.

E: _Actualmente, en esos casos, ¿recurren a traductores?

INF1: _El empresario va con el inglés que tiene y se defiende como puede. Muchos, tienen un manejo muy bueno (la camada más joven, de alrededor de 25 años); pero no están todos en las mismas condiciones ni cuentan con un manejo acabado del idioma. Es algo que todos los empresarios resaltan y algo que se ve en las reuniones: la solvencia para comunicarse, hablar y tratar temas

sensibles para la empresa. Teniendo una mirada estratégica, hay que pensar que el futuro va a ir fundamentalmente para el lado de Asia y, en los países asiáticos, se habla un inglés dialéctico [sic].

E: _ ¿Considerarías que la producción oral es una de las competencias reales que deberían tener las personas de tu ámbito?

INF1: _Es fundamental. Hace años atrás, se profundizaba mucho en lo escrito, como el *indirect speech*, [sic] pero hoy, para comunicarse en cualquier idioma, una persona necesita vocabulario y estar más suelta en lo oral. Por supuesto, tendrá que escribir algún mail u otros documentos, pero lo fundamental es el diálogo (hoy, más que nunca: si no es por Zoom, será por Skype o por teléfono).

E: _Has mencionado a lo que nosotros llamamos “tecnofactos educativos”. Hablar de los tecnofactos y de tecnología en un país como Argentina, y en un contexto como Córdoba, me resulta sumamente interesante y necesario ya que, muchas veces, podemos contar con conocimientos sobre su manejo, pero pocas veces se utilizan en los ámbitos educativos. Hoy por hoy, podemos estar trabajando *online* o usar el celular para jugar, enviar mails, comunicarnos con nuestra familia, pero me interesa saber qué grado de experiencia tenemos con estas herramientas como educativas. Desde tu mirada como responsable del Área de Negocios, ¿Cómo se podría describir la relación actual de las personas de tu ámbito con los celulares y con las plataformas como Moodle y Google Meet? ¿Cuáles son los desafíos o desventajas que han encontrado, y qué preferirían? Para simplificar: ¿De qué se queja la gente ante la virtualidad?

INF1: _Durante el 2020, nos hemos ido acostumbrando a este tipo de herramientas. En el área específica en la que estoy, la cual implica eventos, hay un cierto hartazgo que no se puede negar. No es lo mismo un evento donde uno pueda tener contacto directo con el disertante que uno donde vos estás detrás de una pantalla, el disertante habla y después podés hacer preguntas de forma directa o por un chat. La realidad nos obligó a entrar en el uso de este tipo de herramientas. Considero que son muy importantes las habilidades del profesor; por ejemplo, he participado de un taller con distintas aulas...

E: _Entonces, si el docente cuenta con una alfabetización sólida en, por ejemplo, la creación de subsalas, se le saca muchísima más ventaja a la experiencia...

INF1: _Exactamente. Entra en juego lo mismo que en lo presencial, pero es más complejo, porque hemos entrado de golpe en la virtualidad en masa. El docente tiene que capacitarse para ser aún más didáctico de lo que sería presencialmente y para utilizar herramientas que le permitan hacer esa clase virtual lo más amena posible. Tengo un hijo en primer año de la universidad. La virtualidad le ha costado, pero cuenta que hay profesores mucho más didácticos que otros. La docencia es una pasión, ante todo. Y la virtualidad lleva más pasión y más entrenamiento. No cualquiera es docente: uno debe generar que el alumno se involucre y que entienda la materia. Salís de la clase de un buen docente y decís “¡Guau! ¡Todo lo que aprendí! ¡Todo lo que sabe y comparte!”. Te despierta la motivación y las ganas de seguir aprendiendo.

E: _Me gustaría saber: desde tu mirada como alumna y participante de talleres de formación (del campo que sea) y más allá del docente, ¿te sentirías cómoda construyendo nuevas comunidades de investigación, de estudio y de interacción usando herramientas digitales como foros de participación? No me refiero solo a aprender lo técnico. ¿Conocés herramientas para mejorar el manejo de aplicaciones? ¿Estarías dispuesta a tomar algún curso para optimizar el conocimiento de las herramientas disponibles, que son muchas?

INF1: _Sí, me interesa muchísimo y creo que estas herramientas vienen para quedarse, aunque que no reemplacen al cien por ciento la presencialidad. Un híbrido podría ser interesante (por ejemplo:

en un curso anual, que se dé lugar a un encuentro de los alumnos cada quince días) porque la riqueza de compartir reuniones presenciales no es la misma, por más que se trabaje en grupo, pero hay que conocer y aprender de las herramientas. Actualmente, conozco pocas. Hay personas que se han acostumbrado a la virtualidad, que trae muchas ventajas y beneficios, pero yo creo que el contacto presencial también es fundamental.

E: _Entiendo que el alcance y la proyección son ventajas que resaltás. En cuanto a las limitaciones, ¿has percibido alguna diferencia entre gente de mayor edad versus otras más jóvenes? ¿Algún miedo, reticencia o incomodidad?

INF1: _Yo participo en reuniones en las que hay gente de todas las edades. A veces, se van y la cámara sigue prendida, o no saben cómo ajustarla y les queda la mitad de la cabeza “cortada”. Esas personas son, generalmente, de entre setenta y setenta y cinco años. Ahí, creo que las instituciones y organizaciones deberían tener un *checklist* o procedimiento tutorial para sugerir. De todos modos, estas personas son minoría, porque se va aprendiendo sobre la marcha. Sin embargo, los jóvenes (menores de treinta y cinco o cuarenta) tienen otra facilidad; su cabeza está más adaptada a los cambios; son digitales: tienen un manejo de la tecnología que les permite saber “dónde se aprieta” o “cómo se usa”. Las generaciones que hemos aprendido con medios tradicionales, fuimos introduciendo, primero, la filmina y el retroproyector, y ahora, que estamos trabajando con reuniones virtuales, Zoom, Meet, Team. Vamos viendo cuál es la herramienta que mejor responde a las necesidades de lo que se quiere implementar. Pero no se manejan solas, así que tiene que haber una capacitación de parte del docente como figura motivacional.

E: _ ¿Te gustaría hacer algún comentario sobre tus expectativas, preferencias o deseos?

INF1: _Yo he sido docente en la U.C [universidad privada]. Creo que el hecho de que estés trabajando para implementar una mirada más profunda sobre lo que el futuro requiere, con un combo del idioma de la mano de herramientas, es muy interesante. La oportunidad de hacer una capacitación con un buen docente despierta toda la inspiración futura en una persona.

E: _ ¿Cuál es tu opinión sobre el conocimiento técnico de la materia dada, en el entorno del sector Comercio Exterior e Internacional? ¿Han tenido alguna experiencia de aprendizaje del inglés con docentes que estén formados específicamente en esto?

INF1: _Hace muchos años (aproximadamente quince), G.S., una traductora y profesora de inglés especializada en Comercio Exterior, dictaba un Inglés Técnico en la Cámara. Creo que la experiencia fue muy buena, pero ha cambiado mucho la forma de enseñar, de transferir conocimiento. Hoy, se requiere de una espontaneidad y una soltura para aprender con naturalidad un idioma. Lo veo con mi hijo, que tiene dieciocho años.

E: _Justamente, te quería hablar de ese contraste entre lo que antes se llamaban “nativos digitales” e “inmigrantes digitales” (que somos las generaciones de cuarenta años en adelante). Me interesa saber cuán dispuestos están los “inmigrantes” en construir, junto a los “nativos”, un conocimiento mediado por las tecnologías y qué tanto se siguen manteniendo parámetros tradicionales como que el maestro “tiene que ser mayor” o “todo lo sabe”. Por lo que me decís, hay una interacción entre diferentes generaciones que puede ser muy enriquecedora, como el hecho de que vos aprendés de tu hijo. Por eso, me interesa conocer qué grado de disposición existe en los “inmigrantes digitales” para flexibilizar sus parámetros y plantarse desde un lugar más abierto o receptivo. Anteriormente, nos costaba mucho aceptar la formación por parte de alguien más joven. Creo que eso se está cambiando en estos tiempos.

INF1: _Sí, es cierto. Va a depender mucho de los grupos: en inglés, me parece que se puede tener un cierto grado de heterogeneidad, pero no tanto porque, a la persona que le cuesta más, le resulta difícil entrar en el ritmo del otro, que es generalmente más joven. No digo que todos los jóvenes tengan la misma facilidad, pero muchos pueden, por ejemplo, no poner subtítulos cuando miran una película. Su cabeza es diferente por su forma de aprendizaje, aunque no todos tuvieron las mismas oportunidades ni prioridades. En mi casa, no se negociaban el colegio ni el inglés. El inglés es una herramienta necesaria y tan importante como una profesión o un título. No se puede pensar el mundo si no hablás dos idiomas: por ahora, inglés; en el futuro, quizás, mandarín. Hay mucho por hacer, tanto de cada tema específico como de conversación entre distintos temas.

E: _Ahí entra el inglés para Propósitos Específicos. Quizás, el camino sea llegar, gradualmente, a las instancias más elevadas que se manejan en los puestos gerenciales, las cuales coinciden con un manejo avanzado del idioma: la negociación, la firma de acuerdos internacionales o la decisión de invertir en un país o no. Al mismo tiempo, tenemos la desventaja de que hay ejecutivos que no manejan las herramientas básicas del idioma y, sin embargo, tienen a su cargo dichas tareas.

INF1: _Exacto. Conozco directivos que no tuvieron la oportunidad de aprender inglés y son conscientes de sus limitaciones. Pasa más en el interior de la provincia que en la ciudad, donde es mayor la oferta.

E: _Quizás, los pequeños productores o importadores del interior no tienen tanto acceso y, por ende, se beneficiarían mucho más con la virtualidad.

INF1: _Sí. Hay otra temática que me parece interesante sumar: la adaptación de productos para mercados internacionales. Entra en las áreas de Marketing y de Calidad. Tu producto tiene que cumplimentar con una determinada etiqueta, ingredientes, normas internacionales, etc., y esos temas no dan lugar al manejo “más o menos” del inglés. Hay que tener una precisión enorme porque una confusión resulta compleja. En esas áreas, son interesantes las especificidades.

E: _Nos quedamos con dos conceptos esenciales: la disposición a la flexibilidad y el foco en la precisión.

2. Entrevista INF2 - E: Especializanda - INF2: Informante 2.

E: _Mi nombre es MVF, especializanda de la carrera Didáctica de la Lengua Extranjera en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Esta es la entrevista con nuestro informante dos (INF2). La está realizando el día 13 de julio del 2021 a las 10:08 h. Le voy a pedir al participante que me diga su nombre de pila, su edad y su puesto de trabajo en la institución donde trabaja.

INF2: _Mi nombre es R., tengo cuarenta y dos años y soy el Director del Instituto (...).

E: _ ¿Podrías describir brevemente la misión y los objetivos de la institución a la que pertenecés?

INF2: _Tenemos bastante desarrolladas la misión y la visión. Principalmente, la misión es más macro: desarrollar la docencia, la investigación y la extensión conforme a exigencias metodológicas de excelencia y de calidad con el fin de ser un centro generador y transmisor de conocimientos y valores culturales dentro de la comunidad donde estamos inmersos. La visión, es decir, a dónde queremos llegar en un futuro, está vinculada a ser un referente académico del Comercio Exterior entre instituciones de la región y del país y a procurar una mejor calidad de vida a la comunidad.

E: _Específicamente con respecto al aprendizaje del inglés dentro de la institución, ¿qué instancias de formación, tanto curriculares (que forman parte del programa de las carreras) como extracurriculares han llevado hasta el momento?

INF2: _Desde la última aprobación de planes, en 2014, la currícula de nuestra única carrera, Técnico Superior en Comercio Internacional, tiene “Inglés I” e “Inglés II”, ambos de Inglés Técnico. Este año también incorporamos un curso externo, que está tercerizado por la Facultad de Lenguas, de Inglés de Negocios. Es un curso a distancia.

E: _¿Cuáles fueron las razones y necesidades que motivaron estas decisiones? Entiendo que lo de la currícula debe estar reglamentado por el Ministerio de Educación, pero me interesa, sobre todo, la iniciativa de expandir a otras áreas y profundizar en Inglés de Negocios.

INF2: _Lo más lógico es que nuestra carrera está muy vinculada con idiomas extranjeros y, si hay que elegir uno al cual estudiar, sin dudas, el principal es el inglés. Este idioma y el Comercio Exterior están vinculados un cien por ciento. Luego, va vinculado a la base que traen los alumnos de sus colegios. Nuestros dos “Inglés Técnico” son cuatrimestrales y resulta difícil que los alumnos lleguen, con ellos, a un nivel intermedio. Por eso, nos resulta importante darles alguna herramienta extra a aquellos que no traen la base desde el colegio. Hay una disparidad muy grande.

E: _Hay que tener en cuenta la diversidad en las formaciones previas. ¿Estás en condición de evaluar cuáles han sido, hasta el momento, la convocatoria, la sensación, la percepción y los resultados de los alumnos?

INF2: _El curso todavía está activo; va a terminar en septiembre. Ayer empezó el receso invernal de una semana (nosotros la vamos a utilizar para hacer encuestas y observar cómo va el desarrollo del curso). Hemos tenido una muy buena respuesta desde el punto de vista de la convocatoria. No fue tan difícil (pero tampoco fácil) llenar los tres cursos, ya que es algo nuevo y nuestra institución no tiene una marca relacionada a los idiomas. Fue importante el vínculo con la Facultad de Lenguas, que le da un valor al curso. Hubo una mejor respuesta por parte de los egresados que de empresas. Creo que hay que apuntar a que las empresas no manden una sola persona porque ésta haya sentido una motivación personal, sino que sea una política capacitar a quienes estén dentro del Departamento de Comercio Exterior.

E: _No verlo como un costo sino como una inversión necesaria...

INF2: _Exacto. Hay programas mediante los que las empresas pueden deducir ese gasto de capacitación y luego cobrar un porcentaje por medio de crédito fiscal, con el Ministerio de Industria de la Nación.

E: _En tu opinión, ¿cuáles son las dificultades e incertidumbres de los alumnos? ¿Por qué cuesta tanto incorporar el Inglés como herramienta en esta área, donde es tan necesaria?

INF2: _Un problema es que la gente, mientras más grande de edad, más le cuesta admitir que tiene que ponerse mucho tiempo a estudiar. Creen que ya no pueden aprender inglés porque está el prejuicio de que los idiomas se aprenden de chico. Ese es un primer miedo. El otro que hay ahora es, por un lado, un punto a favor: la distancia, aprender vía internet. Hay un grupo de gente que cree que es muy difícil aprender, a distancia, un idioma. Ambos son prejuicios por desconocer los sistemas y metodologías.

E: _En tu experiencia, ¿cuáles son las competencias laborales y los estudios previos que, hoy por hoy, las empresas del sector requieren de los candidatos a sus puestos de trabajo?

INF2: _En Comercio Exterior, estoy viendo que las empresas buscan lo que llaman “habilidades suaves/blandas” o *soft skills*. Por supuesto que la base educativa de una Licenciatura o una Tecnicatura es muy importante, pero también están buscando que los candidatos sean flexibles, puedan trabajar en equipo, sepan de metodologías ágiles, etc. Al tener la base educativa, ellos saben que pueden ir formándolos mientras los van incorporando a la empresa, pero buscan esas habilidades que son importantes y no tan fáciles de adquirir. El idioma pasa a ser un requisito *sine qua non*.

E: _O sea que, quien no se puede comunicar eficientemente en inglés, eventualmente encuentra una barrera. En términos más específicos, entre la producción oral y escrita, la lectura y la comprensión oral, ¿a cuáles les darías más prioridad, si tuvieses que pensar en qué necesita un profesional de Comercio Exterior?

INF2: _Creo que la comunicación oral va disminuyendo constantemente. Hace veinte años, había que levantar el teléfono y hablar, no había otra. Ahora, la tecnología va cada vez más a que la interacción oral sea menor. Lo veo en los jóvenes, que ya no quieren hablar con nadie. Para cualquier cosa, mandan un mensaje y, como mucho, un audio, pero le esquivan a la charla. Es una tendencia en la gente de entre quince y veintidós años que no les guste hablar por teléfono, incluso en el propio idioma. Eso va a repercutir en el sector empresarial. La gente cada vez más utiliza mensajes escritos y plataformas especialmente hechas para que no se necesite diálogo. Entonces, me parece que la comprensión lectora y la redacción van a ser importantes, dos cosas que antes eran dejadas de lado.

E: _Ahora vamos a la relación con los llamados “tecnofactos”, que incluyen tanto *software* como *hardware*, y el miedo, el prejuicio o la aprehensión que genera, en ciertas personas, enfrentarse a estas herramientas (sobre todo dentro del ámbito educativo, ya que se las pueden utilizar para otros fines como jugar en línea y la mensajería instantánea con amigos). No es tan común que los adultos se atrevan a tomar cursos de formación. Dentro del Instituto, ¿qué herramientas y recursos digitales han utilizado? Entiendo que trabajan con la plataforma Moodle.

INF2: _Sí, tenemos la plataforma Moodle como repositorio de archivos y de videos. Las clases se dictan *online* (por la pandemia) mediante Google Meet; es práctico porque tiene mucha capacidad de almacenamiento. Por día, tenemos cinco clases de dos horas cada una, las cuales se graban y se suben a la plataforma.

E: _Entonces, las asignaturas de Inglés se manejan por Meet. ¿Tienen clases sincrónicas?

INF2: _Todas son sincrónicas, en vivo. Específicamente en Inglés, lo que han hecho las profesoras es reducir los grupos en tres burbujas, ya que un curso de treinta o cuarenta era muy complicado.

E: _Con respecto a las tecnologías en sí, ¿cuál es tu percepción del grado de satisfacción de los alumnos? No sé si lo han evaluado o lo piensan evaluar. ¿Se sienten cómodos con el aula virtual o prefieren la presencialidad? ¿Qué piensan de las plataformas y aplicaciones y de otros recursos de internet como YouTube o Google?

INF2: _En septiembre del año pasado, hicimos una encuesta grande; ahora, terminamos otra sobre el primer cuatrimestre. Al ser una carrera presencial, la experiencia es distinta de la predisposición del alumno que ya sabe que va a una carrera a distancia. Los alumnos tuvieron que readaptarse, de un día para el otro, a tomar clases desde la computadora.

E: _ ¿Qué cantidad aproximada de alumnos tiene el Instituto en su totalidad? Y ¿cómo es la distribución en los distintos años de la carrera?

INF2: _Doscientos ochenta, distribuidos más o menos en ciento treinta (primero), ochenta (segundo) y setenta (tercero). En el primer cuatrimestre, hay una gran baja de alumnos, por aquellos que se inscriben a una carrera que no saben bien si les va a gustar y se encuentran con ese primer cuatrimestre, que es el más duro, digamos. Después, se estabiliza y quedan alumnos haciendo un *mix [sic]* de materias y otros que la llevan al día (la mayoría).

E: _ ¿Hubo deserciones que, de tu conocimiento, hayan sido debido a la virtualidad?

INF2: _ El porcentaje de alumnos que se han dado de baja es prácticamente igual que cuando estaba la presencialidad. Desde mi punto de vista y de acuerdo con encuestas realizadas, lo que sí aumentó fue el número de bajas por problemas económicos; también hubo casos de alumnos que no contaban con las herramientas o la conectividad.

E: _ ¿Cuáles son las posibilidades reales de mejoras que podemos pensar para implementar en nuestro futuro curso que optimicen, esencialmente, el aprendizaje del inglés orientado a los Negocios Internacionales y el Comercio Exterior utilizando las plataformas como Moodle? ¿Cuáles serían las limitaciones en estos procesos?

INF2: _ Sobre Moodle, una ventaja para el alumno es que es fácil de utilizar; para el profesor, tiene un pequeño grado de complejidad. Algo que le falta son herramientas interactivas: lo veo un poco estático, por ejemplo: el alumno no puede arrastrar objetos.

E: _ ¿Ustedes conocen otras plataformas en las que hay una mayor interacción?

INF2: _ Sí, sobre todo en el idioma. Por ejemplo, programas simples como Duolingo hacen este formato de *gamification*, donde se puede sumar puntos e interactúan constantemente el habla, la escucha y el movimiento. Esas cosas le llaman un poco más la atención a la persona que está estudiando.

E: _ Sobre todo, la interacción, pensando en las competencias del siglo XXI, tiene que ver con el trabajo cooperativo y colaborativo. ¿Creés que se podría, dentro del Instituto, trabajar con una plataforma externa que genere este tipo de interacción? Las posibilidades, para los docentes que están capacitados en el manejo de las alfabetizaciones digitales, son muchas y muy interesantes. Afortunadamente, los profesores de idiomas en el mundo han estado a la vanguardia. Por eso, estamos en constante formación de herramientas para motivar a jóvenes y también a adultos. Incluso se podría optimizar el uso de Moodle.

INF2: _ Sí, este formato de cursos anda muy bien hoy, pero hay que pensar en los próximos cinco años, como mínimo. Al empezar de cero, hay que hacer algo innovador para que no se vuelva obsoleto rápidamente.

E: _ ¿Ustedes estarían interesados en que, eventualmente, se incorporase este curso a la currícula, en formato de seminario extra? Entiendo que ya cuentan con asignaturas orientadas a la lectocomprensión. Nuestra idea como investigadores y docentes es tratar de fomentar la interacción entre pares y entre generaciones de “nativos e inmigrantes digitales”. ¿Vos creés que esa brecha que existe entre los profesionales del Comercio Exterior y los estudiantes se podría flexibilizar? ¿Existe la predisposición a aprender de alguien que sabe más de herramientas digitales, aunque sea menor que uno? ¿Personalmente, estarías dispuesto?

INF2: _ Personalmente, me interesaría porque la tecnología es algo que me encanta. Lo que veo con los profes más grandes durante la pandemia es que se han adaptado rápidamente, primero, por no

quedar afuera. Apenas empezó la cuarentena, hicimos unas pruebas con Meet. Los primeros que se sumaron fueron los alumnos más jóvenes; los más grandes, decidieron mandar las tareas en formato pdf (todos, pensando que esto iba a durar quince días). Pasados esos quince días, nos tuvimos que poner entre todos a probar y aprender. Los que quedaban, querían sumarse a lo que estaba haciendo el resto y formar parte. Es lo que hace la tecnología: si no te subís y la tomás como aliada, quedás afuera de todo. Hay que entender la necesidad por ese lado.

E: _Entonces, las limitaciones se pueden resumir en: falta de conectividad, de recursos tecnológicos y económicos...

INF2: _Sí, sobre todo para los alumnos. En nuestro instituto, al tener una cuota accesible, es muy variado el poder adquisitivo de los alumnos. Eso también influye mucho en el nivel de inglés: las personas que estudiaron en escuelas públicas y las que tienen menos posibilidades económicas son las que menos saben de idiomas. Hay una correlación entre el poder adquisitivo de una familia y su nivel de inglés, lo cual repercute en el momento de empezar la universidad.

E: _ ¿Se puede pensar en herramientas de apoyo e integración para aquellos alumnos que manifiesten esta necesidad? Por ejemplo, a través de un sistema de becas...

INF2: _Sí, por supuesto. Aparte, existe una estigmatización de la persona que no sabe inglés, la ven como "alguien que no tiene futuro". Sacarse ese peso desde el principio sería algo muy importante.
