

## Propuesta de Tareas Laborales y Competencias Lingüísticas para Cursos de Inglés en Comercio Exterior e Internacional

María Victoria Noemí Ferrer  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina  
[victoriaferrercomex@gmail.com](mailto:victoriaferrercomex@gmail.com)

(Recibido: 1 de septiembre, 2024; aceptado: 28 de octubre, 2024)

### Resumen

La determinación de las tareas profesionales y las destrezas lingüísticas para cursos de Inglés de Negocios (IN) es un desafío para diseñadores y docentes. Este trabajo describe el proceso de identificación y jerarquización de las situaciones laborales típicas del sector Comercio Exterior e Internacional (CEeI) y las destrezas lingüísticas asociadas, realizado durante el diseño de un curso extracurricular en línea de Inglés para Comercio Exterior e Internacional (ICEeI) en Córdoba, Argentina. Este proceso formó parte de un análisis de necesidades (AN) que integró información de cuestionarios a estudiantes y trabajadores del sector y entrevistas abiertas a directivos de instituciones, analizada mediante codificación cualitativa, análisis estadístico y triangulación. El listado de tareas laborales y las destrezas asociadas proporciona un punto de partida para un programa alineado con las demandas reales del contexto del CEeI y contribuye a mejorar la planificación de cursos de Inglés para Fines Específicos (IFE).

*Palabras claves:* Inglés de Negocios, diseño curricular, análisis de necesidades, Comercio Exterior e Internacional, tareas laborales

### Abstract

Determining professional tasks and language skills for Business English (BE) courses is a challenge for course designers and teachers. This account describes the process of identifying and prioritizing the typical work situations of the Foreign & International Trade (F&IT) sector and their associated language skills, carried out during the design of an online extracurricular course in English for Foreign & International Trade (F&ITE) in Córdoba, Argentina. This process was part of a Needs Analysis (NA) that integrated information from questionnaires to students and workers in the sector and open interviews to managers of institutions, which was analysed through qualitative coding, statistical analysis and triangulation. The list of work tasks and their associated skills provides a starting point for a programme aligned with the real demands of the CEeI context, also contributing to improve the planning of English for Specific Purposes (ESP) courses.

*Key words:* Business English, curriculum design, needs analysis, Foreign and International Trade, work tasks

### Introducción

La globalización ha aumentado la demanda de profesionales con competencias avanzadas en inglés (Mancho-Barés & Llurda, 2013; Oliveri & Tannenbaum, 2019). El Comercio Exterior e Internacional (CEeI) no es ajeno a esta tendencia. El concepto “Comercio Exterior” se refiere a las exportaciones e importaciones de un país, mientras que

el “Comercio Internacional” abarca las actividades comerciales globales de todas las economías abiertas. Ambos conceptos son complementarios y fundamentales en la educación terciaria o universitaria (Dumont, 2015) y requieren un dominio acabado del inglés como lengua común de los negocios.

Sin embargo, como observa Tudor (1997), incluso los hablantes nativos educados suelen carecer de conocimientos especializados sobre ciertas áreas, lo que, por extensión, dificulta a docentes de Inglés para Fines Específicos (IFE) sin formación técnica identificar las tareas y competencias clave en cursos para el CEeI. Por otro lado, y a pesar del crecimiento en cursos de IFE, muchos profesionales del CEeI aún enfrentan desafíos para aplicar su inglés general en contextos laborales específicos, lo que resalta la necesidad de programas formativos más alineados con las demandas del sector (Bocanegra-Valle & Basturkmen, 2019).

Dada esta problemática, se realizó un análisis de necesidades (AN), primer paso para diseñar un curso extracurricular en línea de Inglés para Comercio Exterior e Internacional (ICEeI). El AN, que recopiló y evaluó información de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis estadísticos, permitió identificar y priorizar las tareas laborales y destrezas lingüísticas esenciales para el CEeI, alineadas con las expectativas de los participantes, y proporcionó una base de referencia para el desarrollo de programas que respondan a las demandas comunicativas reales del sector.

## **Análisis de Necesidades**

### **Definición y Enfoque**

El AN es fundamental tanto para el IFE como para el enfoque comunicativo (Hutchinson & Waters, 1987; Johns & Dudley-Evans, 1991; Li, 2014; Mancho-Barés, 2013; Munby, 1978; Nunan, 1988; Robinson, 1991; Strevens, 1977). Nuestro AN se concibió como un conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y evaluar información sobre qué y cómo los participantes desean aprender, considerando su situación actual (carencias, fortalezas, habilidades, experiencias e historial de aprendizaje) y sus limitaciones (obstáculos del entorno) en un curso en línea de ICEeI. Este enfoque pragmático integró las perspectivas sociolingüísticas centradas en el alumno y directrices poscomunicativas de la Enseñanza Basada en Tareas (ELTB) (Basturkmen, 2010; Flowerdew, 2010; Long, 2005). Aunque el AN original incluyó tres etapas de trabajo exhaustivo, presentamos aquí una propuesta de delimitación de tareas laborales típicas del ICEeI y destrezas lingüísticas involucradas en la situación-meta (tareas que demandan el uso del inglés), como guía para los docentes que abordan cursos de ICEeI. Se exponen a continuación los tres pasos clave del proceso (selección de muestra de conveniencia, análisis y triangulación de información), con algunas interpretaciones y una breve reflexión final sobre los hallazgos.

### **Selección de Muestra de Conveniencia**

Para seleccionar la muestra de conveniencia, se implementaron dos cuestionarios de convocatoria online (CCO) exploratorios, distribuidos por las instituciones patrocinantes (un instituto de nivel superior que dicta la carrera de Técnico Superior en Comercio Exterior y Marketing Internacional y una cámara de comercio exterior local), para captar interesados en el curso. El primero fue dirigido a alumnos y egresados de la carrera (grupo 1A), y el segundo, a trabajadores de empresas socias de la cámara (grupo 1B). Aunque la literatura sugiere consultar a expertos en la materia (Cowling, 2007; Gilabert, 2005; Long, 2005), se

decidió incluir a estudiantes y egresados sin experiencia laboral en CEeI, para comparar su perspectiva con la de los trabajadores en ejercicio. Los criterios de selección fueron disponibilidad, voluntad de participación, experiencia laboral en el rubro y perfil educativo. La muestra final incluyó nueve estudiantes (grupo 1A), doce trabajadores (grupo 1B) y un tercer grupo (1C) de informantes clave: la gerente de Negocios Internacionales de la cámara y el director del instituto, seleccionados por su disposición a colaborar, su rol directivo, y como parte del análisis de medios—entorno donde se desarrollará el curso (Basturkmen, 2010; Dudley-Evans & St John, 1998; Holliday & Cooke, 1982; Rahman, 2015).

Una limitación de esta etapa fue que, aunque se planeó incluir a más participantes que aceptaron colaborar en los CCO y se enviaron los cuestionarios de análisis de necesidades (CAN) en tiempo y forma a todos los preseleccionados, solo se recibieron nueve respuestas del grupo 1A y doce del grupo 1B, lo que redujo el tamaño de la muestra.

### Instrumentos de Recolección

Se crearon varios instrumentos de recopilación. Siguiendo las recomendaciones de Long (2005), se diseñó una guía de entrevistas para el grupo 1C con el objetivo de evaluar el entorno de implementación del curso. Dado que las entrevistas suelen generar mucha información de la cual es necesario seleccionar datos relevantes (Sampieri, 2018), se establecieron categorías de indagación previas y se redactaron preguntas abiertas. Aunque la guía original incluyó dos categorías, solo se presenta un extracto que contiene las preguntas de la Categoría 1 (Tabla 1), por su relevancia para este trabajo.

**Tabla 1. Extracto de Guía de Entrevistas Grupo 1C**

Guía de Entrevistas Grupo 1C
Categoría 1. Enseñanza-aprendizaje del Inglés en el Comercio Exterior e Internacional.
1. Describa 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?

Luego de transcribir y analizar las entrevistas, se determinaron y codificaron dos *Categorías Emergentes*: Sugerencias Generales (SG) y Grupos Intergeneracionales (GI).

También se establecieron *Subcategorías Clasificadoras* para organizar toda la información (Tabla 2).

**Tabla 2. Categorías y Subcategorías de las Entrevistas**

Categoría	Código	Subcategorías
• Enseñanza-aprendizaje del inglés en el sector	EAICEeI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación de la institución con el CEeI</li> <li>• Formaciones previas en inglés</li> <li>• Competencias laborales prioritarias del CEeI</li> <li>• Competencias lingüísticas prioritarias para el CEeI</li> </ul>
Categorías Emergentes	Código	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerencias Generales</li> <li>• Grupos Intergeneracionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>SG</li> <li>GI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerencias para el futuro curso de ICEeI</li> <li>• Factibilidad de implementación de GI</li> </ul>

La Tabla 3 sintetiza las definiciones de cada subcategoría. Las subcategorías subsumen las secciones de texto (menciones y alusiones) identificadas en las transcripciones de las entrevistas del grupo 1C.

**Tabla 3. Definiciones de Subcategorías**

Subcategorías	Definiciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación de la institución con el CEeI</li> <li>• Formaciones previas en inglés</li> <li>• Competencias laborales prioritarias del CEeI</li> <li>• Competencias lingüísticas prioritarias para el CEeI</li> <li>• Sugerencias para el futuro curso de ICEeI (SG)</li> <li>• Factibilidad de implementación de GI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación de los patrocinantes con el sector, basada en la visión, misión y objetivos de cada institución.</li> <li>• Experiencias anteriores de capacitación en inglés (curriculares o extracurriculares, fundamentos, resultados, limitaciones, beneficios).</li> <li>• Destrezas de empleabilidad y valor dado por los empleadores en el mundo real del sector.</li> <li>• Macrohabilidades y destrezas lingüísticas en inglés más y mejor estimadas al desarrollar tareas típicas del sector</li> <li>• Propuestas generales y/o superadoras de toda naturaleza.</li> <li>• Posibilidad de formación de grupos áulicos heterogéneos (con diferencia de edad y experiencia laboral)</li> </ul>

Los dos CAN se elaboraron siguiendo un modelo propio que combina las propuestas teórico-prácticas de Dudley-Evans y St John (1998), Long (2005, 2015) y las especificaciones "Puede Hacer" de la *ALTE*<sup>1</sup> (Instituto Cervantes, 2024) sobre tareas profesionales en inglés en entornos laborales. Para explorar las expectativas del grupo 1A y la situación-meta del grupo 1B, se propuso un listado de dieciocho tareas típicas, basado en la experiencia profesional de la autora y en la contribución de un experto en Comercio

<sup>1</sup> *Association of Language Testers in Europe.*

Exterior en Argentina (Dumont, 2015). Según este autor, en la práctica, tanto empleados como dueños de empresas del sector suelen realizar múltiples tareas, no limitándose a un solo nivel jerárquico, siendo "todo terreno" en sus funciones. Así se conforman los "departamentos de Comercio Exterior" en el mundo real. Esta aportación, combinada con el marco *ALTE* (Instituto Cervantes, 2024), y la experiencia de campo, precisó la propuesta de tareas profesionales.

Las preguntas de los CAN se organizaron en cuatro secciones temáticas. A continuación, se presenta el esquema de las secciones 1 y 2 (Tabla 4) y el listado completo de tareas profesionales del CEeI propuesto en las secciones 2 de ambos CAN (Tabla 5).

**Tabla 4. Secciones de los CAN**

Secciones de los CAN	Interrogantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Título: Cuestionario de Análisis de Necesidades.</li> <li>• Encabezado e instrucciones para el participante.</li> <li>• Sección 1: Situación actual (necesidades subjetivas)               <ul style="list-style-type: none"> <li>· Perfil del participante.</li> <li>· Formación previa en la LE (Lengua Extranjera).</li> <li>· Experiencia previa negativa/positiva con la LE.</li> <li>· Motivación</li> <li>· Expectativas/deseos sobre el futuro aprendizaje.</li> </ul> </li> <li>• Sección 2: Situación-meta (necesidades objetivas)               <ul style="list-style-type: none"> <li>· Tareas profesionales del CEeI (demandas).</li> </ul> </li> </ul>	<p>¿Quién? ¿Por qué? ¿Para qué?</p> <p>¿Qué? ¿Con quién? ¿Dónde?</p>

**Tabla 5. Propuesta de Tareas Meta Profesionales del CEeI**

Tareas de CEeI
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigar nuevos mercados u oportunidades de negocios.</li> <li>2. Recibir y realizar consultas comerciales (p. ej.: precios, condiciones y fechas de entrega).</li> <li>3. Viajar al exterior para promocionar productos o servicios (ferias y misiones comerciales).</li> <li>4. Recibir o estar a cargo de visitantes extranjeros.</li> <li>5. Contactar por escrito a nuevos clientes/proveedores/socios en el extranjero.</li> <li>6. Entender y preparar cotizaciones o propuestas comerciales (<i>quotations</i>).</li> <li>7. Negociar términos y condiciones de venta, compra, entrega, pagos.</li> <li>8. Confeccionar y/o aceptar órdenes de compra/notas de pedido.</li> <li>9. Coordinar envíos y/o transporte de servicios y/o mercaderías.</li> <li>10. Realizar/aceptar pagos, depósitos, transferencias internacionales.</li> </ol>

- 
11. Leer, interpretar y redactar fichas técnicas de productos o manuales, instrucciones técnicas.
  12. Gestionar recordatorios, resolver reclamos, presentar quejas, informar modificaciones y ajustes.
  13. Participar en reuniones de trabajo presenciales/en línea.
  14. Leer, interpretar y redactar informes (de diversa extensión y formalidad).
  15. Dirigirse a un público (presentations) y/o asistir a presentaciones
  16. Comunicarse telefónicamente de manera frecuente.
  17. Mantenerse actualizado sobre las novedades del sector (artículos, videos, boletines, redes sociales, blogs/vlogs).
  18. Socializar formal e informalmente en grupos pequeños.
- 

## Resultados

Los resultados de los CAN sobre las tareas laborales más relevantes en el sector CEEl informadas por los grupos 1A y 1B se analizaron mediante análisis estadísticos que las identificaron y ordenaron. Si bien estos procesos no fueron sencillos y tuvieron algunas limitaciones, permitieron obtener lineamientos valiosos para el futuro curso.

### Análisis de los CAN

#### *Grupo 1A*

El CAN del grupo 1A fue respondido por nueve adultos estudiantes/egresados noveles, con edades entre 18 y 25 años. Todos mostraron un alto grado de satisfacción con su formación previa en inglés y destacaron su interés por el comercio internacional debido a sus desafíos y oportunidades. Las *expectativas laborales* predominantes fueron: trabajar en "Comercio Exterior", seguidas por "Logística y Distribución" y "Compras Internacionales". El 33% del grupo 1A valoró su formación en inglés en el instituto, resaltando la adquisición de vocabulario técnico y las técnicas de lectura comprensiva. Sin embargo, señalaron carencias en su *expresión oral* e insatisfacción con los *contenidos temáticos* de los cursos previos. El 100% consideró la *competencia intercultural* como fundamental, seguida del *manejo de vocabulario específico* y la *expresión escrita*.

En cuanto a las *tareas profesionales* más relevantes, se identificaron la *investigación de mercados*, la *negociación* y las *reuniones de trabajo*, que involucran a las cuatro macrohabilidades lingüísticas. El grupo mostró una preferencia por trabajar en *grupos pequeños* y una alta disposición para *dedicar tiempo extra al estudio*. Las creencias del grupo 1A sobre las *tareas profesionales* del CEEl típicas y decisivas 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 la ALTE (Instituto Cervantes, 2024) para el contexto de actuación "Trabajo".

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

Tareas profesionales	Macrohabilidades lingüísticas	(%)
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.	100
	Expresión escrita (notas).	

---

4. Contacto con nuevos clientes y proveedores.	4. Todas.	88,9
5. Informes empresariales.	5. Comprensión de lectura. Expresión 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 (misiones, ferias comer.).	8. Comprensión auditiva/expresión oral.	77,8
9. Propuestas comerciales ( <i>quotations, proposals</i> ).	9. Comprensión de lectura. Expresión escrita.	77,8
10. Pagos internacionales.	10. Comp. de lectura. Exp. escrita.	66,7
11. Comprensión y redacción de doc. técnicos (manuales y fichas técnicas).	11. Comp. 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. Exp. oral/comprensión auditiva.	55,6
15. <i>Presentations</i> .	15. Exp. 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. Confeción e interpretación de documentos relativos al comercio internacional.	18. Expresión escrita y comprensión de lectura.	33,3

### **Grupo 1B**

El CAN del grupo 1B fue respondido por doce trabajadores con más de 2 años de experiencia laboral en Comercio Exterior. El 66.7% estaba satisfecho con su formación académica previa y el 100% consideró el inglés esencial para sus tareas laborales. En general, los trabajadores del grupo 1B mostraron un alto interés en perfeccionar sus competencias lingüísticas para mejorar su desempeño en el ámbito laboral.

Los encuestados destacaron la necesidad de *mejorar su fluidez y precisión en la expresión oral*, seguidas del *vocabulario* y la *expresión escrita*. Las *tareas profesionales* más frecuentes incluyeron el *contacto con nuevos clientes (oral y escrito)* y las *consultas comerciales de toda índole*, que requieren el desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas. Las elecciones del grupo 1B sobre las *tareas profesionales* más frecuentes en sus rutinas laborales se resumen en la Tabla 7, expresadas en porcentaje y en orden jerárquico. También se incluye nuestra propia presunción sobre las macrohabilidades lingüísticas de la LE involucradas en estas tareas, basada en las especificaciones de la ALTE (Instituto Cervantes, 2024) para contextos laborales.

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

Tareas profesionales	Macrohabilidades lingüísticas	(%)
----------------------	-------------------------------	-----

1. Contacto 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. Exp. escrita.	66,7
6. Participación en foros y redes sociales.	6. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	66,7
7. Comunicación telefónica.	7. Comp. auditiva/exp. oral. Exp. escrita (notas).	66,7
8. Confección e interpretación de docum. relat. CI.	8. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	58,3
9. Recibir visitantes extranjeros	9. Expresión oral. Comprensión auditiva.	58,3
10. Propuestas com. ( <i>quotations, proposals</i> ).	10. Comprensión de lectura. Exp. escrita.	50 50
11. Pagos internacionales.	11. Comp. de lectura. Exp. escrita.	
12. Reuniones presenciales/en línea.	12. Comp. auditiva/expresión oral. Exp. escrita (notas).	50
13. Viajes cortos (misiones, ferias comer).	13. Comp. auditiva/expresión oral.	41,7
14. Comprensión y redacción de doc. téc. (manuales/fichas técnicas).	14. Comp. de lectura. Exp. escrita.	33
15. <i>Presentations</i> .	15. Comp. auditiva/exp. oral. Exp. escrita (notas).	25
16. Gestionar recordatorios, reclamos y modificaciones.	16. Comp. de lectura. Exp. escrita.	25
17. Socializar en grupos pequeños.	17. Comp. auditiva. Expresión oral.	25
18. Informes empresariales.	18. Comp. de lectura. Expresión escrita.	16,7

### Análisis de las Entrevistas

Las entrevistas del grupo 1C permitieron efectuar un primer *análisis de medios* (Dudley-Evans & St John, 1998) o condiciones y entorno de desarrollo del curso y fueron fundamentales para considerar las perspectivas de los representantes de las dos instituciones patrocinantes, complementando así el análisis de la situación actual y la situación-meta de los grupos 1A y 1B. Durante las entrevistas, se siguió la guía de entrevistas elaborada con antelación, pero se realizaron ajustes según las aportaciones de los entrevistados. Este enfoque flexible facilitó un proceso natural y generó dos *categorías emergentes* no contempladas inicialmente. Las transcripciones fueron analizadas y clasificadas en categorías y subcategorías, lo que permitió organizar y presentar los resultados de manera comprensible, utilizando citas textuales identificadas por los códigos de cada informante (INF1 e INF2).

Ambos informantes brindaron información relevante sobre la vinculación de sus instituciones con el CEEl y las formaciones previas en inglés. Valoraron la incorporación de cursos de inglés técnico y de negocios, y la necesidad percibida de mejorar el manejo de lenguas extranjeras en el sector. Sin embargo, identificaron *limitaciones* como la *dificultad para completar el cupo de estudiantes, los prejuicios sobre el aprendizaje de lenguas*



*extranjeritas en adultos*, y la falta de un AN previo al inicio del curso, lo cual contrasta con las recomendaciones expertas (Basturkmen, 2010; Dudley Evans y St John, 1998; Long, 2005) pero justifica la elaboración de nuestro AN.

Los entrevistados coincidieron en la importancia del inglés en el CEeI y en la necesidad de contar con destrezas lingüísticas y "competencias blandas" desarrolladas. No obstante, se observó una discrepancia en cuanto a la prioridad de las destrezas lingüísticas: mientras que la INF1 valoró la *expresión oral*, el INF2 destacó la *comprensión lectora* y la *escritura*, señalando una tendencia decreciente en la comunicación oral entre los jóvenes.

En la *categoría emergente SG* destacó la valoración positiva de la INF1 sobre la *integración de competencias de negocios específicas del CEeI con el aprendizaje del inglés en el curso de IN*, considerándolo una propuesta innovadora para satisfacer las exigencias empresariales. También subrayó el valor de contar con docentes que profundicen en tareas profesionales claves del sector.

En cuanto a la *categoría GI*, la INF1 expresó preocupaciones sobre la heterogeneidad en los grupos (estudiantes versus profesionales), sugiriendo que personas con menos experiencia o mayores podrían tener dificultades para integrarse, lo que afectaría la interacción y el aprendizaje colaborativo si no hay flexibilidad. El INF2, en contraste, señaló la necesidad de que todos los participantes acepten y se adapten a las nuevas modalidades mediadas por tecnología durante el aprendizaje en cursos heterogéneos.

En resumen, ambas entrevistas fueron esenciales para establecer una relación de confianza con los informantes y proporcionaron un panorama claro de sus percepciones. Los datos recopilados permitieron identificar desafíos, aclararon dudas sobre la factibilidad de implementación del curso de ICEeI, y sugirieron ideas de mejora para su diseño.

### Triangulación

La información de CAN y entrevistas se trianguló para fortalecer la validez de los hallazgos del AN (Basturkmen, 2010; Long, 2005; Pomposo Yanes, 2015) y luego se interpretaron los resultados.

Sobre las *expectativas*, los grupos encuestados señalaron la necesidad significativa de desarrollar la *competencia léxica*, centrada en el *vocabulario específico* del CEeI. Esta demanda sugiere la necesidad de contar con aductos significativos y docentes familiarizados con la jerga del CEeI. El INF1 destacó la importancia de que el docente sea dinámico y motivador en entornos virtuales, concepto respaldado por el grupo 1A, que valoró a tutores que aclaren dudas y guíen activamente a los alumnos en el uso de tecnofactos educativos. En síntesis, contar con docentes especializados y alfabetizados digitalmente fue una expectativa compartida por la mayoría de los participantes.

La *motivación* principal para cursar ICEeI se relacionó con la necesidad de dominar el inglés en tareas laborales y la demanda de profesionales con buen manejo del inglés. La INF1 mencionó que las empresas "*rechazan a pasantes por no manejar el inglés*", lo que fue reafirmado en su entrevista y complementado por el INF2, quien subrayó la importancia del inglés en el sector y clarificó las competencias laborales demandadas. Estas demandas abarcarían tanto saberes lingüísticos específicos como competencias transversales de empleabilidad (*soft skills*).

Sobre las *competencias intercultural y sociocultural*, se identificó una disparidad significativa: los trabajadores del grupo 1B no consideraron estas competencias esenciales, mientras que los estudiantes del grupo 1A sí. Esto amerita una exploración más profunda,

aunque coincide con la advertencia de Anthony (2018) sobre la necesaria incorporación de la “cultura profesional” de la LE en los cursos de IFE.

Acerca de las *tareas profesionales*, se identificaron interacciones frecuentes con diversos departamentos internos y organismos, lo que demandaría adaptar el aducto a diferentes contextos de actuación (Long, 2005). La Tabla 8 compara las tareas profesionales prioritarias de la situación-meta del grupo 1A (TpG1A) y del grupo 1B (TpG1B) y sus porcentajes de preferencia.

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

Tareas profesionales G1A	TpG1A %	Tareas profesionales G1B	TpG1B %
1. Negociación	100	1. Contacto nuevos clientes y proveedores	100
2. Investigación de mercados	100	2. Consultas comerciales ( <i>enquiries</i> )	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 ( <i>enquiries</i> )	77,8	7. Investigación de mercados	66,7
8. Propuestas comerciales ( <i>quotations, proposals</i> )	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 ( <i>quotations, proposals</i> )	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 doc. relat. al CEeI	33,3	18. Informes empresariales	16,7

La Tabla 9 resultó de un procedimiento estadístico de aproximación que estableció el grado de coincidencia entre las preferencias de los encuestados del grupo 1A y las tareas reales del grupo 1B y determinó un orden jerárquico de relevancia que contempla las necesidades y expectativas de la mayoría de los alumnos potenciales del curso de ICEeI.

Para este procedimiento cuantitativo, se usó una medida de distancia definida como “el cuadrado de la diferencia de los valores de interés”, vale decir,  $[(\text{valores del grupo 1A}) - (\text{valores del grupo 1B})]^2$ . Así se definieron las *categorías* (tareas profesionales de la situación-meta) con menor distancia entre las respuestas de ambos grupos. Los valores de menor distancia se presentan en la columna “**Medida de Distancia**” (Tabla 9) y se interpretan de la siguiente forma: *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.**

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

La triangulación realizada mediante este cálculo de aproximación reveló cuán dispares fueron la mayoría de las selecciones de tareas de los estudiantes y egresados noveles sin experiencia en CEeI con respecto a aquellas que realmente realizan diariamente los trabajadores de estas áreas.

Las tareas con mayor coincidencia (*comunicación telefónica, visitas de negocios y coordinación logística*) reflejarían la necesidad de una formación en ICEEI adecuada a situaciones comunicativas comunes en procesos de internacionalización<sup>2</sup>.

Sobre las habilidades, se observó que las *destrezas productivas* superaron ligeramente a las *receptivas* en importancia para ambos grupos encuestados. La diferencia de perspectivas sobre la *escritura de informes* fue notable entre los grupos 1A y 1B: los trabajadores no consideraron esta tarea como frecuente, a diferencia de los estudiantes. Por su parte, el INF1 valoró más *la expresión oral*, mientras que el INF2 priorizó *la expresión escrita*. El INF2 subrayó la relevancia de la *comunicación vía emails*, que coincidió con las selecciones de los grupos encuestados.

## Reflexión Final

Este artículo ha intentado brindar un punto de partida para que los docentes de IFE continúen sus propias exploraciones para cursos de ICEEI. A través de la triangulación de datos, métodos y fuentes, se identificaron y jerarquizaron las tareas laborales más relevantes mediante análisis estadísticos que vincularon las percepciones de estudiantes, trabajadores y patrocinantes con las tareas reales del sector CEEl. Las destrezas lingüísticas prioritarias comprenden intercambios áulicos orales y escritos, con énfasis en la interacción en pequeños grupos heterogéneos y guía de docentes comprometidos y alfabetizados digitales, para promover un entorno de aprendizaje colaborativo y dinámico. Se espera que estos hallazgos, aunque con limitaciones y pendientes de comprobación en otros contextos y poblaciones, resulten de utilidad para la labor de los docentes e investigadores de IFE para el CEEl.

## Referencias

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Bocanegra-Valle, A., & Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Ibérica*, 38, 127–150.
- Cowling, J. D. (2007). Needs analysis: Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company. *English for specific purposes*, 26(4), 426–442.
- Dudley-Evans, T., & St John M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Dumont, D. (2015). *Comercio Exterior para No Especialistas*. Guía Práctica SA y Ediciones IARA SA.
- Flowerdew, L. (2010). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for specific purposes* (pp. 325–343). Wiley-Blackwell.
- Gilbert, 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.

---

<sup>2</sup> 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 que no sea su país de origen (Quiroa, 2019).

- Holliday A., & Cooke T. (1982). An ecological approach to ESP. En: *Issues in ESP. Lancaster Practical Papers in English Language Education* 5 (pp. 123–43). Lancaster University.
- Hutchinson T., & Waters A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge.
- Instituto Cervantes (20 de agosto de 2024). *Resumen de especificaciones de Trabajo de ALTE*. Biblioteca de ELE. CVC.cervantes.es.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_13\\_04.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_13_04.htm)
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL quarterly*, 25(2), 297–314.
- Li, J. (2014). Needs analysis: An effective way in business English curriculum design. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(9), 1869–1874.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. En M. H. Long, *Second language needs analysis* (pp. 19–76). Cambridge University Press.
- Long, M. H. (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* (pp. 30–62). Wiley-Blackwell.
- Mancho-Barés, G., & Llurda, E. (2013). Internationalization of business English communication at university: A three-fold needs analysis. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 26, 151–169.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner Centered Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Oliveri, M. E., & Tannenbaum, R. J. (2019). Are we teaching and assessing the English skills needed to succeed in the global workplace? En V. Hammler Kenon, S. Vasant Palsole (Eds.), *The Wiley handbook of global workplace learning* (pp. 343–354). Wiley.
- Pomposo Yanes, M. L. (2015). Aspectos metodológicos e investigadores del análisis de necesidades en segundas lenguas: Aplicación al mundo profesional. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 24, 97–113.
- Quiroa, M. (6 de agosto de 2019). *Internacionalización*. Diccionario Económico. Economipedia.com.  
<https://economipedia.com/definiciones/internacionalizacion.html>
- Rahman, M. (2015). English for specific purposes (ESP): A holistic review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24–31.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Stevens, P. (1977). English for special purposes: An analysis and survey. *Studies in language learning*, 2(1), 111–35.
- Tudor, I. (1997). LSP or Language Education? En R. Howard, & G. Brown (Eds.), *Teacher education for LSP* (pp. 90–102). Multilingual Matters.