

Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

**Trabajo final: Análisis de necesidades para la
enseñanza de inglés como lengua extranjera en
una escuela de nivel superior**

Autora: Trad. Prof. Mora Salomón

Directora: Prof. Mgtr. Patricia Lauría de Gentile

Lugar y año: Córdoba, Argentina, 2020

Agradecimientos

A Pat, por su lucidez, paciencia y amabilidad para guiarme en este proceso que aquí culmina (ella dirá que es parte de su trabajo, pero las obligaciones laborales que se cumplen tan bien y con tan buena predisposición merecen el doble de aprecio y gratitud).

A mis compas Gabi, Daniel, Lili L, Silvia P, Marcelo, Pedro, Eli, Nati L, Noe, Meli, Emilce, Pía, Patricia S y autoridades de la Escuela, por su valiosa asistencia en tantos asuntos relacionados con esta investigación, desde la selección de bibliografía hasta la participación en entrevistas y la distribución de cuestionarios entre estudiantes.

A Gisela, de otra institución, por su apoyo y generosidad al adaptar algunos plazos, horarios y tareas en función de mis necesidades.

A Ale A, de otra procedencia y profesión, por su claro y útil asesoramiento en cierta cuestión procedimental.

A mis queridas amigas Pato G, Ale V, Ali, Merce, Nati GC y Vero, por la comprensión y el acompañamiento a través del tiempo y de la distancia.

A Fer, por el aliento y los consejos prácticos para ayudarme a completar este trabajo; y, más allá de lo inmediato y específico, por llevarme de la mano a recorrer ese vasto territorio de la curiosidad comprendido entre la calle y las estrellas.

A Ana, por lo que me enseñó antes y en el transcurso de la carrera, y lo que seguramente me enseñará después; en especial, por la magia de la lectoescritura y la aritmética en nuestra niñez.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Contexto institucional y educativo	2
3. Estado de la cuestión	6
4. Marco teórico.....	9
4.1. Teoría del aprendizaje.....	10
4.2. Teoría lingüística	11
4.3. Orientación pedagógica general para ILE	14
4.4. Enfoque pedagógico para IFE	18
5. Diseño y metodología.....	23
6. Análisis de resultados	27
6.1. Encuesta exploratoria.....	27
6.2. Entrevistas	28
Tabla 1	29
Tabla 2	29
6.3. Encuesta definitiva.....	34
Tabla 3	36
Tabla 4	37
Tabla 5	38
Tabla 6	38
Tabla 7	39
Tabla 8	40
Tabla 9	41
Tabla 10	42
Tabla 11	44
6.4. Lectura analítica de planes de estudios	46
7. Síntesis.....	50
Tabla 12	51
8. Conclusiones.....	52
Referencias bibliográficas.....	56
Anexo A: Entrevistas	61
Anexo B: Encuesta definitiva	86
Anexo C: Fragmentos de planes de estudios y su relación con tareas meta	88

Análisis de necesidades para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en una escuela de nivel superior

1. Introducción

En un establecimiento educativo de nivel superior, de gestión estatal y de naturaleza militar con orientación en seguridad pública, situado en una localidad de la provincia de Córdoba, durante más de cinco años de experiencia docente se ha observado que las asignaturas obligatorias dictadas desde el área del inglés cuentan con programas esencialmente diseñados sobre la base de directivas de planificación provenientes de la organización mayor de la cual forma parte esta escuela, con escaso margen para modificaciones en el ámbito local, y con aportes solo parciales y casuales de estudiantes o de egresados que pueden informar sobre las situaciones comunicativas en las cuales estos dos últimos grupos necesitan –o necesitarán– emplear el idioma. Pese a los objetivos institucionales, en general más elevados y ambiciosos, las materias corresponden, en términos aproximados, a un nivel elemental/principiante, es decir “A1/A2” o “de usuario básico” según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* o *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) e incluyen mayoritariamente temas de inglés general, con fuerte énfasis en la transmisión de conocimientos de gramática y vocabulario, y con ocasionales referencias a funciones específicas de cuerpos ejecutivos del orden público.

Algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que no han sido tratados metódicamente en este entorno son el bajo o nulo nivel de dominio del inglés con que cuentan los alumnos al inicio del cursado, la falta de motivación que exhiben muchos de ellos para abordar el estudio del idioma y la escasez de tiempo efectivo de clases para poder completar los programas propuestos. Con la intención de superar estas limitaciones, parte del plantel docente recientemente ha implementado cambios en el desarrollo de las materias, mediante la inclusión de actividades más prácticas y relevantes al campo de acción de referencia; sin embargo, estos ajustes curriculares se llevan a efecto de manera extraoficial y no se sustentan en un análisis previo que pueda justificarlos, sino que hasta este momento parecen responder a intuiciones y percepciones individuales respecto de la instrucción en lenguas extranjeras.

Recordemos, junto con numerosos especialistas, tales como Hutchinson & Waters (1987), Nunan (1988), Dudley-Evans & St John (1998) y Long (2005, 2015), que la indagación pormenorizada y sistemática acerca de los requerimientos y los intereses específicos de un grupo determinado de estudiantes adultos, conocida en la literatura como

“análisis de necesidades” (“AN” por su sigla, o “evaluación de necesidades” como sinónimo), es un primer paso fundamental para el diseño del correspondiente curso de lengua extranjera (“LE”), ya que permite establecer objetivos claros y precisos en cuanto a las estrategias lingüístico-comunicacionales, las macrohabilidades lingüísticas, las situaciones, los tipos de textos, los registros, la terminología, etc. que dichos estudiantes deberán reconocer y dominar en su futuro profesional, todo lo cual, a su vez, puede contribuir a su motivación para aprender. En atención a lo recién expuesto y considerando que esta es una cuestión sobre la que podrían brindarse recomendaciones a nivel institucional para eventuales cambios curriculares o de gestión educativa, este estudio se centró en el AN para la enseñanza de inglés como lengua extranjera (“ILE”) en el establecimiento aquí presentado.

2. Contexto institucional y educativo

Por razones de seguridad y por solicitud de las autoridades correspondientes, esta investigación se ha realizado con el compromiso de preservar el anonimato tanto de la institución donde se trabajó como de todos los participantes que aportaron sus testimonios en este proceso. Se ofrece a continuación una exposición sobre el contexto y las modalidades en que se imparten los cursos de inglés, procurando cumplir con aquella exigencia mediante el reemplazo de nombres propios o términos de identificación por otros genéricos.

La escuela donde se llevó a cabo este trabajo (en adelante, la “Escuela” o el “Establecimiento”) es una de varias unidades en las que se proporciona instrucción académica y militar para la formación continua de funcionarios actualmente en servicio (los “Estudiantes”, “Aspirantes” o “Efectivos”) de un organismo dedicado a funciones policiales o de seguridad pública (la “Institución” o la “Fuerza [de Seguridad]”). La matrícula anual es de alrededor de 1.200 inscriptos para cursos presenciales y unos 800 más para cursos a distancia. En los últimos cuatro años, en una compleja transición administrativa y curricular que no se ha completado todavía, la Escuela está pasando de la categoría de instituto superior (es decir, terciario) a la de instituto universitario. Como parte de esta transformación –cuya descripción en detalle sería demasiado extensa y poco relevante para este informe–, se han producido cambios en la estructuración de los planes de estudio, en los nombres de las carreras, en numerosas asignaturas y en los tipos de títulos otorgados por la Escuela. No obstante, ciertos aspectos de la organización permanecen sin variación, y otras adaptaciones están pendientes de ser implementadas, por ejemplo, la creación de un departamento de extensión y uno de investigación, que serían requisitos para que el Establecimiento funcionase plenamente como casa de altos estudios. Tampoco los espacios curriculares correspondientes al área de inglés,

pese a ciertos ajustes ensayados para distintas especialidades, han sufrido modificaciones sustanciales en los contenidos temáticos obligatorios para cubrir, salvo excepciones parciales que se describirán oportunamente. Por estos motivos y para reflejar el carácter provisional o mixto de la estructura organizativa de la Escuela, que precisamente en la enseñanza de ILE se observa con gran claridad, en este trabajo se ha preferido seguir caracterizándola como un centro educativo de nivel “superior” y no aún, en rigor, “universitario”.

En la actualidad, la Escuela dicta principalmente dos tipos de carreras o cursos presenciales: por una parte, Tecnicaturas en Seguridad Pública (en adelante, las “TT”), una de ellas general y otras con cinco orientaciones diferentes: Administración Pública, Criminalística, Investigación Criminal, Seguridad Vial y Gestión de las Comunicaciones; y, por otra parte, un plan de estudios más breve denominado “Curso de Auxiliar Operativo” (o “CAO”) que ciertos Efectivos de mayor antigüedad deben cumplimentar para asegurar su continuidad en la Fuerza. En ambos casos, los Aspirantes que completan estos programas acceden no solamente a un título académico habilitante para ampliar sus posibilidades de ocupar diversos puestos en la función pública, sino también a un ascenso en la jerarquía militar: dejan de ser Efectivos rasos y se convierten en suboficiales (en adelante, “Suboficiales”). Cabe aquí aclarar, sin embargo, que al egresar, no siempre o no de inmediato, y no todos ellos lograrán ubicarse en los cargos específicos a los que se postulen y para los cuales estén capacitados, sino que, en su mayoría, deberán cumplir con las directivas de la Institución y situarse en el “destino” –tal el término de uso común en el ámbito– que esta les asigne. Esta particularidad se retomará más adelante en el desarrollo del presente trabajo, ya que guarda cierta relación con las necesidades de aprendizaje de inglés.

Volviendo a la cuestión de los estudios impartidos en la Escuela, en el caso de las TT descritas en el párrafo anterior, se trata de carreras de tres años de duración, casi todas las cuales incluyen “Idioma extranjero I” en el segundo e “Idioma extranjero II” en el tercer año de cursado, mientras que solo la que está orientada hacia las comunicaciones reemplaza esas dos asignaturas por las respectivas “Inglés técnico I” e “Inglés técnico II”. El otro trayecto mencionado, o sea el CAO, es anual y comprende una materia única de LE llamada “Taller de idioma extranjero”. Para las materias con nombres genéricos (esto es, todas menos las de Gestión de las Comunicaciones), por cada grupo de ingresantes se selecciona, en función de la disponibilidad horaria de las profesoras y otros factores, uno de tres idiomas extranjeros, específicamente inglés, francés o portugués, que será obligatorio para ese grupo durante toda su carrera. Como puede anticiparse, el inglés es el predominante en la Escuela, lo cual se ve

reflejado en la cantidad de docentes contratadas para cada sección: siete de este idioma, una de francés y una de portugués. En cuanto a la carga de estos espacios curriculares, las TT prevén un total de aproximadamente 128 horas reloj de clases presenciales, repartidas a razón de dos horas por semana durante dos ciclos lectivos de ocho meses cada uno; el CAO, en cambio, solo la mitad, es decir un total de 64 horas (con la misma distribución, en un año).

A pesar de aquellas diferencias aparentes o nominales en las orientaciones y duraciones de las asignaturas de inglés, en la práctica todas ellas se asemejan bastante, en varios aspectos relacionados entre sí. En primer lugar, en lo que respecta a las TT, las docentes han tenido poca libertad para el diseño curricular, ya que la mayor parte de cada programa ha sido definida por órdenes superiores de la Institución, en forma de “contenidos mínimos obligatorios”, que además no parecen haber sido seleccionados a partir de un análisis de las necesidades comunicativas reales de los Aspirantes (lo cual, en definitiva, es lo que da origen a este estudio y lo justifica). Un caso diferente es el Taller de inglés que forma parte del CAO, que recorrió el camino inverso: fue creado desde cero por las profesoras para atender a una demanda educativa específica impuesta sobre la Escuela a nivel local, y elevado posteriormente como propuesta a las autoridades para su revisión y aprobación.

Un segundo rasgo de similitud es el modo en que se formulan aquellos contenidos en los distintos programas, en casi todos los casos como temas de vocabulario o de gramática, es decir, siguiendo un enfoque considerado “sintético” según la concepción de Wilkins (1976: 2). Algunos ejemplos de dichos temas son: “Datos personales o de terceros”, “Sustantivos y frases sustantivas”, “Vocabulario específico de la Fuerza” o “Verbos regulares e irregulares”. Nuevamente en este punto hay excepciones, siquiera parciales. Una es el programa de Inglés técnico I para Gestión de las Comunicaciones, que propone adicionalmente, al inicio del curso, conceptos y actividades de lectocomprensión tales como “Tipos de lectura: global y analítica”, “Activación de conocimientos previos” y “Uso del diccionario bilingüe”; otra, el Taller para el CAO, en el cual casi todos los saberes o destrezas para desarrollar se presentan como funciones y situaciones comunicativas: “Cómo dar indicaciones de orientación”, “Solicitud y control de documentación” y “Situaciones típicas de control de ruta”, entre otras.

Una tercera característica común a todo el sector de enseñanza del inglés es la dificultad de encontrar y organizar material de estudio de calidad y de relevancia para satisfacer las necesidades percibidas en este entorno (o, aunque más no sea, para enseñar los temas requeridos por la Institución), razón por la que cada docente emplea una compilación de textos y –solo ocasionalmente– audios de inglés general de diversas fuentes, más apuntes

de su propia autoría. En este sentido, un avance relativamente reciente es la exploración y la utilización de un libro para estudiantes de esta área específica, *Campaign: English for Law Enforcement* (Boyle & Chersan, 2009), del cual, no obstante, solo se han incorporado pequeñas partes y con muchas adaptaciones, ya que está diseñado para un nivel desde A2 hacia B1, evidentemente demasiado elevado para la instrucción en el Establecimiento.

En última instancia, las materias de inglés también son similares entre sí en el sentido más general de que –tal como sucede con todos los campos de estudio restantes– resulta muy difícil cubrir los programas completos en el tiempo asignado, ya que en cada período lectivo surgen, en muchos casos de manera imprevista, nuevas obligaciones laborales para los Efectivos, por ejemplo el despliegue de operativos especiales de seguridad en distintas ciudades, la actuación en elecciones nacionales, la ejecución de maniobras militares y la participación en actividades de asistencia ante emergencias locales o regionales, entre otras, que impiden el progreso normal del cursado. Esto implica que, independientemente de los objetivos de cada espacio curricular específico del área de inglés y de la meta institucional de conferir un carácter universitario a toda la oferta académica, la mayoría de las docentes terminan por impartir conocimientos básicos y amplios (o, en algunos casos, más puntuales y prácticos para su aplicación inmediata), según lo que estiman como prioritario para el futuro de los Estudiantes, y en la experiencia efectiva no alcanzan a promover a sus cursos más allá de un nivel A1 o, solo en escasas ocasiones, A2.

Por su conexión con todo lo explicado anteriormente, sería pertinente mencionar datos adicionales acerca de las condiciones generales de cursado, y del estudio del inglés en particular, que también tienen cierta incidencia, de manera directa o indirecta, en el tratamiento de las necesidades de aprendizaje en este ámbito. Durante el ciclo lectivo, los Aspirantes deben asistir a intensas y extensas jornadas de capacitación que se componen de ejercitación física (guiada por profesores civiles), clases de asignaturas llamadas “operativas” (es decir, propias de la organización institucional o de las funciones de seguridad que deberán cumplir en su trabajo; todas enseñadas por instructores uniformados) y de otras caracterizadas como “académicas” (diferentes ramas del derecho, informática, alguna forma de práctica del castellano, uno de los tres idiomas extranjeros antes indicados, etc.; estas, también dictadas por civiles). Cada jornada comprende entre diez y doce horas reloj aproximadamente –aunque con varios recreos breves y un corte un poco más prolongado para el almuerzo–, y el segmento horario asignado para las materias académicas es, por lo general, el de la tarde; de ello se desprende que los Estudiantes suelen concurrir a estas últimas con bastante cansancio

físico y dificultades para concentrarse. A este importante factor del proceso de enseñanza-aprendizaje se le suma la cantidad de alumnos, unos 35-42 por curso, que dista ampliamente de la ideal para una práctica eficaz en LE. Por otra parte, los grupos tienden a ser homogéneos al menos en tres aspectos: la inmensa mayoría comparten el castellano como lengua materna (en adelante, “LM”) o principal; ocupan una franja etaria que ronda entre los 23 y los 40 años; y ya cumplieron con el prerequisite doble de haber completado el “Ciclo Básico” de formación en este u otro de los establecimientos de la Institución y de haber trabajado en ella durante un tiempo determinado.

3. Estado de la cuestión

A lo largo de las últimas décadas, una gran cantidad y variedad de proyectos de investigación se han dedicado al análisis de las necesidades de comunicación y aprendizaje de diversos grupos de estudiantes, principalmente como parte del diseño de cursos de inglés para fines específicos (“IFE”). A continuación se reseñan brevemente algunos de ellos, seleccionados en función de su prominencia en la especialidad y de la utilidad que revistieron como antecedentes metodológicos para delimitar y abordar este trabajo.

En el área del idioma con una finalidad puramente ocupacional, un estudio de referencia ineludible es el de Jasso-Aguilar (2005), acerca de las necesidades de aprendizaje de inglés entre empleadas del servicio de limpieza de un hotel en Hawái. Esta autora enfatiza la importancia de utilizar diferentes fuentes de información y, especialmente, métodos de triangulación, con el fin de cotejar datos de distintas procedencias. De hecho, plantea su trabajo desde una perspectiva social y crítica en la que cuestiona quiénes deberían determinar dichas necesidades, un aspecto que tiende a descuidarse en este tipo de análisis en empresas privadas. Llega a la conclusión de que hay discrepancias significativas entre la visión que tienen al respecto los gerentes o ejecutivos, por un lado, y, por otro, las empleadas, quienes serían en efecto las encargadas de comunicarse con los huéspedes del hotel y quienes, en consecuencia, necesitarían –supuestamente– aprender o mejorar su inglés.

Otra investigación en este campo digna de mención es una de Long (2005) relacionada con asistentes de vuelo de dos aerolíneas estadounidenses, aunque ideada con un propósito más bien expositivo y argumentativo, para poner a prueba distintos recursos procedimentales e interrelaciones de estos en el AN, antes que para destinar los resultados obtenidos a un plan curricular. Esta se llevó a cabo en dos etapas: la primera consistió en una completa revisión de la literatura sobre metodología y la segunda fue la aplicación de algunas de las técnicas reseñadas para averiguar acerca de las tareas típicas de esos puestos de trabajo. Long recalca

precisamente la conveniencia de usar tareas (por oposición a aspectos lingüísticos) como unidades iniciales de análisis, ya que se prestan de manera natural para ser identificadas y examinadas por expertos del ámbito laboral específico, y luego pueden transformarse en elementos de base para el diseño de cursos de idiomas. Además, refuerza la idea de Jasso-Aguilar de recopilar información mediante una diversidad de métodos, para lograr un alto grado de validez y profundidad en la indagación. Por último, advierte acerca de la poca o nula fiabilidad de los informantes externos (en este caso, viajeros frecuentes de las aerolíneas que a su vez eran graduados en lingüística aplicada), quienes no lograron predecir con exactitud las actividades o los tipos de interacciones más comunes en que deben participar los trabajadores. Propone, en consecuencia, concentrar la atención especialmente o únicamente en las respuestas y apreciaciones de los informantes internos.

En el terreno del inglés para fines académicos, Basturkmen (1998) describe un proyecto desarrollado en la Facultad de Petróleo e Ingeniería de la Universidad de Kuwait, en el cual se emplearon entrevistas exploratorias, observaciones de clases, revisión de material de estudio, lectura de muestras de la producción de estudiantes, y cuestionarios estructurados, para obtener datos sobre exigencias lingüísticas, percepciones y expectativas de distintos participantes, en relación con los cursos allí impartidos. La investigadora además explica que los procedimientos se fueron refinando y redefiniendo en distintas etapas, a medida que se iban recogiendo datos, y que estos últimos, a su vez, serían volcados en el rediseño de los programas de estudio correspondientes.

Mediante recursos similares (entrevistas, observaciones y cuestionarios), pero con objetivos más bien de apoyo o reparación, las especialistas Boshier & Smalkoski (2002) emprendieron una evaluación de necesidades de los estudiantes de inglés –todos ellos inmigrantes de distintas procedencias, establecidos en los Estados Unidos– de la Tecnicatura en Enfermería de la Universidad de St. Catherine en Mineápolis. A partir de sus hallazgos, crearon un programa de inglés como segunda lengua, con particular énfasis en actividades orales y juegos de roles, que sirviera para tratar cuatro tipos de requerimientos de aprendizaje detectados a través de esa exploración.

Con un alcance mayor que los trabajos antes mencionados, pero también en la esfera universitaria, Atai & Shoja (2011) elaboraron un estudio de diagnóstico sobre los cursos de inglés dictados en las carreras de grado de Ingeniería en Sistemas de tres establecimientos iraníes. Los resultados revelaron una notable incongruencia entre las necesidades de aprendizaje y los programas implementados hasta ese momento, sobre todo en el sentido de

que estos últimos presuponían un nivel previo de manejo del inglés entre los ingresantes que en la mayoría de los casos, en realidad, no existía. El análisis puso en evidencia, además, la falta de colaboración entre docentes de materias específicas de ingeniería y profesores de inglés para establecer objetivos de enseñanza-aprendizaje que redundasen en una mejor preparación en este idioma extranjero para el futuro profesional de los estudiantes.

Alsamadani (2017) también informa sobre un análisis de necesidades, en este caso uno efectuado en la Universidad Umm Al-Qura, en Arabia Saudita, como parte del cual consultó a profesores de inglés y de otros espacios curriculares sobre los cursos ofrecidos a estudiantes de Ingeniería Civil e Ingeniería Industrial. Este investigador brinda sugerencias al final de su trabajo, entre las que destaca la recomendación de enfocar los programas hacia un mayor y mejor tratamiento de las macrohabilidades y microhabilidades lingüísticas identificadas como áreas de falencias, en lugar de la tendencia general de trabajar principalmente o exclusivamente con vocabulario y gramática.

Por otro lado, hemos creído conveniente consultar a Badaró (2009) y Frederic (2013), quienes, aunque desde líneas de indagación antropológica que no están directamente relacionadas con la enseñanza de LE, han estudiado la actividad académica en ambientes militares en nuestro país. Sus respectivas publicaciones han resultado muy valiosas y esclarecedoras, ya que aportan datos, conceptos y precisiones útiles para la comprensión de circunstancias que de un modo u otro originan necesidades específicas y condicionan el aprendizaje entre estudiantes sujetos a este tipo de regímenes, tales como: falta de tiempo, concentración y motivación para los estudios; fatiga por obligaciones laborales paralelas a las académicas; irregularidades en el cursado por requerimientos especiales del Estado; estrategias de los docentes para intentar vencer dichas dificultades; etc. Estas obras además compensan, al menos en parte, la relativa escasez en el plano internacional y la inexistencia en el nacional de investigaciones sobre necesidades de inglés particularmente para fuerzas policiales o de seguridad.

También trabajando en el sector castrense, Lett (2005) detalla el complejo y minucioso proceso que se sigue sistemáticamente desde 1985 para identificar o confirmar las exigencias comunicativas que afrontan los miembros de todos los escalafones y todas las carreras dentro de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos. Explica algunas prácticas potencialmente útiles para realizar otros análisis similares, por ejemplo la de primero enumerar y codificar todas aquellas tareas –aunque no especifica ninguna– en que los uniformados tienen algún tipo de contacto con extranjeros, y luego establecer qué macrohabilidades requieren, y en qué

nivel de dominio, para cada una de esas tareas. Sin embargo, todo este procedimiento se destina a determinar necesidades de aprendizaje de otras LE –tampoco sabemos cuáles–, con el inglés como lengua nativa, por lo que ese informe, en un sentido estricto, no forma parte de la literatura de IFE, que es el tema central de esta sección.

Si bien es notoria, como ya dijimos, la falta de investigación en nuestro campo específico para enseñanza de inglés, destacamos como último pero importantísimo proyecto el desplegado por Torregrosa Benavent & Sánchez-Reyes (2015) en la Escuela Nacional de Policía, establecimiento con sede en Ávila y asociado a la Universidad de Salamanca mediante un convenio de colaboración académica con la Dirección General de la Policía de España. Estas especialistas examinaron las actividades que típicamente se llevan a cabo en 15 centrales policiales de aquel país, para luego armar un cuestionario al respecto y enviarlo al personal en servicio, de diversos rangos, de otras 130 estaciones. Con las respuestas obtenidas, identificaron seis categorías generales de situaciones comunicativas que son comunes para los efectivos en el ejercicio habitual de sus funciones –aunque aclaran que la lista no es exhaustiva y queda sujeta a posterior revisión– y las tradujeron en “bloques temáticos” para la confección de un programa actualizado y optimizado de inglés. Desglosaron, finalmente, cada uno de esos ejes de contenidos en distintas tareas más específicas que sirvieran de base para el trabajo en las aulas. Este AN, que dio lugar a una sustancial transformación de la modalidad de enseñanza, desde inglés general hacia IFE, con una fuerte impronta comunicativa, sienta un precedente de singular relevancia para la planificación y elaboración del presente trabajo.

4. Marco teórico

En esta sección, nos proponemos seleccionar y desarrollar conceptos que –a nuestro parecer– se articulan de manera armoniosa entre sí para componer una orientación pedagógica congruente, pese a que ello excede en parte los objetivos de este estudio. Aunque ciertas nociones que expondremos, en especial aquellas relacionadas con prácticas concretas, puedan parecer irrelevantes en la redacción de un marco teórico, las incluimos aquí porque opinamos que se debe recorrer una línea conceptual coherente en todo el proceso de diseño y dictado de un curso de LE, lo cual implica no solamente efectuar un AN como medida preliminar sino también prever los usos posibles de los resultados que este arroje y las decisiones que se pudieren tomar a partir de los datos así obtenidos. En ese sentido, una mirada anticipada hacia el futuro de los cursos de inglés que se proyectan para la Escuela en cuestión también marca algunos indicios sobre los elementos a los cuales habría que atender en la evaluación de

necesidades. En otras palabras, el hecho de pensar en estrategias y actividades disponibles para presentar en el aula un tema determinado nos ayuda a visualizar tal tema como uno de muchos puntos de interés para examinar en un AN y también nos obliga a recordar qué fundamentos teóricos nos asisten en esa reflexión.

En síntesis, trataremos las siguientes ideas, a las que suscribimos:

- la corriente constructivista como teoría general del aprendizaje, especialmente por su énfasis en los intercambios comunicacionales y en la motivación;
- las consideraciones sobre la competencia comunicativa como teoría lingüística principal, junto con los conceptos asociados de “discurso”, “comunidad discursiva”, “género” y “tarea”, más los de “conocimientos explícitos e implícitos” y de “orden natural de adquisición”;
- el enfoque comunicativo como guía pedagógica central y una de sus derivaciones más importantes, el enfoque por tareas, ambos tomados en un sentido amplio, para ILE (y, por extensión, también para IFE);
- y una concepción de “IFE” que considera a esta actividad como una forma de ILE con características especiales, al AN como su rasgo distintivo en tanto proceso polifacético de investigación, y a las necesidades como requerimientos comunicativos y unidades de análisis en estrecha conexión con las tareas y las situaciones meta.

4.1. Teoría del aprendizaje

La perspectiva constructivista del aprendizaje ha constituido una primera guía conceptual para esta investigación, en particular la teoría sociocultural (o sociohistórica) elaborada por Vygotsky, por la importancia que atribuye a “las interacciones sociales en la adquisición de las habilidades y el conocimiento” (Schunk, 2012: 230), un aspecto fundamental para observar en un AN. En efecto, si seguimos esta línea de pensamiento, que postula que el saber se construye esencialmente sobre la base de las experiencias que tienen los aprendices en distintas situaciones de contacto con otras personas, entonces es conveniente examinar tales experiencias y situaciones, mediante la consulta con los estudiantes involucrados –y demás participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje–, a fin de determinar qué necesitan conocer para poder desempeñarse en su trabajo u otros campos de actividad de manera eficiente.

Según esta propuesta teórica, la construcción personal de conocimientos está facilitada por herramientas formales tales como el lenguaje y otros sistemas de signos, que se adquieren por medio del trato social (Schunk, 2012). Si bien la obra de Vygotsky se ha destinado

especialmente a comprender los mecanismos del aprendizaje en niños, este concepto bien puede hacerse extensivo a aprendices de cualquier edad y describirse como un proceso en los siguientes términos prácticos: una persona interactúa con otras en su vida cotidiana a través del lenguaje e internaliza, en esos intercambios, no solamente nuevas ideas sino también los códigos para comunicarlas, códigos estos que, a su vez, le sirven para efectuar operaciones cognitivas nuevas y más complejas. Entendemos que este círculo virtuoso puede y debe desarrollarse en la educación, y más aun en la enseñanza de idiomas, mediante la recreación, con el mayor realismo posible, de las circunstancias a las cuales los estudiantes se verán expuestos en su futuro profesional, con la finalidad de que dominen los instrumentos lingüísticos que les permitan afrontarlas. Aunque este objetivo supera el alcance de nuestro proyecto, la descripción de funciones y tareas propias de la profesión estudiada conformaría un punto de partida desde el cual posteriormente se podría avanzar hacia aquella meta.

El enfoque constructivista, además, entre sus intereses y aplicaciones más recientes, considera la motivación como un elemento esencial para contemplar en instancias de aprendizaje (en consonancia con la recomendación de muchos otros autores especializados en pedagogía, por ejemplo Hutchinson & Waters, 1987; Mergel, 1998; Nunan, 2014; Long, 2015) y como un fenómeno que depende no solamente de procesos internos de los estudiantes sino también de factores socioculturales y de la enseñanza. Según esta visión, la actividad mental y emocional que empuja a una persona a aprender no se da de manera aislada, sino que está en constante interacción con el entorno, y este puede retroalimentar dicho impulso para promover mejores resultados. Los constructivistas sugieren, para ello, que las instituciones educativas proporcionen determinadas condiciones ambientales y didácticas, tales como la alternancia en los esquemas de agrupación de estudiantes, la articulación de diversas asignaturas o distintos puntos de vista para tratar un mismo tema, y la participación de los aprendices en la selección y manipulación de materiales auténticos de estudio (Schunk, 2012). Creemos que el presente AN puede contribuir a la motivación de los estudiantes, al permitir que manifiesten sus inquietudes y expectativas, identifiquen las condiciones genuinas en que deberán utilizar la LE y elijan contenidos para sus propias carreras –o, al menos, para futuras cohortes–; es decir, en definitiva, que se apropien de elementos y mecanismos importantes para su formación académica y la de sus pares.

4.2. Teoría lingüística

Otra vertiente teórica que informa este trabajo es la formulada inicialmente desde la sociolingüística por Hymes (1972) y luego desde la lingüística aplicada por Widdowson

(1978), quienes consideran el desarrollo de la competencia comunicativa, más que el mero dominio de reglas gramaticales o formales, como la clave para el manejo de una lengua. Dicha competencia se define como el conocimiento de una serie de expresiones, estructuras, fórmulas más o menos fijas, pautas de formación de oraciones, etc., en conjunción con la habilidad de seleccionarlas, adaptarlas y emplearlas según lo requiera o lo justifique cada situación de comunicación en concreto. También en esta reflexión hay lugar para el tratamiento de la motivación de los hablantes, que se valora como un factor parcialmente determinante en el perfeccionamiento de esta capacidad. Para fomentar actitudes de curiosidad y entusiasmo entre los estudiantes, Widdowson propone, así como los seguidores de las teorías constructivistas, entretener los contenidos de otras asignaturas con los de LE, de modo tal que los aprendices puedan establecer equivalencias entre su LM y la ajena, transferir ciertas destrezas en el uso de una al uso de la otra y percibir la trascendencia que tiene el idioma extranjero en su vida cotidiana, de la cual incluso las actividades curriculares en su conjunto conforman una parte importante (1978: 17).

Desde esta misma concepción y en palabras muy similares, Wilkins (1976) y Canale & Swain (1980) (también Widdowson, nuevamente en 1995), retoman la noción de “competencia comunicativa” y señalan que esta implica una estrecha correspondencia entre la competencia gramatical –o la comprensión y la producción de significados léxicos y estructurales en un idioma– y la competencia sociolingüística –el conocimiento de las convenciones para el empleo de ese idioma en diversas circunstancias–. Wilkins (1981) además aclara que la reflexión acerca del valor comunicacional de la enunciación según el ambiente de ninguna manera debería restar fuerza al objetivo general de enseñar también formas y significados en la lengua de llegada; simplemente sugiere que los programas de LE comiencen a organizarse más bien en funciones comunicativas como ejes centrales y que luego en cada eje se presenten las estructuras típicas para cumplir con esas funciones. Así, en la literatura especializada se manifiesta un particular interés por la dimensión pragmática del lenguaje, y por el análisis de las interacciones y de los tipos de discurso resultantes.

Más tarde, Canale (1995) insiste y profundiza en la idea de interdependencia de ambos tipos de saberes –el estrictamente gramatical y el sociolingüístico–, que, por sus valores respectivos, deberían tratarse con el mismo nivel de atención en cualquier curso de LE. Además, agrega a este sistema dos componentes, que supone igualmente importantes a los anteriores: la competencia discursiva y la estratégica. La discursiva es la capacidad de combinar, de manera coherente y cohesiva, significados y estructuras en géneros, es decir en

tipos de textos, ya sean orales o escritos, de uso frecuente en cierta área de actividad. La competencia estratégica, por último, consiste en la destreza para hacer ajustes en la comunicación real y espontánea de manera tal que esta transcurra con éxito. Según esta perspectiva, entonces, un aprendiz ideal de LE debería tener en cuenta las diferencias y similitudes que hay entre su propia cultura y la ajena en esas cuatro dimensiones interrelacionadas, y no únicamente ocuparse de la traducción de mensajes verbales.

Consideramos oportuno tratar o repasar aquí cuatro conceptos más que guardan una fuerte relación con la competencia comunicativa y además han contribuido al desarrollo del enfoque por tareas y del área de IFE (ambos de los cuales se examinarán más adelante). Como ya señalamos en los párrafos anteriores, desde comienzos de la década de 1970 un grupo dentro de la lingüística aplicada inicialmente liderado por Widdowson se concentra en el análisis retórico o del “discurso”, conceptualizado este último como una unidad de sentido mayor que los enunciados, que se despliega de distintas maneras en diversos contextos. En esta corriente se trabaja mucho sobre la identificación de matrices de organización de los textos –orales o escritos– y sobre la especificación de los medios lingüísticos a través de los cuales esas matrices se manifiestan (Hutchinson & Waters, 1987). Swales, uno de los autores más renombrados y prolíficos del movimiento, explora especialmente (en 1990, por ejemplo) la noción de “comunidad discursiva”, también conocida como “comunidad de habla” (Centro Virtual Cervantes, CVC) y definida como un grupo de personas que comparten metas, temas de discusión, elementos léxicos, géneros típicos del sector en el que se desempeñan, y demás mecanismos para comunicarse entre sí y con otras personas. Explica, a su vez, que el “género” es una forma oral o escrita de discurso con pautas estructurales bastante estables que una comunidad discursiva ha fijado para organizar contenidos y alcanzar objetivos de comunicación más específicos. Habla, por último, de “tareas”: operaciones diferenciadas que forman parte de una secuencia y se destinan al logro de alguno de aquellos objetivos, según procedimientos cognitivos y comunicacionales adecuados a la situación. Long (2005, 2015) también centra su interés en la tarea, a la que propone como unidad básica para analizar necesidades de aprendizaje y diseñar programas de LE; aunque la entiende en su acepción común, no técnica, como cualquier actividad que una persona emprende en su vida cotidiana.

Por otra parte, creemos necesario mencionar las consideraciones sobre conocimientos explícitos e implícitos y orden natural de adquisición elaboradas por Krashen a partir de 1982, también relevantes para el presente proyecto. De acuerdo a la experiencia de este investigador, en primer lugar, es necesario hacer una distinción entre la “adquisición” de una

LE, o sea la internalización inconsciente, natural, espontánea, de conocimientos implícitos (un concepto que hace referencia a procesos mentales individuales y que tiene un efecto profundo sobre la competencia comunicativa), y el “aprendizaje” de esa LE, es decir el estudio consciente, intencional, reflexivo, destinado a la incorporación de nociones explícitas (la situación que se da normalmente en lecciones tradicionales conducidas por profesores y que en general se asocia a la práctica con formas o estructuras lingüísticas aisladas). En segundo lugar, hay evidencias significativas de que la adquisición de elementos gramaticales de una LE en particular se desarrolla en una sucesión similar en la mayoría de los casos, independientemente de la LM u otros antecedentes vivenciales de los aprendices. Por ejemplo, en inglés, uno de los morfemas que se internalizan primero es el *-ing* como marca de aspecto durativo en los verbos. El inglés es el idioma más estudiado en este sentido; pero existen estudios sobre otras LE que confirman esta tendencia hacia un orden habitual, aunque, por supuesto, cada idioma tiene su secuencia específica.

Expuestos de este modo, los datos parecieran indicar que la presentación de estructuras gramaticales por parte de un docente para analizar y trabajar en clases sería una labor al menos parcialmente inútil, ya que los estudiantes asimilarían ciertos principios lingüísticos cuando llegue el momento –por así decirlo– y no antes. Sin embargo, Krashen recomienda brindar asistencia en este proceso, mediante la introducción oportuna de material adecuado, con potencial comunicativo y con suficiente riqueza semántica para que los alumnos comprendan ideas globales pero además puedan obtener nuevos conocimientos progresivamente. Esto significa que la enseñanza explícita puede contribuir a la adquisición, si se diseña de manera tal que los estudiantes descubran aquellos contenidos implícitos que ya estén listos para captar. También la instrucción sirve para dirigir la atención de los aprendices hacia el código o fenómenos lingüísticos que pudieren intuir al procesar ese tipo de material, o bien para ayudarles a confirmar o corregir sus hipótesis al respecto. Nuevamente Long aporta aquí precisiones teóricas, aludiendo a estudios realizados sobre la temática y respaldando la sugerencia de respetar el “sílabo interno” y los procesos naturales de maduración cognitiva del estudiante (2015: 9).

4.3. Orientación pedagógica general para ILE

En una extensión consecuente y casi simultánea, los fundamentos teóricos recién descritos han servido de base para el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de LE, impulsado por el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa desde la década de 1970 y por especialistas como Candlin (1981, 1984), Brumfit (1984, 1986), y los ya

citados Widdowson (en este apartado, 1984) y Canale (1995), entre otros. Esta perspectiva pedagógica cuenta con amplia aceptación actual en todo el mundo, particularmente por su objetivo de promover la interacción de los hablantes-aprendices en situaciones reales –o lo más realistas posible– de contacto. Si bien es cierto que ha recibido algunas críticas, no se puede negar que, al menos en sus propósitos y aspectos generales, ha sido desde sus inicios y sigue siendo una propuesta sólida, superadora y, en ciertos sentidos, a la vez integradora de otras anteriores. Además, hay quienes lo señalan (por ejemplo, el CVC y Duff, 2014) como un claro antecedente del enfoque por tareas, de especial interés para nuestros fines en este trabajo. A continuación, repasaremos las ideas centrales del modelo y de esta última modalidad derivada.

El enfoque comunicativo se conoce también como “enfoque nocional-funcional”, término que remite a las sugerencias ya mencionadas de Wilkins (1976; 1983, citado en Swan 1985a) de seleccionar y organizar los contenidos para enseñar LE siguiendo un criterio que él mismo denomina “analítico” (1976: 2), sobre la base de nociones y luego funciones, en contraste con la preferencia hasta aquella época de establecer áreas de vocabulario o estructuras gramaticales como unidades iniciales de enseñanza. En otras palabras, este autor aconseja diseñar cada programa según los propósitos para los cuales los interesados estén estudiando la LE y según los usos que le darán al idioma en el futuro; desde ese punto de vista, considera que la gramática no sirve como directriz de planificación (13). Krashen (1982) también rechaza los modelos de secuenciación que plantean exponer una estructura aislada tras otra, ya que por lo general no favorecen al orden natural de adquisición de una LE, del que se habló anteriormente. Widdowson (1984), en cambio, sostiene que el sílabo puede confeccionarse de la manera tradicional a partir de conceptos estrictamente lingüísticos y que luego, en la implementación efectiva del curso, cada profesor tendrá la libertad y la responsabilidad de aplicarlo mediante los procedimientos que juzgue adecuados para fomentar la competencia comunicativa. Brumfit (1984) parece apoyar al menos en parte esta idea, al destacar el valor de cada sílabo como plan de trabajo, independientemente de que para armarlo se emplee un principio gramatical o nocional-funcional. Candlin, por último, recomienda entrelazar de alguna manera ambos tipos de contenidos, ya que, en su opinión, un buen programa es aquel en el cual hay una integración del “qué” enseñar con el “cómo”, entre otras consideraciones (1984: 33-34). Indica, adicionalmente, que este instrumento debe ser “dinámico, interactivo y retrospectivo”, en el sentido de que los docentes y los aprendices

tienen que negociar y renegociar su elaboración, según sus visiones y experiencias respectivas, antes de comenzar y durante el desarrollo de las clases (35).

Sea cual fuere la visión de cada lingüista en lo concerniente al sílabo, se evidencia ya para entonces un marcado interés por contemplar las necesidades específicas que tiene cada persona al emprender el estudio de la LE; de hecho, esta orientación pedagógica ha sido caracterizada como un enfoque “centrado en el alumno” (CVC), por esta entre otras razones. Brumfit (1986) comenta, en relación a ello, que para diseñar cursos de inglés general, la tendencia de ese momento consiste en realizar algún tipo de AN y luego seleccionar aquellas necesidades predominantes, o las que sean más predecibles, entre el grupo de aprendices de que se trate. Se van estableciendo así las bases del AN en el área de ILE. Más tarde, Brown hace una revisión de definiciones formuladas por otros autores y construye la propia a partir de las características allí mencionadas que cree más importantes:

El análisis o la evaluación de necesidades [es] la recolección y la observación sistemáticas de toda la información subjetiva y objetiva indispensable para definir y validar propósitos curriculares justificables que satisfagan los requerimientos de aprendizaje de idioma de un grupo de estudiantes en el contexto de una institución en particular (1995: 36).

Esta es una noción que los expertos en IFE desarrollarán posteriormente en mayor detalle y en la que harán particular hincapié, ya que constituirá uno de los pilares conceptuales de la especialidad.

En cuanto al enfoque comunicativo llevado a la práctica en clases, a continuación se enumeran características y métodos típicos, según las descripciones o recomendaciones –en general, concurrentes– que brindan Candlin (1981), Canale (1995), Broughton, Brumfit, Flavell, Hill & Pincas (2003), Savignon (2006) y el CVC. Una idea fundamental es la de contextualización: para favorecer la competencia comunicativa y también la motivación, se sugiere recrear situaciones de la vida diaria y del mundo físico externo al aula con la mayor fidelidad posible. Esto se logra, por ejemplo, mediante el uso de recursos auténticos y material de apoyo visual, la preparación de juegos de roles y la elaboración de proyectos. Estos últimos, además, permiten una fácil integración de las macrohabilidades lingüísticas entre sí y de estas con destrezas extralingüísticas de los aprendices. Otra técnica usual y también tendiente a originar o simular instancias de comunicación real consiste en crear un “vacío de información”, es decir, suministrar distintos datos a dos o más estudiantes, de modo que cada uno necesite hablar para averiguar lo que los otros saben y así resolver algún problema.

Mediante este procedimiento, se pretende estimular la producción de interacciones de gran riqueza semántica y el inherente empleo de estructuras léxicas o sintácticas. Además, la gramática tiende a tratarse siguiendo un método inductivo, o sea, con la presentación de modelos o ejemplos por parte del docente y la subsiguiente formulación de preguntas u otro tipo de acompañamiento para que los alumnos encuentren regularidades o principios, de manera similar a la sugerida por Krashen, como se menciona en el apartado 4.2. De todos modos, no se excluye la posibilidad de desplegar otros mecanismos o de dar explicaciones gramaticales si se estiman oportunas.

Swan (1985b) expresa sus reservas acerca de este modelo, entre otras razones por la metodología concreta –en su opinión deficiente y con poco respaldo empírico– en que muchos seguidores han aplicado la teoría sobre la competencia comunicativa. Desde una posición afín, Hutchinson & Waters (1987) prefieren evitar el término “comunicativo” por considerar que se usa en forma subjetiva y se presta a innumerables interpretaciones, algunas de las cuales se contradicen entre sí. En una revisión más actual de los principios que se sostienen en esta perspectiva de enseñanza, Savignon señala, entre otros, que “el lenguaje se percibe como una herramienta social”, “no se prescribe un único procedimiento didáctico ni una serie fija de técnicas” (2006: 211) y “no se excluyen métodos de concientización metalingüística ni el aprendizaje de reglas” (213). Admite, de ese modo, que la variedad de prácticas posibles es ilimitada y puede incluso abrumar o confundir; pero insiste en recordar en todo caso la meta primordial de promover la competencia comunicativa en la LE. En definitiva y parafraseando a Duff (2014), se puede decir que, unas cinco décadas después de sus inicios, el enfoque comunicativo sigue gozando de buena salud y ofreciendo un holgado margen para acomodarse a realidades y finalidades muy diversas, siempre que se mantenga dentro de los lineamientos que le dieron origen.

En esa misma fuente se menciona al enfoque por tareas, o la enseñanza de idiomas basada en tareas, como uno de los sucesores directos del modelo comunicativo. Nunan (2014) explica la relación entre ambos en términos un tanto diferentes: el enfoque comunicativo es una especie de filosofía aplicada general que indica por qué se debe enseñar de cierta manera, mientras que el enfoque por tareas propone una forma de hacerlo de conformidad con esa filosofía. Este autor enumera, luego, las propiedades esenciales de esta corriente didáctica más reciente, casi todas las cuales coinciden, de hecho, con las del enfoque comunicativo. Es una metodología centrada en el estudiante, relacionada con un principio analítico de diseño de programas y basada en necesidades comunicativas reales o potenciales. Existe una versión

más fuerte o estricta, en la que se proponen tareas auténticas para que los alumnos interactúen en la LE y lleguen a una resolución práctica o a un resultado concreto más allá del dominio lingüístico; y otra más débil o amplia, que contempla la posibilidad de hacer adaptaciones en las tareas genuinas, en la medida en que sean relevantes para el curso específico en cuestión. En ambos casos, son comunes las “tareas pedagógicas” (458), o sea actividades en el aula con mayor orientación hacia el código de comunicación, y los proyectos, entendidos como “supertareas” (463) en las que se deben seguir una serie de pasos o tareas menores para arribar al producto final. Esta modalidad de instrucción apunta, en síntesis, al ideal de hacer para aprender, o de aprender haciendo, mediante un proceso de colaboración entre pares y de transformación de la realidad que –se supone y en parte se ha demostrado– tiene un efecto muy positivo en la motivación de los participantes.

Tal como adelantamos en otras secciones y como mostraremos nuevamente más adelante, Long es uno de los principales impulsores del enfoque de enseñanza por tareas en su sentido más estricto, aunque promueve su instrumentación mediante lo que denomina “un programa analítico con concentración en la forma” (2015: 12). Esto quiere decir que, en su opinión y según su experiencia, deben usarse tareas reales, extralingüísticas, como puntos de partida y unidades de trabajo en un curso de LE, y que luego durante la implementación se pueden analizar particularidades del idioma, pero solamente si y cuando surge la inquietud entre los aprendices. Así, este modelo activa una combinación de conocimientos implícitos y explícitos, en un marco de respeto por las características cognitivas personales y por los tiempos individuales o grupales de progreso. Es fundamental que el instructor se informe previamente acerca de las tareas meta (o sea, aquellas comunes en una ocupación), ya que estas varían mucho de un área a otra y también suelen originar diferencias en cuanto al léxico, las colocaciones, la pragmática, las habilidades, los géneros y los registros más habituales entre la comunidad discursiva de que se trata y que los estudiantes deberían aprender. Por estos motivos, queda una vez más de manifiesto la gran importancia de realizar un AN.

4.4. Enfoque pedagógico para IFE

Según se insinuó en apartados anteriores, la atención de la lingüística general y aplicada hacia los intereses de los aprendices y hacia las diferentes maneras en que un idioma se emplea en distintos entornos ha dado lugar a la proposición de que sería posible y recomendable identificar situaciones comunicativas típicas de un sector de actividad y usarlas como cimientos para el diseño de un curso de LE. Esa idea, a su vez, no solamente ha derivado en el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas para ILE, sino también en una

pedagogía de IFE que comparte con ambas varias características. Esta conforma una cuarta línea teórica que conviene explorar en el presente estudio, ya que el futuro de la enseñanza en la Escuela de referencia podría –y, en nuestra opinión, debería– basarse en un cambio de paradigma, desde el inglés general hacia el inglés para los objetivos concretos que se plantean en la Institución.

En realidad, el concepto de “IFE” o “inglés de especialidad”, sus cualidades diferenciales y la medida en que se asemeja a ILE resultan difíciles de delimitar. Hutchinson & Waters (1987) aseguran que esta disciplina no representa un tipo de metodología en particular ni hace uso de un lenguaje o una clase de material especial, sino que es un enfoque pedagógico general en el que todas las decisiones respecto de los contenidos y los métodos se basan en los motivos de aprendizaje que tienen y expresan los estudiantes. Con una visión más integral, Dudley-Evans y St John repasan esa y otras definiciones, junto con ejemplos de cursos ya concretados en distintas partes del mundo, y llegan a la conclusión de que existe un continuo que va desde la enseñanza de inglés general hasta la enseñanza claramente enfocada hacia propósitos específicos. Añaden que esta última presenta tres características “absolutas” o definitorias y cuatro “variables” o secundarias pero bastante frecuentes (1998: 4/5). Las del primer grupo son las siguientes: pretende satisfacer necesidades puntuales, con una gran inclinación hacia la búsqueda de resultados prácticos; utiliza metodologías y actividades propias de las disciplinas a las que atiende; y se centra en las formas lingüísticas, las habilidades, el discurso y los géneros apropiados para esas actividades. Las del segundo: puede relacionarse con determinadas disciplinas o diseñarse para estas; puede emplear metodologías diferentes de las que se usan en ILE general; habitualmente se destina a adultos que estudian o trabajan; y tiende a aplicarse en niveles de dominio del inglés entre intermedio y avanzado. Los autores destacan, además, la naturaleza multidisciplinaria o interdisciplinaria de esta corriente pedagógica, indicando que hay en ella una necesidad y –al menos, idealmente– una voluntad de actuar en conjunto con expertos de otras especialidades aparte de la docencia en LE y que, en consecuencia, el área se nutre de la investigación y las prácticas desarrolladas no solamente en la lingüística aplicada sino también en otros campos.

En esa misma reseña, Dudley-Evans & St John mencionan también una clasificación de IFE en dos grandes categorías según la etapa de la vida de los interesados en que se realiza el curso en cuestión. Si se hace como un componente dentro de una carrera o en paralelo a ella –por ejemplo, inglés para estudiantes de medicina, para futuros guías de turismo, para quienes planean trabajar en negocios, etc.–, se considera inglés para fines académicos (“IFA”). Si se

destina a personas que ya se desempeñan en una profesión, un oficio o cualquier otro tipo de ocupación, entonces se trata de inglés para fines laborales (“IFL”). Esta distinción, independientemente de los nombres asignados, tiene un importante efecto sobre el grado de especificidad del contenido o del material para usar en la capacitación en la LE, ya que en el primer caso los aprendices por lo general solo cuentan con limitados conocimientos en su área de estudio principal, mientras que en el segundo caso se puede aprovechar el saber o la experiencia que ya han adquirido para entonces. Por razones prácticas, otros autores, en especial quienes publican originalmente en castellano, prefieren hablar de “inglés profesional y académico” o “IPA”, término acuñado por Alcaraz-Varó en 2000 (citado en Ruiz-Garrido, Palmer-Silveira & Fortanet-Gómez, 2010) que abarca ambas categorías juntas y que representa mejor las particularidades de ciertos contextos de enseñanza-aprendizaje. Este sería el caso del Establecimiento en que realizamos nuestra investigación, donde los Efectivos son, justamente, personal en servicio dentro de la Institución, pero al mismo tiempo estudiantes en proceso de perfeccionamiento o actualización profesional. Sin embargo, en el presente trabajo, seguiremos utilizando “IFE”, que también sirve como expresión general y que cuenta con mayor antigüedad y reconocimiento en la literatura.

Los especialistas (además de los ya citados, ver por ejemplo Long, 2005 y 2015; Belcher, 2009; Johns & Price, 2014; Bocanegra-Valle, 2016) coinciden en señalar al AN como un aspecto práctico inicial y fundamental en el diseño de un curso de IFE, e incluso la mayoría de ellos lo consideran el rasgo distintivo de esta modalidad de ILE. Las conceptualizaciones que ofrecen del término “análisis de necesidades” son, en definitiva, casi idénticas a la elaborada por Brown en 1995 y ya mencionada en nuestro apartado 4.3 como parte de la pedagogía para inglés general, salvo que en el caso de IFE se agrega la dimensión de la disciplina o materia central de los alumnos, la cual suele determinar requerimientos muy específicos y compartidos dentro de un mismo grupo. También hay convergencia de concepciones y opiniones en lo referente a las vías más completas y las herramientas más eficaces para llevar a cabo un análisis tal. Los cuestionarios o las encuestas y las entrevistas son muy comunes, pero hay otros procedimientos e instrumentos posibles, tales como: listas de control, observación de clases o de tareas en puestos de trabajo, análisis de textos auténticos o de otros materiales disponibles dentro de la especialidad de que se trate, conversaciones informales con partes interesadas, registro de datos varios –por ejemplo, notas de evaluaciones–, grabación de muestras del discurso meta o de llegada, revisión de AN anteriores y lectura de investigaciones académicas.

En la bibliografía de autoridad se recomienda, ante todo, seleccionar alguna combinación de métodos cualitativos y cuantitativos de indagación que favorezca la triangulación de datos y garantice de ese modo un análisis justo, equilibrado y sistemático. Con la misma finalidad, también se sugiere consultar a diversos informantes, ya que distintos grupos de participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (directivos de instituciones educativas, docentes, estudiantes, etc.) o en un entorno laboral (ejecutivos, expertos, empleadores, empleados, clientes, proveedores, etc.) podrían tener visiones complementarias o contrarias acerca de las necesidades de LE. Se enfatiza, por último, que el AN debe realizarse periódicamente para optimizar los resultados y quizás modificar los cursos si se producen cambios en las condiciones contextuales.

Ahora bien: para definir “necesidades” como unidades de análisis y clasificarlas, hay una enorme variedad de perspectivas, que a su vez conducen a diferentes modos de abordaje de este tipo de procedimientos (ver, por ejemplo, la revisión que proporciona Bocanegra-Valle, 2016). Con el fin de simplificar y evitar confusiones, consideraremos a las necesidades en su acepción más elemental pero adaptada a este contexto: son todos aquellos conocimientos, habilidades y estrategias que un estudiante debiera adquirir o aprender en una LE para poder comunicarse de manera satisfactoria en las ocasiones que así lo exijan durante el desempeño de su ocupación principal. En cuanto a la averiguación propiamente dicha acerca de necesidades específicas, una publicación a menudo invocada como antecedente de los actuales análisis para IFE es el modelo sociolingüístico o “Procesador de necesidades comunicativas” de Munby (1978), que contempla minuciosamente una serie de variables con el objeto de identificar los requerimientos comunicativos de cada grupo de estudiantes de inglés en particular. Sobre esa base, luego Chambers (1980) propone la examinación de las situaciones meta, es decir, aquellas que los aprendices deberían afrontar y en las que emplearían el idioma extranjero con una frecuencia considerable en sus respectivos entornos de trabajo o estudio. Long (2005, 2015) respalda y actualiza este criterio de exploración, propugnando un AN basado en las tareas, que permite detallar funciones y actividades típicas de una disciplina para luego reconocer en ellas el discurso meta, con sus géneros, estructuras y elementos léxicos característicos.

Esta última pauta para analizar necesidades tiene gran parte de su justificación en el hecho práctico de que muchas descripciones formales y oficiales de empleos –y, podríamos agregar, definiciones de perfiles de futuros profesionales asentadas en currículos u otros documentos académicos– precisamente se desglosan, de un modo u otro, en tareas comunes

dentro de un ámbito laboral determinado. Long incluso alude al *Diccionario de Puestos Laborales* (en idioma original, *Dictionary of Occupational Titles*) del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos (US Department of Labor, 1995) como una fuente confiable, completa y objetiva de información sobre las responsabilidades que normalmente deben asumir los trabajadores en relación de dependencia en una amplia variedad de áreas. Destaca además el valor que tiene un instrumento de esta índole como matriz de referencia para un AN y para la posterior planificación de un curso, ya que las tareas allí enumeradas pueden convertirse fácilmente en ejes temáticos de un programa de estudio de IFE, siguiendo un enfoque analítico de diseño.

En la etapa de la confección del sílabo, puede que se decida orientar el curso solamente hacia una o varias pero no todas las macrohabilidades lingüísticas, si los hallazgos del AN y otros factores así lo justifican. Strevens (1988, citado tanto en Dudley-Evans & St John, 1998, como en Johns & Price, 2014) observa que en la enseñanza de IFE esta es una situación bastante frecuente, probablemente originada en la necesidad de aprovechar al máximo el tiempo y otros recursos por lo general escasos para la consecución de objetivos especiales de enseñanza-aprendizaje. En distintos lugares del mundo son particularmente comunes los cursos de lectocomprensión, como es el caso de los desarrollados a nivel local por el Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas de la UNC para otras unidades educativas de la misma casa, los cuales se centran en material auténtico y actividades diseñadas para estimular, guiar y sistematizar la interpretación de textos escritos (ver, por ejemplo, Moyetta, 2012 y 2015). Los diseños de este estilo sirven, lógicamente, para dirigir la atención de los aprendices hacia la práctica de aquellas microhabilidades, técnicas de aprendizaje y estrategias de comunicación que más necesitarán en su desempeño académico o laboral. Hyland (2002), dentro de esta misma línea de razonamiento, enfatiza la idea de especificidad como criterio principal de selección de contenidos en IFE. Considera fundamental enseñar cómo se construye y se representa el conocimiento en un determinado campo, por ejemplo exponiendo a los estudiantes a los rasgos de la lengua más distintivos y útiles para ellos. En especial, tal como muchos otros autores (por ejemplo, Swales, 1990, ya citado), propone al género textual como concepto clave para delinear el programa.

Por último y como se anticipó en el párrafo anterior, después de completar un AN, la subsecuente caracterización del discurso meta y la creación de un programa, queda por resolver la cuestión de cómo utilizar la información recopilada para completar el diseño del curso con definiciones de la metodología que se empleará. En otras palabras, se deben tomar

decisiones sobre cómo impartir la instrucción propiamente dicha en el aula de modo tal que se intenten satisfacer las necesidades detectadas. Belcher (2009) ofrece algunas observaciones propias y de otros expertos sobre recursos y actividades que pueden ayudar en ese sentido, y sus recomendaciones se asemejan mucho a las del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas para la enseñanza de ILE. Señala, por ejemplo, que los mismos materiales auténticos recogidos en un AN, tales como grabaciones de conversaciones *in situ* en audio o video, o documentos de intercambio habitual dentro de la comunidad discursiva específica, constituyen poderosas y estimulantes herramientas de enseñanza, ya sea en su forma original o con adaptaciones si se consideran necesarias.

5. Diseño y metodología

En esta sección, trataremos distintos aspectos del diseño y de la metodología del presente trabajo, siguiendo los lineamientos que sugieren Delicia & Muse (2018) al respecto. Este es un estudio prospectivo: si bien se generó por una inquietud basada en una situación del pasado reciente, se propone dar solución o respuesta a ciertas cuestiones para próximos ciclos lectivos, como ocurre habitualmente con este tipo de proyectos destinados a analizar necesidades. Tiene un alcance descriptivo, en el sentido de que con él hemos intentado recabar información sobre ciertos componentes o rasgos de un fenómeno; esta decisión se justifica en el interés de conocer y mostrar en mayor detalle una problemática percibida en la Institución pero aún no estudiada sistemáticamente, y en el propósito ulterior de brindar sugerencias de posibles cambios curriculares. Se diseñó principalmente según un modelo cualitativo, por el potencial que este ofrece para la planificación flexible en la exploración de una realidad, para la interpretación y comprensión de manifestaciones de informantes, y para la posterior generación de conceptos teóricos sobre estas bases (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006).

Por ser esta una investigación de corte cualitativo y de alcance descriptivo, no se plantean aquí hipótesis sino más bien supuestos (Delicia & Muse, 2018). El supuesto inicial es el siguiente: en el Establecimiento existen necesidades específicas de aprendizaje de inglés, que todavía no han sido detalladas formalmente para crear a partir de tal detalle los programas académicos correspondientes. Dos supuestos adicionales o secundarios serían: 1) los Estudiantes necesitan de manera primordial aprender y ejercitar la interacción oral en inglés, más que las otras macrohabilidades lingüísticas; y 2) en su carácter de actuales y futuros funcionarios públicos, los Estudiantes a menudo deberán comunicarse con extranjeros en determinadas situaciones entre las que se incluirían, como mínimo, la inspección de

documentación personal y vehicular, controles de migraciones y aduana, y el suministro de información variada (por ejemplo, orientación geográfica o asesoramiento para tratar emergencias) a modo de asistencia para visitantes. De conformidad con estos supuestos, el objetivo general de este estudio fue identificar las necesidades de aprendizaje de los Efectivos, y los objetivos específicos fueron dos: 1) examinar cuál o cuáles de las macrohabilidades lingüísticas necesitan desarrollar con prioridad y 2) determinar qué situaciones comunicativas tendrán que abordar en inglés con mayor frecuencia en el cumplimiento de sus funciones profesionales.

El trabajo de campo se realizó durante aproximadamente un año, entre fines de 2018 y fines de 2019, en la unidad educativa identificada en las secciones 1 y 2 de esta exposición. La población fue la totalidad de matriculados en la Escuela que, en el período recién mencionado, debían estudiar inglés como parte de sus respectivos planes curriculares presenciales (es decir: aproximadamente 1.200 alumnos, entre los del Curso de Auxiliar Operativo o CAO, y de los años segundo y tercero de las Tecnicaturas o TT). La muestra se compondría, en un principio, de tantos de esos Efectivos como estuvieran dispuestos a informar sobre sus propias necesidades de aprendizaje de inglés; se anticipaba en este sentido un alto grado de colaboración, a juzgar por lo observado en instancias previas e informales de indagación en clases. En la práctica, las expectativas fueron superadas y esta muestra de hecho se amplió, ya que un grupo de Estudiantes que aún no tenían la obligación de cursar la asignatura pero que sí deberían hacerlo en un futuro cercano –los de primer año de las TT– e incluso otros que nunca lo harían –alumnos de TT pero con portugués como LE– decidieron también aportar sus opiniones, al enterarse de esta iniciativa.

En una primera etapa, se redactó, imprimió y distribuyó entre Efectivos un cuestionario (que, en forma alternativa, especialmente al referirnos al procedimiento de consulta, llamaremos también “encuesta”), para averiguar sobre sus antecedentes, conocer sus intereses y percepciones en lo referente a los cursos de inglés, y estimar porcentajes aproximados de voluntad de participación. Este tipo de recursos altamente estructurados o estandarizados, aun si contienen preguntas abiertas, constituyen una forma ágil de obtener, procesar y comparar muchos datos, a modo de sondeo preliminar de un fenómeno, y también pueden proporcionar ciertos elementos cuantificables que contribuyen a la triangulación en un estudio cualitativo (Taylor & Bogdan, 2000). La herramienta además se utilizó con el objetivo de poner a prueba la técnica misma, en un intento de evitar posibles fallas o ambigüedades en su confección e incluso problemas en la posterior tabulación de los resultados. Dudley-Evans

& St John (1998) advierten acerca de estas dificultades en un AN, señalando que la información obtenida tendrá el mismo grado de validez y precisión que el instrumento en sí, e ilustrando con un ejemplo real en el que se consultó a los estudiantes “¿Para qué necesitan el inglés?” en lugar de algo más eficaz y específico, como “¿Qué necesitan y quieren de este curso?” Por tratarse de una instancia exploratoria de la investigación, no brindaremos aquí más detalles en cuanto al contenido del cuestionario; pero sí mencionaremos algunos hallazgos más adelante, en la sección “Análisis de resultados”.

En la segunda fase del trabajo, planificamos entrevistas semiestructuradas para realizar con otros tipos de informantes: autoridades educativas, personal de gestión, docentes civiles e instructores militares de distintas disciplinas (de las llamadas “académicas” y “operativas”, respectivamente) y/o Suboficiales actualmente en servicio egresados de esta Escuela o de otras de la misma Fuerza de Seguridad. A través de este medio, buscaríamos interpretar en detalle las diversas perspectivas y apreciaciones de distintos actores acerca del fenómeno estudiado (Taylor & Bogdan, 2000). Elaboramos una secuencia de tres preguntas básicas y generales: una sobre la experiencia y antigüedad del entrevistado, otra sobre necesidades de aprendizaje identificadas y una última sobre posibilidades de articulación del inglés con las demás asignaturas. Planteamos estos interrogantes de modo tal que nos permitieran eventualmente formular otros más puntuales según las respuestas iniciales que recibiéramos, con el objetivo de explorar, como sugiere Long (2005), temas que tal vez intuíamos pero no estaban convalidados, o quizás otros nuevos e imprevistos, propuestos por los expertos del área; y también con el fin de rectificar o añadir ideas para mejorar la encuesta antes mencionada. En el Anexo A se encuentra la transcripción completa de las conversaciones resultantes, con mínimas modificaciones para cumplir con el compromiso de proteger el anonimato de la Institución y de los participantes.

Una tercera instancia de la investigación consistió en recoger nuevamente datos y opiniones de una muestra representativa de Aspirantes, esta vez mediante un cuestionario optimizado, que se exhibe en el Anexo B. En su confección, no solamente tuvimos en cuenta la retroalimentación del trabajo previo de campo, sino que también buscamos el asesoramiento de dos experimentadas docentes de castellano del Establecimiento, cada una de las cuales hizo por separado una lectura atenta para garantizar la claridad de los enunciados allí incluidos. Este instrumento se asemeja en naturaleza y extensión a los utilizados en AN que ya mencionamos en nuestra sección “Estado de la cuestión”, tales como los de Basturkmen (1998), Boshier & Smalkoski (2002) y Jasso-Aguilar (2005). Comprendía,

además de una breve introducción, dos partes principales: cuatro preguntas o espacios para completar con información objetiva acerca de experiencias previas en el estudio del inglés (con el propósito de alentar a los Estudiantes a contestar de manera individual, consciente y comprometida); y cuatro consultas directas acerca de lo que procurábamos indagar en concreto, es decir las macrohabilidades lingüísticas y las situaciones meta percibidas como prioritarias para desarrollar en los cursos de este idioma en la Escuela. De esas dos secciones, la segunda merece un párrafo aparte para especificar y justificar su contenido.

En dicha sección, el punto 5) presentaba una cuestión quizás obvia en apariencia: si los Aspirantes consideraban que el inglés verdaderamente sería útil para su futuro laboral, y por qué. Creímos conveniente plantearla, en primer lugar como una especie de transición desde lo general e introductorio hacia lo más particular y subjetivo; luego, para ofrecerles una oportunidad de expresión personal, entre tantas alternativas acotadas o rígidas; y además, para tocar siquiera de manera tangencial el asunto de la motivación en este contexto. La pregunta 6) exponía las cuatro macrohabilidades lingüísticas o comunicativas, con una escala de tres niveles de importancia para asignar a cada una. Al diseñarla, cuidamos especialmente la forma de expresión, de modo tal que no incluyera metalenguaje, ya que este podría afectar la comprensión. Tuvimos en cuenta, por ejemplo, el trabajo de Basturkmen (1998), que utiliza un esquema de clasificación similar y hace referencia justamente a diferencias en la interpretación de terminología entre lingüistas y sujetos de su estudio; además, de hecho, notamos algún indicio de que algo similar sucedió en nuestra encuesta preliminar. La 7) proponía una lista de diecinueve tareas o funciones o situaciones comunicativas, de la “A” a la “S”, para que los encuestados señalaran aquellas que, según sus previsiones y experiencias, tuvieran lugar con frecuencia en inglés en el ejercicio de su profesión. Esta selección se armó a partir de tres fuentes principales: conversaciones informales con Estudiantes y con docentes previas al proyecto, el primer cuestionario de exploración que se mencionó anteriormente y las entrevistas con especialistas. Cabe destacar que dicha enumeración contenía una opción (“A. Presentarse a usted mismo/a ante extranjeros/as”) que no reflejaría exactamente una necesidad común en el trabajo de un Efectivo, aunque tal vez sí en la esfera personal; más dos (“O. Redactar actas de infracciones” y “P. Escribir y presentar informes como parte de una actuación judicial”) que, por sentido común y también de acuerdo a lo manifestado u omitido por los entrevistados, casi nunca o nunca se producirían en idioma extranjero –o al menos no ha sucedido ni sucederá con la legislación pertinente y vigente–. Estas tres se agregaron para mantener la atención de los participantes, con la presuposición de que, si contestaban

detenidamente y a consciencia, debían notar que no eran válidas y por lo tanto no las marcarían como tipos de interacciones propias de su ámbito laboral. De esa manera, pretendíamos reforzar la confiabilidad del instrumento, definida por Hernández Sampieri *et al.* como la medida en que un recurso de investigación sirve para producir respuestas coherentes (2006). Este asunto se tratará en mayor detalle al analizar los resultados. Finalmente, la pregunta 8) brindaba un espacio adicional para la reflexión, invitando a los Estudiantes a sumar elementos a la lista sugerida en el punto anterior.

El cuarto y último procedimiento consistió en la lectura y el análisis de los planes de estudios de las carreras de referencia y, más exactamente, en la búsqueda de descripciones de perfiles de los futuros egresados, con la intención de confirmar la presencia de las actividades enumeradas, o incluso detectar otras, en que los Estudiantes precisarían el inglés para sus funciones laborales. Recordemos que Long recomienda este tipo de revisiones como inicio o respaldo de una evaluación de necesidades basada en tareas, para identificar todo aquello que los aprendices deben hacer y, por lo tanto, en muchos casos, también lo que deben decir en la LE (2015: 108). Vistos de este modo, los currículos constituyen espacios en los que se articulan de manera fluida y significativa, por un lado, los requerimientos para los profesionales de la comunidad discursiva en cuestión, expresados en sus propios términos, y, por otro, aquellos que pueden reconocerse y procesarse desde la lingüística aplicada. Esta documentación en particular no podrá revelarse en su forma completa y original, debido a que incluye elementos textuales y gráficos de identificación institucional; no obstante, en el Anexo C presentamos una selección de los contenidos más relevantes que allí encontramos. Estos aparecen transcritos textualmente y luego asociados a tareas o funciones meta identificadas en un proceso de cotejo que examinaremos más adelante, en la siguiente sección.

6. Análisis de resultados

Procederemos ahora a la descripción e interpretación de los datos obtenidos, en un principio en etapas diferenciadas, según la misma secuencia de trabajo de campo que mencionamos en la sección precedente, pero también gradualmente entrecruzando y cotejando los hallazgos provenientes de las distintas fuentes y técnicas, para llegar luego a una síntesis que nos permita vislumbrar el panorama completo de la realidad estudiada.

6.1. Encuesta exploratoria

Como se adelantó en la exposición sobre diseño y metodología, la encuesta preliminar entre Estudiantes se realizó de modo tentativo y, por lo tanto, no se tratará aquí en gran

detalle. Sin embargo, es importante mencionar que el procedimiento nos brindó una indicación clara de la voluntad de participación: recibimos 156 respuestas de parte de alumnos de CAO y de segundo y tercer año de las distintas TT (mezcladas, sin diferenciar entre esos tipos de cursos). Esa considerable muestra, además, sirvió para revelar algunos errores en el instrumento y hacer correcciones con miras a la generación de uno nuevo. En especial, notamos que debíamos modificar expresiones potencialmente confusas en ciertas preguntas o instrucciones; eliminar el metalenguaje al consultar sobre componentes lingüísticos prioritarios, además de quitar “Vocabulario” y “Gramática” de esa lista y dejar solamente macrohabilidades; y simplificar el sistema de selección de situaciones meta, de modo que resultara más fácil de procesar tanto para los encuestados como para la tabulación de datos en el análisis propiamente dicho. Esa misma enumeración de intercambios en LE típicos del trabajo de los Aspirantes se amplió, en función de este primer sondeo y también de las posteriores entrevistas con expertos.

6.2. Entrevistas

Concretamos ocho entrevistas con distintos tipos de integrantes de la Institución: tres instructores militares, dos docentes civiles que se dedicaban al dictado de clases exclusivamente, dos que además trabajaban en gestión educativa, y una autoridad militar. De esas conversaciones, una quedó inconclusa por razones ajenas a la voluntad de las partes; pero aun en ese caso, la interlocutora alcanzó a responder dos de las tres preguntas fundamentales para la investigación. Encontramos entre los participantes un rango de antigüedad de 6 años como mínimo y 24 como máximo en diversas funciones dentro del Establecimiento; y uno de ellos indicó que llevaba 10 años de retiro en su carrera militar (aunque continuaba en la docencia hasta ese momento), lo cual implicaría que tenía por lo menos unos 30 años de servicio en total. Además, específicamente tres de los uniformados mencionaron haber viajado al extranjero como parte de sus tareas profesionales y aludieron a la necesidad de conocer idiomas para afrontar esas obligaciones. Considerando la cantidad y la variedad de la experiencia combinada de los entrevistados, estimamos que la información que recabamos fue muy valiosa y representativa de la realidad institucional.

Las Tablas 1 y 2 resumen los datos más relevantes para la investigación que logramos extraer de estas entrevistas, es decir, las referencias –expresadas de modos muy diversos, más directos o indirectos– acerca de las habilidades lingüísticas y las tareas meta, respectivamente, que los Efectivos de la Institución deberían desarrollar o dominar en inglés. Debajo de ellas, agregamos algunas aclaraciones necesarias y, por supuesto, el análisis correspondiente.

Tabla 1

Macrohabilidades	Cantidad de alusiones
Interacción oral: comprensión auditiva y producción oral combinadas	7
Comprensión de lectura	3
[Producción escrita]	[2]

Tabla 2

Funciones o tareas meta	Cantidad de alusiones
Brindar información sobre el país (geografía, historia, cultura, etc.)	7
Efectuar controles de documentación (de personas, de vehículos)	7
Comunicarse con colegas del extranjero por temas relativos a Misiones de Paz	7
Tratar con extranjeros/as durante la custodia de lugares estratégicos (embajadas, sedes diplomáticas, centrales nucleares, etc.)	6
Brindar información sobre obtención de visas u otros requisitos migratorios	4
Requisar un vehículo o equipaje y explicar por qué se realiza esa requisa	4
Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana	4
Prepararse para ingresar al [centro especial de capacitación para Misiones de Paz]	4
Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología	4
Explicar leyes o procedimientos operativos	2
Realizar detenciones o allanamientos y hablar con personas implicadas	2
Proporcionar seguridad en eventos internacionales	2
Asistir a cursos en el extranjero e interactuar con otros estudiantes	2
Brindar asesoramiento ante emergencias (médicas, de seguridad)	1
Proporcionar seguridad en grandes urbes	1
[Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública]	[1]
[Redactar actas de infracciones]	[2]
[Escribir y presentar informes como parte de una actuación judicial]	[2]

En los dos cuadros, la expresión “Cantidad de alusiones” significa, en realidad, la cantidad de entrevistados que mencionaron estos elementos por lo menos una vez en sus respectivas respuestas; de hecho, algunos reiteraron esas menciones varias veces a lo largo del encuentro, pero contamos solamente una en cada caso, ya que la simple repetición en una misma entrevista no nos pareció una medida de la importancia asignada por esa persona a

dichos elementos. Pero hemos usado los números así obtenidos como criterio para presentar los distintos componentes y compararlos, ahora sí en orden de prioridad.

Las menciones explícitas a las dos macrohabilidades orales en general se hicieron, naturalmente, con palabras no especializadas (tales como “la parte hablada”, “[inglés] hablado” o incluso “comunicación”, que en este ámbito suele referirse a la oralidad) y en conjunto, es decir, sin la distinción entre comprensión y producción. Esta última característica nos recuerda la necesidad de tratar ambas precisamente así, en forma interconectada, y justifica la tendencia actual de considerar la interacción oral como una destreza lingüística en sí misma y distinta de las cuatro tradicionalmente reconocidas (CVC). En el caso de la comprensión de textos escritos, las tres personas que aludieron a ella especificaron que puede ser útil solamente para los Estudiantes de TT de ciertas orientaciones y en contadas ocasiones. La habilidad de redacción se citó dos veces, pero una en forma negativa y otra como posibilidad muy remota; retomaremos el asunto más adelante en esta misma discusión.

En cuanto a las “funciones” y “tareas” meta, hasta ahora hemos empleado estos términos (y también, en ciertos sentidos, “situaciones” y “actividades”) prácticamente como sinónimos o palabras en muchos casos intercambiables. En rigor, una función sería más bien una responsabilidad u obligación general que asume cada persona en su trabajo dentro de una organización, equiparable a lo que Nunan, desde la pedagogía, plantea como “supertarea” (2014: 463); mientras que la tarea es una actividad unitaria, más simple, que se lleva a cabo en el ejercicio de cada función. Pero, si nos ceñimos estrictamente a estas definiciones, se nos plantea una dificultad al analizar las necesidades comunicativas en este contexto, ya que ciertas tareas son muy básicas y compartidas por diversas funciones, o podrían considerarse funciones en sí mismas. Por ejemplo, las tareas que aquí denominamos “Brindar información sobre el país” y “Brindar asesoramiento ante emergencias” pueden presentarse como parte de “Tratar con extranjeros/as durante la custodia de lugares estratégicos” o “Proporcionar seguridad en eventos internacionales”. A la inversa, la típica función de “Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana” generalmente implica las tareas de “Efectuar controles de documentación” y “Requisar un vehículo o equipaje y explicar por qué se realiza esa requisa”; o bien estas dos últimas pueden efectuarse por separado, como funciones independientes. Además, en la misma situación de control de migraciones y aduana, con gran frecuencia los Efectivos reciben consultas y entonces tienen que “Brindar información sobre obtención de visas u otros requisitos migratorios”. Más aun: la función citada en varias ocasiones por los entrevistados como “control de rutas” o “de fronteras” no se

ha incluido en esta enumeración en forma expresa, porque corresponde al deber institucional más amplio de inspeccionar documentación personal y vehicular, que puede tener lugar no solamente en rutas o pasos fronterizos sino también en otras vías de circulación interna. Como es evidente, las combinaciones entrecruzadas son numerosas y variadas; por este motivo, nuestra lista detalla funciones y tareas mezcladas como si conformaran una misma categoría, si bien reconocemos que los conceptos son distintos.

Las dos opciones que se refieren a las misiones de la ONU –también llamadas “operaciones de Cascos Azules”– aparecen, como ya indicamos, ordenadas de acuerdo a la cantidad de entrevistados que se refirieron a ellas, aunque en realidad según un criterio lógico o cronológico deberían estar invertidas en la secuencia: para poder “Comunicarse con colegas del extranjero por temas relativos a Misiones de Paz”, en primer lugar los Efectivos necesitarían “Prepararse para ingresar al [centro especial de capacitación]” que está situado en otra zona del país y forma parte de la misma Institución. Ello, a su vez, implica que incluso antes deben someterse a exámenes teórico-prácticos de ingreso y acreditar un nivel mínimo de B1 en inglés o francés como LE. Esta situación presenta un desafío adicional para tratar como necesidad de aprendizaje en nuestro análisis. Hasta el momento de las entrevistas y también de este informe, el Establecimiento bajo investigación nunca ha tenido la obligación o la meta institucional de capacitar a los Estudiantes en el nivel de competencia comunicativa ni en los contenidos específicos requeridos para que se postulen como candidatos a Cascos Azules; para eso existe aquella sede educativa especializada. Sin embargo, varias de las personas consultadas señalaron que las probabilidades de los Aspirantes de ser preseleccionados y eventualmente acceder a esos puestos internacionales se verían notablemente acrecentadas si contaran con una mejor preparación de base desde este mismo Establecimiento. Uno de los entrevistados resolvió la cuestión, si bien apenas a modo de opinión y en un nivel hipotético, comentando que sería posible y deseable algún tipo de acuerdo de articulación entre ambas unidades académicas. Así, los Estudiantes primero cursarían idiomas y otras asignaturas dirigidas hacia ese objetivo en esta Escuela, y estarían mejor posicionados para luego ingresar y recibir una formación más intensiva y de refuerzo en la otra. Algo similar podría inferirse con respecto a la tarea sugerida de “Asistir a cursos en el extranjero e interactuar con otros estudiantes”, en el sentido de que no todos los futuros Suboficiales tendrán esa posibilidad ni obligación, pero los convenios institucionales con organismos tales como AMERIPOL e INTERPOL también presuponen ciertas exigencias o al menos recomendaciones de conocimientos de inglés al momento del egreso de la Escuela.

Un experto en la materia correspondiente propuso la idea que en la Tabla 2 hemos denominado “Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública”, pero aclaró que esta sería una necesidad ínfima en las distintas carreras del Establecimiento. También mencionó que los Efectivos nunca tendrían la obligación de redactar en idioma extranjero actas de infracciones de tránsito u otras faltas menores, ni informes para presentar ante la justicia; suponemos que esta clase de procedimientos deben realizarse en la lengua oficial de la Nación e incluso, de ser necesario, mediante los servicios de un traductor público o perito traductor. En una entrevista posterior, consultamos acerca de este punto y recibimos una respuesta similar: prácticamente no existe la necesidad de escribir textos en inglés. Hemos registrado estas tres funciones o tareas en nuestra enumeración, porque consideramos que la información disponible sobre opciones menos probables o directamente negativas (marcadas entre corchetes en los cuadros) también sirve para establecer prioridades en un AN. Otro militar entrevistado señaló que en las orientaciones de Administración y Criminalística no habría demasiado contacto directo y oral con extranjeros, por lo cual, según entendemos, una gran cantidad de las funciones o tareas típicas de tales interacciones –aunque él no las enumeró– deberían también tratarse como poco frecuentes para esas especialidades. Esto nos conduce al tema del siguiente párrafo.

Considerando los datos en conjunto, advertimos que se van marcando dos líneas principales de requerimientos de aprendizaje de inglés; aunque el asunto se torna un tanto confuso y complicado por los tiempos y la dinámica de la Institución. Por un lado, parece haber un cúmulo común y, a la vez, extremadamente diverso de conocimientos o destrezas que los Aspirantes deberían adquirir para desenvolverse en una amplia gama de situaciones laborales. Estas últimas dependerán –como ya anticipamos en la descripción del contexto educativo– no tanto del título académico que obtengan como de los destinos que la Fuerza de Seguridad defina para ellos, los cuales a su vez se determinan según las órdenes de despliegue de Efectivos dictadas periódicamente por el Estado Nacional. Los entrevistados hicieron alusión a este fenómeno de distintas maneras, entre otras, explicando que “la actividad policial es una actividad social” que implica el manejo de LE para un trato corriente con ciudadanos pero también para proporcionar ayuda en cuanto a ubicación geográfica, visas o migraciones; o señalando que las funciones más frecuentes se dan en la “labor diaria” en calles, rutas o eventos internacionales y en el “apoyo a la política exterior de la Nación”. Por otro lado, existiría la necesidad, aunque tal vez menor, de dominar un inglés más específico o técnico, para hacer frente a ciertas funciones especiales en la eventualidad de que los

Suboficiales pudieran acceder a cargos acordes a su formación en la Escuela. En este sentido, una docente de inglés para Gestión de las Comunicaciones (la única carrera que incluye inglés técnico en lugar de LE general) y otra de la rama de Criminalística destacaron que muchos manuales o instructivos de sus áreas respectivas que los alumnos deben leer están publicados en inglés. Otros especialistas confirmaron, de algún modo, estas ideas sobre la diferenciación entre dos grandes áreas de necesidades comunicativas. El CAO y la Tecnicatura general aparentemente se corresponden con el primer caso, mientras que las TT de distintas orientaciones se identificarían más bien con el segundo. Sin embargo, estas son observaciones preliminares, no concluyentes, y el tema se tratará nuevamente al examinar los hallazgos de la encuesta definitiva y los currículos de las carreras.

Pero aun antes de esas próximas fases del análisis, creemos oportuno mencionar otras interesantes reflexiones que se generaron en las entrevistas, especialmente hacia el final de cada una. Si bien la pregunta sobre cómo articular contenidos de distintas asignaturas con los de inglés tenía el objetivo inicial de captar más datos sobre destrezas lingüísticas y tareas meta, en algunos casos condujo además, de manera indirecta y espontánea, al tratamiento de la especificidad y la motivación. Un instructor militar, por ejemplo, estableció la conexión entre ambas ideas, relatando algunas de sus experiencias en el aula inspiradas en su afición por esta lengua y su extensa trayectoria en el extranjero: para incorporar el idioma en el desarrollo de otras asignaturas, le ha resultado productivo dirigir la atención de los Estudiantes hacia terminología propia de procedimientos de seguridad, conceptos legales, derechos humanos o uso de armas. Algo similar comentó un especialista ya citado, acerca de su costumbre de encargar a los Aspirantes que investiguen sobre préstamos léxicos de origen inglés frecuentemente utilizados en el sector. Hubo, además, tres referencias a la inquietud de organizar ciertas prácticas educativas y profesionalizantes en torno a la convergencia de cuatro áreas: la operativa, la jurídica, la del castellano y la de LE. Estas consideraciones nos sugieren la posibilidad y la conveniencia de una transición desde ILE hacia IFE, aun desde el nivel inicial de inglés que se maneja en la Escuela, y ello no solamente para estimular un aprendizaje transversal y más integral sino también para motivar a los Estudiantes demostrándoles la utilidad del inglés en su profesión. Se justificaría así, una vez más, la propuesta de Hyland (2002) de mantener en todo momento la especificidad del discurso meta como principio rector para la selección de temas de enseñanza.

En términos más amplios, todos los entrevistados, sin excepción, recalcaron que el aprendizaje de inglés representa una necesidad imperiosa para los Estudiantes,

caracterizándola con palabras tales como “indudable” o “fundamental”. Incluso uno de ellos destacó que esta exigencia se presenta no solo para resolver cuestiones prácticas sino “también como parte de la formación académica e intelectual del Aspirante, lo cual no es de menor entidad”. Otro la conectó con la esencia misma de la labor de la Institución según el paradigma actual de seguridad pública: la protección de los derechos de cada persona que circule por el territorio nacional, independientemente de la lengua que esa persona hable. Otros tres propusieron que el idioma comience a dictarse en una etapa previa al CAO o a las TT, es decir en el Ciclo Básico de un año de duración que todos tienen que completar antes de encaminarse hacia los grados de Suboficiales (al respecto, debemos aclarar que ya hay un proyecto aprobado con este objetivo, pero no está implementado todavía; por ahora, solamente se otorga mayor puntaje en el orden de mérito para ingresar al Establecimiento a aquellos postulantes que cuentan con capacitación previa en LE). Notamos varias referencias adicionales a la falta de tiempo, en las condiciones existentes, para desarrollar un nivel suficiente y satisfactorio de LE; por ejemplo, cuando dos militares recordaron que debieron prepararse en academias privadas o con recursos externos y de manera intensiva para poder asumir cargos fuera del país, o cuando una profesora civil enumeró circunstancias muy frecuentes en las que deben suspenderse las clases.

6.3. Encuesta definitiva

En esta etapa del trabajo de campo, nuevamente contamos con la colaboración de compañeras de la Escuela (tres del área del derecho y una de portugués), quienes distribuyeron ejemplares del nuevo cuestionario en sus respectivos cursos. Gracias a esa ayuda, se produjo una participación masiva de Estudiantes: recibimos 238 respuestas, que representaban casi un 20% del total de matriculados en cursos presenciales para el ciclo lectivo en cuestión. Sin embargo, al consultar con dos profesionales externas versadas en estadística, confirmamos nuestra sospecha de que debíamos descalificar algunas de esas respuestas, ya que contenían fallas evidentes. Si bien esta es una investigación principalmente cualitativa, creímos necesario manejar esta herramienta con rigor y precisión para garantizar que los datos numéricos fueran confiables, y en última instancia para poder cotejarlos con otros de manera segura. Las expertas comentaron además que un límite de error del 10% como máximo se considera normal y previsible; pero que si el porcentaje es mayor, se recomienda revisar y repetir el procedimiento, ya que el problema podría deberse a defectos en su elaboración. Eliminamos 19 cuestionarios completados, es decir, un 8% del total, por lo

cual estimamos que nos hemos mantenido dentro de un margen aceptable. La depuración redujo el número a 219, cifra definitiva y válida con la que trabajaremos de aquí en adelante.

Cabe aquí explicitar los dos criterios en que se basó la anulación: la falta de coherencia en respuestas específicas interdependientes y la selección indiscriminada de la serie completa de tareas habituales en la profesión. El primer caso se observó especialmente en la pregunta abierta (nº. 5) sobre la posible utilidad del inglés para el futuro laboral, en combinación con la consulta sobre las destrezas lingüísticas (nº. 6) y/o las interacciones comunicativas (nº. 7) percibidas como las más relevantes. Hubo, por ejemplo, quienes contestaron que “No” era necesario estudiar este idioma, pero luego calificaron cada destreza lingüística como “Importante” o “Muy importante”, o bien marcaron una notable cantidad de situaciones meta (o viceversa: anotaron un “Sí” al comienzo y luego respondieron en el sentido opuesto). La segunda pauta se aplicó al advertir que en ciertos ejemplares estaban marcados todos los ítems disponibles en el punto nº. 7, es decir las actividades supuestamente frecuentes en el ejercicio de las funciones institucionales. Como ya explicamos en la descripción de este instrumento, las opciones “A”, “O” y “P” habían sido incluidas precisamente para controlar la atención de los encuestados y eran, por lo menos, cuestionables o poco probables. Algo similar podría decirse acerca de “S: Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública”, en virtud de la información recabada en las entrevistas con especialistas; aunque esto queda pendiente de discusión y se revisará nuevamente. Ya sea que el fenómeno se haya debido a desconocimiento de las labores más típicas del sector (lo cual sería extraño, porque justamente los Aspirantes que incurrieron en esta falla tenían varios años de experiencia profesional), o simple distracción o falta de voluntad para leer con detenimiento, consideramos que debíamos invalidar estos resultados. Detectamos otras ligeras incongruencias en ciertas respuestas interconectadas, a las que haremos alusión más adelante; de cualquier modo, estas no afectarían los hallazgos más importantes para la investigación.

La muestra final, además de significativa desde el punto de vista numérico, resultó ser bastante variada. Conviene recordar, en este punto, que la población para el AN se componía de alumnos del Curso de Auxiliar Operativo o CAO (un plan de estudios de un año de duración con taller de inglés incluido) y de distintas Tecnicaturas en Seguridad Pública o TT (de tres años de duración; una de amplio alcance y otras con cinco orientaciones; todas con una LE en segundo y tercer año; casi todas con inglés general, salvo Gestión de las Comunicaciones, con inglés técnico). Volviendo a la caracterización de la muestra, también gracias a la cooperación de aquellas compañeras de trabajo, logramos llegar a una diversidad

de grupos de Estudiantes un tanto mayor que cuando hicimos la encuesta exploratoria, si bien la fracción más grande fue la de CAO, por los horarios laborales de todas las docentes disponibles. Llevamos un registro de los lotes de cuestionarios repartidos entre esos cursos, que arrojó la siguiente distribución:

- CAO = 103;
- TT con inglés general en segundo o tercer año (que llamaremos aquí “TTgral”) = 38;
- T con inglés técnico, es decir, para Gestión de las Comunicaciones (“Ttéc”) = 19;
- TT en primer año, sin cursar LE en la Escuela todavía (“TTsin”) = 22;
- TT con portugués (“TTport”) = 37;
- Total = 219.

Nuevamente, queremos destacar la participación de Aspirantes que no tenían al inglés como asignatura obligatoria, en un caso porque cursaban el primer año de alguna Tecnicatura, es decir una etapa del plan académico que no incluye LE (aunque bien podría suceder que al ser promovidos a segundo año sí debieran comenzar con esta materia), y en el otro caso porque se les había asignado portugués desde un principio. Interpretamos esto como una clara señal del interés de los Efectivos por expresarse en cuanto a sus necesidades de aprendizaje y, en cierta medida, también por estudiar precisamente inglés, antes o al mismo tiempo que otros idiomas.

Presentaremos a continuación (en las Tablas de la 3 a la 7) ciertos datos estadísticos recogidos mediante la encuesta que, si bien no son los más sustanciales para los objetivos de nuestro trabajo, sí constituyen interesantes puntos de reflexión preliminar, ayudaron a constatar o reconsiderar observaciones previas e informales en cuanto a edades, antecedentes y opiniones, e incluso podrían servir para otros propósitos en futuras investigaciones. En un primer análisis, percibimos que no había diferencias dignas de mención entre los diversos grupos de encuestados, por lo que expondremos la información en forma conjunta, sin marcar esa distinción.

Tabla 3

Rango de edad	Cantidad de encuestados	Porcentaje
22-25 años	42	19%
26-29 años	85	39%
30-33 años	79	36%
34-37 años	10	5%
Sin respuesta	3	1%

Un elemento de este cuadro para tener en cuenta con respecto a las necesidades de inglés es la edad de ingreso a la etapa de formación analizada: no hubo participantes menores de 22 años, lo cual guarda coherencia con los requisitos previos que los Efectivos deben cumplir, es decir la aprobación de un curso básico y cierta cantidad de experiencia al servicio de la Institución. Ello implica que ya han pasado como mínimo unos cuatro o cinco años desde su egreso de la escuela secundaria, por lo que –según se puede inferir y según manifestaciones orales de los mismos Aspirantes– en muchos casos han olvidado nociones elementales del idioma y precisan empezar a estudiarlo prácticamente desde cero. Además, los grupos etarios más numerosos fueron el de 26-29 y el de 30-33 años, con lo que esa brecha pareciera profundizarse aun más, en términos de tiempo transcurrido sin practicar LE. El nivel de dominio de inglés no es uno de los factores estudiados en esta investigación, pero sí puede relacionarse parcialmente con otros: el de la especificidad y el del paso desde ILE hacia IFE. Las tres tablas siguientes también arrojan algo de luz sobre esta cuestión.

Tabla 4

Estudios previos de inglés	Cantidad de encuestados	Porcentaje
Sí	157	71%
No	52	24%
Con respuesta no válida	8	4%
Sin respuesta	2	1%

Aquí es importante aclarar que la expresión “Con respuesta no válida” se refiere a aquellos encuestados que declararon no haber estudiado inglés previamente pero luego especificaron una cantidad de años o modos en que sí lo hicieron. Podríamos suponer cuál fue el origen de estos casos de aparente incoherencia: tal vez quisieron indicar que cursaron el idioma como materia obligatoria en la escuela secundaria, pero que no lo aprendieron en efecto (un comentario repetido con gran frecuencia en las aulas). Si bien estos ejemplares del cuestionario no se anularon por completo, ya que no perjudicarían los resultados más importantes –y de todos modos fueron pocos–, sí se los excluyó de las Tablas 5 y 6, para poder exponer con mayor exactitud la información sobre cantidad de años y sobre lugares o modalidades de estudio del inglés. Esto significa que, solamente para esas dos tablas siguientes, se consideró al conjunto de 157 personas (el 71% de la muestra general) que con toda certeza tuvieron algo de experiencia en el aprendizaje de la LE antes de ingresar a la Escuela. También cabe resaltar que aun ese número es más que apreciable e incluso

sorprendente, porque contrasta mucho con lo que suelen manifestar la mayoría de los Estudiantes en el trato habitual durante el cursado, fuera de instancias formales de indagación como fue esta encuesta.

Tabla 5

Con estudios previos: cantidad de años	Cantidad de encuestados	Porcentaje (de 157)
1-3	69	44%
4-5	40	26%
6 o más	19	12%
Sin respuesta	29	18%

Tabla 6

Con estudios previos: lugares o modos	Cantidad de encuestados	Porcentaje (de 157)
Solo en escuela primaria y/o secundaria	135	86%
Solo en academias privadas	3	2%
Solo con profesor/a particular	0	0%
Solo en viajes al extranjero	0	0%
Solo de otras maneras (cursos online, aplicaciones, etc.)	0	0%
Combinaciones de modalidades	19	12%
Sin respuesta	0	0%

En las Tablas 5 y 6 se puede observar, respectivamente, que una importante cantidad de los Aspirantes con experiencia previa en inglés lo estudiaron durante 1-3 años y que una inmensa mayoría lo tuvieron únicamente como espacio curricular en el nivel primario y/o secundario. Si bien en el cuestionario había dos opciones distintas, una llamada “En la escuela primaria” y otra “En la escuela secundaria”, luego en la tabulación de las respuestas notamos que un número ínfimo de encuestados marcaron la primera y, en esos pocos casos, todos marcaron también la segunda. Por este motivo, agrupamos ambas alternativas en una sola en la Tabla 6, ya que la primera por separado produjo resultados prácticamente insignificantes. Nuevamente, en virtud de la información expuesta en estos cuadros, se deduce que el común de los alumnos ya cuentan con conocimientos por lo menos generales y elementales de la LE y que, en consecuencia, podrían dedicar el tiempo de cursado en nuestro Establecimiento a consolidarlos y añadir otros más especializados, con una mayor concentración en las

habilidades lingüísticas y situaciones meta que logremos identificar en este AN. La realidad cotidiana en las aulas tiende a contradecir estas suposiciones, aunque este sería un tema que queda abierto para futuras investigaciones

Tabla 7

Consideran útil el inglés para el futuro laboral	Cantidad de encuestados	Porcentaje
Sí	216	99%
No	3	1%
Sin respuesta	0	0%

Esta última tabla pone de manifiesto la importancia de continuar con los cursos de inglés e incluso quizás ampliar su alcance para ofrecerlos a grupos de Aspirantes que no los han tenido todavía y también a futuras cohortes. Nos queda agregar dos observaciones con respecto a esta información. Por empezar, recordemos que aquí volvimos a considerar la muestra completa –aunque depurada– compuesta por 219 encuestados, a diferencia de las Tablas 5 y 6, que solamente incluían a aquellos con estudios previos del idioma. Por otra parte, mencionaremos las razones por las cuales tres personas respondieron en forma negativa ante la pregunta sobre la utilidad del inglés en su futuro profesional, y las justificaciones más repetidas por quienes contestaron en forma afirmativa. En el primer grupo, uno opinó que “La Fuerza trabaja solamente como policía o personal de seguridad interna”, otro expresó que “Solo la gente que quiere ir al exterior usa esta lengua” y un tercero dejó el espacio en blanco, sin completar. En el grupo mayoritario, muchos indicaron que sus funciones implican un trato habitual –y de hecho casi constante en ciertos puestos– con turistas de muy diversas partes del mundo; que dichos turistas, independientemente de su país de origen, por lo general se comunican en inglés; que los controles de rutas y de pasos fronterizos siguen siendo funciones esenciales de la Institución (a pesar de que se han ido añadiendo otras, por ejemplo algunas de vigilancia desplegadas lejos de fronteras, y aun en estas últimas suele haber contacto con extranjeros); y que conocer una LE, en especial el inglés, proporciona una mayor accesibilidad y movilidad laboral tanto dentro como fuera del país.

Pasamos ahora a los datos fundamentales para nuestro AN: aquellos acerca de las macrohabilidades comunicativas percibidas por los Estudiantes como las más necesarias para su formación y futuro laboral (Tablas 8 y 9), y las funciones o tareas meta en las que aplicarían el inglés con frecuencia (Tabla 10). En el primer caso, la información sí se tratará

en forma discriminada, porque se registraron algunas diferencias notorias en las respuestas de un grupo en comparación con las respuestas de los otros.

Tabla 8

Grupo	Valoración de macrohabilidad	Comprensión de lectura		Comprensión auditiva		Producción escrita		Producción oral	
		Cant.	Porc.	Cant.	Porc.	Cant.	Porc.	Cant.	Porc.
CAO (103)	Muy importante	61	59%	68	66%	47	46%	76	74%
	Importante	40	39%	31	30%	51	50%	26	25%
TTgral (38)	Muy importante	24	63%	29	76%	21	55%	34	89%
	Importante	14	37%	8	21%	15	39%	4	11%
Ttéc (19)	Muy importante	12	63%	9	47%	6	32%	10	53%
	Importante	7	37%	9	47%	12	63%	8	42%
TTsin (22)	Muy importante	12	55%	11	50%	10	45%	16	73%
	Importante	10	45%	10	45%	12	55%	6	27%
TTport (37)	Muy importante	24	65%	22	59%	18	49%	27	73%
	Importante	11	30%	13	35%	17	46%	7	19%

Esta tabla debería leerse de la siguiente manera: la primera fila muestra que 61 alumnos del CAO (es decir, el 59% de ese grupo analizado por separado, compuesto por un total de 103 encuestados) juzgaron como muy importante la comprensión de lectura para desarrollar en los cursos de inglés; 68 de ellos (el 66%) calificaron así a la comprensión auditiva; 47 (el 46%) a la producción escrita; y 76 (el 74%) a la producción oral. De acuerdo a la segunda fila, en el mismo grupo exclusivamente, 40 personas (39%) indicaron que es importante la comprensión de lectura; 31 (30%) hicieron lo propio con la comprensión auditiva; 51 (50%) con la producción escrita; y 26 (25%) con la producción oral. Y así sucesivamente con respecto a los demás conjuntos de encuestados. Por razones lógicas y prácticas, no hemos incluido en este cuadro la opción “Para nada importante” –que sí tenían los Estudiantes en el cuestionario para marcar las distintas habilidades–, ya que, como observamos en la Tabla 7, la opinión ampliamente mayoritaria fue que el inglés resultaría útil para su profesión. En consecuencia y tal como se podía presuponer, la cantidad de respuestas con aquella valoración negativa resultó insignificante, en toda la muestra por igual. También

unos pocos Aspirantes dejaron sin completar esta parte de la encuesta, pero nuevamente los porcentajes fueron ínfimos. El hecho de que en prácticamente todos los casos cada destreza lingüística fuera señalada como muy importante o importante se puede corroborar al sumar en forma vertical los valores correspondientes a cada opción en cada grupo. Entonces, por ejemplo, el número de 61 encuestados del CAO (o el 59%) de la fila “Muy importante” más 40 (o el 39%) de la fila “Importante” da como resultado 101 (o 98%), cifra que representa a esa sección de la muestra casi en su totalidad.

Para abreviar y aclarar mejor esta información recabada, y también para destacar los hallazgos que más nos interesan, decidimos reorganizar los datos en una tabla de posiciones, sin referencia a los detalles numéricos. También eliminamos la alternativa de calificación “Importante”, con el fin de despejar y dar mayor relieve a “Muy importante” (es decir, las filas resaltadas en gris en el cuadro anterior), teniendo en cuenta uno de los objetivos centrales de la encuesta: intentar dilucidar cuál sería el orden de prioridades para el aprendizaje y la práctica de las distintas habilidades comunicativas. A continuación exponemos los resultados obtenidos después de este segundo proceso de simplificación, como una especie de “traducción” de las expresiones de los Estudiantes consultados.

Tabla 9

Grupo	Macrohabilidades en orden de prioridad
CAO	1) Producción oral. 2) Comprensión auditiva. 3) Comprensión de lectura. 4) Producción escrita
TTgral	1) Producción oral. 2) Comprensión auditiva. 3) Comprensión de lectura. 4) Producción escrita
Ttéc	1) Comprensión de lectura. 2) Producción oral. 3) Comprensión auditiva. 4) Producción escrita
TTsin	1) Producción oral. 2) Comprensión de lectura. 3) Comprensión auditiva. 4) Producción escrita
TTport	1) Producción oral. 2) Comprensión de lectura. 3) Comprensión auditiva. 4) Producción escrita

Vemos aquí que la producción oral debería tener precedencia sobre las otras destrezas, según la opinión de casi todos los grupos, salvo el que denominamos “Ttéc”, es decir el que cursaba inglés técnico como parte de la carrera orientada hacia las comunicaciones. Esta excepción es congruente con nuestra interpretación de las entrevistas; recordemos la tendencia que se iba marcando hacia la identificación de dos ejes de necesidades diferenciadas de LE, por un lado las generales para afrontar funciones comunes –más conectadas a la oralidad– y por otro lado algunas especiales –comprensión de textos escritos, por ejemplo instructivos o manuales de uso de aparatos– para estos Aspirantes en particular. De todos modos, aun en

este último caso, el habla ocupa una posición significativa. Para la mayoría de los grupos (CAO y las TT con inglés general), las dos macrohabilidades de comprensión aparecen en lugares cercanos, ya sea el segundo o el tercero, es decir que representarían necesidades de aprendizaje con un grado similar e intermedio de importancia. Por último, en la tabla se advierte fácilmente que en ningún caso la redacción de textos se calificó como muy importante, lo cual, una vez más, coincide con las apreciaciones de los entrevistados en la etapa anterior del estudio.

En cuanto a las situaciones de uso del inglés que los Aspirantes marcaron como habituales en el ejercicio de sus funciones, el siguiente cuadro presenta, en forma simplificada y en promedio, el orden de prioridad que encontramos al analizar las respuestas. Para confeccionarlo, seguimos un procedimiento similar al que empleamos para la Tabla 9, pero esta vez considerando la muestra en total, ya que solo detectamos algunas diferencias menores entre grupos, en ciertos casos que especificaremos más abajo junto con otras observaciones. Para mejor referencia, conservamos aquí las letras mayúsculas que antecedian a los distintos elementos en la enumeración original (es decir, en el cuestionario; ver Anexo B).

Tabla 10

Funciones o tareas meta en orden de prioridad	Porcentaje de selección (promedio)
1) A. Presentarse a usted mismo/a ante extranjeros/as	88%
2) F. Efectuar controles de documentación (de personas, de vehículos)	84%
3) G. Requisar un vehículo o equipaje y explicar por qué se realiza esa requisa	74%
4) C. Brindar información sobre el país (geografía, historia, cultura, etc.)	73%
5) E. Brindar asesoramiento ante emergencias (médicas, de seguridad)	67%
6) D. Brindar información sobre obtención de visas u otros requisitos migratorios	65%
7) I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana	63%
8) K. Prepararse para ingresar al [centro de capacitación para Misiones de Paz]	59%
9) Q. Tratar con extranjeros/as en la función de custodia de lugares estratégicos	59%
10) N. Actuar ante disturbios en la vía pública en los que haya extranjeros/as involucrados/as	47%
11) H. Explicar leyes o procedimientos operativos	46%
12) L. Comunicarse con colegas del extranjero por temas relativos a Misiones de Paz	42%
13) R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología	42%
14) J. Realizar detenciones o allanamientos y hablar con personas implicadas	34%

15) M. Comunicarse con colegas del extranjero por asuntos de inteligencia	33%
16) S. Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública	29%
17) B. Presentar o describir las funciones de la Fuerza	28%
18) O. Redactar actas de infracciones	23%
19) P. Escribir y presentar informes como parte de una actuación judicial	12%

Un dato que llama la atención de inmediato en este cuadro es que “A. Presentarse a usted mismo/a” aparece en primer lugar. En efecto, obtuvo esa posición por unanimidad entre los distintos grupos, es decir que recibió un alto porcentaje de selección en todos los casos. Como explicamos anteriormente, esta opción no parecía una preferencia lógica para el contexto (de hecho, por esa razón la incluimos, para mantener la concentración de los encuestados), ya que las funciones más reconocidas de la Institución no implicarían la necesidad de que los Efectivos se identificasen ante otras personas. Más bien podríamos pensar en lo contrario: es común que, en su carácter de funcionarios públicos, deban indagar acerca de otros ciudadanos por motivos de inteligencia, control de migraciones, prevención del delito, etc., sin hacer referencia a la propia identidad. Incluso, en comparación, la tarea que –también de manera inesperada– quedó en el puesto n.º. 17, “B. Presentar o describir las funciones de la Fuerza” sería más lógica o previsible, en el sentido de que un extranjero quizás podría preguntar acerca de la Institución, antes que sobre un uniformado en particular. Tal vez aquella tarea comunicativa marcada por la mayoría se presentaría en otras situaciones, por ejemplo durante la preparación de los Estudiantes para postularse a Misiones de Paz o en el trabajo efectivo en esas comisiones; sin embargo, esta elección sigue resultando un tanto curiosa y no se articula muy bien con otras funciones de la misma lista.

Es notable, además, que ninguna de las situaciones comunicativas presentadas en el cuestionario haya tenido el cero por ciento de selección, ni siquiera las últimas dos, agregadas en la confección del instrumento también para poner a prueba la atención de los Aspirantes. Desconocemos cuáles serían las justificaciones en estos casos; solo podemos conjeturar que dichas tareas representarían necesidades eventuales, aunque más no sea en un plano de incidencia muy alejado de las otras, según la percepción de los Estudiantes. De cualquier manera, su aparición en los puestos n.º. 18 y 19 respectivamente, y los bajos porcentajes correspondientes a ambas, dejan muy claro que no serían prioritarias para su tratamiento en los cursos de inglés.

Como ya dijimos, esta tabla de posiciones se construyó sobre la base de porcentajes promediados entre grupos. Este ejemplo serviría para explicar mejor el proceso: el lugar n.º. 1

representa el promedio obtenido –a partir de la tabulación inicial de los datos, que no se muestra aquí– entre el 86% de encuestados de CAO, el 92% de TTgral, el 89% de Ttéc, el 100% de TTsin y el 78% de TTport que eligieron esa opción. El posicionamiento relativo de las tareas meta concordaba bastante en la comparación entre las distintas secciones de la muestra, salvo en algunas excepciones que de todos modos no marcaron diferencias notorias. En el caso del grupo Ttéc, “Q. Tratar con extranjeros/as en la función de custodia de lugares estratégicos” (puesto n°. 9 en la tabla general) y “R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología” (n°. 13) quedaron más arriba en el orden de prioridades (puestos n°. 5 y 6 respectivamente en una tabla específica que tampoco se exhibe en este informe). A la inversa, “C. Brindar información sobre el país”, “E. Brindar asesoramiento ante emergencias” y “D. Brindar información sobre obtención de visas u otros requisitos migratorios” (n°. 4, 5 y 6 en promedio) aparecían más abajo para este conjunto de encuestados (n°. 7, 9 y 10). Algunas de estas elecciones especiales se entienden a la luz de la información disponible hasta ahora sobre los tipos y las condiciones de trabajo que –al menos idealmente– tendrían los egresados de la carrera, es decir la Tecnicatura en Gestión de las Comunicaciones: puestos tal vez alejados de fronteras, poco trato con el público general y mayores requerimientos de manejo o control de equipos tecnológicos. Una vez más, vemos que hay cierto grado de coincidencia entre estos hallazgos con los de las entrevistas, aunque también la discusión queda abierta hasta el momento de analizar los currículos o perfiles profesionales.

Un tema adicional para cerrar esta parte del AN es la forma en que los encuestados respondieron al último punto del cuestionario: “Si considera que hay otras actividades o situaciones importantes para abordar en inglés, ¿podría especificarlas a continuación?” La siguiente tabla, la última de este apartado, expone los resultados principales, nuevamente computando la muestra completa, sin mayores distinciones entre grupos (salvo unas pocas excepciones específicas de Ttéc). Debajo de ella, citamos en forma textual las acotaciones más destacadas o representativas que encontramos entre las 33 respuestas afirmativas, divididas en cuatro categorías –A, B, C y D– según nuestra interpretación de su contenido.

Tabla 11

Consideran que hay situaciones adicionales para abordar en inglés	Cantidad de encuestados	Porcentaje
Sí	33	15%
No	20	9%
Sin respuesta	166	76%

A) Respuestas que en realidad parafraseaban ideas ya presentadas en la lista de funciones meta de la encuesta (algunas de ellas, repetidas por varios encuestados con distintas palabras):

- Procedimientos en colectivos, si hay extranjeros, explicar el motivo del control [filas nº. 2, 3 y 11 de la Tabla 10].
- Controles de ruta [nº. 2 y 3].
- Para saber qué viene a hacer alguien en el país o qué busca en particular [nº. 2 y 7].
- Dar indicaciones para que la gente llegue a algún lugar [nº. 4 y tal vez 6].
- Mejorar la comprensión de textos técnicos [nº 13; acotación en el grupo Ttéc].

B) Respuestas que no se referían exactamente a actividades profesionales sino que recalcan la importancia de saber inglés para resolver cuestiones personales o muy generales:

- Describir personas, lugares y cosas.
- Lo necesitamos para mejorar a nuestra Fuerza.
- Ayudar a los hijos en tareas de la escuela.
- Comprensión para cualquier situación con extranjeros, para evitar nerviosismo o conflictos.
- Preguntar cómo llegar a algún lugar si uno viaja fuera del país.
- El funcionario público debe ser culto, reunir información y saber desenvolverse en otro idioma.
- Se aplica a todos los ámbitos de la vida.
- Importante para la capacitación individual en todas las fuerzas de seguridad.
- Ir a charlas o convenciones en inglés.

C) Respuestas que eran más bien sugerencias de métodos o cambios para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ILE en este contexto:

- Preparar diccionario exclusivo para la Fuerza a modo de guía para el futuro.
- Incorporar más horas cátedra de inglés.
- Más horarios en inglés y con más práctica.
- Practicar inglés a través de simulacros.

D) Respuestas que realmente –o al menos parcialmente– aludían a situaciones comunicativas específicas para contemplar en nuestro estudio (cada una, propuesta por una sola persona):

- Uso de programas informáticos o herramientas específicas para pericias.
- Obtener información sobre nuevas tecnologías [similar a la fila nº. 13 de la Tabla 10; acotación en el grupo Ttéc].
- Tratar con extranjeros detenidos de manera transitoria, conocer sus necesidades básicas y brindarles información [similar a la nº. 14].

6.4. Lectura analítica de planes de estudios

Para la última etapa de nuestra investigación, también recibimos ayuda de una compañera de trabajo, en este caso una docente y encargada de gestión educativa (además, previamente entrevistada), quien nos brindó acceso a los currículos de todas las carreras analizadas. Quizá sea necesario repasar los nombres de dichas carreras y los tipos de cursos de LE –inglés, francés o portugués general, o bien inglés técnico– dictados en cada una:

- Curso de Auxiliar Operativo (o CAO, un año de LE general);
- Tecnicatura en Seguridad Pública general (dos años de LE general);
- Tecnicatura en Seguridad Pública con orientación en Administración Pública (ídem);
- Tecnicatura en Seguridad Pública con orientación en Criminalística (ídem);
- Tecnicatura en Seguridad Pública con orientación en Investigación Criminal (ídem);
- Tecnicatura en Seguridad Pública con orientación en Seguridad Vial (ídem);
- Tecnicatura en Seguridad Pública con orientación en Gestión de las Comunicaciones (dos años de inglés técnico).

Recordemos también que el objetivo al explorar este material consistía en buscar perfiles de egresados o descripciones de eventuales puestos de trabajo, en primer lugar para verificar si estos incluían o de alguna manera eran compatibles con las situaciones meta –y también, indirectamente, con las macrohabilidades prioritarias– tratadas en las fases anteriores de nuestra investigación; y en segundo lugar para determinar si era necesario considerar otras funciones y destrezas. Detallaremos a continuación las características más salientes que encontramos entre los distintos trayectos académicos, siguiendo el mismo orden de la lista recién expuesta.

El CAO no es exactamente una carrera en su concepción tradicional, sino un conjunto de asignaturas anuales interconectadas, que fue diseñado en el mismo Establecimiento –en lugar de haber sido creado en la sede institucional central– para satisfacer una necesidad especial y apremiante de actualización profesional. Como tal, no cuenta con un plan curricular desarrollado según las mismas pautas conceptuales y formales que las TT, ni brinda una exposición distintiva sobre el perfil de los futuros Suboficiales, ya que no existe tal perfil: se trata de un trayecto de perfeccionamiento académico obligatorio para un grupo muy numeroso de Efectivos que solo tienen en común cierta antigüedad en el ejercicio de sus funciones. No obstante esta falta de especificaciones, hallamos datos útiles entre las listas de contenidos mínimos de ciertas materias que juzgamos esenciales, a saber: *Funciones específicas de [la Institución], Derecho penal y Derecho procesal penal*. Entre los temas allí enumerados, nos

centramos más concretamente en aquellos que, según lo que conocemos y percibimos, podrían implicar el contacto con extranjeros. Luego los transcribimos textualmente en una tabla (ver Anexo C), ordenándolos de acuerdo a su primera aparición en el documento original y omitiendo repeticiones entre asignaturas, y los conectamos con posibles tareas meta señaladas anteriormente por los entrevistados o encuestados, o bien con otras recién identificadas.

Al procesar de este modo la información, observamos que casi todas las actividades incluidas en nuestro cuestionario para que los Aspirantes seleccionaran las más frecuentes se convalidaron en efecto como potenciales funciones meta (ver nuevamente Tabla 10, o bien Anexo B). Entre ellas, las que aparecieron más repetidamente en esta etapa del análisis fueron: “F. Efectuar controles de documentación (de personas, de vehículos)”, “G. Requisar un vehículo o equipaje y explicar por qué se realiza esa requisa” y “H. Explicar leyes o procedimientos operativos”. En cambio, no encontramos justificación suficiente para tratar las opciones “A. Presentarse a usted mismo/a ante extranjeros/as”, “O. Redactar actas de infracciones” ni “P. Escribir y presentar informes como parte de una actuación judicial” como actividades que representen requerimientos específicos de aprendizaje de inglés. En cuanto a las agregadas por los otros participantes consultados, o sea especialistas y alumnos de la Institución, se confirmaron estas tres, cada una de ellas en dos ocasiones: “Proporcionar seguridad en grandes urbes”, “Proporcionar seguridad en eventos internacionales” y “Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias”. También, al analizar este plan de estudios, se corroboró en parte la necesidad de “Asistir a cursos en el extranjero e interactuar con otros estudiantes” –sugerida por uno de los entrevistados–, aunque con ciertas reservas: entendemos que existe esa inquietud para cubrir puestos internacionales de trabajo (por ejemplo, en Misiones de Paz, en embajadas o por convenios con AMERIPOL e INTERPOL), pero se trataría en todo caso de una actividad eventual y secundaria, ya que no muchos de los futuros egresados serían convocados para esas funciones.

Por último, elaboramos las siguientes expresiones para referirnos a tareas meta que quizás deberíamos contemplar en relación a los contenidos del CAO, si bien cada una se nos insinuó como posibilidad una sola vez: “Explicar señalización vial u otros detalles ante incidentes imprevistos u obras”, “Conocer protocolos o recomendaciones de actuación ante delitos informáticos a nivel mundial” y “Requisar a una persona y explicar por qué”. La primera de estas tres ideas se desprende del tema de estudio “Medidas y dispositivos de seguridad vial. Dispositivos especiales de señalización [...] en ocasión de incidentes

imprevistos y/u obras”, que sugiere alguna situación ocasional con transeúntes extranjeros afectados y con su derecho de recibir explicaciones sobre lo que sucede. La segunda se relaciona con la temática general de la delincuencia informática: quizás sería conveniente que los Estudiantes aprendan –probablemente en inglés– sobre legislación y procedimientos aplicados en distintos lugares del mundo para prevenir y sancionar infracciones de esta naturaleza, teniendo en cuenta que en muchos casos estas traspasan las fronteras físicas. Y la tercera se deriva en forma casi literal de los temas de aprendizaje relacionados con el control y la posible detención de personas que circulan dentro del país, ya que, si bien las leyes disponen la designación de intérpretes para tratar con quienes no hablan nuestro idioma, consideramos que cualquier Efectivo debería saber comunicar por lo menos lo básico para momentos de emergencia mientras espera la llegada de un especialista.

En el caso de todas las TT, cada currículo incluye dos secciones que en un principio suponíamos serían de interés para nuestro AN: *Perfil del egresado* y *Alcances del título*. Notamos que la primera no brinda muchos detalles acerca de las actividades en que podrían desempeñarse los futuros Suboficiales; solamente indica en términos generales que ellos cumplirán funciones de “Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior”, con referencias mínimas –y demasiado vagas– a las distintas orientaciones en los planes respectivos. Sí podríamos inferir que la alusión a la política exterior se conecta de algún modo con las tareas “K. Prepararse para ingresar al [centro especial de capacitación para Misiones de Paz]”, “L. Comunicarse con colegas del extranjero por temas relativos a misiones de paz”, “M. Comunicarse con colegas del extranjero por asuntos de inteligencia” y “Q. Tratar con extranjeros/as en la función de custodia de lugares estratégicos” (y también, en cierta medida, con “Asistir a cursos en el extranjero e interactuar con otros estudiantes”, tal como sucedería con CAO).

Después de revisar esa primera sección sobre la caracterización de los egresados, nos concentramos en la segunda, relacionada con las áreas de incumbencia de los títulos académicos. Esta última, a su vez, se divide en dos apartados por cada Tecnicatura: *Alcances generales* y *Alcances específicos*. Descubrimos que los generales se repiten sin cambios en todas las TT por igual y que solo los específicos de las cinco orientaciones (Administración Pública, Criminalística, Investigación Criminal, Seguridad Vial y Gestión de las Comunicaciones) incluyen información relevante y diferenciada. Luego seguimos el mismo procedimiento de análisis que habíamos empleado para CAO, es decir, confeccionamos tablas

de dos columnas, una con funciones enumeradas en los currículos y otra con tareas meta que podrían corresponderse con ellas.

En el plan de la Tecnicatura más amplia o sin orientación específica, como sugerimos en el párrafo anterior, lo único útil para esta evaluación de necesidades resultó ser la enumeración de alcances generales del título, que además es compartida por todas las otras carreras. En ese apartado pudimos identificar prácticamente las mismas funciones que en el caso de CAO, solo con algunas leves diferencias. Una de ellas es que la responsabilidad genérica de brindar seguridad a personas y bienes tal vez conlleva la actividad de “S. Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública”, para comparar legislación vigente en la Argentina con la de otras partes del mundo. Sin embargo, esta no es una justificación muy sólida para considerarla como una de las tareas meta más importantes o específicas, sino apenas como una posibilidad de aprendizaje adicional y beneficioso para la formación integral de todos los Aspirantes. De hecho, esta idea podría aplicarse para los Estudiantes de CAO y –recordemos– fue propuesta por un entrevistado que enseña en distintos trayectos académicos, también con la aclaración de que sería un tipo de práctica más bien accesoria. Por otra parte, las funciones de patrullaje para protección de fauna y flora, y de intervención ante accidentes viales, catástrofes y disturbios, ambas mencionadas entre estos alcances, nos sugirieron las necesidades respectivas de “Efectuar controles (de vehículos, de personas, de documentos) en áreas protegidas y reservas naturales” y “Brindar asistencia y explicaciones a extranjeros/as ante emergencias”; si bien también podríamos decir que los dos casos son extensiones o aplicaciones más concretas de otras funciones (las generales de control y protección a la ciudadanía) anteriormente tratadas en nuestro NA.

En cuanto a las Tecnicaturas con diferentes orientaciones, hay varios hallazgos interesantes para mencionar. En Administración Pública, no encontramos alcances específicos que pudieran corresponderse con tareas meta para realizar en inglés. Según comentó anteriormente uno de los expertos consultados, esta y la de Criminalística son las Tecnicaturas que implicarían menos contacto directo de los Efectivos con ciudadanos en general, incluidos extranjeros; en consecuencia, no habría necesidad de emplear la LE en forma oral. Pero en Criminalística, según se sugirió en las entrevistas y se confirmó con el análisis del currículo, los futuros egresados sí deberían desarrollar la habilidad de comprensión de escritos para poder “R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología” y “Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias”. En Investigación Criminal, también corroboramos la validez de esas dos tareas. Además, detectamos un mayor grado de

utilidad –en comparación con los alcances generales de todas las TT y del CAO– para la opción “M. Comunicarse con colegas del extranjero por asuntos de inteligencia”, en el sentido de que podría ser necesario el intercambio de información entre Suboficiales y sus pares de otros países para la investigación y resolución de delitos de envergadura internacional. Siguiendo esa misma línea de razonamiento, percibimos dos funciones meta más, que no habían aparecido en etapas anteriores del AN y que denominamos: “Conocer protocolos o recomendaciones de actuación ante delitos a nivel mundial” y “Conocer sistemas de registro de delitos a nivel mundial (por ej. base de datos de vehículos robados)”. Esta última, además, cuenta con el antecedente de estar incluida como tema de estudio en el libro de IFE *Campaign* (Boyle & Chersan, 2009, citado en nuestra descripción del contexto educativo), por lo cual estimamos que se refuerza la idea de que es relevante para cuerpos policiales.

Por otra parte, en la orientación de Seguridad Vial, consideramos las tareas meta “E. Brindar asesoramiento ante emergencias (médicas, de seguridad)”, “R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología” y “Proporcionar seguridad en grandes urbes”; más dos nuevas y específicas originadas a partir de la lectura de los alcances del título académico: “Explicar señalización vial, normas de tránsito y recomendaciones de prevención” y “Usar programas informáticos o herramientas específicas para elaborar estadísticas y mapas”. En el plan curricular de Gestión de las Comunicaciones, por último, identificamos nuevamente la necesidad de “R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología” y descubrimos una tarea meta adicional que agregamos al repertorio en construcción: “Usar programas informáticos o herramientas específicas para comunicaciones”, que también surgió en esta última etapa de análisis.

7. Síntesis

A continuación, expondremos una tabla final integral con aquellas tareas meta –y las macrohabilidades implícitas– que fueron identificadas mediante los tres procedimientos fundamentales de análisis: las entrevistas con especialistas, la encuesta definitiva entre Aspirantes y la lectura de planes de estudios. Varias de estas actividades que se presentan habitualmente como parte de las obligaciones laborales de los Suboficiales están estrechamente relacionadas y son similares entre sí. Sin embargo, hemos procurado definir las de manera clara y precisa –aun cuando esto haya implicado cierto grado de repetición–, con la intención de producir una lista exhaustiva que pueda servir de base para la determinación de los géneros y los registros más típicos dentro de la comunidad discursiva en cuestión, y para

una eventual revisión y reestructuración de los programas de inglés en el contexto donde se llevó a cabo la investigación.

El orden de la enumeración refleja las prioridades asignadas por los diversos participantes o detectadas en las distintas fuentes de información, de modo tal que las funciones propuestas, seleccionadas y confirmadas con mayor frecuencia aparecen en puestos superiores. Además, esta secuencia va desde lo global (las necesidades de aprendizaje de inglés según contenidos del CAO y alcances generales de las TT) hacia lo más específico (alcances de las TT con orientaciones especiales), con la suposición de que una amplia mayoría de los futuros Suboficiales deberán desempeñarse en actividades comunes a muchos puestos de trabajo y solo una minoría en otras tareas eventuales. Registramos “Presentarse a usted mismo/a ante extranjeros/as” en el primer puesto porque, si bien no parecía una opción lógica después de analizar las entrevistas y los planes curriculares, fue seleccionada por una enorme cantidad de Estudiantes. Por otra parte, anotamos entre corchetes tres tareas que serían probables aunque no esenciales en la profesión y directamente eliminamos del catálogo las “opciones negativas”, es decir, funciones comunicativas que fueron tratadas en el trabajo de campo pero que, al menos en las condiciones laborales actuales dentro de la Institución, no requieren del uso del inglés.

Tabla 12

Funciones o tareas meta	Macrohabilidades
CAO y todas las TT por igual	
Presentarse a usted mismo/a ante extranjeros/as	Prod. oral o escrita
Efectuar controles de documentación (de personas, de vehículos)	Interacción oral
Requisar un vehículo o equipaje y explicar por qué se realiza esa requisa	Interacción oral
Explicar leyes o procedimientos operativos	Interacción oral
Brindar información sobre el país (geografía, historia, cultura, etc.)	Interacción oral
Brindar asesoramiento ante emergencias (médicas, de seguridad)	Interacción oral
Brindar información sobre obtención de visas u otros requisitos migratorios	Interacción oral
Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana	Interacción oral
Tratar con extranjeros/as en la función de custodia de lugares estratégicos (embajadas, sedes diplomáticas, centrales nucleares, etc.)	Interacción oral
Realizar detenciones o allanamientos y hablar con personas implicadas	Interacción oral
Actuar ante disturbios en la vía pública en los que haya extranjeros/as involucrados/as	Interacción oral
Prepararse para ingresar al [centro de capacitación para Misiones de Paz]	Todas

Comunicarse con colegas del extranjero por temas relativos a Misiones de Paz	Todas
Comunicarse con colegas del extranjero por asuntos de inteligencia	Todas
Proporcionar seguridad en eventos internacionales	Interacción oral
Proporcionar seguridad en grandes urbes	Interacción oral
Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias	Compr. de lectura
Explicar señalización vial u otros detalles ante incidentes imprevistos u obras	Interacción oral
[Asistir a cursos en el extranjero e interactuar con otros estudiantes]	[Todas]
[Presentar o describir las funciones de la Fuerza]	[Interacción oral]
[Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública]	[Compr. de lectura]
CAO	
Conocer protocolos o recomendaciones de actuación ante delitos informáticos a nivel mundial	Compr. de lectura
Requisar a una persona y explicar por qué	Interacción oral
Todas las TT	
Brindar asistencia y explicaciones a extranjeros/as ante emergencias	Interacción oral
Efectuar controles (de vehículos, de personas, de documentos) en áreas protegidas y reservas naturales	Interacción oral
Tecnicatura con orientación en Administración Pública	
-	-
Tecnicatura con orientación en Criminalística	
Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología	Compr. de lectura
Tecnicatura con orientación en Investigación Criminal	
Conocer sistemas de registro de delitos a nivel mundial (por ej. base de datos de vehículos robados)	Compr. de lectura
Tecnicatura con orientación en Seguridad Vial	
Usar programas informáticos o herramientas específicas para elaborar estadísticas y mapas	Compr. de lectura y prod. escrita
Explicar señalización vial, normas de tránsito y recomendaciones de prevención	Interacción oral
Tecnicatura con orientación en Gestión de las Comunicaciones	
Usar programas informáticos o herramientas específicas para comunicaciones	Compr. de lectura

8. Conclusiones

Este estudio se propuso explorar las necesidades específicas de aprendizaje de inglés en un establecimiento educativo de nivel superior y de naturaleza militar, mediante el análisis de dos aspectos interrelacionados: las macrohabilidades lingüístico-comunicativas

consideradas más apremiantes para desarrollar en el cursado y las funciones o tareas meta, es decir aquellas actividades o situaciones en las cuales los egresados tendrían que recurrir al idioma extranjero en el ejercicio de su profesión. En ambos casos, se confirmaron al menos parcialmente los dos supuestos de la investigación. Las habilidades relacionadas con la oralidad (o bien las dos tratadas en conjunto, en forma de interacción oral) resultaron ser las más necesarias para una gran mayoría de Efectivos, según se desprendió de la lista final de tareas; pero también se reveló la potencial utilidad de la comprensión de textos escritos para aquellos que cursan ciertas orientaciones especiales. Se corroboraron las funciones meta previstas: control de documentación de personas y vehículos, vigilancia en migraciones y aduana, y asistencia a visitantes de otros países; y se identificaron otras que permitieron confeccionar una enumeración más extensa, compleja y específica.

Es conveniente recordar, con respecto a los hallazgos recién mencionados, que el mayor porcentaje de la muestra estaba conformado por Estudiantes de CAO y de la Tecnicatura general; podríamos suponer que un sondeo distinto, en otras aulas, con más alumnos de las orientaciones específicas, tal vez hubiese arrojado resultados un tanto diferentes. Sin embargo, casi todas las percepciones y manifestaciones de este grupo de encuestados en particular acerca de sus propias necesidades comunicativas fueron anticipadas en las entrevistas con otros participantes o confirmadas en la lectura de currículos. En este punto, deseamos destacar una vez más la importancia de la triangulación de fuentes y métodos de recolección de datos, recomendada por expertos (Taylor & Bogdan, 2000; Jasso-Aguilar, 2005; Long, 2005 y 2015; Belcher, 2009; Johns & Price, 2014; Bocanegra-Valle, 2016; entre otros) como procedimiento esencial en toda investigación, y en especial en un AN, para poder arribar a conclusiones válidas, imparciales y verdaderamente representativas de la realidad.

Dos temas secundarios e interconectados que emergieron en el transcurso de la investigación fueron la motivación y la especificidad, si bien no los planteamos formalmente como objetos de análisis, ni muchos informantes los trataron de manera explícita. A juzgar por el elevado porcentaje de participación de Aspirantes en la encuesta y la naturaleza de sus respuestas, es evidente que se interesan por intervenir en la selección de sus propios contenidos de aprendizaje y se entusiasman con aquellos más cercanos y relevantes a su profesión. Algunos de los entrevistados, de un modo u otro, también sugirieron que la enseñanza del inglés debería abordarse desde una perspectiva interdisciplinaria, mediante la combinación de contenidos de las áreas operativa, jurídica y lingüística –con un idioma extranjero y el castellano incluidos–, para estimular la atención de los alumnos y fomentar un

mejor desarrollo de su competencia comunicativa. Además, una de las expertas consultadas señaló que sería ideal conocer con suficiente anticipación los requerimientos de despliegue de Efectivos para establecer cupos de ingreso en las distintas carreras y orientaciones especiales, con la finalidad de encaminar de manera más eficiente los recursos humanos, materiales e intelectuales hacia los distintos trayectos pedagógicos. En virtud de estas consideraciones y de los aportes teóricos de numerosos autores desde el constructivismo, la teoría de la competencia comunicativa, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas para las LE (especialmente Hyland, 2002 y Long, 2005), consideramos que la enseñanza del inglés en este contexto debería enmarcarse dentro del paradigma de inglés para fines específicos (IFE).

Entre los resultados del análisis, un detalle digno de mención fue la elección masiva de “Presentarse a usted mismo/a ante extranjeros/as” como tarea meta por parte de los Estudiantes. La opción fue incluida a modo de distracción en la encuesta, pareciera ir en contra de aquella búsqueda de la especificidad para una mayor motivación y no estaría respaldada por las definiciones de actividades laborales típicas de los Suboficiales que obtuvimos mediante las entrevistas y la revisión de planes de estudios. Esta tarea quizás sería común entre los cuadros superiores de la Institución, pero con alguna modificación que reflejase un tipo de identificación más bien profesional y no personal, tal como: “Presentarse como funcionario/a público/a ante extranjeros/as”. En un nivel más profundo de análisis, podríamos entender esta manifestación como un anhelo de los Efectivos de expresar su individualidad para dejar en suspenso –al menos transitoriamente y solo en palabras– la identidad colectiva y estereotipada que les impone el contexto, fenómeno al que también hace alusión Badaró (2009) después de haberlo observado en un establecimiento educativo militar de similares características.

Otra función señalada como importante por muchos participantes y a la vez difícil de compatibilizar con las condiciones reales de estudio en la Escuela es la de “Prepararse para ingresar al [centro de capacitación para Misiones de Paz]”. Recordemos que los requerimientos prioritarios marcados por la Fuerza de Seguridad para sus uniformados implican el trabajo –y por lo tanto, en muchos casos, el contacto directo con extranjeros– fronteras adentro. En la situación actual, no todos los egresados tienen la posibilidad ni la obligación de viajar para cubrir puestos en otros países, y aun quienes sí lo hacen cuentan con un trayecto de formación previa específica en otro establecimiento de la misma Institución. Sin embargo, no deberíamos desestimar aquella inquietud tan marcada y repetida en las

entrevistas y la encuesta, ya que podría dar origen a algún tipo de proyecto de colaboración entre sedes educativas para agilizar los procesos de preselección y capacitación de candidatos.

Una última cuestión a la que resulta inevitable regresar en este trabajo y que también se relaciona con la especificidad, la motivación y las necesidades de aprendizaje de LE, es la escasez de tiempo que los Aspirantes pueden dedicar a las actividades curriculares en general y al inglés en particular. Casi todos los entrevistados hicieron alusión a este gran problema, largamente instalado en la cultura institucional. Resuenan aquí las palabras de Frederic (2013), quien habla de la subordinación del sistema académico al militar evidenciada en la sobrecarga de obligaciones y horas de trabajo –generalmente a expensas de las horas de estudio– que se impone a todos los integrantes de las distintas fuerzas de seguridad pública del país. Una propuesta mencionada por expertos como intento de solucionar esta dificultad consistiría en aumentar la carga de horarios destinados a las LE, comenzando a impartir los cursos desde el Ciclo Básico, es decir, desde un año previo a los trayectos analizados. Como comentamos previamente en otra sección, ya existe un proyecto en este sentido, aunque no se sabe cuándo ni cómo se hará efectiva su implementación.

Algunos de los asuntos que tratamos entre estas conclusiones exceden al alcance de nuestra investigación. Sin embargo, tenemos la firme convicción de que este estudio constituirá un significativo aporte y una fuente de consulta confiable para que la Escuela pueda emprender un proyecto de revisión curricular y así avanzar en sus esfuerzos de brindar una oferta académica sólida, realista y eficiente, con una enseñanza del inglés centrada en las necesidades de los Estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alsamadani, H. (2017). Needs Analysis in ESP Context: Saudi Engineering Students as a Case Study. *Advances in Language and Literary Studies*, 8 (6), 58-68.
- Atai, M. & Shoja, L. (2011). A Triangulated Study of Academic Language Needs of Iranian Students of Computer Engineering: Are the Courses on Track? *RELC Journal* 2011, 42, 305-324.
- Badaró, M. (2009). *Militares o ciudadanos: La formación de los oficiales del Ejército Argentino*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Basturkmen, H. (1998). Refining Procedures: A Needs Analysis Project at Kuwait University. *Forum* v. 36, n. 4, Oct-Dec 1998.
- Belcher, D. (2009). What ESP Is and Can Be: An Introduction. En D. Belcher (Ed.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice* (pp. 1-20). Michigan: University of Michigan Press.
- Bocanegra-Valle, A. (2016). Needs Analysis for Curriculum Design. En K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp. 560-576). Londres y Nueva York: Routledge.
- Bosher, S. & Smalkoski, K. (2002). From needs analysis to curriculum development: designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes* 21 (2002), 59-79.
- Boyle, C. & Chersan, I. (2009). *Campaign: English for Law Enforcement. Student's Book*. Oxford: Macmillan Education.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (2003). *Teaching English as a Foreign Language*. Londres y Nueva York: Routledge / Taylor & Francis e-Library.
- Brown, J. (1995). *The Elements of Language Curriculum. A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brumfit, C. (1984). Introduction. En C. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design* (pp. 1-3). Oxford: Pergamon Press / The British Council.
- Brumfit, C. (1986). Introduction: Communicative Methodology. En C. Brumit (Ed.), *The Practice of Communicative Teaching* (pp. vii-ix). Oxford: Pergamon Press / The British Council.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1, N° 1 (1980), 1-47.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.
- Candlin, C. (1981). *The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology*. Harlow, Essex: Longman.
- Candlin, C. (1984). Syllabus Design as a Critical Process. En C. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design* (pp. 29-46). Oxford: Pergamon Press / The British Council.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 10/01/20 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/.
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, Volume 1, Issue 1, Autumn 1980, 25-33.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Departamento de Política Lingüística. Madrid: Grupo Anaya.
- Delicia, D. & Muse, C. (2018). Unidad 3 de Taller de trabajo final III. *Plataforma Moodle de la Especialización en didáctica de las lenguas extranjeras*. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Archivado en: <http://uncavim20.unc.edu.ar/mod/book/view.php?id=87789>.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (2014). Communicative Language Teaching. En M. Celce-Murcia, D. Brinton & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 15-30, capítulo 2). Boston: National Geographic Learning.
- Frederic, S. (2013). *Las trampas del pasado: Las Fuerzas Armadas y su integración al Estado democrático en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill.

- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes* 21 (2002), 385–395.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jasso-Aguilar, R. (2005). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. En M. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 127-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. & Price, D. (2014). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. En M. Celce-Murcia, D. Brinton & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 471-487, capítulo 30). Boston: National Geographic Learning.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lett, J. (2005). Foreign language needs assessment in the US Military. En M. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 105-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. En M. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis* (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado.
- Moyetta, D. (Ed. y comp.) (2012). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Medicina*. Córdoba: Brujas.
- Moyetta, D. (Ed. y comp.) (2015). *Lectocomprensión del inglés. Manual para Ciencias Económicas*. Córdoba: Brujas.

- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). Syllabus Design. En C. N. Candlin y H. G. Widdowson (Eds.), *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (2014). Task-Based Teaching and Learning. En M. Celce-Murcia, D. Brinton & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 455-470, capítulo 29). Boston: National Geographic Learning.
- Ruiz-Garrido, M., Palmer-Silveira, J. & Fortanet-Gómez, I. (2010). Current Trends in English for Professional and Academic Purposes. En M. Ruiz-Garrido, J. Palmer-Silveira & I. Fortanet-Gómez (Eds.), *English for Professional and Academic Purposes* (pp. 1-8). Amsterdam y Nueva York: Rodopi.
- Savignon, S. (2006). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics* 39 (2007), 207-220.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal Volume* 39/1 January 1985, 2-12.
- Swan, M. (1985b). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal Volume* 39/2 April 1985, 76-87.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torregrosa Benavent, G. & Sánchez-Reyes, S. (2015). Target Situation as a Key Element for ESP (Law Enforcement) Syllabus Design. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 173, 13 February 2015*, 143-148.
- US Department of Labor (1995). *Dictionary of Occupational Titles*. Publicado por Information Technology Associates. Recuperado el 10/01/20 de <https://occupationalinfo.org/>.

- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication (Oxford Applied Linguistics)*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1984). Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design. En C. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design* (pp. 23-27). Oxford: Pergamon Press / The British Council.
- Widdowson, H. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 83-90). Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1981). I Notional Syllabuses Revisited. *Applied Linguistics, Volume II, Issue 1, Spring 1981*, 83-89.

Anexo A: Entrevistas

Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, con tres preguntas iniciales que a veces contenían aclaraciones; estas se marcan en las siguientes transcripciones con los números 1), 2) y 3). Sobre la base de las respuestas de los entrevistados a esas preguntas generales, se formularon, cuando se consideró oportuno y necesario, otras más específicas para explorar temas derivados. Estas últimas, si las hay, se identifican en relación con las primeras, del siguiente modo: 1a), 1b), etc.; 2a), 2b), 2c), etc.; y así sucesivamente. Las respuestas respectivas se introducen con la letra “R”. Las transcripciones son completas y literales, aunque para preservar el anonimato de los participantes y de la Institución, ciertas expresiones han sido reemplazadas por otras genéricas –las mismas que se usaron en la introducción de este trabajo– o explicativas, escritas entre corchetes. También dentro de corchetes se añaden, en ciertos casos, detalles o aclaraciones sobre distintas circunstancias de la situación comunicativa.

Entrevista I (instructor militar, junio de 2019)

1) ¿Podría indicarnos cuál es su experiencia y su antigüedad en la Institución? Por favor, especifique en qué área trabaja, cuál es su cargo y/o grado, y otros detalles de sus antecedentes que considere importantes para explicar su situación actual.

R: Mi grado actual es [uno de Suboficial]. Yo me incorporé en [la Institución] el 1º de mayo del año 1996; a partir de ahí pasé por el Curso [Básico de Formación, para efectivos rasos] en el año 97, en [una localidad de la provincia de] Buenos Aires. Después de ahí, pasé a esta Escuela. Soy de la promoción 42 de Suboficiales. A partir de ese momento hice distintos cursos de capacitación. Por supuesto, soy Suboficial Instructor; soy instructor de Tiro, Operaciones policiales, de migraciones... Más adelante hice capacitaciones por mi lado en forma particular; estudié inglés en la Cultura Inglesa y posteriormente, en el año 2007, después de siete años de desempeñarme como Suboficial Instructor en la Escuela, fui a hacer el curso en el [centro especial de capacitación de la Institución para candidatos a Cascos Azules en Misiones de Paz de la ONU]. De ahí egresé en el 2008. Recién en el 2009, después de haber rendido otra vez en la Comisión para... que venía de Nueva York, del *DPKO* (*Department of Peacekeeping Operations*, o sea el Departamento de Operaciones de Mantenimiento de Paz), me fui a Liberia... 2009-2010... República de Liberia, Costa Oeste de África. Estuve un año allá; en ese lugar fue mi primera experiencia y aprendí un montón de cosas; en ese lugar cumplí muchas, muchas tareas, ocupé muchas posiciones en realidad. Me di cuenta de que me encantaba y que encajaba muy bien en el sistema de Naciones Unidas.

Empecé patrullando, pasé por ser Oficial de Operaciones de Personal, *Team Leader* [Jefe de Equipo] y quedé a cargo de una región, la Región IV de Liberia. Había cinco regiones en esa misión. Te podés imaginar: fue un puesto de muchísima importancia y realmente estoy muy orgulloso de eso. Bueno, a partir de ahí, después cuando volví... volví de vuelta a la Escuela y seguí trabajando ya en el Comando de la [sección de capacitación para efectivos rasos] por bastante tiempo. Después de dos años volví a aplicar de vuelta para salir al exterior y me fui de vuelta a Liberia, en el año 2013-2014. Ahí directamente me conocían... este... Rendí una... hice competencias... o sea, apliqué para una posición, me entrevistaron, y bueno, sí, ahí obtuve un nombramiento oficial para una región, la Región nº III de Liberia, la más grande, con más población. Cuando volví de esa misión, pasé a ser el [auxiliar principal del director general de la Escuela]. En realidad ahí estuve como encargado de [ese puesto] con tres [directores] acá en la Escuela... fueron varios años, mucho trabajo, mucha responsabilidad, y también estoy orgulloso de eso. Es una posición en la que no mucha gente se queda por mucho tiempo... en tres [períodos con distintos directores] es una barbaridad. Después hice un curso de capacitación para... en Finlandia, de un mes; fue cortito pero muy productivo. Se refería especialmente a *Joint Protection Team*, Equipo de Protección Conjunta. Es en el Comando Nórdico de Defensa... Muy pocos países... muchos países fueron invitados, pocos fueron. Al final, quede representando todo el continente americano; me trataron muy bien los finlandeses; estuvo espectacular. Después de ahí seguí trabajando en la Ayudantía. Y volví a rendir, y fui desplegado a la República de Sudán del Sur en el año 2017. Estuve en esta misión un año y medio, obtuve una extensión de seis meses... pedí para que me dejaran si había alguna posibilidad, ya que estaba de vuelta compitiendo por una posición muy importante que es como Jefe de *UNPol* [*United Nations Police*, Policía de las Naciones Unidas]... del componente *UNPol* en un estado. Hay diez estados... y gané la posición y me desempeñé como líder de los *UNPoles* en un estado para Naciones Unidas que cubre tres estados de la división política de Sudán del Sur. Creo que eso, bien sintético, es más o menos un pasaje de mis veinticuatro años ya de carrera en [la Institución]. Bueno, referente a cursos y capacitaciones, son... tengo muchas. Yo estoy continuamente trabajando o estudiando... trato de hacer lo más que puedo, ¿viste? Por el lado del idioma, rendí varios niveles de inglés hablado, *spoken English*, en la Universidad de Trinity y... este año tenía pensado ya hacer otras cositas. Con Naciones Unidas tengo muchos cursos hechos, presenciales y online. Respecto a los cursos locales, tendría que revisar mi currículum... Pero con otras fuerzas [de seguridad], tengo... soy Auxiliar Superior para la Lucha contra el Narcotráfico. Eso lo hice con el Instituto Universitario de la Policía Federal.

2) ¿Qué reflexiones puede hacer en cuanto a las necesidades de aprendizaje de inglés que tienen los estudiantes en este establecimiento, en función de los requerimientos que deben o deberán afrontar en su vida profesional/laboral?

R: Los requerimientos de idioma del personal o de cursantes, yo creo... sinceramente... dada la multiplicidad de funciones, de áreas de trabajo, de ambientes en que se desempeña el [Efectivo]... yo diría que habría que estructurarlo de una forma tal que básicamente en un principio le dé las herramientas básicas a la gente para tener un manejo mínimo del idioma inglés y que, a su vez, esa base que nosotros le estaríamos dando en el Curso [Básico de Formación] y en los Cursos de Oficiales y Suboficiales, en el futuro sea una base sólida para profundizar en los cursos específicos. Por ejemplo: teniendo una buena base de los institutos de formación, el día en que ese hombre haga un curso de migraciones, por ejemplo, que se profundice en el inglés técnico referente a migraciones; el que vaya a elegir para ir a una Misión de Paz, que la base sea sólida para que el [centro específico] pueda continuar con ese conocimiento para adelante. Yo creo que el problema de [la Escuela] es que nosotros no progresamos en el conocimiento, sino que siempre empezamos de cero. No pasa solamente en inglés; pasa en muchísimas materias y lo vas a ver en todos los cursos.

2a) Se entiende que van a tener una gran variedad de funciones. Pero según lo que usted conoce, según su experiencia, ¿qué situaciones le parece que van a ser las más frecuentes en un principio, apenas los estudiantes egresen de la Escuela, independientemente de que después se sigan capacitando? Es decir, cuando vayan a sus próximos destinos al salir de la Escuela, ¿cuáles van a ser las situaciones más frecuentes para ellos, más comunes y más inmediatas, en las que van a tener que tratar con extranjeros (o sea, en las que podrían necesitar el inglés de inmediato)? ¿Me puede hacer una breve lista?

R: Sí. Vos sabés que la actividad policial es una actividad social. Por lo tanto, considero que la totalidad de los Suboficiales, cuando egresan, lo que van a... con lo que se van a topar, o la situación que tienen que saber solucionar está relacionada con el *social English* [inglés para el trato social general]. Es decir... que se sepa comunicar, que no tenga miedo, que no se *shockee* cuando una persona, en vez de presentarse y decir: “Buenas tardes” o “Buenos días, señor. Mire, yo vengo a visitar su país”... en vez de decírselo en castellano se lo dice en inglés. Ese es el *shock* que tendrían que... es la situación para la cual ellos tendrían que estar preparados. Eso es fundamental; es lo primero, ¿sí? Que sepan resolver. Es decir, que sepan identificar: “Ah, es un extranjero”... sea el idioma que sea. Que no se asusten y procedan a utilizar las herramientas que tienen, que sería el inglés... como alternativa. En base a eso, es

comunicación. Yo creo que nosotros nos tenemos que focalizar más en la parte hablada, en la comunicación, porque en base a esa comunicación también se debe profundizar en extraer información e ir al punto que a nosotros nos interesa. Yo he sabido practicar con mis aspirantes, en el pasado, y yo les decía: “Listo. Sí, usted pregunta por el número de pasaporte, pregunta de dónde viene, cuáles son los integrantes de su familia y demás”. Sí, eso es parte del *social English*, es parte de quebrar el hielo y empezar a comunicarnos; pero en realidad, el funcionario, desde el punto de vista policial, al mismo tiempo que está haciendo eso, está viendo la fotografía del pasaporte a ver si coincide con la cara de la persona con la que está hablando, está viendo cómo reacciona, si tiene algo sospechoso adentro del vehículo, o si está nervioso... ¿entendés? Pasa por ese lado, mucho, el tema del idioma. Para nosotros es una barrera muy difícil de quebrar y está relacionado con eso. Por supuesto, una vez que la persona está trabajando en... ya está en ese contexto, habría que incluir un poquito de lenguaje técnico que se refiere al tema de las visas; saber explicar, o sea, lo que es común para nosotros. Por ejemplo, en un control de ruta, saber dar direcciones [en realidad, orientar geográficamente a alguien, *give directions*], saber orientar a una persona, saber decirle: “Bueno, mire, estacione... espere”. O sea, todas las acciones o todas las actividades que se hacen en un control de ruta, hay que saber identificar... o sea, hay que cambiarlas al idioma. Hay que saber nombrar un cono, saber decir: “Mire, avance hasta el próximo cartel”, “Ahí me espera, por favor”. Asimismo, hay que ver que se pongan en contacto con el lenguaje técnico en la parte de migraciones, visas, tiempo de permanencia... y que lo sepan explicar. Ese es el tema; ahí se pone complicado. Pero es como te decía antes: lo primero es quebrar el hielo, que no se nos bloqueen, que no tengan miedo. Si vos ves en el aula... seguro que vos lo experimentaste también. Se tienen que presentar en inglés y se ponen a reír, les da vergüenza. Eso es lo que hay que quebrar. Yo creo que es fundamental que trabajemos en eso. Yo creo que ese trabajo se tiene que empezar desde el Curso [Básico de Formación]; que los planes de estudio, en lo que se refieren al inglés, en vez de ser tan ambiciosos y darles lo mismo que se le da al Suboficial... no; profundizar en lo básico, cosa que cuando venga el Curso de Suboficial, nosotros podamos trabajar con una base que ya sepamos que esa persona tiene.

3) ¿Qué temas o conceptos deberían y podrían articularse entre el inglés y otros espacios curriculares (especialmente las asignaturas llamadas “operativas”)? ¿Tiene alguna sugerencia acerca de cómo lograr esa articulación?

R: Yo no estoy muy en contacto con las nuevas materias y demás. Sin embargo, yo te diría que acá el desafío de enseñar inglés a los Aspirantes... aquí... es, más allá de lo

tremendamente heterogéneo que es el grupo humano (o sea, acá tenés gente que tiene distintos niveles de inglés y gente que tiene una visión distinta con respecto al idioma, es decir, gente que no quiere aprender)... Entonces, el tema de la motivación es lo que nos falta. Y yo creo que ese problema nos abre la puerta para aplicar nuevas técnicas o estrategias. A mí me ha dado resultados en el pasado motivar a los aspirantes utilizando vocabulario técnico; es decir que a ellos les resulta divertido y los atrapa más... no ponerse a hablar de cosas cotidianas, digamos, o el sistema tradicional de inglés. Qué sé yo... “*This is a house*”, “*It is a house*”... cosas así, como esas... sino que, si vos los llevás a la parte operativa, a la parte legal, a la parte penal, ellos aprenden mejor. Asimismo, yo creo que la articulación con técnicas y procedimientos policiales, o la parte legal y de derechos humanos es fundamental, porque en un... dado el caso, ellos van a necesitar en algún momento explicar alguna ley o, de última, explicar por qué están haciendo tal o cual cosa, ¿sí? Entonces, lo que es el procedimiento es fundamental, el procedimiento operativo. Ahí se puede articular, se debe articular. A mí, por ejemplo... yo, para enseñar lo básico del inglés, utilizaba el arma; en vez de describir... qué sé yo... una casa, un animal, lo que sea, yo describía la pistola. Y entonces, las personas, como uno está hablando de algo que ellos ya conocen... entonces se aprende mejor, más rápido. Lo entienden más.

Entrevista II (instructor militar, junio de 2019)

1) ¿Podría indicarnos cuál es su experiencia y su antigüedad en la Institución? Por favor, especifique en qué área trabaja, cuál es su cargo y/o grado, y otros detalles de sus antecedentes que considere importantes para explicar su situación actual.

R: Yo soy [Oficial de cierto grado] retirado del Escalafón General. Ya tengo diez años de retiro. Mi experiencia en esta escuela... En cuanto pasé a retiro, me convocaron para que diera la materia Seguridad en ese momento; había que armarla. O sea que es a lo que yo me he dedicado todos estos años. Luego ha ido cambiando de nombre y hoy se llama “Funciones específicas de [la Fuerza]”.

1a) ¿Ha tenido algún contacto, o ha visto o experimentado la necesidad de contacto con extranjeros, en sus distintas funciones en la Institución?

R: Sí. Siendo [Oficial], [autoridad en una dependencia], fui convocado para una comisión en Sudáfrica. Era una comisión corta; eran siete días en los cuales teníamos que ir a evaluar (yo soy experto en blindado)... a ver el blindado para [la Fuerza], que después no se concretó pero

bueno... tuve que hacer un curso acelerado de inglés. Y aprecié, aprecié la necesidad. Lo tomo con responsabilidad.

1b) Ese curso, ¿lo impartía también la Institución?

R: No, no, no. A mí me dijeron: “Va a ir. Tiene un mes para prepararse”. En ese momento... yo no recurrí acá a la Escuela; yo estaba en [la dependencia]. Fui a la Cultura Inglesa y aprendí lo básico... lo que se puede aprender en un mes como para poder entender algo y que me entiendan. Ahí vi la necesidad... luego, la necesidad del inglés, del idioma específico.

2) ¿Qué reflexiones puede hacer en cuanto a las necesidades de aprendizaje de inglés que tienen los estudiantes en este establecimiento, en función de los requerimientos que deben o deberán afrontar en su vida profesional/laboral? Más que nada, sería interesante que comente, según su experiencia, qué necesidades ve en cuanto a las situaciones específicas que afrontan los Aspirantes actuales, futuros egresados como Suboficiales, que es el sector que estamos investigando. ¿En qué situaciones reales se van a ver en contacto con extranjeros y, además, qué tipo de comunicación van a tener: más bien oral, más bien escrita? ¿Qué le parece a usted?

R: Bien. Yo pienso... estamos hablando de las necesidades del funcionario público [Suboficial] que se va a desempeñar ahora en todo el país. Primer contacto, desde la frontera hacia adentro, es el turismo. Bueno, usted dirá que todos los países que nos rodean hablan nuestro idioma, pero el turismo... He leído un informe hace poco: 14% del turismo internacional aumentó. Y se usa el inglés. Yo creo que hablado más que escrito. O sea que ellos no es que vayan a desarrollar un informe o un acta en inglés. Pero sí comunicarse; yo creo que es fundamental. Debería... el 100% de los Efectivos de la [Fuerza] deberían hablar inglés. Es, además, una necesidad mundial. Yo creo, para desempeñarse en su función... por lo menos, hacerse entender y que se entienda. Yo creo que sí.

2a) ¿Qué tipo de información podrían requerir los turistas... de un efectivo de cualquier grado, especialmente de un Suboficial?

R: Conocimientos geográficos, fundamentalmente. Ubicación. Cómo se va a dirigir a un lugar o a otro, o qué documentación necesita para cruzar la frontera. Ahí estaría orientado a un inglés técnico en ese sentido... técnico en turismo... Yo creo que debe tener un cierto parámetro, una cierta orientación. Además, tiene que saber que desde la geografía, lo que él habla en castellano cómo traducirlo al inglés... los lugares, en las rutas... cómo decirlo, ¿no? O sea que lo básico deberían conocer.

2b) Entiendo, por lo que han referido alumnos, que en controles de ruta están todo el tiempo en contacto con turistas. En ciertos controles de migraciones y aduana, ¿puede darse también?

R: Indudable. Sí. Por eso yo digo: la frontera es viva; la ruta también. Y ahí es donde se produce el intercambio mayor. Ahora, no se olvide de una cosa. Capaz que es otro nivel... Los [Efectivos], además de ir al exterior... embajadas, capaz en Europa... también van a las Naciones Unidas. Y van todos los grados, ¿eh? Hay [Suboficiales del grado más bajo]... de ahí para arriba, pueden ir. Entonces, sería... A cierto grupo, con una buena base que sale de esta escuela, para dar un paso más y poder... ahí sí, poder escribir y hablar. Pero eso es más arriba... Pero con esto quiero fundamentar que es importantísimo mantener y sostener el inglés como materia. En algún momento también el francés. Pero bueno, en este caso nos estamos refiriendo al inglés.

3) ¿Qué temas o conceptos deberían y podrían articularse entre el inglés y otros espacios curriculares (especialmente las asignaturas llamadas “operativas”)? ¿Tiene alguna sugerencia acerca de cómo lograr esa articulación? En especial, dentro de la asignatura que usted tiene actualmente a su cargo, ¿considera que hay contenidos que se pueden cruzar o articular con el inglés de algún modo? ¿Y cómo le parece que sería posible hacerlo?

R: Depende del autor. Yo tengo un autor, por ejemplo, Máximo Sozzo... se lo voy a nombrar... Él escribe y hace referencia mucho a... en inglés. ¿Por qué? Porque el nuevo paradigma de la seguridad es anglosajón; nace en Estados Unidos e Inglaterra. Bueno, nosotros venimos a aplicar ahora recién, pero muchas de las palabras que se utilizan están en inglés. Yo les pregunto a los alumnos... Yo a veces recorro a mi señora, que es profesora de inglés, para que ella me traduzca. Entonces, les digo: “Pregúntenle a la profesora de inglés qué significa esto”, porque yo trato de que el texto ellos lo lean, lo entiendan. O sea que dentro del estudio de la seguridad pública y ciudadana, que es –diría yo– contexto internacional, hace falta también, en algunos aspectos. Pero bueno, por supuesto, en Sudamérica se han escrito mil libros en castellano. Pero hay, hay.

3a) Sería interesante en algún momento conseguir... Entonces, le voy a pedir algo de bibliografía...

R: Cómo no. Yo les dije a los alumnos: “Pregunten a la profesora de inglés”. Y ellos preguntaron... Bueno, no sé si coincidieron con usted o con otra... y me han traído... “Esta es la traducción”. Es muy poco; debe ser el 0,1% del problema, pero no está de más. Y hay legislación comparada de la ley de drogas, que estamos viendo ahora... la comparamos con

Sudamérica, pero algunos me han traído también de Europa. Ellos investigan bien. Ahí, capaz que se necesitaría; sí, sí.

Entrevista III (profesora civil, julio de 2019)

1) ¿Podría indicarnos cuál es su experiencia y su antigüedad en la Institución? Por favor, especifique en qué área trabaja, cuál es su cargo y/o grado, y otros detalles de sus antecedentes que considere importantes para explicar su situación actual.

R: Soy profesora adjunta, dedicación semiexclusiva, es decir que tengo una carga horaria de 20 horas semanales, y estoy dedicada a darles clases a los futuros Suboficiales de la [Escuela], de los cuales... la enseñanza se divide en Suboficiales que reciben preparación en inglés técnico, tanto de segundo año como de tercero, y alumnos que reciben instrucción en inglés general, a pesar de tener a su vez la Especialidad en Criminalística, en Seguridad Pública y en Administración Pública... pero ellos reciben inglés general. Las clases son... los grupos son aproximadamente de entre 30 y 40 alumnos, algunos un poco más. Y hace ya... este es el sexto año que estoy dando clases. Mi experiencia ha sido positiva, más allá de que a mí me gustaría que se pudiera avanzar un poco más con los contenidos. Si bien los programas son muy completos y permitirían al alumno alcanzar un nivel A2, en la realidad y en la práctica no se puede, debido a las... a diferentes razones. Ellos siempre están abocados a actividades extras como campamentos o servicios que dan en Córdoba, o por... algún evento o para las elecciones, actos que se realizan en la Escuela; entonces se suspenden las clases, por lo que no es fácil cubrir y en un 99% no se cubren todos los contenidos, y el alumno finaliza con un nivel A1 en su tercer año. Desde mi experiencia, realmente me gustaría poder hacerlo o... que los contenidos sean más orientados a lo que es la especialidad de cada uno. Si bien hay un proyecto, aún no se ha concretado, por lo que el alumno, en general... la actitud que toma frente al idioma es solo de una materia más, salvo excepciones; una materia más para cumplimentar y aprobar para poder conseguir el título. No lo ven como una herramienta que les pueda abrir diferentes posibilidades en su carrera militar e incluso proporcionarles la oportunidad para prepararse aun más para ir a una misión al exterior. Si bien de mi parte yo trato de inculcar la motivación a través de diferentes actividades y diferentes recursos didácticos, son menos los que... digamos, es una minoría la que realmente lo encuentra como útil y puede ver o proyectarse en un futuro usándolo.

2) ¿Qué reflexiones puede hacer en cuanto a las necesidades de aprendizaje de inglés que tienen los estudiantes en este establecimiento, en función de los requerimientos que deben o deberán afrontar en su vida profesional/laboral?

R: Con respecto a las necesidades en inglés que los alumnos de la Escuela tienen, de acuerdo al perfil con el que van a egresar, creo que hay muchas de ellas que no se cubren en este momento, ya que los programas están orientados a la enseñanza del inglés general. Puede llegar a haber alguna instancia en lo que se refiere a... por ejemplo, control de ruta, pero que, debido a los tiempos, generalmente no se llega a cubrir. Ellos tienen diversas funciones al egresar, con situaciones en las que van a necesitar usar el inglés de forma correcta, apropiada... y no, no se están cubriendo esas necesidades. Con respecto a... Yo tengo otros dos cursos en los cuales se les enseña inglés técnico; en el caso de ellos, sí se cubren ciertas necesidades que ellos pueden llegar a afrontar, como es la lectura de un manual, o instrucciones para el armado de una antena, por ejemplo; o para entender el funcionamiento de un dispositivo. Pero ellos, a su vez, van a tener que enfrentarse a otras situaciones fuera de su ámbito específico, debido a su formación, en las cuales no van a estar preparados con respecto al idioma, ¿sí?... como puede ser, en un control fronterizo o en un control de rutas. Hay que tener en cuenta que los alumnos... si bien ellos tienen una orientación en su... cuando ellos terminan su carrera, no siempre son destinados, no siempre se los envía al lugar para lo que han estudiado. En el mejor de los casos, les sucede eso, y en otros, muchas veces tienen que irse a diferentes puestos donde tienen diferentes tareas para las que han sido también preparados –de una forma muy general–; pero no en inglés. Me pasa con mis alumnos a los que enseñé inglés general, que cuentan anécdotas de cuando tuvieron que hacer un control, subir a un colectivo y encontrarse con extranjeros a los que necesitaban, por ejemplo, requisarles el equipaje y no pudieron hacerlo. No tuvieron los conocimientos mínimos como para acercarse de una forma apropiada a los extranjeros y poder pedirles el equipaje... que abran el equipaje. O en situaciones como eventos internacionales, como ha sido el Rally Dakar, en el que hay mucha afluencia de extranjeros, y ellos no han sabido responder cualquier inquietud que algún extranjero les ha manifestado.

2a) Mencionó controles de rutas, controles en pasos fronterizos, requisas de equipaje y eventos internacionales. ¿Puede agregar dos o tres situaciones comunicativas que se den de manera corriente o frecuente en inglés en el ejercicio de las funciones de los egresados, independientemente de la Tecnicatura que hayan cursado? ¿Qué tipo de comunicación considera que se necesita con mayor frecuencia en todas esas situaciones: oral o escrita?

R: Se me ocurre... bueno, eventos internacionales como, por ejemplo (no sé si lo había mencionado) el Rally Dakar; pero en las embajadas, les ha tocado estar ahí de custodios, con personas de habla inglesa y... han tenido que saber comunicarse mínimamente. Seguramente

en su momento habrán puesto a alguien que... habrán averiguado si tenía algún –digamos– curso hecho extra, aparte de la formación en la Escuela, ¿no? Y después, como evento internacional, la posibilidad de ellos de salir en una Misión [de Paz, de la ONU] y ahí hay una gran multitud de situaciones como... de vida o muerte... de pasarse un mensaje o recibir un mensaje de radio... Yo lo he escuchado de gente que tengo conocida, que ha estado en misiones y... por ejemplo, recibir un mensaje por radio diciéndoles que no pasen por cierto lugar porque hay una guerrilla, hay guerrilleros, y que retrocedan, que tengan cuidado con ciertas situaciones o cierto grupo o cierto lugar. Necesariamente tiene que ver, en este caso... al extremo de vida o muerte. Si bien ellos, en ese caso, tienen una formación extra, es cierto también que el que puede salir con cierto nivel, por lo menos A2, de la Escuela (de la que no salen con ese nivel), tiene más posibilidades de acceder y entrar a hacer el curso ese de nueve meses. Con respecto a qué tipo de comunicación, sin lugar a dudas la principal es la comunicación oral... poder desarrollar, los alumnos, la habilidad comunicativa oral sobre todo, porque, de acuerdo a las situaciones que fui nombrando, prevalece la oralidad, cosa que no es tan factible de hacer en la Escuela, como tenemos aulas de hasta 45 alumnos... yo diría que imposible. Si bien hay momentos en que... o con aulas en que yo tengo 25 alumnos... ahí sí trato de desarrollar lo más que se pueda la parte oral, a través de diálogos, interacciones entre ellos. Pero siempre el tiempo es corto y es muy difícil escucharlos a todos.

3) ¿Qué temas o conceptos deberían y podrían articularse entre el inglés y otros espacios curriculares (especialmente las asignaturas llamadas “operativas”)? ¿Tiene alguna sugerencia acerca de cómo lograr esa articulación?

R: La verdad es que desconozco bastante esa parte, la parte operativa, y específicamente qué dan. Sé por ejemplo que dan la materia Tiro; sé que tienen instrucción en lo que es... por ejemplo, esta parte en que salen a hacer... yo le digo *crossfit*, pero en realidad es entrenamiento militar, que tiene que ver con toda la parte operativa. ¿Articular? Yo estuve pensando en algo que surgió de una de las últimas reuniones que hubo... de la reunión que hubo con la CONEAU. En realidad, alguien comentó... una profesora comentó que habían trabajado conjuntamente abogado, profesora de lengua [castellana] y la parte operativa en el tema de las requisas... A ver, ¿eran requisas? Sí, eran las requisas, pero en un control, en un control de ruta. Y a mí me pareció... y se lo comenté en su momento a [la directora civil de la división académica] que sería muy interesante hacerlo (si bien esto lo hacen con los [efectivos] rasos)... yo estaba pensando para gente que ya... por ejemplo, en segundo o tercero, donde uno de los puntos es control de ruta... que se podría hacer algo similar, trabajar

en conjunto para poder articular cuatro áreas: el área operativa, la parte de inglés (porque siempre puede tocar el hecho de que venga un extranjero, tener que requisar a un extranjero), la parte de lengua española –donde les enseñan a redactar las actas– y la parte, por supuesto, legal... de qué sí y qué no. Eso es lo que me parece... de lo que yo conozco, digamos. De ahí en más, no puedo hablar porque no estoy segura de qué se hace específicamente a la tarde en toda la parte operativa.

Entrevista IV (profesor civil, julio de 2019)

1) ¿Podría indicarnos cuál es su experiencia y su antigüedad en la Institución? Por favor, especifique en qué área trabaja, cuál es su cargo y/o grado, y otros detalles de sus antecedentes que considere importantes para explicar su situación actual.

R: Soy docente civil de la Escuela en el área de derecho, en materias como Derecho penal o Derecho procesal penal. Mi antigüedad en la Institución es de 15 años y, a lo largo de los años, la Institución nos ha impartido diferentes tipos de cursos, como el de PNL o de primeros auxilios. También, la Institución me dio la posibilidad de cursar la Licenciatura en Gestión Educativa, cuyo trabajo final estoy debiendo, para cerrar la carrera.

1a) Esa expresión “en materias como” deja la sensación de que hay otras materias en las que también se desempeña como profesor y que no ha mencionado. Si es así, ¿podría detallarlas a todas? ¿O se refiere a que ahora las materias se llaman así y en otras épocas tenía asignaturas similares pero con otros nombres?

R: Mencioné esas dos materias como ejemplos, pero en verdad estoy dando tres materias: Marco legal de las intervenciones de [la Institución], Derecho procesal penal y Derecho penal.

2) ¿Qué reflexiones puede hacer en cuanto a las necesidades de aprendizaje de inglés que tienen los estudiantes en este establecimiento, en función de los requerimientos que deben o deberán afrontar en su vida profesional/laboral?

R: Teniendo en cuenta que una de las funciones principales de [la Institución] es el control de las fronteras y que por allí pueden ingresar al país ciudadanos de habla inglesa, o que hay misiones internacionales de la Fuerza, me parece necesario el aprendizaje del idioma inglés, por lo menos en un nivel básico.

2a) ¿Se le ocurren dos o tres situaciones comunicativas más en las que le parece que los futuros egresados podrían necesitar también el inglés, aparte de las que ya mencionó? ¿Y considera que van a necesitar más bien el inglés oral o escrito?

R: Me parece que la modalidad oral es la más necesaria, porque ellos se desempeñan en el trato directo. Respecto de otras funciones donde puede ser necesario el aprendizaje del inglés, se me ocurre... la vigilancia de embajadas en el exterior, la necesidad de hacer algún curso de formación en el exterior o... en el caso, dentro del país... Cuando cumplen la función de control en eventos internacionales como la competencia del Rally Dakar, por ejemplo, para auxiliar a pilotos o espectadores que no hablan el castellano.

3) ¿Qué temas o conceptos deberían y podrían articularse entre el inglés y otros espacios curriculares (especialmente las asignaturas llamadas “operativas”)? ¿Tiene alguna sugerencia acerca de cómo lograr esa articulación?

R: No estoy muy seguro, pero me parece que alguna articulación con el área operativa puede darse en relación al denominado “control de ruta”, respecto de las preguntas que puede y debe hacer el funcionario público en conexión, por ejemplo, con el protocolo de preguntas para la detección de víctimas de trata de personas, o preguntas de control de transporte de mercaderías, o preguntas al conductor si posee las condiciones necesarias para circular. No sé si fui claro.

3a) Sí, muy claro. Con respecto a sus materias, aunque no sean “operativas”, aunque sean más bien de las que llaman “académicas”, o más teóricas, ¿le parece que es posible algún tipo de articulación con el inglés? Pero, sobre todo, ¿le parece que es necesaria la articulación?

R: Me parece que hay necesidad de aprender inglés como algo complementario y de utilidad en ciertos casos, pero también como parte de la formación académica e intelectual del Aspirante, lo cual no es de menor entidad, al menos para mí. Respecto de la relación con mis materias, se me ocurre cierta relación en un control de ruta cuando se dispone alguna requisita o detención, para la comunicación con el requisado o detenido.

Entrevista V (instructora militar, julio de 2019)

1) ¿Podría indicarnos cuál es su experiencia y su antigüedad en la Institución? Por favor, especifique en qué área trabaja, cuál es su cargo y/o grado, y otros detalles de sus antecedentes que considere importantes para explicar su situación actual.

R: Tengo la jerarquía de [Oficial de cierto grado], tengo una antigüedad de doce años, de los cuales llevo ocho años en la Escuela de Suboficiales y cuatro años en [una división técnica encargada de cuestiones criminalísticas, en otra ciudad]. Ahí estuve tres años en [otra división] y un año en [otra]. En este momento cumplo la función de [jefa de un área], que dentro de poco va a ser cambiada, y pasaría a ser... como una especie de jefa del

Departamento de Alumnos... más o menos, así sería la terminología; pero en este momento se llama [de otro modo]. Tengo la experiencia de ocho años dando clases, de los cuales cinco tuve el nombramiento de docente civil interina y a su vez cumpla la función de profesora militar no permanente en algunas que otras materias. Doy la materia de Criminalística; he dado Balística, he dado Análisis del delito... En esas generalmente me desarrollo por ahora (soy Licenciada en Criminalística y Perito Balístico... por las dudas).

2) ¿Qué reflexiones puede hacer en cuanto a las necesidades de aprendizaje de inglés que tienen los estudiantes en este establecimiento, en función de los requerimientos que deben o deberán afrontar en su vida profesional/laboral?

R: La necesidad es fundamental en cuanto al inglés, ya que como nosotros dictamos todas las Tecnicaturas, sobre todo en policía científica, en comunicaciones... que son las que más, digamos, más conocimiento en inglés tenés que tener, debido a que... por ejemplo, en policía científica –la rama mía–, todos los aparatos vienen en inglés; por lo tanto, los conocimientos básicos los tenés que tener. También nos sirve a nosotros como una capacitación para poder irnos al exterior, o sea, cuanto más uno sabe de inglés, más posibilidades de irse a custodias de embajadas o a Misiones de Paz... Necesitás mucho más conocimiento; por lo tanto, sería fundamental el inglés para eso. O sea, el inglés sirve para todo; es fundamental para todo. Es más: fijate, ahora, con el tema de las incorporaciones [el ingreso de Aspirantes]; las incorporaciones que se van a realizar este año, en septiembre... Van a tener un punto más, o van a tener muchas más posibilidades de entrar aquellos que tengan alguna capacitación en algún idioma, sobre todo en inglés. Así que fijate lo que [la Institución] está impulsando, el tema del idioma.

2a) Se entiende que los futuros egresados van a tener una gran variedad de funciones, de acuerdo con la tecnicatura que cursen. Pero según lo que usted conoce, ¿cuáles van a ser las situaciones más frecuentes para ellos, más comunes y más inmediatas, en las que van a tener que tratar con extranjeros (o sea, en las que podrían necesitar el inglés de inmediato), independientemente de lo que cursen o de que se sigan capacitando? ¿Y qué tipo de comunicación considera que van a necesitar más: oral o escrita?

R: Las situaciones comunes... es encontrarse con turistas que hablen solamente en inglés y tengan que realizar control de documentación, de vehículo o de pertenencias que llevan. Después, las misiones al exterior, donde cumplen funciones de policía o bien en custodia de embajadas.

3) ¿Qué temas o conceptos deberían y podrían articularse entre el inglés y otros espacios curriculares (especialmente las asignaturas llamadas “operativas”)? ¿Tiene alguna sugerencia acerca de cómo lograr esa articulación?

[La entrevistada debió retirarse debido a una emergencia y luego no pudo retomar la entrevista, ni siquiera a distancia a través de un medio virtual; es decir que no alcanzó a responder la pregunta 3.]

Entrevista VI (profesora civil y personal de gestión, agosto de 2019)

1) ¿Podría indicarnos cuál es su experiencia y su antigüedad en la Institución? Por favor, especifique en qué área trabaja, cuál es su cargo y/o grado, y otros detalles de sus antecedentes que considere importantes para explicar su situación actual.

R: Mi cargo acá, en [la Escuela]... Yo tengo una dedicación exclusiva como docente, me desempeño como profesora... En este momento estoy dando Gestión de las organizaciones y estoy dando Problemáticas socioculturales, pero en realidad siempre di Metodología de la investigación, en el diseño anterior. Esa era mi materia, donde yo tenía más experiencia. Y en realidad, cuando ingresé y... siempre mi experiencia institucional, que continúa actualmente, es en el Gabinete Psicopedagógico. Ingresé en el año 2002, es decir que hace 17 años... justo cuando empezaron los ingresos masivos. Primero fueron... ahí... un curso de trescientos y pico, y después empezaron ya en el 2004... no me acuerdo, o 2005... los cursos de mil por cuatrimestre... esas incorporaciones masivas. Ahí, en ese momento, ingresé yo.

1a) Y estas dos materias que está dando actualmente, ¿de qué son, de las Tecnicaturas?

R: Primero, la de Problemáticas es [del Curso Básico de Formación], que va a ser el primer año de las Tecnicaturas. Y la otra, segundo año de la Tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana.

1b) ¿Y cuál es su título de grado?

R: Licenciada en Psicopedagogía. Y ahora estoy terminando una Maestría en Educación.

2) ¿Qué reflexiones puede hacer en cuanto a las necesidades de aprendizaje de inglés que tienen los estudiantes en este establecimiento, en función de los requerimientos que deben o deberán afrontar en su vida profesional/laboral?

R: ¿Te referís a necesidades como... que estén dentro del diseño curricular? Está, está en segundo y está en tercero. Las necesidades de los alumnos en cuanto a sus funciones a desempeñar... ¿que dominen el inglés o que sepan bien?, ¿en relación a eso?

2a) Exacto. Con qué le parece a usted que se van a enfrentar cuando salgan de la Escuela?

R: Bien. Bueno, si pensamos en que su función es básicamente... o era más en las fronteras (ahora está bastante desplazada pero sigue siendo... o sea, no va a dejar de ser)... ahí hay... hay muchas necesidades, obviamente, de inglés y también por ahí de otros idiomas, pero el inglés es más universal, entonces... con eso, obviamente es necesario. Con respecto a las otras actividades que más se desempeñan actualmente, que son más que todo las funciones policiales en las grandes urbes... y bueno, también... cuando vos necesitás dar más información a la gente, a un turista... que seguramente va a buscar al funcionario público... el manejo mínimo del inglés es necesario. Me parece que sí. También es cierto que estos chicos tienen como... vienen de secundarios bastante débiles, bastante flojos... Entonces, les cuesta la construcción de aprendizajes más complejos, pero eso no quiere decir que no puedan... para nada... Yo he probado un montón de cosas y creo que si uno les brinda herramientas, estrategias, pueden más de lo que muchos creen, y se generan interesantes aprendizajes.

2b) ¿Me podría hacer una lista breve, no muy extensa, de situaciones comunicativas (aunque algo ya ha mencionado, en general) en las que le parezca que sí o sí van a necesitar el inglés cuando salgan de la Escuela?

R. Por ejemplo, en fronteras... ahí tenés pasos internacionales, en donde seguramente necesitan responder, sobre todo en cuestiones de información, o por ahí cuando hacen una detención, o en las funciones migratorias, cuando se encuentran con un extranjero. Bueno, en todas esas funciones específicas de las fronteras, necesitan sí o sí el inglés como... bueno, digamos... todos los idiomas no les podemos dar; no les vamos a dar francés, alemán, porque es imposible, y sabemos que contar con la herramienta comunicacional del inglés es fundamental para manejarse. Y por otro lado, los que van a misiones al exterior... esos chicos también necesitan sí o sí... Sí sé que eso hacen allá, en [el centro específico de capacitación]: otro curso, otra capacitación. Pero convengamos que, teniendo un nivel un poquito más elevado desde esta escuela, sería mucho mejor y ellos podrían acceder a un nivel acá, para que realmente puedan comunicarse. Con la gente que he hablado de misiones al exterior no han tenido problemas en la comunicación, o sea que me parece que los capacitan muy bien allá, o vienen con una base... bueno, o estudian paralelamente. De algún lado a esa herramienta la tienen cuando ellos deciden irse al exterior. Por eso me parece que eso es como... por ahí es algo particular, lo de las Misiones de Paz; me parece que ellos se forman para eso, inclusive hacen cursos y determinadas capacitaciones que los habilitan para eso... porque además tienen que rendir niveles y todo eso. En cambio, por otra vía iría lo de las funciones comunes,

básicas que hacen, que me parece que es a un nivel comunicacional –como te decía– de información a la población. No sé... si nos encontramos con un extranjero que está traficando droga o con una situación de migración ilegal, que ahí puedan defenderse. O sea que son elementos comunicacionales quizás básicos pero que requieren todo un aprendizaje que no es simple (me parece).

2c) ¿Y considera que les hace más falta inglés escrito o inglés oral?

R. No, bueno... oral, oral. La oralidad me parece que es fundamental. Ojo ahí también, porque tenés las Tecnicaturas, las especialidades. Si bien es cierto que no todos los que hacen las especialidades van a cumplir esas funciones de especialidad, sino que la mayoría va a hacer seguridad pública y ciudadana, la tendencia de la profesionalización que se viene dando de hace ya unos años, con la inclusión justamente de las tecnicaturas universitarias es que, poco a poco, comiencen... que las vacantes sean... ¿viste que tenemos vacantes? ... que esas vacantes sean: si hay sesenta en Gestión de las Comunicaciones, que sea porque hay una necesidad de sesenta en esas actividades. Entonces, ahí habría una tendencia de profesionalización. Si vos me hablás de Gestión de las Comunicaciones, necesitan más un inglés técnico y quizás más escrito; también lo necesitan para comunicarse por radio y todo eso, pero quizás también para leer instructivos, manuales, cosas... lo necesitan. En Administración Pública, para la comunicación con el ciudadano, pero también quizás necesiten leer algo en inglés. En... bueno, Investigación Criminal es un poco particular... no me animo mucho a decirte ahí. En Criminalística, también quizás tengan que leer informes de situaciones, en inglés. Es como que... las dos. Si vos me decís el [efectivo] más raso en seguridad pública, es más oral. Ahora, si pensamos en las especialidades, también hay una necesidad de un inglés técnico; por eso está pensado como más técnico.

3) Hemos hablado recién de lo que sucede generalmente cuando los aspirantes salen como egresados de la Escuela. Mientras estudian, ¿le parece que hay temas o conceptos que se pueden articular bien y que se deberían articular entre el inglés y otras materias? Y se le ocurre alguna idea sobre cómo se puede lograr esa articulación?

R: ¿En la etapa de formación, me estás diciendo? Claro... ahora que vos decís, por ejemplo el inglés no está para nada articulado con las prácticas profesionalizantes. No lo había pensado y me va a servir para mi tesis. Las prácticas, básicamente... el concepto de prácticas profesionalizantes desde el currículum por competencias, como está concebido actualmente... en el curso de [efectivos rasos] lo tenemos más o menos, en ese sentido, armado... que ahí no hay inglés pero está pensado que sí lo haya y que sería importante... Se hacen intervenciones,

que son simulaciones de procedimientos, y ahí tranquilamente le podés poner un inmigrante ilegal que hable inglés, alguien que trafica drogas... Es muy simple. El tema es que ellos deberían, obviamente... tienen que tener un conocimiento trabajado en aulas para poder resolver esas situaciones; entonces se articula totalmente. Creo que lo podés articular en las especialidades, con las materias específicas, trabajando con los profes: bueno, a ver, ¿qué es lo que van a trabajar? ... sobre redes de comunicación, sobre administración en... no sé qué documentos dentro de la administración... Bueno, la administración es más nacional; pero por ahí –no sé– se copian modelos de otro lado, necesitan leer un escrito de... no lo sé, no estoy muy segura, pero... ver qué necesidades específicas hay para poder integrar sobre todo ahí, en las prácticas profesionalizantes; es donde se lograría, porque además es como el ensayo para la actuación. Entonces, en [el Curso Básico] sería genial, porque estos chicos... imaginate que yo creo que, cuando en las fronteras les hablan en inglés, quedan... muertos. Obviamente, tienen la ventaja de que siempre detrás de ellos hay un Suboficial, un Oficial, alguien que no necesariamente domina el inglés, pero... Me parece que sería importante.

3a) Y, se me ocurre ahora: en cuanto a la formación de CAO, aunque sé que es algo temporario (suponemos que el año próximo tal vez haya CAO y después nunca más)...

R: Quizás, sí.

... ¿le parece que, aunque sea el año próximo, si se da de nuevo ese curso, se puede articular con alguna materia o varias materias, el inglés?

R: En el CAO, ellos lo necesitarían por la misma razón que todos; pero me parece que es más difícil, porque es un curso que fue concebido... institucionalmente creado desde acá... y no está tan articulado, está bastante desarticulado. Son como materias más sueltas; trabajan más desde una perspectiva disciplinaria pura, separada. Entonces me parece que es más difícil... lo cual no quiere decir que ellos no lo necesiten, porque son gente con experiencia, con años de experiencia en el terreno, y eso... pero también es más difícil que ellos entiendan el sentido de que, a esta altura de su profesión, les enseñen inglés si ellos no tienen ganas de aprender inglés. Hay estudiantes más cuestionadores, en ese sentido. Pero sí necesitan el inglés, porque me imagino que en todos estos años, en siete... diez años, se han cruzado con situaciones en las que la han pasado muy mal. Yo creo que es un diseño más desarticulado, pero está también puesto lo de Funciones de [la Fuerza, el nombre de una asignatura], y también se trabaja en campo sobre eso... O sea que imposible no es, y sería ideal. Además (ahí tenés otra vertiente interesante para pensar), estos chicos ya pueden tener cierto mando sobre otros, porque, como son más antiguos, si bien no lo son en capacitación y ahí se entrecruzan otras

cuestiones, al ser más antiguos pueden tener mando. Entonces, quizás los [efectivos rasos] que están abajo les digan: “Mire, Suboficial, necesitamos tal cosa”. Entonces, hay una necesidad importante, que habría que ver ahí cómo articular cuando ellos hacen la parte... creo que hacen funciones operativas o prácticas profesionalizantes (no sé cómo lo llaman); pero no está pensado en articulación con los otros espacios... a diferencia de los diseños curriculares aprobados por el Ministerio de Educación; digamos que ahí hay otra organización. Pero el inglés no está pensado –ahora que vos lo decís– como integrado a las prácticas, que es algo muy extraño. Está bien suelto, bien desarticulado; como una herramienta suelta. O sea, si se pensó en una inclinación desde la perspectiva interdisciplinaria de todos los espacios curriculares, al inglés lo dejaron solo y dentro de su perspectiva disciplinaria, nada más.

Entrevista VII (profesor civil y autoridad educativa o de gestión, octubre de 2019)

1) ¿Podría indicarnos cuál es su experiencia y su antigüedad en la Institución? Por favor, especifique en qué área trabaja, cuál es su cargo y/o grado, y otros detalles de sus antecedentes que considere importantes para explicar su situación actual.

R: Yo empecé en el año... en esta escuela... en el año 2002, o sea que hace 17 años; ya va a hacer 18 a comienzos del año que viene. Empecé como docente en materias como Sociología, Ética... Primero con una carga horaria que hoy equivaldría más o menos a ocho horas reloj aproximadamente y fui... En ese momento se hacían nombramientos anuales; entonces fui agregando horas o me fueron asignando más horas, hasta llegar en unos años, en los años siguientes, a lo que sería la dedicación que tengo hoy, que es una dedicación exclusiva. Bueno, estuve así, dando clases exclusivamente, hasta el año 2011... fines del 2010, mejor dicho... que fue ahí donde el [director general de la Escuela] de ese momento nos propone a la que sería la actual Secretaria Académica y a mí que nos hagamos cargo de las funciones de [jefa y subjefe civiles], que correspondían a la conducción académica –podríamos decir– según el organigrama o la estructura que estaba vigente en ese momento. Entonces, en ese último mes, más o menos, nosotros fuimos siguiendo los procedimientos para el nombramiento y comenzamos de lleno a comienzos del 2011. O sea que, desde el 2011 hasta que vino ordenado el nuevo organigrama, la nueva estructura de funciones en la Escuela, que fue a mediados de este año, ejercí el cargo de [subjefe]. Y en estos últimos dos... tres años, ya con este, retomé las horas... algunas horas de clases. En ese momento, el [director] que estaba cuando nos nombraron tomó el criterio de que nos dedicáramos al cargo exclusivamente; entonces, dejamos todas las horas de clases y mantuvimos eso hasta el año 2016 inclusive. A

partir del año 2017, empezamos a tomar algunas horas. Y actualmente, entonces, estoy... tengo algunas horas asignadas frente a alumnos, más que todo por una necesidad institucional, porque no hay quién cubra esas horas con los cargos que tenemos asignados.

1a) ¿Me recuerda los nombres de las asignaturas?

R: Sí. En este momento, las materias son Estado y ciudadanía y Rol de [la Institución] en el primer cuatrimestre, y en el segundo cuatrimestre, Políticas públicas en seguridad I, porque después está la II en segundo año, que no doy yo. Y entonces, a mediados de año, cuando viene ordenada la nueva estructura de funciones, el nuevo organigrama, ya no existen... dejan de existir el cargo de [jefa] y el de [subjefe]. La [jefa] pasa a ser Secretaria Académica de la Escuela (que es el cargo correspondiente a una unidad típica de la vida universitaria) y no existe el cargo de “Subsecretario Académico” o algo parecido; entonces, me plantean a mí proponerme en otro cargo que sí está presente en esta estructura y que consideran –si yo acepto, siempre y cuando no quiera... no quisiera volver al aula, en ese momento–... eh... me lo proponen a mí porque consideran que soy una persona idónea para desempeñarlo... que es trabajar en lo que sería la División de Planes y Coordinación de Tecnicaturas, que reúne parte de las funciones que teníamos en la [jefatura] y la [subjefatura]; entonces no son funciones desconocidas. No es un cargo propiamente jerárquico, sino de gestión; pero yo acepto desempeñarlo, en parte porque tiene que ver con lo que venía haciendo... digamos, esas funciones representaban un aspecto que a mí me resultaba más agradable, más atractivo, dentro de lo que ejercía, y además porque tengo, desde el momento que asumí en ese anterior cargo de [subjefe], ya podríamos decir ocho años de experiencia, entonces... era eso, aprovecharlo. Implica relacionarme con los oficiales, con los docentes, con los planes de estudio, con las distintas Tecnicaturas; entonces es un trabajo que me resulta motivador y natural, porque ya lo venía haciendo, en parte, ¿no?

1b) Y recuérdeme, por favor, cuál es su título de grado.

R: Mi título de grado es de Licenciado en Filosofía. Además, yo cursé una Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas, de la cual me falta el trabajo final. O sea, ya cursé toda la carrera, aprobé todas las materias y me faltaría el trabajo final... que, más que todo, más que por el título en sí, lo hice por la formación que me aportaba esa carrera, porque justamente era específicamente para la gestión, cosa que –digamos– consideraba que me era útil y necesaria a esta altura... y, entonces, lo hacía por esa... por una cuestión más de interés en capacitarme que por obtener el “grado de”. Esa era la intención principal.

2) ¿Qué reflexiones puede hacer en cuanto a las necesidades de aprendizaje de inglés que tienen los estudiantes en este establecimiento, en función de los requerimientos que deben o deberán afrontar en su vida profesional/laboral? Hablamos específicamente de los futuros Suboficiales; en esta investigación no nos ocupamos de otros tipos de estudiantes de la Escuela.

R: Bueno... Primero, ampliando un poquito la lengua extranjera y hablando de la comunicación, es fundamental como funcionarios públicos que puedan comunicarse de una manera adecuada, coherente y con un sentido profesional bien arraigado, porque de eso depende, en buena medida, su desempeño como funcionarios, justamente. El trato con la gente es permanente, más allá de que... alguna de las Tecnicaturas requiere habilidades, digamos, de investigación, a lo mejor, como más... específicas y que no implican necesariamente un contacto con el ciudadano... eh, frecuente... pero saliendo de esas especificidades, es una herramienta indispensable. Segundo –ahora sí, de la importancia de la comunicación en general a la lengua extranjera–, [la Institución], como fuerza de seguridad, que además ha asumido funciones policiales mucho más frecuentes que antes, tiene necesidad de un conocimiento... por lo pronto, básico, y después, de acuerdo a la unidad del despliegue o a la especialización o a la necesidad de la Institución en general –a nivel nacional–, más avanzado y más específico, en lengua extranjera, porque el contacto... digamos, primero, el trabajo en las fronteras; entonces, es probablemente... el [Efectivo] es uno de los primeros funcionarios con los que se encuentra quien viene del exterior y habla otra lengua. Es cierto que no tenemos fronteras con países angloparlantes, pero cada vez es más habitual la circulación de turistas, por ejemplo, y a nivel comercial también, de personas de todas las lenguas conocidas, sobre todo las más universales, las más utilizadas en el mundo... por lo menos en esta parte del mundo... entre las cuales, evidentemente, está el inglés. Y después, por esas funciones policiales que ha asumido cada vez más, también en otros ámbitos que no son solo las fronteras... eh... y que no son solamente técnicos, porque... por ejemplo, podríamos pensarlo para la especialidad de Gestión de las Comunicaciones, que requiere un uso técnico del idioma, por los aparatos, la tecnología que usan; pero más allá de eso, que requiere un estudio específico, por el contacto habitual con la gente, muchas veces, sobre todo en estos últimos años, que los [Suboficiales] han sido destinados en su gran mayoría a Buenos Aires... y... ahí, el contacto con turistas angloparlantes es mucho mayor, es frecuente... entonces necesitan, al menos, poder manejarse básicamente con las personas, sin tener necesidad de andar buscando un traductor o un intérprete... por lo menos para las cosas

básicas y más generales: pedir, o recibir alguna consulta, o solicitar documentación (lo que sea), o ayudar a orientar a una persona que necesite la presencia del funcionario. Así que... bueno, eso en general. Es muy útil.

3) ¿Qué temas o conceptos deberían y podrían articularse entre el inglés y otros espacios curriculares (especialmente las asignaturas llamadas “operativas”)? ¿Tiene alguna sugerencia acerca de cómo lograr esa articulación?

R: Bueno, eh... por estas funciones policiales que ha asumido la [Fuerza], que los hace actuar más que antes como “agentes de calle”, muchas veces tienen que pedir, para realizar los habituales controles o medidas... acciones de prevención del delito... o posibles delitos... tienen que pedir documentación; tienen que ser capaces de comunicarse para hacer –como se dice habitualmente– investigación o inteligencia; detectar de dónde procede un vehículo o un grupo de personas, hacia dónde se dirigen, qué están haciendo, si están de paseo, o si están en alguna actividad laboral... (A ver, qué otra cosa podría decir, así, más común...)

3a) ¿Le parece que pueden llegar a necesitar el inglés para algún tipo de actuación judicial, o es muy raro eso? ¿Presentar informes ante la justicia, presentar algún tipo de documentación? ¿O no se da mucho entre los Suboficiales?

R: No es muy habitual que tengan que hacerlo en otra lengua que no sea la nuestra; pero tampoco sería descabellado, digamos. Por ejemplo, [la Institución] tiene... una de sus funciones históricas es la custodia de lugares estratégicos, ¿no? Y en esos lugares estratégicos es mucho más habitual que en otros algún tipo de vínculo, de contacto, con personas de... nativos de otros países que hablan otros idiomas. En Argentina, por ejemplo, con compañías petroleras, o compañías mineras... energéticas en general... bueno, hay de habla inglesa, de habla francesa, incluso de otros idiomas más extraños para nosotros; pero lo más común son esos dos. O, inclusive, dentro de esos lugares estratégicos... por ejemplo, una central nuclear, que sea visitada por un interés estratégico, económico, de intercambio, o lo que sea, por un grupo extranjero, también tienen que tener la capacidad de comunicarse mínimamente para poder recibir consultas u orientar o saludar, o explicar cuestiones que puedan explicar... y lo tienen que hacer. Es una policía auxiliar migratoria y aduanera también; entonces, más allá de las fronteras, en los puestos de aduana y migración que hay en distintos lugares del país, también tienen que mínimamente poder tener una idea de qué dice alguien a quien se le pide... no sé... que muestre lo que contiene su valija, o el vehículo, la mercadería que trae... Es muy común que hagan controles de vehículos de gran porte o que transportan mercadería; entonces, también tienen que saber básicamente cómo nombrar esos artículos, esos objetos

que van encontrando, que les muestran o... o, si están buscando algo, si ya tienen algún tipo de inteligencia, también ser más específicos para poder comunicarse. Y, a raíz de eso, puede ser que en algún procedimiento de tipo judicial, cuando tienen que ser entendidos por una persona que habla, por ejemplo, inglés, tal vez puedan verse obligados a también participar en la elaboración de un acta en otro idioma... en el idioma nuestro y en ese idioma, para que esa persona pueda defenderse, entienda de qué se lo está acusando... o puede ser presuntamente sospechoso... o, si ha cometido alguna infracción común, no un delito, sino una infracción, algo menor... también que sepa cuál es la infracción que ha cometido, en su propio idioma... que entienda bien, porque se supone que la función del [Efectivo] tiene que ser, en los paradigmas que se manejan hoy, un funcionario que permite el ejercicio de los derechos... la protección de los derechos. Entonces, todo ciudadano –no importa qué lengua hable– tiene que ser tratado de forma que pueda acceder a ese ejercicio y se vea protegido en sus derechos.

3b) Otros entrevistados mencionaron algo sobre preparación para el [centro especial de capacitación], para luego ir a misiones en el exterior, de la ONU. ¿Usted qué opina de eso: deberíamos empezar a preparar a los alumnos desde aquí, desde nuestra Escuela? Sabemos que tienen su preparación específica, puntual, en ese centro. ¿Qué le parece: hay alguna forma de articular esas dos instancias? ¿O, mejor dicho: es necesario?

R: Yo creo que sí. Forma de articular, seguramente hay; se puede hacer algún tipo de convenio o de acuerdo... un acuerdo de articulación, porque... cuando se necesita personal para alguna misión en el exterior, se hace una selección que es muy estricta; pero se podría pensar en una especie de acuerdo para una preparación remota –digamos– previa a esa selección... una especie de preselección, podríamos decir. En la Escuela tenemos una población de... para hacer números redondos, supongamos, dos mil alumnos, ¿no? Entonces, dado que todo aquel que va a hacer una Tecnicatura y en algún momento va a ser Suboficial, tiene que pasar por esta escuela... o pasa, en la mayoría de los casos, por esta escuela... no es descabellado pensar que también desde acá se lo prepare remotamente al menos para que después pueda participar de una selección eventualmente, en la medida en que las necesidades de la Institución lo requieran, por la cantidad de vacantes. Pero lo mismo, hay más posibilidades para [la Fuerza] si hay más gente que potencialmente esté capacitada para eso. Entonces, bueno... por eso me parece que algún tipo de acuerdo con ese centro de formación específica no solo es posible sino que sería recomendable.

Entrevista VIII (autoridad educativa militar, noviembre de 2019)

1) ¿Podría indicarnos cuál es su experiencia y su antigüedad en la Institución? Por favor, especifique en qué área trabaja, cuál es su cargo y/o grado, y cualquier otro detalle de sus antecedentes que considere importante.

R: Bien. En [la Institución] tengo dieciséis años. Mis tres primeros años fueron en la Escuela de Oficiales, en [otra localidad]. Después fui destinado a una zona de frontera, que es en la provincia de Corrientes. A continuación, fui convocado para hacer una comisión al exterior con la Armada Argentina; estuve un año viajando con la Fragata Libertad. Al regreso de eso, fui a trabajar a Santiago del Estero, en una unidad de Infantería, de integración del orden público... eh... Luego, acá a la Escuela de Suboficiales, un curso en [otra localidad], un instituto en [otra] y actualmente, nuevamente acá en [esta localidad], en lo que ahora se llamaría la Secretaría Académica.

1a) ¿En qué año estuvo antes en esta Escuela, y cuándo regresó?

R: Antes estuve durante el período 2011-2012, y ahora sería... 2018 y actual 2019.

2) ¿Qué reflexiones puede hacer en cuanto a las necesidades de aprendizaje de inglés que tienen los estudiantes en este establecimiento, en función de los requerimientos que deben o deberán afrontar en su vida profesional/laboral?

R: Bien... Yo creo que tenemos dos grandes líneas, digamos. Una es la labor diaria; ellos son destinados a diferentes lugares donde hay pasos internacionales y están en contacto con ciudadanos que, obviamente, son de habla inglesa. Esa sería una de las grandes ramas. Y la otra... la [Fuerza de Seguridad] cumple funciones de apoyo a la política exterior de la Nación, donde los alumnos son desplegados, una vez que son Suboficiales... son desplegados a trabajar fuera del país. Ahí también hay varias funciones; pueden ser en el marco de la Organización de las Naciones Unidas, como Cascos Azules, o prestando seguridad en embajadas o sedes diplomáticas, y donde el uso del idioma más común es el inglés... común para cuestiones de coordinación, diferentes actividades.

2a) De todos modos, en inglés o francés tienen preparación especial en otro centro específico, según entiendo; ¿verdad?

R: Para la parte específica de los que van a... de quienes trabajan con la Organización de las Naciones Unidas, sí; pero para los que van a brindar seguridad en embajadas y sedes diplomáticas, es bastante básico... digamos, básica la formación.

2b) ¿Solo la formación que damos aquí?

R: Así como otras capacitaciones, ¿no? La [Institución] está siendo convocada para diferentes capacitaciones, en el marco de AMERIPOL y en el convenio con la INTERPOL. Y en el caso de AMERIPOL, si bien es importante... si bien los cursos se dictan en los tres idiomas, como ha sucedido el mes pasado, es importante el conocimiento para el intercambio con los otros alumnos, porque hay muchos países que son de habla inglesa exclusiva. Si bien hay traductores para las clases y capacitaciones, el intercambio con los otros alumnos también es muy provechoso. Es necesario en ese sentido.

2c) Mencionó que hay tres idiomas: ¿inglés, francés y español?

R: No: inglés, portugués y español. Esto es en el ámbito de la OEA.

2d) Recuerdo ahora una pregunta extra que surgió con otros entrevistados: apenas salen de esta Escuela, egresados como Suboficiales, ¿en qué situaciones comunicativas se van a ver involucrados en inglés con mayor probabilidad, independientemente de lo que luego sigan estudiando, o de que se sigan capacitando o no?

R: El mayor grado de probabilidad se da en el contacto con ciudadanos de otros países que visitan nuestro país, para cuestiones de control, pedidos de documentos, asesoramiento con respecto a información turística o sobre el lugar, digamos... Generalmente, pasa por ahí.

2e) ¿Y eso es independiente también de la Tecnicatura que cursen aquí? O sea, ¿pueden ser destinados a distintas funciones que no necesariamente se correspondan con la Tecnicatura que hayan hecho?

R: Sí... Estoy pensando que, por ahí, los que menos contacto podrían llegar a tener serían los de Administración y Criminalística... que son los que no trabajan tanto en contacto directo con la ciudadanía; pero el resto, indistintamente, todos, sí.

2f) De todos modos, en esas dos orientaciones o Tecnicaturas, ¿tendrían algún tipo de contacto tal vez con el inglés escrito? ¿Tienen que comprender textos?

R: Si es para la función específica, no, salvo en algunos lugares específicos de administración que realizan compras a nivel internacional. Estoy hablando de armamento o vehículos que se compran a nivel internacional; pero eso es una unidad muy específica.

3) ¿Qué temas o conceptos deberían y podrían articularse entre el inglés y otros espacios curriculares (especialmente las asignaturas llamadas “operativas”)? ¿Tiene alguna sugerencia acerca de cómo lograr esa articulación?

R: Sí. Yo creo que nosotros tenemos un desafío por delante, que es empezar a... o ya lo estamos haciendo: el trabajo por competencias. Nosotros hemos definido intervenciones profesionales donde se simula el trabajo que va a llevar adelante el alumno una vez que salga a trabajar, en el área profesional. Lo ideal sería que muchas de esas intervenciones –en las cuales tiene contacto directo con la ciudadanía– las pueda practicar en idiomas específicos, en base a la necesidad. Yo creo que por ahí pasa el desafío con respecto a la integración del idioma en nuestras cuestiones, que tienen que ver con la parte operativa.

3a) ¿Hay fechas tentativas para ya empezar a implementar este tipo de articulación?

R: Lo deberíamos hacer lo antes posible. El desafío es empezar lo antes posible.

Anexo B: Encuesta definitiva

A continuación, se presenta el cuestionario distribuido entre Efectivos, en su forma original y completa, con la misma salvedad que en el caso de las entrevistas: con el reemplazo de ciertas expresiones, entre corchetes.

Cuestionario sobre necesidades de aprendizaje de inglés

Escuela [nombre], octubre de 2019

Este es un cuestionario para responder de manera anónima, diseñado como parte de un trabajo de investigación para la Especialización en Didáctica de Lenguas Extranjeras, dictada en la Facultad de Lenguas, U.N.C. Agradeceremos que brinde todos los datos que pueda y con la mayor precisión posible. En los casos con opciones, por favor encierre con un círculo la/s que corresponda/n.

1) Edad:

2) ¿Estudió inglés antes de ingresar a nuestra Escuela? Sí No

3) Si su respuesta es “no”, pase directamente a la pregunta 5. Si su respuesta es “sí”, indique aproximadamente durante cuántos años estudió inglés:

4) Indique también dónde o cómo estudió inglés (marque todas las opciones que correspondan):

A. En la escuela primaria

B. En la escuela secundaria

C. En academias o institutos privados

D. En clases con profesor/a particular

E. En viajes al extranjero

F. De otras maneras. Especifique:

5) ¿Considera que estudiar inglés es útil para su futuro profesional? ¿Por qué?

.....

6) ¿Cuán importantes considera que son estas actividades para desarrollar en las clases de inglés, teniendo en cuenta su trabajo actual y futuro en GNA? Marque una letra por cada renglón.

A: Muy importante. B: Importante. C: Para nada importante.

- Leer y comprender textos A B C

- Escuchar y comprender audios A B C

Anexo C: Fragmentos de planes de estudios y su relación con tareas meta

Debido al compromiso de confidencialidad, no podemos exponer los planes curriculares en su totalidad ni en su formato original; pero aquí detallamos los componentes más importantes para este trabajo, citados textualmente aunque omitiendo ciertas expresiones –a veces con reemplazos o explicaciones entre corchetes– y cotejados en distintas tablas con tareas o funciones meta. Entre estas, las que comienzan con una letra mayúscula y un punto (por ejemplo, “A.”) son las mismas que estaban incluidas en la encuesta para Estudiantes; las anotadas con un guion son las que fueron añadidas por entrevistados o encuestados; y las precedidas por asteriscos señalan a aquellas que hemos identificado en esta nueva etapa del análisis.

Curso de Auxiliar Operativo

- Contenidos mínimos obligatorios de la asignatura *Funciones específicas de [la Institución]*:
 - “- Operaciones de [la Institución]: Conceptos generales. Clasificación de las operaciones. Operaciones de control. Operaciones de protección. Operaciones contra el crimen organizado y otras amenazas no militares. Operaciones de intervención. Operaciones de apoyo a la política y Servicio Exterior de la Nación.
 - Tráfico ilícito de estupefacientes: Ley de tenencia y tráfico de estupefacientes. Drogas y narcotráfico. Diferentes tipos de drogas y su presentación. Clasificación. Transporte. Principales métodos de ocultamiento en el cuerpo, automóviles y vehículos de transporte. Las personas: “mulas” y “camellos”. Aplicación en controles de ruta. Forma de proceder ante estas situaciones.
 - Contrabando: Funciones aduaneras que cumple [la Institución]. Delitos aduaneros. Infracciones aduaneras.
 - Migraciones: Funciones migratorias que cumple [la Institución]. Régimen migratorio. Disposiciones legales. Tráfico ilícito de inmigrantes. Residentes ilegales.
 - Seguridad vial: Ley de tránsito. Ley de seguridad vial. Facultades propias y delegadas de fiscalización. Transporte interjurisdiccional. Medidas de seguridad de documentación. Señalización vial. Anexo “L” de la Ley de tránsito. Procedimientos ante infracciones. Estructura vial urbana. Vías de comunicación e infraestructura vial. Medidas y dispositivos de seguridad vial. Áreas y componentes de la seguridad vial. Dispositivos especiales de señalización para el tránsito en ocasión de incidentes imprevistos y/u obras. Dispositivos a emplear durante un control de tránsito. Control y fiscalización. Directivas institucionales respecto a accidentes de vehículos de la Institución.”

- Contenidos mínimos obligatorios de la asignatura *Derecho penal*:
 - “- Delitos contra las personas: Delito contra la vida, lesiones y abuso de armas.
 - Delitos contra la libertad: Violación de domicilio y allanamiento ilegal.
 - Delitos contra la propiedad: Hurto, robo y daño.
 - Delitos contra la administración pública: Atentado y resistencia contra la autoridad, abuso de autoridad y violación de los deberes del funcionario público, cohecho y tráfico de influencias, exacciones ilegales, falso testimonio. Tenencia y portación de armas. Trata de personas. Tráfico ilícito de migrantes. Estupefacientes. Contrabando. Delitos informáticos.”
- Contenidos mínimos obligatorios de la asignatura *Derecho procesal penal*:
 - “- Actos procesales: Actas. Nulidades. Notificaciones. Etapas del proceso: actos iniciales (denuncia, prevención y de oficio). Instrucción y juicio oral. Pruebas: concepto, carga. Medios probatorios: inspección judicial y reconstrucción del hecho, registro domiciliario, secuestro, testigos, peritos, intérpretes, reconocimiento, careos. Situación del imputado. Presentación y comparecencia. Indagatoria. Procesamiento. Sobreseimiento. Exención de prisión y excarcelación. Detención de personas: aspectos éticos y penales a considerar. Marco legal. El caso con menores y extranjeros. Aspectos tácticos a observar durante la realización de un arresto. Lectura de derechos y garantías. Registro de mujeres. Designación de un intérprete. Requisa de personas. Requisa con orden judicial. Requisa sin orden judicial.”

Contenidos mínimos obligatorios de tres asignaturas fundamentales en CAO	Funciones o tareas meta relacionadas
Operaciones de control. Operaciones de protección. Operaciones contra el crimen organizado y otras amenazas no militares.	F. Efectuar controles de documentación... G. Requisar un vehículo o equipaje... H. Explicar leyes o procedimientos operativos I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana J. Realizar detenciones o allanamientos... N. Actuar ante disturbios en la vía pública...
Operaciones de apoyo a la política y Servicio Exterior de la Nación.	B. Presentar o describir las funciones de la Fuerza C. Brindar información sobre el país... E. Brindar asesoramiento ante emergencias... K. Prepararse para ingresar al [centro especial de capacitación para Misiones de Paz] L. Comunicarse con colegas del extranjero por temas relativos a Misiones de Paz

	<p>M. Comunicarse con colegas del extranjero por asuntos de inteligencia</p> <p>Q. Tratar con extranjeros/as en la función de custodia de lugares estratégicos</p> <p>S. Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública</p> <p>Asistir a cursos en el extranjero e interactuar con otros estudiantes</p>
<p>Drogas y narcotráfico. Principales métodos de ocultamiento en el cuerpo, automóviles y vehículos de transporte.</p>	<p>F. Efectuar controles de documentación...</p> <p>G. Requisar un vehículo o equipaje...</p> <p>H. Explicar leyes o procedimientos operativos</p> <p>I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana</p> <p>J. Realizar detenciones o allanamientos...</p>
<p>Funciones aduaneras [y] migratorias que cumple [la Institución].</p>	<p>D. Brindar información sobre obtención de visas...</p> <p>F. Efectuar controles de documentación...</p> <p>G. Requisar un vehículo o equipaje...</p> <p>I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana</p>
<p>Tráfico ilícito de inmigrantes. Residentes ilegales.</p>	<p>D. Brindar información sobre obtención de visas...</p> <p>F. Efectuar controles de documentación...</p> <p>G. Requisar un vehículo o equipaje...</p>
<p>Transporte interjurisdiccional. Medidas de seguridad de documentación.</p>	<p>F. Efectuar controles de documentación...</p> <p>G. Requisar un vehículo o equipaje...</p> <p>I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana</p>
<p>Medidas y dispositivos de seguridad vial. Dispositivos especiales de señalización [...] en ocasión de incidentes imprevistos y/u obras.</p>	<p>* Explicar señalización vial u otros detalles ante incidentes imprevistos u obras</p>
<p>Delito contra la vida, lesiones y abuso de armas.</p> <p>Violación de domicilio y allanamiento ilegal.</p> <p>Hurto, robo y daño.</p>	<p>E. Brindar asesoramiento ante emergencias...</p> <p>H. Explicar leyes o procedimientos operativos</p> <p>J. Realizar detenciones o allanamientos...</p> <p>N. Actuar ante disturbios en la vía pública...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar seguridad en grandes urbes - Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias

Trata de personas.	F. Efectuar controles de documentación... G. Requisar un vehículo o equipaje... I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana J. Realizar detenciones o allanamientos...
Delitos informáticos.	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología *Conocer protocolos o recomendaciones de actuación ante delitos informáticos a nivel mundial
Medios probatorios: inspección judicial y reconstrucción del hecho, registro domiciliario, secuestro, testigos, peritos, intérpretes, reconocimiento, careos.	H. Explicar leyes o procedimientos operativos J. Realizar detenciones o allanamientos... - Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias
Detención de personas: aspectos éticos y penales a considerar. El caso con menores y extranjeros. Lectura de derechos y garantías. Designación de un intérprete. Requisa de personas.	H. Explicar leyes o procedimientos operativos J. Realizar detenciones o allanamientos... N. Actuar ante disturbios en la vía pública... - Proporcionar seguridad en eventos internacionales - Proporcionar seguridad en grandes urbes *Requisar a una persona y explicar por qué

Tecnicatura en Seguridad Pública (general)

- Perfil del egresado:

“El técnico universitario en Seguridad Pública y Ciudadana estará capacitado para el desarrollo de las tareas específicas en las funciones de Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior con el fin de garantizar el funcionamiento del Estado democrático y sus principios jurídicos fundamentales.”

- Alcances del título [generales, compartidos por todas las Tecnicaturas]:

“El egresado de la Tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana podrá:

- Colaborar en acciones de patrullaje:

Urbano, rural y en zona de seguridad de frontera, realizando tareas de vigilancia, prevención y conjuración del delito.

Vinculadas al control y la protección de la flora y fauna, actuando como policía forestal.

- Participar operativamente para prevenir y conjurar infracciones migratorias y aduaneras desempeñando funciones de policía auxiliar migratoria y aduanera a requerimiento de los organismos competentes.

- Intervenir en situaciones de emergencia y urgencia ante:
 - Accidentes viales, encausando [sic] el tránsito, preservando el lugar del hecho, estableciendo las comunicaciones de rigor con otros organismos que se requiera y garantizando la seguridad de las personas involucradas y de la comunidad en su totalidad.
 - Siniestros y catástrofes naturales, conjuntamente con los demás organismos públicos involucrados, con el fin de asistir a los damnificados y a la comunidad en su conjunto.
 - Protestas, concentraciones, manifestaciones y disturbios, aplicando los protocolos de actuación, promoviendo la seguridad y previniendo situaciones que vulneren los derechos de la ciudadanía.
- Ejecutar procedimientos referidos a:
 - Promover la seguridad vial mediante controles en rutas (nacionales y provinciales) de vehículos, documentación, transporte de carga y pasajeros en contextos urbanos y rurales conjuntamente con otros funcionarios facultados para realizar las actuaciones legales correspondientes ante la detección de infracciones.
 - Brindar seguridad vial en relación a la señalización y el encausamiento [sic] del tránsito con el propósito de disminuir el índice de siniestros ante cortes de vías por diversa naturaleza.
- Intervenir en allanamientos de domicilios o locales adoptando dispositivos de seguridad interna y perimetral, respetando la normativa vigente y preservando la integridad física de las personas involucradas y de terceros.
- Brindar seguridad a personas, bienes y objetivos, ante el requerimiento de la autoridad correspondiente.
- Colaborar como auxiliar de la justicia ante:
 - Delitos federales vinculados a la trata de personas, narcotráfico, secuestros extorsivos, tráfico de órganos y delitos de lesa humanidad, a requerimiento de la autoridad judicial a cargo.
 - Contravenciones vinculadas a faltas o delitos del fuero ordinario.”

[Alcances específicos:]

- “- Colaborar en el desarrollo de estrategias y planes de seguridad que requieran cooperación y coordinación conjunta con otras áreas u organismos que intervengan en problemáticas relacionadas con la seguridad pública y ciudadana.
- Participar en la organización y programación de los recursos materiales y humanos a la hora de diseñar e implementar tareas de promoción y prevención en el ámbito de la seguridad.
- Intervenir en el análisis de diagnósticos e informes técnicos referidos a las problemáticas territoriales y comunitarias de seguridad.

- Intervenir en el análisis de diagnósticos y la elaboración de informes técnicos relacionados con la preservación de límites territoriales.”

Alcances generales del título de Tecnatura en Seguridad Pública general (compartidos por todas las orientaciones)	Funciones o tareas meta relacionadas
Colaborar en acciones de patrullaje: Urbano, rural y en zona de seguridad de frontera [y] Vinculadas al control y la protección de la flora y fauna [...]	F. Efectuar controles de documentación... G. Requisar un vehículo o equipaje... H. Explicar leyes o procedimientos operativos I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana * Efectuar controles (de vehículos, de personas, de documentos) en áreas protegidas y reservas naturales
Participar operativamente para prevenir y conjurar infracciones migratorias y aduaneras [...]	D. Brindar información sobre obtención de visas u otros requisitos migratorios F. Efectuar controles de documentación... G. Requisar un vehículo o equipaje... H. Explicar leyes o procedimientos operativos I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana
Intervenir en situaciones de emergencia y urgencia ante: Accidentes viales[,] Siniestros y catástrofes naturales [y] Protestas, concentraciones, manifestaciones y disturbios [...]	E. Brindar asesoramiento ante emergencias... N. Actuar ante disturbios en la vía pública... - Proporcionar seguridad en grandes urbes * Brindar asistencia y explicaciones a extranjeros/as ante emergencias
Promover la seguridad vial mediante controles en rutas (nacionales y provinciales) de vehículos, documentación, transporte de carga y pasajeros [...]	F. Efectuar controles de documentación... G. Requisar un vehículo o equipaje... H. Explicar leyes o procedimientos operativos I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana - Proporcionar seguridad en grandes urbes
Brindar seguridad vial en relación a la señalización y el encausamiento [sic] del tránsito [...]	- Proporcionar seguridad en grandes urbes * Explicar señalización vial u otros detalles ante incidentes imprevistos u obras
Intervenir en allanamientos de domicilios o locales [...]	B. Presentar o describir las funciones de la Fuerza H. Explicar leyes o procedimientos operativos J. Realizar detenciones o allanamientos...

	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar seguridad en grandes urbes - Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias
Brindar seguridad a personas, bienes y objetivos [...]	<ul style="list-style-type: none"> F. Efectuar controles de documentación... G. Requisar un vehículo o equipaje... H. Explicar leyes o procedimientos operativos J. Realizar detenciones o allanamientos... N. Actuar ante disturbios en la vía pública... S. Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública - Proporcionar seguridad en eventos internacionales - Proporcionar seguridad en grandes urbes
Colaborar como auxiliar de la justicia ante: Delitos federales vinculados a la trata de personas, narcotráfico, secuestros extorsivos, tráfico de órganos y delitos de lesa humanidad [...]	<ul style="list-style-type: none"> F. Efectuar controles de documentación... G. Requisar un vehículo o equipaje... H. Explicar leyes o procedimientos operativos I. Interrogar a extranjeros/as sobre asuntos de migraciones y aduana J. Realizar detenciones o allanamientos... S. Leer textos técnicos/teóricos sobre modelos de seguridad pública - Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias

Tecnicatura con orientación en Administración Pública

- Perfil del egresado:

“El futuro egresado de la Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Administración Pública estará capacitado para el desarrollo de las tareas específicas en las funciones de Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior correspondiente a [la Institución]; además, para el cumplimiento de las funciones específicas en el área de la administración pública.”

- Alcances del título [específicos, además de los generales ya citados]:

“- Interpretar y aplicar posibles estrategias administrativas contables, acordes a las normas y políticas públicas definidas en distintos ámbitos de intervención jurisdiccional.

- Participar en las distintas etapas de la administración pública utilizando sistemas contables y administrativos, con soportes informáticos propios del sector público que permitan el desarrollo y el seguimiento de las acciones específicas del servicio administrativo.

- Participar en el asesoramiento, la ejecución y control de los procesos administrativos con los diferentes niveles de la organización y organismos externos.”

Alcances específicos del título de Tecnatura con orientación en Administración Pública	Funciones o tareas meta relacionadas
-	-

Tecnatura con orientación en Criminalística

- Perfil del egresado:

“El futuro egresado de la Tecnatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Criminalística estará capacitado para el desarrollo de tareas específicas en las funciones de Seguridad Interior, Defensa Nacional, apoyo a la Política Exterior correspondientes a [la Institución]; además, para el desarrollo de tareas en el área de las pericias de índole criminalística aplicada al campo de la Seguridad Pública y Ciudadana.”

- Alcances del título [específicos]:

“- Colaborar con el responsable del peritaje en la ejecución de procedimientos referidos a:

Inspecciones o relevamiento de la escena de los hechos documentando la misma mediante toma de fotografías, registros fílmicos, croquis y planos.

Identificación, registro, levantamiento, acondicionamiento y traslado de material indiciario, huellas, rastros y/o pruebas encontrados en el lugar de los hechos, instrumentando la cadena de custodia del material recolectado.

Aplicación de técnicas dactiloscópicas para identificar personas y cadáveres.

Identificación de las características, usos y funcionamiento de armas, proyectiles y vainas.

Detección de imitaciones o alteraciones de documentos impresos, como papel moneda, documentos de identificación, títulos, valores y soportes de seguridad.

Identificación del autor de textos mecánicos, manuscritos y firmas sobre cualquier soporte.

Determinación de causas de siniestros viales.

- Asistir en el diseño y elaboración de informes referidos a pericias de índole criminalística.”

Alcances específicos del título de Tecnatura con orientación en Criminalística	Funciones o tareas meta relacionadas
Identificación, registro, levantamiento, acondicionamiento y traslado de material indiciario, huellas, rastros y/o pruebas	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología - Usar programas informáticos o herramientas

encontrados en el lugar de los hechos, instrumentando la cadena de custodia del material recolectado.	específicas para pericias
Aplicación de técnicas dactiloscópicas para identificar personas y cadáveres.	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología - Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias
Identificación de las características, usos y funcionamiento de armas, cartuchos, proyectiles y vainas.	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología - Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias
Detección de imitaciones o alteraciones de documentos impresos [...]	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología - Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias

Tecnicatura con orientación en Investigación Criminal

- Perfil del egresado:

“El futuro egresado de la Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Investigación Criminal estará capacitado para el desarrollo de las tareas específicas en las funciones de Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior correspondientes a [la Institución]; además, para el cumplimiento de las funciones específicas en el área de la investigación criminal.”

- Alcances del título [específicos]:

- “- Intervenir en las distintas etapas del proceso de investigación criminal recolectando indicios y pruebas de modo consistente con los estándares probatorios de razonabilidad para valorar en el desarrollo del proceso judicial.
- Aplicar distintos procedimientos y técnicas policiales por orden de la autoridad judicial en el marco de una investigación criminal.
- Elaborar informes de investigación criminal.
- Participar en la ejecución de medidas de seguridad de información, documentación, indicios, pruebas, instalaciones y personas en el contexto de una investigación.”

Alcances específicos del título de Tecnicatura con orientación en Investigación Criminal	Funciones o tareas meta relacionadas
-------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

<p>Intervenir en las distintas etapas del proceso de investigación criminal recolectando indicios y pruebas [...]</p>	<p>M. Comunicarse con colegas del extranjero por asuntos de inteligencia</p> <p>R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología</p> <p>- Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias</p> <p>* Conocer protocolos o recomendaciones de actuación ante delitos a nivel mundial</p> <p>* Conocer sistemas de registro de delitos a nivel mundial (por ej. base de datos de vehículos robados)</p>
<p>Aplicar distintos procedimientos y técnicas policiales [...] en el marco de una investigación criminal.</p>	<p>R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología</p> <p>- Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias</p> <p>* Conocer protocolos o recomendaciones de actuación ante delitos a nivel mundial</p> <p>* Conocer sistemas de registro de delitos a nivel mundial (por ej. base de datos de vehículos robados)</p>
<p>Participar en la ejecución de medidas de seguridad de información, documentación, indicios, pruebas, instalaciones y personas en el contexto de una investigación</p>	<p>R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología</p> <p>- Usar programas informáticos o herramientas específicas para pericias</p> <p>* Conocer protocolos o recomendaciones de actuación ante delitos a nivel mundial</p> <p>* Conocer sistemas de registro de delitos a nivel mundial (por ej. base de datos de vehículos robados)</p>

Tecnicatura con orientación en Seguridad Vial

- Perfil del egresado:

“El futuro egresado de la Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana con orientación en Seguridad Vial estará capacitado para el desarrollo de las tareas específicas en las funciones de Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior correspondientes a [la Institución]; además, para el cumplimiento de funciones específicas en el área de la seguridad vial.”

- Alcances del título [específicos]:

- “- Participar en equipos de trabajo integrados por responsables de distintos organismos e instituciones con responsabilidad directa en tareas de gestión, control, prevención y asesoramiento en temáticas de seguridad vial conforme a la normativa vigente.
- Proponer y colaborar en el desarrollo de acciones de concientización y educación sobre seguridad vial y prevención de accidentes en el marco de las intervenciones de la Fuerza.
- Elaborar, interpretar, llevar registro de estadísticas y elaborar mapas de siniestralidad sobre accidentes viales en distintas vías.
- Confeccionar informes acerca del estado y condiciones de las diferentes vías.
- Asistir en la redacción de protocolos, instructivos y simulacros de siniestros viales.
- Intervenir en acciones de coordinación y supervisión de las actividades realizadas por los grupos a su cargo.”

Alcances específicos del título de Tecnatura con orientación en Seguridad Vial	Funciones o tareas meta relacionadas
Proponer y colaborar en el desarrollo de acciones de concientización y educación sobre seguridad vial y prevención de accidentes [...]	E. Brindar asesoramiento ante emergencias... - Proporcionar seguridad en grandes urbes * Explicar señalización vial, normas de tránsito y recomendaciones de prevención
Elaborar, interpretar, llevar registro de estadísticas y elaborar mapas de siniestralidad [...]	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología * Usar programas informáticos o herramientas específicas para elaborar estadísticas y mapas
Asistir en la redacción de protocolos, instructivos y simulacros de siniestros viales [...]	- Proporcionar seguridad en grandes urbes * Explicar señalización vial, normas de tránsito y recomendaciones de prevención

Tecnatura con orientación en Gestión de las Comunicaciones

- Perfil del egresado:

“El futuro egresado de la Tecnatura Universitaria en Seguridad Pública con orientación en Gestión de las Comunicaciones, estará capacitado para el desarrollo de las tareas específicas en las funciones de Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior correspondientes a [la Institución]; además, para el cumplimiento de funciones específicas en el área de la gestión de las comunicaciones en los distintos ámbitos administrativos y operativos de la fuerza.”

- Alcances del título [específicos]:

- “- Colaborar en la gestión de la implementación y el mantenimiento de los distintos sistemas de comunicaciones utilizados por [la Institución].
- Colaborar en la gestión necesaria para la identificación y análisis de posibles amenazas que pongan en riesgo los sistemas de información y comunicación utilizados por [la Institución].
 - Colaborar en la implementación de los controles de seguridad establecidos por la organización con el fin de mantener la confidencialidad, integridad y disponibilidad de los sistemas de comunicaciones utilizados por [la Institución].
 - Planificar la gestión de estrategias para monitorear y evaluar la seguridad de las operaciones y confiabilidad de las instalaciones de redes y equipamientos de los sistemas de comunicación utilizados por [la Institución].”

Alcances específicos del título de Tecnatura con orientación en Gestión de las Comunicaciones	Funciones o tareas meta relacionadas
Colaborar en la gestión de la implementación y el mantenimiento de los distintos sistemas de comunicaciones utilizados por [la Institución].	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología * Usar programas informáticos o herramientas específicas para comunicaciones
Colaborar en la gestión necesaria para la identificación y análisis de posibles amenazas que pongan en riesgo los sistemas de información y comunicación [...]	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología * Usar programas informáticos o herramientas específicas para comunicaciones
Colaborar en la implementación de los controles de seguridad establecidos por la organización con el fin de mantener la confidencialidad, integridad y disponibilidad de los sistemas de comunicaciones [...]	R. Leer manuales de uso de aparatos o descripciones de tecnología * Usar programas informáticos o herramientas específicas para comunicaciones