RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Diedrichs, Rosario

Uso de la realidad virtual para el desarrollo de las competencias comunicativas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en el ámbito de la formación laboral continua

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Diedrichs, R. (2023). Uso de la realidad virtual para el desarrollo de las competencias comunicativas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en el ámbito de la formación laboral continua. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3996

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Rosario Diedrichs, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Mayo de 2023, pp. 49,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Uso de la realidad virtual para el desarrollo de las competencias comunicativas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en el ámbito de la formación laboral continua

Trabajo final integrador

Rosario Diedrichs

rdiedrichs@uvq.edu.ar

Resumen

Este trabajo propone la integración de realidad virtual (RV) en la enseñanza de inglés, en el ámbito de formación laboral continua, como propuesta de mejora y transformación. Para esto se realizan estudios acerca de la RV implementada en ámbitos de capacitación, se consideran los rasgos de experiencias de inclusión exitosa de este recurso de enseñanza y de aprendizaje, y se rediseña una unidad didáctica de un programa formativo con actividades que cuentan con RV para la adquisición de competencias comunicativas de la lengua.

Índice

1. Presentación 2

2. Marco conceptual 5

2.1 Realidad virtual y su uso como recurso didáctico 5

2.2 Formación laboral continua 11

2.3 Competencias lingüísticas 15

3. Experiencias de uso de realidad virtual para formación 19

4. Rediseño de un programa formativo de Inglés de Negocios, con inclusión de recursos de realidad virtual 23

4.1 Planificación vigente en la capacitación de Inglés de Negocios 24

4.2 Análisis de la planificación vigente 33

4.3 Propuesta de integración de realidad virtual 38

5. Conclusiones 43

6. Bibliografía 45

1. Presentación

En el contexto educativo de la educación no formal de personas adultas y, más específicamente, en la formación continua para el trabajo, se registra que la enseñanza y el aprendizaje de Inglés como segunda lengua presenta algunos rasgos –coincidentes con los detectados en el Horizon Report (Brown et al., 2020; Pelletier et al., 2021)– que hacen dirigir la mirada hacia las tecnologías emergentes disruptivas y sus aplicaciones, para pensar su relevancia y potencial en el ámbito educativo:

- Búsqueda, por parte de los estudiantes, de cursos y programas de certificación profesional con alguno o todos sus componentes en línea, que se adapten a sus necesidades y objetivos.

- Pandemia por COVID-19 como motor de cambio y necesidad de incorporación inmediata de nuevas tecnologías para compensar las diversas medidas de aislamiento, lo que genera la aplicación de variedad de tecnología y plataformas educativas para la educación a distancia e híbrida.

- Gran número y popularidad de *apps* para *smartphones* para el aprendizaje de idiomas, tales como Duolingo, FluentU y Rosetta Stone. Ahora, además, se ofrecen *apps* que incorporan realidad virtual, como MondlyVR e ImmerseMe.

- Implementación de simulaciones con fines educativos en las últimas dos décadas (primero en medicina, aviación, ingeniería, fuerzas armadas, y ahora de forma más extendida independientemente del campo de estudio o nivel educativo).

- Reciente incorporación de realidad aumentada, mixta y virtual en la industria de los videojuegos, los negocios y también en el ámbito educativo.

- Creciente disponibilidad y masificación tanto de hardware como de software y plataformas para realidad aumentada (RA), mixta (RM) y virtual (RV). Por ejemplo, Oculus, MetaQuest, YouTube, AltspaceVR y Unreal Engine y Steam.

En este contexto, una problemática que persiste es la dificultad de desarrollar eficazmente competencias comunicativas de la lengua, especialmente pragmáticas y sociolingüísticas, cuando el ámbito de aprendizaje (una institución educativa, una capacitación corporativa, etc.) difiere enormemente del contexto real de uso. A su vez, preponderantemente, se utilizan libros de texto como *input* principal que cubren un

rango acotado de expresiones gramaticales y léxicas correspondientes a una determinada función pragmática, por ejemplo, “cómo hacer un pedido en un restaurante” o “cómo expresar planes futuros”. En algunos casos, estas expresiones pueden resultar arcaicas, poco auténticas y quedar rápidamente desactualizadas. (Tomlinson Masuhara, 2013; Gilmore, 2007; Thornbury en Parry, 2012). Para cursos de inglés y particularmente inglés de negocios, la actualización de estos materiales didácticos queda con frecuencia relegada por parte de las editoriales, en comparación con los libros de texto dirigidos enseñanza escolar de niños y jóvenes. Muchos de estos rasgos identificados como desfavorables podrían superarse con la inclusión de la RV en la enseñanza y el aprendizaje.

En paralelo, desde hace más de dos décadas existen las tecnologías inmersivas, las cuales han cobrado especial relevancia a partir de la aparición de aplicaciones de realidad aumentada para *smartphones*, y de cascos y lentes de realidad virtual como Oculus Rift (2016), Google Cardboard (2015) y HTC Vive (2016), que pueden ser dirigidos a usuarios[1] que conforman un grupo cada vez más masivo por la portabilidad y costo relativo de los equipos cada vez menor. La creciente popularidad y masificación de estas tecnologías permite, además, la expansión de sus posibilidades y ámbitos de uso, alcanzando así el entretenimiento y los videojuegos[2] en una primera instancia, pero también la medicina, la industria, el mundo empresarial y la educación. En todas estas situaciones, las tecnologías inmersivas posibilitan un espectro o continuum de *realidad extendida* (RE) entre la completa realidad y la completa virtualidad, pudiendo pasar por estadios intermedios como la *realidad aumentada* (RA). Al hacerlo, incorporan y combinan elementos digitales en el mundo real.

En el ámbito educativo, en las últimas dos décadas se han utilizado y explorado distintos tipos de tecnologías inmersivas para, a través de la manipulación de objetos virtuales mediante un dispositivo móvil, “achicar la brecha” entre el aula y el entorno de fuera de esta, especialmente cuando se pretende la adquisición de competencias. Estas simulaciones con realidad extendida ofrecen posibilidades cada vez mayores para el aprendizaje en un ambiente interactivo, colaborativo, con retroalimentación instantánea y representativo de la realidad, que es a la vez controlado y seguro. Los informes

[1] En este proyecto de innovación se utiliza el masculino genérico, sin sesgo sexista.
[2] En 2022 se pueden encontrar catálogos de videojuegos, apps y entretenimiento con RV en las plataformas Steam (https://store.steampowered.com/vr/), Play Station https://www.playstation.com/en-us/ps-vr/) y Meta Quest (https://www.oculus.com/experiences/quest/), entre otras.

Horizon Report identifican, tanto en 2020 (en un mundo prepandémico) como en 2021, a la RV y RA como prometedoras, y dan cuenta de las universidades e instituciones que ya la han implementado (Brown et al., 2020; Pelletier et al., 2021).

En el caso de la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, el uso de RV podría promover el desarrollo de las competencias comunicativas en paralelo a la incorporación de gramática y vocabulario.

Se decide, entonces, realizar un *proyecto de innovación* (Universidad Nacional de Quilmes, 2020) que "involucra una propuesta de intervención concreta, incluyendo la sustentación teórico-analítica que la fundamente, para lo cual debe partir de un diagnóstico y justificación de este en relación con el ámbito en el que se propone su implementación, presentándose como una innovación que constituya un aporte original al desarrollo de la práctica en el campo de especialidad de la carrera" (p. 6).

Objetivo general:

- Diseñar una propuesta de enseñanza que incluya el uso de RV para generar una alternativa para transformar la enseñanza de Inglés en la formación laboral continua –específicamente, Inglés de Negocios–, en conjunto con la incorporación de principios constructivistas y del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

Objetivos particulares:

- Diagnosticar cómo se enseña Inglés en un ámbito de formación laboral continua, especificando cuáles son los componentes frecuentes en un curso de Inglés de Negocios.

- Caracterizar los dispositivos de RV señalando sus posibilidades educativas, en general, y para la enseñanza de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera, en particular.

- Sistematizar material bibliográfico y entrevistas a expertos e instituciones en las que se haya implementado la RV con fines educativos, de modo de consolidar el marco teórico y de realidad de este proyecto de innovación.

- Diseñar una propuesta de enseñanza que incluya el uso de RV para generar una alternativa que contribuya a transformar la enseñanza de Inglés en la formación

laboral continua, en conjunto con la incorporación de principios constructivistas y del enfoque comunicativo.

- Redefinir las actividades y los recursos de un programa de Inglés de Negocios, con inclusión de RV en sus clases.

2. Marco conceptual

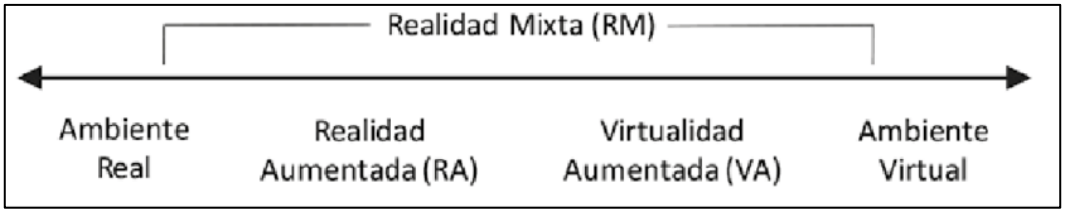
En esta sección se elabora una definición de la realidad virtual (RV), a la vez que se la contextualiza en el marco de las tecnologías inmersivas y se describen antecedentes tecnológicos e históricos, y sus aplicaciones como recurso didáctico. En segundo lugar, se caracteriza la relevancia de la formación laboral continua y los enfoques utilizados para la enseñanza de personas adultas, como el constructivismo, la andragogía y el aprendizaje por competencias. Por último, en referencia específicamente a la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, se definen y describen las competencias lingüísticas, con foco en la competencia comunicativa.

2.1 Realidad virtual y su uso como recurso didáctico

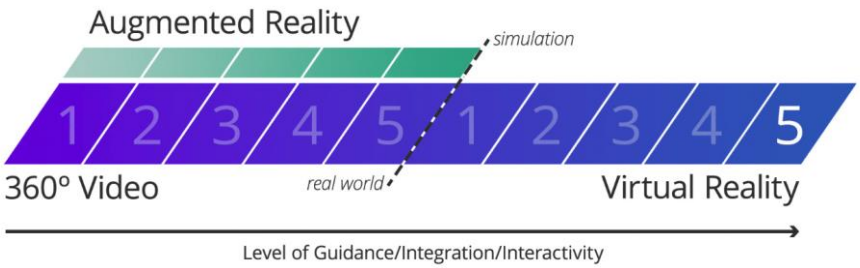
Según Intel, hoy comúnmente se utiliza el término RV para englobar lo que es en realidad un espectro o continuum de experiencias inmersivas, técnicamente denominado espectro de *realidad mixta* (RM), el cual comprende desde la completa realidad a la completa virtualidad, pudiendo pasar por estadios intermedios cuyos límites son cada vez más difusos. En estos estadios se incorporan y combinan elementos digitales en el mundo real (RA), como, por ejemplo, en los filtros fotográficos de la aplicación Snapchat, o la aplicación IKEA Place que permite previsualizar un mueble en el sitio deseado antes de comprarlo en la tienda en línea de IKEA[3]. En un grado más avanzado e inmersivo del espectro de realidad mixta, se sumerge a un sujeto en un mundo generado por computadora utilizando un “casco” o *head-mounted display* (RV). Esta

[3] https://www.ikea.com/au/en/customer-service/mobile-apps/say-hej-to-ikea-place-pub1f8af050

experiencia puede volverse cada vez más inmersiva mediante la incorporación de objetos manipulables, sonido envolvente e, incluso, respuesta o *feedback* háptico[4].



Continuum de la virtualidad de Milgram y Kishino (Skarbez, Smith y Whitton, 2021, p.3)



Niveles de orientación, integración e interactividad para realidad aumentada y virtual
(Penn State https://imex.psu.edu/about/defining-immersive-experiences/)

El auge de estas tecnologías inmersivas se da gracias a una multiplicidad de factores. Craig y Sherman (2019) destacan aquellos ligados a avances técnicos, como la posibilidad de uso de RA en dispositivos móviles y de adquirir computadoras cuyo hardware ya está preparado para soportar RV (*VR-ready machines*), la reducción de "molestias" técnicas tales como el peso y tamaño de los dispositivos y eliminación de cables; la disponibilidad creciente de software y las mejoras en los gráficos y en la experiencia de usuario en general. Por otra parte, subrayan el interés y el papel que tienen los usuarios (Oculus surge como *Kickstarter* o *crowdfunding*[5]), al que luego se suman inversiones por parte de gigantes tecnológicos como Facebook y Google. El informe de la plataforma británica de MOOC[6] Futurelearn (Coyne et al., 2022) hace

[4] *Feedback* háptico: consiste en utilizar retroalimentación táctil para el usuario para trasladar sensaciones realistas. Los sistemas más simples como PlayStation incluyen vibraciones en los controles, pero ya están en desarrollo guantes y trajes de cuerpo completo.
[5] *Crowdfunding* (micromecenazgo): es un mecanismo colaborativo de financiación de proyectos por el cual un grupo masivo de inversores participa aportando cantidades reducidas de dinero a través de plataformas de internet como Kickstarter.
[6] MOOC: curso en línea masivo y abierto.

foco en un contexto de economía *Gig* en el cual la pandemia contribuye no solo a acelerar el cambio tecnológico sino también a generar quiebres en la cultura del trabajo y en las percepciones sobre la educación; un contexto en el que los educandos reconocen la necesidad del aprendizaje continuo o a lo largo de la vida; se valora la flexibilidad para elegir el momento, formato y lugar donde ocurre el aprendizaje; guían la motivación y la intencionalidad para adquirir competencias para el empleo (incluyendo el autoempleo) y para el futuro, especialmente considerando que las personas ya no tendrán un mismo empleo para toda la vida. El informe destaca, además, oportunidades para:

- El trabajo conjunto entre instituciones educativas tradicionales y otros proveedores (de *e-learning*, por ejemplo).
- El aprendizaje por microcredenciales y de tipo "construye tu propio título" (*make your own degree*).
- La optimización de contenido para uso en dispositivos móviles, llamado *responsive design*.
- La necesidad creciente de educación "recursiva", de *upskilling* y de *reskilling*, debido a las demandas cambiantes por parte de empleadores.
- La aplicación de tecnologías como inteligencia artificial, *machine learning*, RV, RA y *learning analytics.*
- La creciente gamificación del aprendizaje para generar motivación y atención (*engagement*).
- La enseñanza de competencias como el pensamiento crítico, la planificación en equipo, creatividad, habilidades sociales, y alfabetización digital.

La creciente popularidad y masificación de la realidad virtual permite la expansión de sus posibilidades y ámbitos de uso. En una primera instancia lo son selectos laboratorios de investigación, institutos como la NASA y las fuerzas armadas en los EE.UU., pero hoy alcanzan la industria del entretenimiento, el consumo masivo, instituciones culturales como museos y también la educación formal y la capacitación laboral (Virtual Reality Society, s. f.).

El Departamento de Defensa de los EE.UU. utiliza simuladores y cascos de RV para capacitar pilotos (https://www.defense.gov/News/News-Stories/Article/Article/2438835/ultra-low-cost-simulation-program-augments-pilot-training)

En cuanto a su uso educativo, se han explorado distintas posibilidades de uso de las tecnologías inmersivas, comenzando por la RA (que se masifica en el año 2008 junto con los *smartphones*), la cual ofrece la posibilidad de manipular objetos virtuales en un entorno real. También se han explorado mayores grados de inmersión dentro del continuo de virtualidad, en todos los casos con el objetivo de permitir a los alumnos un acercamiento e interacción superior con el objeto de estudio (especialmente cuando este incluye conceptos abstractos y complejos), como así también una participación activa y un proceso de aprendizaje por descubrimiento e interacción.

Una aplicación de RA permite apuntar el dispositivo móvil hacia un objeto estático (como una foto en un libro de texto) y manipularlo en tres dimensiones, con la posibilidad de obtener información adicional (https://vrvisiongroup.com/augmented-reality-the-future-of-learning-outcomes).

Los informes Horizon Report (Brown et al., 2020; Pelletier et al., 2021) identifican, tanto antes de la gran disrupción causada por la pandemia por COVID-19 como posteriormente, a la realidad aumentada, mixta y virtual como tecnologías prometedoras en educación. Dan cuenta, además, de las universidades que ya la han implementado, como Leiden para las carreras de Medicina o Penn State con su catálogo de experiencias educativas. El informe de 2021 pone énfasis en cómo la pandemia ha acelerado cambios socioculturales y tecnológicos que impactan directamente en la educación, como el hecho de que diversos aspectos de la vida cotidiana pasaron a suceder a distancia. Se han impuesto, entonces, tendencias como el trabajo y el aprendizaje remotos o la adopción de esquemas híbridos (entre remoto y presencial) y la incorporación de nuevas tecnologías y plataformas educativas para nivel primario, medio y superior.

Craig y Sherman (2019) describen sus beneficios particularmente para cuando el objeto de aprendizaje es inaccesible, no es observable en el mundo físico (por ejemplo, propiedades atómicas), cuando no puede estudiarse de manera segura (como manipulación de explosivos), cuando los costos de hacerlo en el ambiente real son demasiado altos (procedimientos dentro de un submarino, por caso) y cuando necesitan crearse diversos escenarios *what-if*, es decir, simular resultados a partir de ciertas condiciones o variables. Berns y Reyes-Sánchez (2021) señalan a la RV como una

tecnología con enorme potencial para la adquisición de competencias cognitivas, psicomotrices y afectivas; para mejorar la retención de la información, para hacer al alumno un participante activo ya que puede interactuar directamente con un entorno determinado (que representa al real) que se vuelve más tangible; y para transferir el conocimiento adquirido a situaciones y contextos de uso reales. En sintonía, la consultora y auditora PwC (PricewaterhouseCoopers) destaca, en comparación con la enseñanza tradicional y con cursos de *e-learning*, una reducción en los tiempos de capacitación, gracias a que la experiencia inmersiva genera mayor involucramiento, nivel de atención, sensación de confianza y conexión emocional (2020). Sin embargo, este potencial no ha sido aún explorado en profundidad en las *apps* que existen hoy para el aprendizaje de lenguas extranjeras ni en programas de formación de inglés para adultos.

Por otro lado, la implementación de realidad virtual en educación debe aún superar algunos desafíos o barreras de entrada:

- Disponibilidad de contenido: no existe una amplia gama de contenido creado con propósitos educativos, o no son de acceso gratuito ni abierto. A menudo estos se desarrollan "a medida" por parte de una empresa especializada como consultoras o productoras audiovisuales (que poseen el conocimiento y habilidades técnicas), o de manera casera y más rudimentaria.

- Brecha digital: especialmente en términos de costos y de inversión inicial para las instituciones que deciden implementarla. Según los casos consultados, se recurre a la compra de uno o unos pocos dispositivos[7], y a la utilización de contenido listo para usar (en vez de especialmente diseñado para tal fin personalizado según los objetivos o necesidades puntuales).

- Efectos adversos: el uso de cascos de RV suele producir fatiga visual e incluso mareos y desorientación, dependiendo del contenido y de los movimientos que pueda realizar el usuario tanto dentro del mundo virtual como con su propio cuerpo.

[7] El modelo *one-to-many*, a diferencia del modelo *one-to-one*, es también ventajoso a la hora de la gestión de los equipos (adquisición, instalación, mantenimiento, actualización, capacitación a capacitadores). Los costos pueden resultar altos inicialmente, pero el retorno de la inversión (ROI) es positivo (PwC, 2020).

2.2 Formación laboral continua

El contexto actual está atravesado por la globalización, por una economía basada en la producción de conocimiento y por la vertiginosidad de los cambios en la vida cotidiana. Desde fines de los años ochenta se caracteriza al mundo como VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo, por sus siglas en inglés). Sin embargo, a partir de la pandemia cobra relevancia un nuevo esquema, algo más pesimista, denominado BANI; Jamais Cascio (2020), a quien se le atribuye la denominación, describe al mundo como frágil, ansioso, no lineal e incomprensible (por sus siglas en inglés). Según este autor, es un mundo incierto y cambiante que genera temor e impotencia; que está interconectado a tal punto que, si una pieza falla, puede fallar el sistema entero; en el que a menudo parece no haber lógica ni conexión entre un hecho y sus consecuencias, por lo que se torna difícil de entender. A pesar de presentar esta mirada más pesimista que la del modelo VUCA, Cascio considera que, no obstante, en este contexto puede surgir una actitud de adaptabilidad, flexibilidad, resiliencia y nuevas formas de pensar.

Así, si los sucesos recientes llevan a repensar nuestra visión del mundo (como lo hace Cascio), los esquemas y las formas de actuar, deben también llevar a repensar las formas de enseñar y aprender. Para la formación laboral en particular, implica el conocimiento cobra un papel esencial, que las personas deben estar en constante aprendizaje y capacitándose activamente, ya sea en habilidades técnicas específicas para cada empleo, en competencias tecnológicas y digitales, en competencias blandas (*soft skills)* como colaboración, resolución de problemas o comunicación, y también en idiomas como inglés, chino, alemán o portugués.

Con respecto al adulto como sujeto de aprendizaje, este posee características distintivas: trae sus propias experiencias de vida, bagaje de conocimiento y aprendizajes adquiridos; posee diferentes motivaciones internas y externas por aprender y por transferir el nuevo conocimiento de forma práctica; se desenvuelve de forma autónoma y elige cómo y cuándo aprender. Es habitual encontrar estudiantes heterogéneos en cuanto a conocimientos, intereses y manejo de TIC, “estudiantes motivados cuando ven el avance de los procesos de aprendizaje, y desmotivados si no logran avanzar”, estudiantes para quienes “las TIC son pensadas como un ambiente para la diversión y la recreación y no para la educación” (Grupo Interdisciplinario de Profesores, 2012, p. 221).

Estas características exigen enfoques y estrategias que pongan en consideración las necesidades específicas de la persona adulta, y se diferencien de la educación de niños y adolescentes, para que el aprendizaje sea efectivo. En este sentido, la didáctica constructivista aporta una perspectiva que permite considerar al alumno, en este caso joven o adulto, como centro en el proceso de aprendizaje, si bien la importancia del docente y de los contenidos también es decisiva. Ese estudiante es quien construirá activamente su propia interpretación y su propio conocimiento a partir de la realidad y del contexto en el que se encuentra, ayudado por sus competencias y conocimientos ya adquiridos, y por el docente, quien no toma el rol de "la fuente de saber", sino que guía al alumno en el proceso de aprendizaje y lo ayuda a movilizar esos recursos cognitivos previos. Gros Salvat (2002) describe algunos rasgos del enfoque constructivista:

- El conocimiento es *construido*, no transmitido. El docente crea las condiciones para que el aprendizaje se construya.
- La formación de sentido es desarrollada a partir de un *problema*, confusión, disonancia o error. Esto demanda una respuesta o reacción.
- La construcción de conocimiento es resultado de una *actividad*.
- El conocimiento depende del *contexto* en el que tiene lugar; aquello que se aprende queda ligado a un contexto.
- La construcción de significado se produce *en la mente de quien aprende*. Por otro lado, el aprendizaje es también un *proceso social*.
- La construcción del conocimiento requiere articulación, expresión o representación de lo que es aprendido. El diálogo, la participación y la colaboración toman un rol central. Por ende, la *comunicación* es también un vehículo para la construcción de significado.

En esta línea, Duffy y Jonassen proponen que, para favorecer el aprendizaje, un entorno constructivista debe ser activo, constructivo, colaborativo, intencional, complejo (es decir no excesivamente simplificado para la ocasión), contextual (las actividades deben estar basadas en un contexto real o simulado), conversacional y reflexivo (Olmedo Torre y Farrerons Vidal, 2017, p.14).

Algunos modelos que se sustentan en enfoques constructivistas son *learning by doing*, el aprendizaje situado, el aprendizaje basado en proyectos y la andragogía. Este último enfoque aporta, a partir de los años setenta, una nueva visión en la educación de adultos en contraposición a la pedagogía tradicional (que se enfoca en la enseñanza de niños). Tomando como base los rasgos del adulto como sujeto de aprendizaje, la andragogía considera que este tiene una madurez suficiente como para tener autoconcepto, autodirección y responsabilidad sobre su aprendizaje; tiene predisposición para aprender, pero a la vez necesita saber qué, por qué y cómo aprende antes de poder hacerlo; posee conocimiento que aportará y compartirá con los otros dentro de la clase, y que lo ubicará en una posición de horizontalidad con el docente (andragogo) de manera tal que será una relación de participantes o de participante-facilitador, no de maestro-alumno. En cuanto a las actividades, se concentran más en el proceso de aprendizaje que en el contenido, y son de tipo proyecto, estudio de caso, resolución de problemas, y coloquio o debate en equipos. (Knowles, 1980; Olmedo Torre y Farrerons Vidal, 2017).

La formación por competencias también permite correr el centro del aprendizaje hacia el alumno y otorgarle un papel activo en la construcción de conocimiento. Orientada a la adquisición de desempeños (a un *saber hacer*), la formación por competencias aparece frecuentemente en el ámbito de la formación continua y profesional. Philippe Perrenoud (2003) define a una competencia como "una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios" (p. 7). En su definición, significa ir más allá del conocimiento y de procedimientos, implica realizar operaciones complejas, integrar y movilizar conocimiento.

Según Levy-Leboyer (2003), las competencias "no se reducen a una aptitud ni a un *patchwork* de aptitudes" ni tampoco a conductas sin vínculo entre sí, sino que son "conjuntos estabilizados de saberes y de savoir-faire, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje" (p. 40). Según el autor, suponen un dominio real de una tarea o de un conjunto de actividades; implican saberes integrados, articulados y "de alguna manera automatizados en la medida en que la persona competente moviliza este saber en el momento oportuno, sin tener necesidad de consultar reglas básicas ni de

preguntarse sobre las indicaciones de tal o cual conducta" (p. 40). Las competencias "están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado" (p. 47).

Para los empleadores, la adquisición de conocimiento, pero por sobre todo de competencias, y su constante actualización, resultan claves para lograr la flexibilidad y adaptabilidad que se necesitan en un contexto VUCA o BANI. Es cada vez más frecuente encontrar empleadores que, en su proceso de selección de personal, se enfocan en las competencias que demuestra el candidato, más que en los años de estudio o en la cantidad de certificaciones obtenidas. Asimismo, numerosas empresas y organizaciones se han transformado en *learning organizations*, en las cuales el conocimiento (incluyendo su generación y su transferencia) ocupa un papel central en su cultura organizacional, con el fin de agilizar sus mecanismos y estrategias de respuesta ante el cambio y la incertidumbre del mundo BANI. En estas "organizaciones que aprenden" se le da un valor fundamental al aprendizaje continuo y al aprendizaje a lo largo de la vida[8], a la coconstrucción de conocimiento, a la interdisciplinariedad, a la cooperación y a la creatividad. Es por ello, entonces, que entran en juego dinámicas específicas para la enseñanza de adultos que permiten creación y actualización de conocimiento en forma continua, de manera constructiva y cooperativa.

En este proyecto de innovación se sostiene que la RV es un recurso didáctico eficaz para la enseñanza de inglés a personas adultas. La RV se adapta a los principios de enseñanza del constructivismo, la andragogía y la formación por competencias, a la vez que permite disminuir las dificultades que se presentan al momento aprender una lengua extranjera, como pueden ser: la búsqueda de contextos realistas de uso, la práctica en ambientes que sean motivadores, la transferencia a la vida cotidiana y la utilización de libros de texto o materiales actualizados.

Los alumnos adultos suelen expresar que las competencias que adquieren con mayor facilidad son las de lectura y escritura, en menor medida las de comprensión auditiva y, por último, fluidez y precisión en la expresión oral. Un factor que contribuye a estas dificultades es que consideran al ámbito de clase como seguro para hablar en inglés

[8] Se enfocan en varias categorías de capacitación a empleados para mantener su competitividad: *reskilling* (adquirir nuevas competencias para poder rotar de un puesto a otro), *upskilling* (mejorar las competencias existentes para tomar mayores responsabilidades) y, más recientemente, *newskilling* (mejorar y adquirir competencias en conjunto con la tecnología) (Shook y Knickehm, 2018; Gil, s.f.).

frente a otras personas, mientras que hablar en público, y especialmente con hablantes nativos, les genera nerviosismo, timidez y desconfianza. La RV puede, además, minimizar actitudes negativas o defensivas y brindar oportunidades de práctica realista mediante la inmersión.

2.3 Competencias lingüísticas

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, o CEFR en inglés), desarrollado en 2001 por el Consejo de Europa, se utiliza como estándar internacional para describir el dominio de una lengua extranjera. Consiste en una escala con seis niveles y, en cada uno de ellos, descriptores ilustrativos "*can do*" o "puede hacer", enfocados en la capacidad del hablante para realizar actividades comunicativas. Esta escala, junto con los descriptores en cada nivel, facilita el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación del idioma (especialmente en evaluaciones de nivel y en exámenes internacionales estandarizados), como así también el proceso de aprendizaje, ya que le permite al alumno entender su dominio del idioma al saber qué se espera de cada nivel.

> "El enfoque orientado a la acción del MCER representa un cambio de dirección al pasar de programas basados en una progresión lineal a partir de estructuras lingüísticas, o en un conjunto de funciones y nociones predeterminadas, a programas fundamentados en el análisis de necesidades, orientados a tareas de la vida real y construidos en torno a nociones y funciones seleccionadas deliberadamente. Esto favorece una perspectiva de «dominio» guiada por descriptores de lo que el/la aprendiente «puede hacer», en vez de una perspectiva de «carencia» en la que se acentúa aquello que no ha adquirido aún." (Consejo de Europa, 2020, p.36).

Este marco adopta un enfoque orientado a la acción y a la adquisición y desarrollo de competencias, entendiendo que

> "El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y

> restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias." (Instituto Cervantes, 2001, p. 9).

El MCER se apoya particularmente en el concepto de *competencia comunicativa*, propuesto por la lingüística y los estudios socioculturales, para establecer sus parámetros y descriptores "*can do*". Esta competencia refiere a la capacidad de saber qué decir y cómo decirlo; no implica solamente hablar de manera gramaticalmente correcta sino también de manera socialmente apropiada. Noam Chomsky es quien propone, en un primer lugar y en el marco de la gramática generativa y de las ciencias cognitivas, la noción de *competencia gramatical* como un saber interiorizado sobre el uso correcto de la lengua. Dell Hymes cuestiona el primer concepto de competencia gramatical propuesto por la gramática generativa para darle prevalencia a los factores socioculturales que influyen en la comunicación, por lo que distingue la *competencia comunicativa*, la cual posee un alcance más amplio que incluye las reglas de uso de la lengua según el contexto en el que ocurre la situación comunicativa. Posteriormente, Canale y Swain separan, a su vez, la competencia gramatical de la *competencia sociolingüística*, y posteriormente distinguen entre competencia sociolingüística y *competencia discursiva*. Por consiguiente, se puede decir que la competencia comunicativa no es una sola, sino que se conforma por un conjunto de competencias interrelacionadas (Centro Virtual Cervantes, s.f.; Hymes, 1972; Llobera, 1995).

El MCER, entonces, recoge estos aportes y adopta en sus descriptores a las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, todas dentro de las competencias comunicativas de la lengua. Mediante este modelo centrado en competencias, el Consejo de Europa (2020) reemplaza al modelo más tradicional centrado en aprender o adquirir las "cuatro destrezas" (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita); considera al modelo tradicional cada vez más inadecuado, argumentando que esta nueva organización "está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se coconstruye." (p.42). Se organizan y describen de la siguiente manera:

Consejo de Europa, 2020, p. 42. https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53

- Competencias lingüísticas: se refieren al conocimiento de los recursos lingüísticos y del "uso correcto" de la lengua como sistema.
    - Competencia léxica: conocimiento y capacidad de usar un repertorio de vocabulario, expresiones, modismos, formulas fijas y polisemia para diferentes temas o ámbitos, y de seleccionar ese repertorio adecuadamente según el contexto.
    - Competencia gramatical: conocimiento y capacidad de uso de los principios y recursos gramaticales como la morfología y la sintaxis.
    - Competencia fonológica: conocimiento y destreza en la articulación (pronunciación de fonemas), la prosodia (acento, ritmo y entonación tanto a nivel de la palabra como de la oración) e inteligibilidad (entendida como accesibilidad al significado por parte de los interlocutores).[9]

[9] En la publicación de 2020 se realiza una revisión y modificación completa de lo que significa la competencia fonológica, quitando modelos de pronunciación "ideales" basados en el hablante nativo que pretendían la reducción del acento extranjero. Los nuevos descriptores del MCER en esta categoría se enfocan en la capacidad de producir y mediar significado, en lugar de alcanzar una pronunciación "natural".

- Competencia ortográfica: conocimiento y destreza en la producción de los símbolos y del sistema de escritura.

- Competencias sociolingüísticas: comprenden el conocimiento y destrezas necesarias para una "adecuación sociolingüística", considerando que la lengua es un fenómeno sociocultural. Abarcan, por ejemplo, adecuarse a las normas de cortesía, conocer las expresiones culturales y de sabiduría popular, conocer niveles connotativos de significado, utilizar el registro adecuado según el contexto (formal, familiar, etc.) y según los interlocutores, y reconocer claves socioculturales y lenguaje corporal.

- Competencias pragmáticas: se refieren al uso de la lengua en la construcción de mensajes, su estructura, organización y sus funciones.

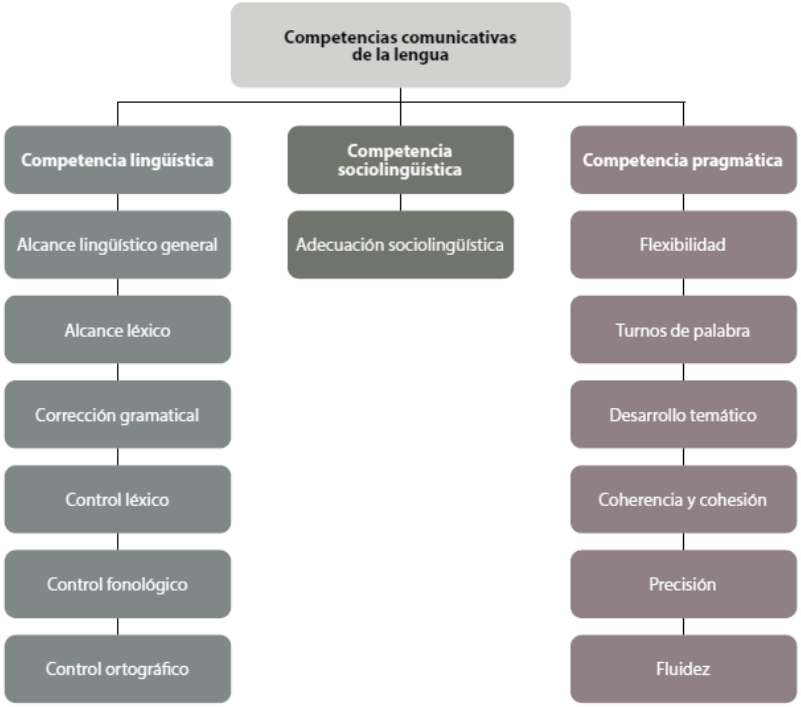
    - Competencia discursiva: comprende el conocimiento de la organización de las oraciones para producir fragmentos coherentes, su secuenciación lógica, organización temática, la coherencia y cohesión, el estilo y registro, organización según su función, turnos de palabra y otros principios de cooperación en el caso de interacción oral.

    - Competencia funcional: comprende el conocimiento del discurso para funciones concretas, es decir, para alcanzar objetivos determinados en una interacción. Por ejemplo, preguntar, validar información, expresar duda, persuadir, expresar placer y desagrado, explicar, narrar, etc. Se relaciona también con las competencias sociolingüísticas y culturales.

    - Competencia organizativa: se refiere a la secuenciación de los mensajes según esquemas de interacción y transacción.

Para esta propuesta se considera fundamental el desarrollo de todas las competencias nombradas anteriormente de manera integral; es decir, se busca que los alumnos no solo adquieran una cantidad de fonemas, léxico y estructuras de la lengua segunda para descifrar un sistema, sino que sean usuarios reales y eficaces del idioma, usuarios que puedan movilizar diversos recursos lingüísticos correctamente y con flexibilidad, que su discurso sea inteligible y coherente y que se adecue al contexto sociocultural (e intercultural), usuarios que puedan mediar

significado y cumplan sus objetivos o realicen tareas de forma exitosa a través de la interacción y colaboración con otros.



Consejo de Europa, 2020, p. 143. https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53

3. Experiencias de uso de realidad virtual para formación

A continuación, se exponen experiencias de uso de tecnologías que se encuentran dentro del espectro de realidad mixta con fines educativos, tanto en ámbitos formales como no formales y de formación laboral.

En la Argentina existen múltiples proyectos de RV como también productoras audiovisuales que generan e incluso exportan contenido con fines publicitarios, de entretenimiento y también educativos. En el campo educativo se utiliza principalmente para la formación laboral y para el entrenamiento de pilotos, operarios de maquinaria y transportistas, con implementaciones que utilizan desde solamente cascos (*headsets)* con o sin controles (*joystick/hand controller*) hasta simuladores completos.

Demostración de un simulador de maquinaria desarrollado por Delta3 para Techint en Argentina. Imagen tomada en la exposición Virtuality (Buenos Aires, 2022)

La consultora multinacional Accenture, también con presencia en nuestro país, incorpora la realidad extendida y virtual e incluso experiencias dentro de metaversos[10] para sus servicios de capacitación a empresas y como parte del proceso de *onboarding*[11] de nuevos empleados. Indica en su informe que la realidad extendida fomenta la colaboración, ayuda a crear sentido de pertenencia y de comunidad, especialmente cuando las personas no pueden estar físicamente juntas (ya sea por trabajar en distintas geografías o por el confinamiento por COVID-19 que obligó a los trabajadores a permanecer en sus casas). Destaca entre las ventajas de estas tecnologías una reducción de costos (cuando la capacitación debe escalarse, y sobre todo si los empleados remotos necesitan viajar al centro de capacitación), y la capacidad de recopilación de datos y de

[10] Metaverso: espacio tridimensional generado por computadora que funciona como un ecosistema o red de entornos; es inmersivo e interactivo. Los participantes pueden interactuar de múltiples maneras y con diversos fines a través de un avatar. Algunos ejemplos son Second Life, Pokémon Go, Fortnite, Horizon Worlds y Decentraland.

[11] *Onboarding*: refiere al proceso de incorporación de nuevos trabajadores; consiste integrarlos a la cultura de la organización o institución y proporcionarle los saberes y herramientas para el desempeño de su labor.

retroalimentación que posibilitan tomar decisiones informadas y adaptar la capacitación a demanda o según los usuarios (Carrell-Billiard, Guenther, Rosa y Taylor, 2021).

AVEnueS[12], uno de sus proyectos inmersivos aplicado en los EE.UU., combina realidad virtual con actividades de tipo simulación (como un "Elige tu propia aventura") y con procesamiento de lenguaje natural (NLP) para capacitar en competencias de observación y de comunicación a trabajadores sociales especializados en infancias. El resultado es un entorno realista y adaptativo que simula situaciones típicas laborales con alto estrés y un fuerte componente emocional, a la vez que proporciona un ámbito de práctica seguro.

Una trabajadora social visualiza una simulación en RV en el marco del proyecto AVEnueS. Según la respuesta que elija, recibirá retroalimentación y el paso siguiente se verá afectado
https://www.youtube.com/watch?v=_uArpsDXkvw

En el marco de Inglés como lengua segunda y extranjera, la empresa Cambridge University Press & Assesment, referente en el área como editorial y ente examinador[13], comienza a incorporar en 2017 videos 360° en su canal de YouTube para ayudar a quienes rinden sus exámenes a familiarizarse con la instancia oral y su metodología.

[12] AVEnueS. Virtual Reality Helps Child Welfare Caseworkers. Accenture. https://www.youtube.com/watch?v=_uArpsDXkvw

[13] Cambridge University Press & Assessment administra y certifica el aprendizaje de inglés mediante sus exámenes internacionales estandarizados, como B2 First (anteriorimente *First Certificate*) e IELTS, los cuales son aceptados a nivel mundial por entes públicos y privados como certificación del nivel alcanzado por el alumno. Sus resultados están alineados al MCER.

En 2021 lanza, en colaboración con Microsoft, Adventures in English, un “mundo” virtual creado en Minecraft Education Edition que, al igual que el original, funciona como “arenero” (*sandbox*), esto es, un mundo abierto que el jugador puede modificar o construir con objetos tridimensionales y donde puede jugar en distintos “modos”, es decir con objetivos o desafíos predefinidos o de manera libre llamada “modo creativo”. Estos lanzamientos muestran cómo las editoriales y empresas que lideran el ámbito de de inglés como lengua extranjera están innovando y explorando nuevas posibilidades y aplicaciones para las tecnologías emergentes que generen impacto en la enseñanza y en el aprendizaje.

Asimismo, existe más de una decena de aplicaciones de RV (de escritorio y para dispositivos móviles) para el aprendizaje de idiomas, tales como MondlyVR e ImmerseMe (Berns, Reyes-Sánchez). Estas dos ofrecen simulaciones con ejercitaciones de práctica y escenarios de uso de la vida cotidiana tales como “pedir en un restaurante”, “tomar un taxi”, “hacer compras”, “reservar en un hotel”, entre otros.

El trabajo publicado por Belén Albarracín (2019) describe la implementación de video 360° en un colegio de la Ciudad de Buenos Aires para la enseñanza de Literatura Inglesa a adolescentes de tercer año de educación secundaria. Para su implementación se recurre a contenido *taylor-made,* es decir generado a medida y por los propios docentes, y a el uso de cámaras y *headsets* adquiridos por el colegio y de dispositivos de los alumnos (teléfonos celulares), con el objetivo de enseñar literatura con un enfoque integrado de contenidos: las actividades colaborativas fomentan la participación y el intercambio de información entre los alumnos, mientras la lengua extranjera es el medio para alcanzar un fin. En la entrevista realizada para este trabajo, Albarracín describe cuán positiva resulta la experiencia, destacando la gran motivación generada en los alumnos, la integración de varios estilos de aprendizaje y la necesidad de colaboración (en su implementación, cada integrante de un grupo puede ver solo un fragmento del video, y focalizar su atención en algún aspecto, por lo que necesita recabar información de lo que han visto sus compañeros). Todo esto hace que haya sido una experiencia memorable que “apeló al lado emocional”. Con respecto a los desafíos, señala que debe realizar una capacitación previa para luego poder filmar y editar este tipo de material (si bien hay disponible en YouTube, no tiene fines propiamente educativos ni tampoco se ajustan a sus objetivos); que decide optimizar y complementar tecnología con que cuenta el colegio para que el proyecto sea menos costoso; y que, además, a lo largo de

la experiencia nota que una visualización prolongada produce cansancio. Para contrarrestar esto, diseña las actividades de manera tal que combinen instancias de RV de unos cinco minutos con otro tipo de dinámicas grupales más tradicionales. Por último, comenta que la cámara comprada en 2018 ya no es compatible con su teléfono, lo cual es una advertencia a la hora de adquirir hardware y software que están en rápido desarrollo y constante cambio.

Estas experiencias aportan testimonio sobre cómo las tecnologías inmersivas se están implementando, de manera incipiente, pero desde hace ya algunos años, para la enseñanza y adquisición de competencias, tanto por grandes compañías como por pymes e instituciones. Se puede destacar también que, aun cuando estas tecnologías siguen siendo disruptivas y con obstáculos por superar, varias de estas experiencias son diseñadas y producidas en nuestro país para Argentina y el mundo, demostrando el interés que generan y su potencial. En los casos citados se hicieron visibles los beneficios de implementarlas, tales como la capacidad de motivar a los alumnos, apelar a los sentidos, las emociones y a diversos estilos de aprendizaje mediante la experiencia inmersiva, así como permitir actividades centradas en el alumno, colaborativas y realistas. Estos beneficios se incrementan aún si la RV se utiliza en combinación con otras herramientas.

4. Rediseño de un programa formativo de Inglés de Negocios, con inclusión de recursos de realidad virtual

La siguiente sección comienza con la presentación y descripción de un curso de Inglés de Negocios vigente en un instituto capacitador consultado para este trabajo, con el objetivo de observar los contenidos y metodología. En una segunda parte, se realiza un análisis de la planificación con el objetivo de diagnosticar instancias en las cuales la realidad virtual puede resultar un aporte innovador y mejorador para la formación en Inglés como lengua extranjera. Finalmente, se presenta la innovación diseñada a partir de ese programa, con inclusión de RV.

4.1 Planificación vigente en la capacitación de Inglés de Negocios

A continuación, se detalla un programa de capacitación de Inglés[14] como lengua extranjera, orientada a personas adultas cuyo objetivo es adquirir competencias de comunicación oral y escrita para el ámbito laboral. Los destinatarios trabajan en pequeñas, medianas y grandes empresas de distintos sectores y actividades, que tienen contacto frecuente y necesitan trabajar con personas de diversos países, algunos angloparlantes y otros no. En todas estas ocasiones el inglés actúa como lengua franca entre los hablantes. Algunas de estas empresas son multinacionales, y el manejo adecuado del idioma es un requisito tanto para el ingreso como para el día a día

Los cursos suelen organizarse en grupos pequeños, de no más de cinco integrantes. Se utilizan libros de texto (seleccionado por el Instituto) y material adicional que pueda aportar y seleccionar el docente.

Nivel: intermedio alto, B2 según el MCER o CEFR

Modalidad: cuatrimestral

Carga horaria total: 200 horas. De acuerdo con la información obtenida, el Instituto estructura el nivel intermedio alto en tres módulos de 67 horas cada uno: B2.1, B2.2 y B2.3. Indican que esto implica casi dos años, porque dictan unas 48 horas por cuatrimestre. Dedican unas cinco o seis clases por unidad, dependiendo del material adicional al libro de texto. Utilizan principalmente el libro *Business Result*, que tiene quince unidades, por lo que deben desarrollar cinco unidades por módulo.

En este instituto, como también en la mayoría de las capacitaciones de Inglés (en cualquier nivel educativo e independientemente de si es formal o no formal), tanto la planificación de niveles, como el programa de cada módulo, el libro de texto y los contenidos se encuentran alineados al MCER, que además estipula u ofrece una indicación de la cantidad de horas mínimas para completarlo (ciento cincuenta horas), aunque en promedio se necesitan unas ciento ochenta a doscientas horas.

Progresión de niveles y módulos: en el programa consultado, los niveles se dividen en módulos de la siguiente manera:

[14] Este programa se encuentra vigente en un Instituto de enseñanza de idiomas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuyo nombre se prefiere mantener en reserva.

Nivel	MCER	Módulo
Beginner	A0	Beginner 1
		Beginner 2
Elementary	A1	Elementary 1
		Elementary 2
		Elementary3
Pre-intermediate	A2	Pre-intermediate
		Pre-intermediate
		Pre-intermediate
Intermediate	B1	Intermediate 1
		Intermediate 2
		Intermediate 3
Upper-intermediate	B2	Upper-intermediate 1
		Upper-intermediate 2
		Upper-intermediate 3
Pre-advanced	C1	Pre-advanced 1
		Pre-advanced 2
		Pre-advanced 3
Advanced	C2	Advanced 1
		Advanced 2

Descripción de las habilidades para cada nivel del MCER: El MCER no prescribe un enfoque pedagógico ni contenidos específicos. Los niveles se identifican con las letras A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), y los descriptores pueden detallarse en habilidades y estrategias ("*can do*" *statements*). En la siguiente tabla (Consejo de Europa, 2022) se describe brevemente cada nivel; el curso descripto en este trabajo corresponde al nivel B2:

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.

		Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia,

		compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	Pre A1	Es capaz de reconocer información concreta relativa a temas conocidos y cotidianos, siempre que sea expresada con claridad y despacio. Puede deducir el significado de una palabra/un signo a partir de las ilustraciones o íconos que la/lo acompañan. Se expresa con frases sencillas para hablar de sí mismo y aportar datos personales básicos.

Contenidos del nivel: El instituto consultado estipula funciones comunicativas y contenidos gramaticales alineados de forma general al MCER (ya que este no especifica ni prescribe los contenidos gramaticales ni léxicos), que los alumnos deben adquirir para aprobar el nivel B2.

Funciones comunicativas:

- Socializar en distintos contextos.
- Pedir y brindar consejo.
- Solicitar y ofrecer ayuda.
- Expresar posibilidad y probabilidad presente y futura.
- Describir y argumentar ideas.
- Persuadir.
- Participar en reuniones laborales: expresar acuerdo y desacuerdo, tomar decisiones.
- Redactar emails con distintos propósitos.
- Redactar un informe.

- Redactar resumen o síntesis.
- Dar una presentación.
- Describir un proceso.
- Describir gráficos y tendencias.

Contenidos gramaticales:

- Usos de los artículos (consolidación y casos en los que no se utilizan).
- Presente perfecto simple y continuo.
- Pasado perfecto simple y continuo.
- Formas del futuro (*will, be going to*, presente continuo).
- Uso de tiempos verbales en conjunto (pasado, presente, futuro).
- Estructuras para preguntas (consolidación).
- Discurso indirecto (enunciados, preguntas y verbos introductorios).
- Voz pasiva (consolidación con los distintos tiempos verbales).
- Condicional tipo 2 y 3. Condicionales mixtos.
- Verbos modales.
- Pronombres relativos y proposiciones subordinadas.
- Patrones verbales (verbo más gerundio, verbo más infinitivo).
- *Used to, be used to, get used to*.
- *Have + something + done*.
- Conectores discursivos.

Libro de texto utilizado: Hughes, J., Duckworth, M., y Turner, R. (2018). *Business Result Upper Intermediate* (2nda edición). Oxford University Press.

El libro de texto seleccionado funciona como material de base, y es lo que finalmente determina la cantidad de unidades, los ejes temáticos, los contenidos específicos y su progresión y las actividades. Por lo tanto, para una capacitación de Inglés de Negocios (como lo es este caso), los contenidos mínimos serán los mismos que para una capacitación de Inglés general, pero las temáticas, el *input* (textos, imágenes, audio), y el vocabulario incluido diferirán según el libro de texto elegido. En la tabla se listan los contenidos de este libro en particular:

Unidad	Ejes temáticos y funciones comunicativas	Gramática
1	Hablar de primeras impresiones. Realizar una presentación personal y del empleo. Coordinar reuniones. Hablar de rutinas, proyectos y planes.	*Present simple. Present Continuous. Stative and action verbs.*
2	Hablar sobre motivación. Entablar una conversación. Utilizar preguntas para obtener y corroborar información.	*Question forms: direct, indirect, negative questions, question tags.*
3	Hablar sobre proyectos. Gestionar reuniones de trabajo. Hablar sobre proyectos y logros pasados.	*Present perfect, past simple (contrast).*
4	Hablar sobre innovación. Presentar ideas y referirse a evidencias. Describir habilidades en el pasado, presente y futuro.	*Can, could, be able to, manage to.*
5	Hablar sobre negocios éticos. Proponer y coordinar eventos futuros. Hablar sobre planes y predicciones.	*Will, be going to, present continuous, present simple.*
6	Hablar sobre la personalidad. Participar en reuniones de toma de decisiones y hablar sobre planes sociales. Hablar sobre cantidades.	*Countability, quantifiers, articles.*
7	Hablar sobre la subcontratación. Presentar información y hacer preguntas sobre las presentaciones. Reportar información de manera impersonal.	*Passive and active sentences.*
8	Hablar sobre el empleo. Negociar y hacer solicitudes. Negociar condiciones.	*First and second conditional, unless.*
9	Hablar sobre *start-ups.* Solicitar ayuda. Hablar sobre actividades y resultados pasados o	*Present perfect simple and*

	recientes.	*continuous (contrast).*
10	Hablar sobre tecnología. Intercambiar información y tratar problemas a través del teléfono. Utilizar *phrasal verbs* en diferentes contextos.	*Phrasal verbs: types and structure*
11	Hablar sobre cambios. Presentar planes. Justificar ideas exponiendo posibilidades y dificultades. Expresar probabilidades.	*Future continuous, future perfect, may, might, other structures and set phrases for future.*
12	Hablar sobre datos y tendencias. Informar o reportar información de otra fuente.	*Structural changes in reported speech (review).*
13	Hablar sobre diferencias culturales. Comunicar eventos y noticias pasadas. Describir la secuencia de eventos pasados.	*Narrative tenses: past continuous, past simple, past perfect (contrast)*
14	Hablar sobre evaluaciones de 360 grados y desempeño laboral. Realizar juicios de valor y plantear problemáticas. Hablar sobre situaciones imaginarias.	*Third conditional, mixed conditionals, perfect modal verbs.*
15	Hablar sobre trayectorias profesionales. Justificar un planteo y persuadir. Hablar sobre tiempo libre e interrupciones en la carrera.	*Verb patterns (verb + gerund, verb + infinitive, verb + preposition).*

Metodología de enseñanza: El Instituto consultado se guía, en líneas generales, por el enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching*), con el objetivo de capacitar a los alumnos en el uso de Inglés para la expresión y comunicación real, tanto oral como escrita, con hablantes que lo utilizan como L1 o L2. En este sentido, se entiende el aprendizaje del idioma no como fin último ni con el objetivo de analizar y descifrar un sistema de signos y símbolos (como en enfoques estructuralistas tradicionales), sino como medio para que los interlocutores lleven a cabo tareas. Bajo la mirada comunicativa, la enseñanza se centra en el discurso y en el texto (no la palabra

ni el fonema) como unidad de comunicación. “No basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado.” (Centro Virtual Cervantes, s.f., s.p.). No obstante, esto no quiere que se descarte la enseñanza o el análisis explícito de estructuras, la memorización, las actividades de tipo *drilling* o de repetición, y momentos de la clase donde se utilicen metodologías más tradicionales.

Este enfoque se nutre de los aportes de la lingüística aplicada, la sociolingüística y del enfoque constructivista. Se rige por tres principios (Centro Virtual Cervantes, s.f.):

- Vacío de información (*information gap*): Cada hablante tiene la necesidad de obtener información de sus interlocutores para realizar una tarea, por lo que surge una necesidad real de comunicación e interacción con otros. Los hablantes deben negociar sentido.

- Libertad de expresión: No hay una sola manera de expresar algo ni de llevar a cabo una función del lenguaje. El hablante decide el contenido, la forma, el tono, etc. Por lo tanto, se presenta una variedad de formas para una misma función, con foco en el nivel de discurso y los elementos supraoracionales.

- Retroalimentación (*feedback*): las reacciones, tanto verbales como no verbales, de su interlocutor le indican al hablante en qué medida está alcanzando su objetivo comunicativo. A partir de ahí realiza ajustes para alcanzar su objetivo.

En cuanto a los tipos de actividades y materiales, el enfoque comunicativo se apoya en aquellos que provean autenticidad, o bien que puedan imitar situaciones comunicativas auténticas, y que expongan al alumno a diversos contextos de uso. Por ejemplo, el docente utiliza recursos como artículos periodísticos, publicaciones online, escenas de películas, videos de YouTube, música, *podcasts*... En ocasiones en las que el *input* real es de un nivel más avanzado o de mayor dificultad, como puede ser en una entrevista entre hablantes nativos, se recurre a material adaptado que imita al real y que sea accesible y motivador. También se utiliza *realia* (objetos reales, elementos cotidianos), se trabaja intercalando trabajo individual con trabajo en pares o grupos, y se recurre al *roleplay* y a actividades que involucran movimiento y corporeidad. Mediante estos tipos de tareas y recursos se pretende articular el conocimiento formal del idioma con el

conocimiento instrumental, o “saber hacer”, que los alumnos desarrollen competencias comunicativas y utilicen el principio de cooperación para negociar significado (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). Por otra parte, con este enfoque se busca que los alumnos puedan comunicarse con distintas comunidades de hablantes, por lo que se intenta enseñar la lengua con una mirada integral y contextualizada, teniendo en cuenta también aspectos culturales, la diversidad lingüística y el inglés como lengua franca.

Richards (2006) enumera diez supuestos centrales del enfoque comunicativo:

- El aprendizaje de una segunda lengua se facilita cuando los alumnos participan en una interacción y la comunicación significativa.
- Las tareas y ejercicios eficaces ofrecen oportunidades para que los estudiantes negocien el significado, amplíen sus recursos lingüísticos, se den cuenta de cómo se utiliza la lengua y participen en un intercambio interpersonal significativo.
- La comunicación significativa es el resultado del procesamiento por parte de los alumnos de un contenido que es relevante, útil, interesante y atractivo.
- La comunicación es un proceso holístico que a menudo requiere el uso de varias habilidades o modalidades lingüísticas.
- El aprendizaje de la lengua se ve facilitado tanto por las actividades que implican un aprendizaje inductivo o por descubrimiento, como por las que implican el análisis y la reflexión lingüística.
- El aprendizaje de lenguas es un proceso gradual que implica el uso creativo de la lengua y el ensayo y error. Aunque los errores son un producto normal del aprendizaje, el objetivo final del mismo es ser capaz de utilizar la nueva lengua con precisión y fluidez.
- Los alumnos desarrollan sus propias rutas de aprendizaje de idiomas, progresan a diferentes ritmos y tienen diferentes necesidades y motivaciones. Su rol es activo.
- El éxito del aprendizaje de una lengua implica el uso de estrategias eficaces de aprendizaje y comunicación.

- El papel del profesor es el de un facilitador, que crea un clima en el aula propicio para el aprendizaje y ofrece oportunidades para que los alumnos usen y practiquen la lengua y reflexionen sobre su uso.
- El aula es una comunidad en la que los alumnos aprenden colaborando y compartiendo.

Conviene subrayar que en las capacitaciones de este instituto como de Inglés de Negocios o inglés con fines específicos (ESP) las dinámicas de clases y los materiales complementarios varían según la composición del curso y de cada grupo, para que las competencias lingüísticas desarrolladas se den dentro del marco ocupacional de los alumnos. Así, por ejemplo, las clases para un grupo de alumnos del área de atención al cliente de una empresa podrá incluir material, léxico y situaciones comunicativas específicas distintas a de las de un grupo compuesto por ingenieros de una petrolera, o por *project managers* de una empresa publicitaria.

4.2 Análisis de la planificación vigente

En el programa consultado se advierte que las funciones comunicativas estipuladas son apropiadas tanto para el nivel de idioma como para los intereses o fines generales que puedan tener los alumnos en el contexto corporativo. El material principal seleccionado para el curso, el libro *Business Result,* es el que amplía las funciones a trabajar, aporta *input*, reúne los componentes léxicos y gramaticales organizándolos en unidades temáticas y propone la mayor parte de actividades de práctica para cada clase. Cuenta con actividades de práctica controlada de gramática y vocabulario, actividades de comprensión auditiva, comprensión lectora, y de expresión oral o interacción, con mayor peso de estas últimas.

En cuanto a las características de los estudiantes adultos de Inglés de Negocios, buscan (en un nivel B2), adquirir las competencias necesarias para ser usuarios del idioma en una variedad de situaciones comunicativas, capaces de comunicarse de forma independiente y con cierto grado de flexibilidad, para llevar a cabo tareas en su ámbito de trabajo y construir relaciones de negocios en ámbitos interculturales. Para ellos,

entonces, no es suficiente un mero intercambio de información, sino que deben poner en juego también competencias sociolingüísticas, pragmáticas e incluso culturales.

Sin embargo, se encuentran con diversos desafíos y dificultades en el proceso de pasar de ser solamente aprendices a ser verdaderos usuarios del idioma, y poner en práctica lo aprendido en un curso. En términos generales, se identifica que los estudiantes:

- Necesitan cierta cantidad de *input* genuino (es decir, que su nivel de dificultad no ha sido adaptado para uso educativo[15]). A su vez, que este incluya una variedad de hablantes y acentos, no solo nativos del Reino Unido o los EE. UU., ya que es probable que utilicen inglés como lengua franca con personas de diversos países. A pesar de la gran accesibilidad de recursos multimedia en plataformas abiertas como YouTube, es menor la proporción enfocada a los ámbitos empresariales o de negocios. Así, por ejemplo, pueden encontrarse variedad de videos con personas conversando sobre temáticas cotidianas, mientras que es más difícil encontrar videos con personas que mantienen una reunión de negocios.
- Encuentran diferencias entre el inglés que aprenden "en el aula" o en un curso, y el inglés al que están expuestos (ya sea a través de medios de comunicación, internet o sus propias interacciones con otros hablantes).
- Necesitan oportunidades de práctica y construcción significativas que los preparen para comunicarse efectivamente con otros hablantes. A veces tienen contacto con hablantes de otros países únicamente de manera ocasional. En el caso de nuestro país, no se utiliza el inglés como lengua franca en el ámbito laboral, por lo que los estudiantes solo lo utilizan cuando se comunican con personas de otros países (por ejemplo, para contactar a un cliente en Brasil o en los EE. UU.). En consecuencia, el ámbito de práctica principal es la clase.
- Si bien disponen de motivación para aprender el idioma, esta se ve afectada cuando no ven el fin o la aplicación inmediata para una actividad o una temática. En ocasiones esto ocurre con las actividades planteadas en los materiales didácticos y libros de texto.

[15] En la enseñanza de lenguas extranjeras se utilizan muestras de audio y texto adaptadas de forma tal que su dificultad sea igual o apenas superior al nivel de competencia del alumno, siguiendo la hipótesis de input comprensible (Krashen, 1985).

- Con frecuencia poseen experiencias previas de aprendizaje con metodologías tradicionales que los llevan a tener una visión de este proceso enfocada en la adquisición memorística de estructuras y léxico, en la traducción como método de análisis y comprensión y en su rol como sujetos pasivos receptores de conocimiento.
- Se inhiben al enfrentarse a situaciones comunicativas, en especial al hablar (no sucede tanto al leer y escribir) y más aún si es con hablantes que lo utilizan como lengua madre, por más de que su conocimiento de estructuras y vocabulario les permita expresarse en una variedad de situaciones.

Cuando se analiza en detalle el libro de base elegido, se observa que cada unidad ofrece la misma estructura con ejercitaciones muy similares. Esta estructura, si bien necesaria para aportar coherencia, sistematización y familiaridad con la organización del contenido, finalmente se torna demasiado repetitiva y no da libertad para que el alumno explore otras fuentes, contenidos o formas de lectura no lineal, ni cree una ruta de aprendizaje propia. Esto puede tener efectos negativos sobre la motivación de los alumnos, particularmente cuando sienten que existe un desfase o desconexión entre sus necesidades comunicativas o sus metas, y las metas que propone el material. La inclusión de RV como complemento es beneficiosa en este punto porque hace al alumno participante activo, que puede focalizar su atención en un punto u otro dentro de un entorno que provee ya no un contenido de forma lineal sino una vivencia; quienes aprenden tienen por ende mayor libertad de elección y agencia en su aprendizaje.

El hecho de que este material didáctico incluya actividades con foco en la interacción y la comunicación oral entre alumnos puede contribuir positivamente al desarrollo de competencias comunicativas en general. Sin embargo, deberían apoyarse en instancias previas donde los alumnos adquieran las herramientas necesarias, como también mostrar una progresión en los contenidos y temáticas, identificar una posible secuencia en su dificultad, y llevar a una instancia final de integración o vinculación de los conocimientos. En este caso, la RV puede ser el recurso utilizado para plantear la situación o problema inicial que desencadene el proceso de aprendizaje, o posteriormente en el momento de síntesis, de forma tal que los contenidos de la unidad tengan una progresión que a su vez finalice con una aplicación práctica.

2 Motivation

Starting point

1 Which of these things motivate you in your job?
- colleagues
- interesting work
- gifts for achieving targets
- promotion
- training
- flexible hours
- money
- job security

2 What else would you add to the list?

Working with words | Motivation at work

1 Have you ever worked for no money? What was your motivation?

2 Read the text about internships. Why do interns often work for no money? What is their motivation? Do you have similar internships for people in your company or country?

Internships:

a step on the career ladder or unpaid labour?

The internship is a well-known starting point for any new graduate looking for their first step onto the career ladder. It's a good way to get hands-on work experience and a sure sign to any future employer that you have plenty of **self-motivation**. Many global companies now offer internship programmes: In the USA, Google recruits 3,000 interns in the summer, promising the chance to 'do cool things that matter'. The Bank of China runs an eight-week programme. In Japan, one software company runs a four-day internship with a cash **incentive** of ¥100,000. And the 'Big Four' audit companies – Deloitte, Ernst & Young, KPMG and PWC – employ more than 30,000 interns per year in offices in different countries, which may lead to a full-time position later on.

It is true that the majority of internships do not come with a cash **reward** or the promise of a job offer. For many, an internship can mean some unpaid hours spent making coffee and doing someone's photocopying. However, you have to start somewhere and in most cases, it will **benefit** you in the long-run. Alongside some menial tasks, you'll be learning about the professional work environment and meeting future contacts. One key piece of advice when you begin is to let the company know your areas of interest; find out if they can help you improve your **performance** in certain skills. Companies **appreciate** it when interns show interest in this way and they will reward your **enthusiasm** with a reference full of **praise** and **recognition** of your **achievements**. This could make all the difference at your first interview for a paid job.

3 Read the text again. Are these statements true (*T*) or false (*F*)?
1 Internships are not very common. ___
2 You can earn money on some internships. ___
3 At the end, most companies offer their interns a job. ___
4 Don't expect every aspect of an internship to be interesting. ___
5 It's a good idea to tell people what you are interested in learning about. ___
6 Good references from an internship can help you get a job. ___

4 Look at the words in **bold** in the article in **2**. Match each word in 1–5 to the correct definition, a or b.

1 enthusiasm ___ / self-motivation ___
   a a personal interest in doing something better or working harder
   b a strong feeling of excitement or interest in something
2 reward ___ / incentive ___
   a anything you receive for doing something well (e.g. money)
   b something offered that makes you want to work harder or do better
3 achievement ___ / performance ___
   a the things you have done successfully with your own effort and skill
   b how well or how badly you do something
4 benefit ___ / appreciate ___
   a to be useful to somebody or something.
   b to recognize the good qualities of somebody.
5 praise ___ / recognition ___
   a publicly saying that someone has done well
   b telling someone that you approve of or admire what they have done

5 Discuss these questions.

1 What incentives does your company offer?
2 What are some ways that managers can recognize good performance at work?

Claudia

Peter

Macie

6 ▶2.1 Listen to three people talking about their jobs and answer questions 1–3.

1 What job does each speaker do?
2 What benefits, rewards and incentives does their company provide?
3 What other factors give them job satisfaction?

7 Which of these words and phrases from the listening are material benefits? Which are non-material benefits?

~~*profit-sharing scheme*~~ ~~*fulfilment*~~ *company car* *autonomy* *feel valued* *be acknowledged* *commission* *staff discount* *attendance reward* *appreciation* *on-time bonus* *compensation plan* *positive feedback* *(personal) development* *praise* *satisfaction* *private medical insurance* *non-contributory pension plan* *(sense of) achievement*

Material benefits: ___*profit-sharing scheme*___
Non-material benefits: _____*fulfilment*_____

8 Work with a partner and discuss questions 1–3.

1 Which of the material benefits in **7** are standard in an employment contract in your country? Which are additional benefits?
2 How does this vary according to profession?
3 How important to you are the non-material benefits? How do they compare to the material benefits?

» For more exercises, go to **Practice file 2** on page 108.

9 Work in small groups. You are partners setting up your own company.

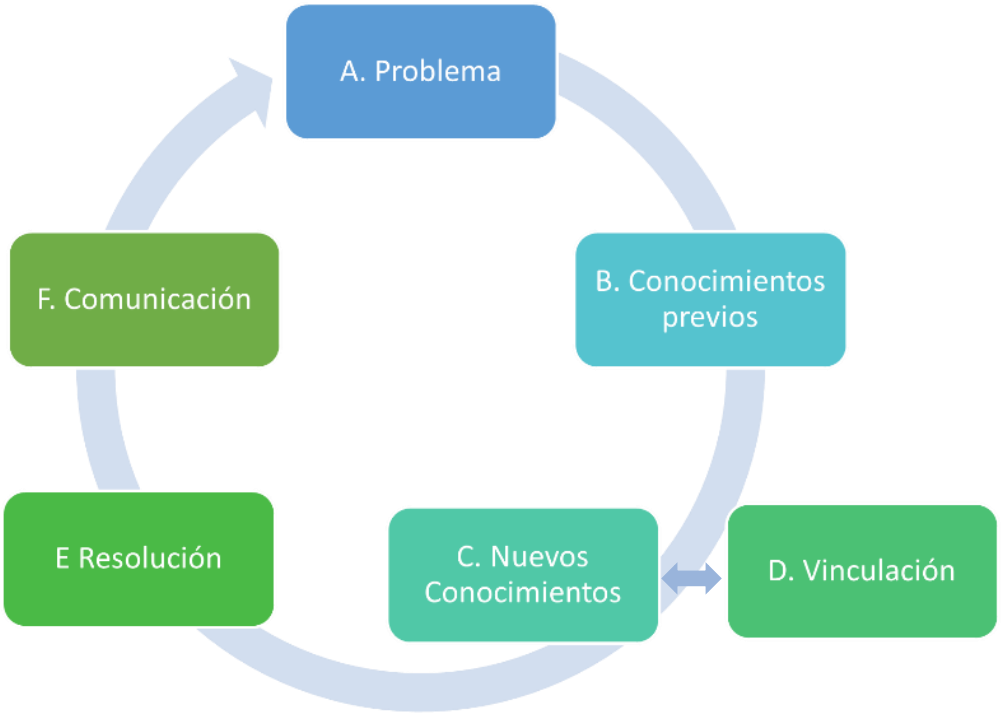
1 Decide on the type of company (service or product oriented) and how many employees you will need.
2 What benefits, rewards and incentives will you offer to your employees?
3 What effects will these have for both the employee and the company?
4 How will you make sure your employees receive some of the non-material benefits in **7**?

Hughes, Duckworth y Turner (2018)

No obstante, la aplicación RV no se limita a estas dos instancias, sino que también puede resultar beneficiosa en acciones intermedias de práctica, que en el libro se presentan como tareas de práctica controlada o *drilling*. Asimismo, resultaría positivo que los materiales de clase incluyan instancias algo más auténticas de práctica, en las cuales haya lugar para léxico más actualizado (en ocasiones lo presentado en el libro de texto difiere de lo que los hablantes realmente utilizan), se otorgue flexibilidad de uso de diversas estructuras (como prevé el enfoque comunicativo), se incluya a hablantes de otros países (fuera de Reino Unido y EE. UU, modelos típicamente utilizados), y se enfoque explícitamente en la adquisición y utilización de estrategias para una comunicación efectiva, con inclusión de competencias pragmáticas y sociolingüísticas. Es entendible, al mismo tiempo, la dificultad para que en un libro de texto que se comercializa en varios continentes se incluya actividades que satisfagan las necesidades, intereses y contextos de todas las audiencias, o que pueda replicar tanta variedad de situaciones comunicativas. Aquí la RV permite sumergir completamente al alumno en una variedad de contextos realistas, desde un aeropuerto hasta una reunión de negocios, una presentación, una entrevista laboral. Esto contribuye a imitar las características de las comunicaciones de negocios que enumera Stephen Evans (2013): el énfasis en la resolución de problemas, el rol central de la colaboración y de la intertextualidad, la interacción entre el discurso escrito y oral o entre distintos idiomas, las condiciones de inmediatez, tensión e imprevisibilidad de las comunicaciones y por ello la importancia de utilizar lenguaje conciso y preciso.

4.3 Propuesta de integración de realidad virtual

Gracias a su versatilidad y posibilidades de uso (un contenido virtual puede ser realista o completamente imaginario, simple o con escenarios ramificados, prearmado o personalizado, con o sin narrativa, con actores reales o con contenido 3D computarizado, etc.), la RV puede ser aplicada en cualquier instancia o momento de la clase utilizando el enfoque constructivista. Puede ser el modo de acceso a una situación problemática, el movilizador de recursos o conocimientos anteriores, el “arenero” donde los alumnos puedan transferir los nuevos conocimientos, o el entorno donde se integran y comunican los resultados.



A continuación, se demuestra una posible secuencia para aplicar la RV en la segunda unidad del programa. En esta propuesta se continúa utilizando el programa vigente y no se descarta el uso del libro de texto, ya que se lo utiliza como guía para los objetivos, como también durante los momentos más expositivos y tradicionales de las clases. En cada instancia y en cada clase se aprovechan intercaladamente algunas actividades, textos, audios, y explicaciones. La RV, entonces, actúa no de forma aislada sino como complemento de otros recursos, actividades y actividades de enseñanza.

Para la unidad 2, "*Motivation*", el programa y el libro estipulan:

- **Funciones de la unidad:** Hablar sobre motivación. Entablar una conversación. Utilizar preguntas para obtener y corroborar información. Utilizar muletillas o palabras "de relleno" (*fillers*).
- **Contenidos gramaticales:** formas de pregunta (*Question forms: direct, indirect, negative questions, question tags)*.
- **Vocabulario:** palabras y frases relacionadas con motivación en el trabajo, como tipos de beneficios laborales. Expresiones para entablar una conversación (para comenzar, para mostrar interés, continuar y terminar una conversación).

Con el objetivo de que el foco del aprendizaje no quede en la mera adquisición de estructuras y de vocabulario, se propone que las competencias comunicativas adquieran mayor relevancia como objetivos generales de la unidad, que integren a su vez otras competencias, estrategias y actividades de la lengua. Para esto, el docente utiliza los descriptores "puede hacer" del MCER[16] en función del nivel y los objetivos a lograr. Si bien en la comunicación real se moviliza un gran número de competencias y no sería adecuado trabajarlas de manera aislada, se propone seleccionar puntualmente algunas para esta unidad y para esta secuencia (no se pretende dejar de considerar al resto de competencias comunicativas):

- Realiza preguntas y proporciona retroalimentación para animar a los participantes a que desarrollen sus reflexiones y justifiquen o aclaren sus opiniones.
- Identifica, mediante preguntas, puntos de acuerdo e invita a cada parte a señalar posibles soluciones.
- Comunica información detallada de manera fiable.
- Evalúa las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.

Para alcanzar los objetivos anteriormente enumerados, se plantea a los estudiantes una situación problemática y un *role play* que servirán como disparadores del proceso de aprendizaje, y a la vez como proyecto a trabajar a lo largo de toda la unidad, en varias clases. Al finalizar la unidad, van a integrar y transferir los nuevos conocimientos en una tarea comunicativa y significativa. Al ser actividades de *role play*, el problema o consigna actúa como disparador y guía que no es totalmente prescriptiva; puede adaptarse y flexibilizarse según cada grupo de alumnos, su contexto, sus intereses, objetivos, etc. Al ser una situación con componentes realistas, pero que no deja de ser inventada, queda abierta a la imaginación y a los aportes y cambios que puedan brindar los alumnos. Sus intereses y necesidades también guían el vocabulario o estructuras que incidentalmente necesiten adquirir, aunque no sean parte del programa.

A lo largo de la secuencia, los alumnos asumen un rol y realizan tareas que a su vez requieren la adquisición de los contenidos propuestos por el programa (formas para preguntas, vocabulario, etc.), dentro de la temática que los engloba: la motivación en el

[16] El listado completo puede descargarse desde la página oficial del Consejo de Europa: www.coe.int/wen/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors

trabajo. Por consiguiente, se trabaja paralelamente con algunas de las actividades del libro en cada clase.

Problema: La empresa *A* está realizando un plan integral de mejora empresarial, y uno de sus objetivos es mejorar el bienestar de sus empleados. La gerencia ha pedido a un grupo de jefes que hagan un relevamiento de aspectos a mejorar y planteen propuestas.

Secuencia:

1) Los jefes se reúnen para conversar y hacer una lluvia de ideas sobre aspectos que mejorarían en su empresa para que los empleados estén a gusto o motivados.

2) Los jefes viajan para visitar *B*, una empresa líder en el sector, que consideran como un modelo a seguir. Como parte de la visita se les ofrece un *tour*, del cual esperan reunir buenas prácticas o innovaciones.

3) Los jefes se reúnen para comunicar sus observaciones durante el viaje. Se hacen preguntas para reunir la mayor cantidad de información posible. Al finalizar, deciden qué aspectos resultan relevantes y qué mejoras proponer.

4) Los jefes se reúnen con la gerencia y presentan sus propuestas. La gerencia puede hacerles preguntas sobre sus propuestas.

La RV se utiliza en el segundo paso de la secuencia. Aquí los alumnos se sumergen en un *tour* de la empresa modelo, que combina video con narración en inglés, tal como si una persona los estuviera guiando en la visita. La inclusión de audio hace que deban movilizar recursos de decodificación y comprensión de la lengua meta. La experiencia inmersiva permite que, además de ver y escuchar al guía, se desplacen virtualmente a través del espacio recreado como si estuvieran en el espacio físico real (utilizando los movimientos del *headset*/casco y los controles del dispositivo). Esta inmersión hace que dirijan su atención a una parte del espacio, un objeto, un momento, una frase del guía, etc. Como es poco probable que recopilen y recuerden la totalidad de la información, será útil el intercambio con sus compañeros en el tercer paso. Para este siguiente paso, deben usar las distintas estructuras de preguntas que se trabajan con las explicaciones

del docente y del libro. Se ha planteado entre los alumnos, entonces, una necesidad real de comunicación y de interacción: reunir sus observaciones y proponer mejoras. Los usuarios del idioma tienen libertad de expresión, ya que están creando, construyendo su diálogo y negociando sentido, con la ayuda de la retroalimentación que obtienen de sus interlocutores (si alguien no realiza correctamente la pregunta tal vez obtenga una respuesta inadecuada, por lo que deberá reformular su pregunta y movilizar otros recursos para comunicarse eficazmente) y con el andamiaje provisto por el docente. En este paso, como a lo largo de la secuencia, el idioma inglés no es el objetivo, sino el medio para un fin comunicativo.

En el último paso, los alumnos sintetizan y comunican sus propuestas, en una tarea significativa que modela lo que harían en una presentación laboral. Aquí vuelven a movilizarse los conocimientos y las competencias que pusieron en juego a lo largo de cada clase y la unidad del programa. El docente es el encargado de proveer andamiaje una vez más, promoviendo el uso de las competencias comunicativas, y verificando la comprensión y el uso de vocabulario y estructuras gramaticales planteadas.

Secuencias como esta pueden ser implementadas en las sucesivas unidades del programa para brindar actividades complementarias innovadoras y motivadoras ya sea como mejora de las actividades y materiales existentes, o como verdadera transformación de la enseñanza. Las actividades con RV sirven, con la adecuada intervención pedagógica, para mitigar especialmente los obstáculos o dificultades identificados en el programa y promover la adquisición de competencias comunicativas, a través de la inmersión, colaboración y la autenticidad.

Otras secuencias podrían variar el tipo de contenido en RV y el grado de inmersión; es decir, en vez de presentar video en forma de *tour* guiado virtual, se pueden utilizar actividades gamificadas con *apps*, entornos 360° sin audio o sin desplazamiento (*3-dof*), entornos donde varios participantes puedan conversar e interactuar (estilo metaverso o videojuego), entornos con objetos manipulables, etc.

5. Conclusiones

La RV es una tecnología emergente con potencial para transformar la enseñanza de idiomas. En este trabajo se da cuenta de cómo el contexto en el que se encuentra el mundo hace que hoy las miradas se dirijan a esta y otras tecnologías disruptivas. Si bien el uso de simulaciones ya se encuentra instalado en ciertos ámbitos como metodología de enseñanza, y la RV cuenta con décadas de desarrollo, su relevancia está aumentando exponencialmente, ya sea porque se espera que los costos de estas tecnologías sigan reduciéndose y estas se sigan masificando, por los cambios en las preferencias de los alumnos adultos a la hora de aprender y de tomar un curso, o por el interés de los empleadores de capacitar a sus empleados de manera constante ante factores como la globalización, la incertidumbre y la volatilidad actual. Se registra que en el mundo ya se utiliza la RV para la enseñanza y la adquisición tanto de *hard skills* como de *soft skills*; asimismo, que en nuestro país no solo existe interés sino también experiencias reales de uso en diversos ámbitos, incluido el de enseñanza de Inglés, y producción de contenido en RV, RA y video 360°.

Para la concreción de este trabajo final se consultan revistas académicas, publicaciones especializadas y estudios de caso para sistematizar información actualizada; se asiste a la feria sobre tecnología VirtualityBA[17] para entender el estado de arte en nuestro país; además se realiza una entrevista para conocer un caso de uso específico de RV para enseñanza de Inglés. En septiembre de 2022, mientras se elaboran estas conclusiones, siguen descubriéndose *authoring tools*[18] (*software)* para producción de experiencias inmersivas educativas. Estas herramientas están orientadas a la formación en el ámbito empresarial y diseñadas para formadores y creadores de contenido que no poseen habilidades técnicas de programación o edición multimedia.

A partir de esto se sostiene que, para la enseñanza de Inglés de Negocios a personas adultas, la RV puede resultar un complemento valioso en las clases, pudiendo usarse de diversas maneras y con distintos grados de complejidad y de personalización, ya sea con ejercitación más tradicional o conductista (por ejemplo, las *apps* que consisten en ejercicios de repetición), con simulaciones de escenarios (como en la *app* MondlyVR),

[17] 20-21 de mayo de 2022, Buenos Aires. https://virtuality-latam.com
[18] CenarioVR (https://www.cenariovr.com), Talespin (https://www.talespin.com), Mursion (https://www.mursion.com)

con video 360°, con contenido abierto disponible en la web, con soluciones creadas a medida, con colaboración entre participantes en línea, etc.

Se reconocen, por otro lado, los desafíos que la RV aún debe superar, como la inversión inicial que se requiere para adquirir dispositivos y las decisiones que se deben tomar a la hora de diseñar actividades o cursos:

- ¿Cuál es el objetivo y la finalidad? ¿Qué características tiene el programa?
- ¿Quiénes son los participantes?
- ¿Qué tipo de contenido se va a utilizar? ¿Abierto y disponible en la web, una *app*, un video 360°, una experiencia hecha a medida, un entorno que permita el desplazamiento y la interacción, un metaverso…?
- ¿Qué función va a cumplir la experiencia de RV? ¿Qué intervenciones pedagógicas se van a realizar?
- ¿Cómo se secuencian y articulan las actividades? ¿Qué rol tienen los alumnos en cada una? ¿Cómo interactúan entre sí? ¿Qué rol tiene el docente?
- ¿Cuánto tiempo permanecen dentro de la experiencia inmersiva?
- ¿Cuán adaptables y sostenibles en el tiempo son los recursos (tecnología y contenido)?

La secuencia aquí descripta representa un caso de uso de RV para una unidad en particular de Inglés de Negocios, particularmente para la adquisición de competencias comunicativas, pero no limita sus posibilidades de uso. La RV no sustituye completamente a otro tipo de actividades ni materiales típicamente utilizados para la enseñanza de inglés, como puede ser un libro de texto, material audiovisual, artículos periodísticos, entre otros; ni las explicaciones del docente o los momentos más tradicionales en una clase, ya que la RV por sí misma no sirve para alcanzar objetivos de aprendizaje sino que son las intervenciones pedagógicas, las preguntas y propuestas del docente las que la convertirán en un recurso educativo. A lo largo de las experiencias recopiladas, se concluye asimismo que los mejores resultados se obtienen cuando la RV se utiliza como complemento de otros recursos. Esto último trae beneficios, ya que significa que el docente no necesariamente deba hacer una transformación total del curso o de la metodología de enseñanza, sino tomar la RV como un recurso más. Sí existe, no obstante, el desafío de diseñar las actividades e

integrarlas al curso con sus objetivos y funciones lingüísticas de manera coherente y congruente.

Resulta beneficioso, a futuro, que profesores de Inglés se nutran de los aportes de distintas disciplinas que ya utilizan RV, y de casos de uso por parte de editoriales, otras instituciones educativas, entidades gubernamentales, empresas, productoras audiovisuales y todo otro sector involucrado en Argentina y en el mundo, como también al interior de la propia práctica docente, para aprovechar a esta tecnología innovadora como transformadora de la enseñanza.

6. Bibliografía

Albarracín, B. (2019). Tales from Buenos Aires: Self-generated virtual reality ELT material. En D. L. Banegas, M. López-Barrios, F. Perduca y M. Porto (Eds.), *Literature in ELT: selected papers from the 44th FAAPI conference* (pp. 21-29). https://www.faapi.org.ar/wp-content/uploads/2021/02/FAAPI2019.SelectedPapers.pdf

Berns, A. y Reyes-Sánchez, S. (2021). A Review of Virtual Reality-Based Language Learning Apps. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(1), 159-170. https://www.redalyc.org/journal/3314/331464460008/331464460008.pdf

Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brooks, C., Grajek, S., Alexander, B., Bali, M., Bulger, S., Dark, S., Engelbert, N., Gannon, K., Gauthier, A., Gibson, D., Gibson, R., Lundin, B., Veletsianos, G. y Weber, N. (2020). *2020 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. https://library.educause.edu/-/media/files/library/2020/3/2020_horizon_report_pdf.pdf?la=en&hash=08A92C17998E8113BCB15DCA7BA1F467F303BA80

Carrel-Billiard, M., Guenther, D., Rosa, N. y Taylor, K. (2021). *Engage, immerse and inspire with Extended Reality*. *Immersive Learning with XR.*

https://www.accenture.com/_acnmedia/PDF-164/Accenture-Immersive-learning.pdf

Cascio, J. (29 de abril de 2020). Facing the Age of Chaos. Medium. https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d

Centro Virtual Cervantes. (s. f.). Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Consejo de Europa (2022). *Niveles de escala global*. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale

Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53

Coyne, D., Cullen, K., Fishbacher-Smith, M., Lawson, R., Latif, T., Marr, L., Trehan, K., Wilson, J., Worthington, N. y Zealley, M. (2022). *The Future of Learning Report 2022*. Futurelearn. https://cdn-wordpress-info.futurelearn.com/info/wp-content/uploads/The-Future-of-Learning-Report-2022.pdf

Craig, A. B. y Sherman, W. B. (2019). *Understanding Virtual Reality: Interface, Application and Design* (2ª edición). Elsevier Science and Technology Books Inc.

Evans, S. (julio 2013). Designing tasks for the Business English classroom. *ELT Journal*, 67(3), 281-293. https://academic.oup.com/eltj/issue/67/3

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, *40*, 97-118. https://doi.org/10.1017/S0261444807004144

Gros Salvat, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, *328*, 225-247. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:578500bb-c61c-4506-ac35-3f5a3fb8f540/re3281310861-pdf.pdf

Grupo Interdisciplinario de Profesores, UIS. (2012). Los estudiantes y profesores en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Docencia Universitaria*, 217-230.

Hughes, J., Duckworth, M. y Turner, R. (2018). *Business Result Upper Intermediate* (2nda edición). Oxford University Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes, *Sociolinguistics*. Penguin.

Instituto Cervantes (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Intel (s.f.). *Demystifying the Virtual Reality Landscape*. https://www.intel.com/content/www/us/en/tech-tips-and-tricks/virtual-reality-vs-augmented-reality.html

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. Cambridge, The Adult Education Company.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.

Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3ra edición). Oxford University Press.

Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Ediciones Gestión 2000.

Llobera, M., Hymes, D., Hornberger, N. H., Canale, M., Widdowson, H. G., Cots, J. M., Bachman, L. y Spolsky, B. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Edelsa.

Olmedo Torre, N. y Farrerons Vidal, O. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. OmniaScience. https://www.omniascience.com/books/index.php/monographs/catalog/book/103

Parry, J. (2012). *Teaching unplugged: the revitalization of ELT.* Carleton University. http://www.theeltexchange.com/jason/Research%20Essay%20Final%20-%20Jason%20Parry.pdf

Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. y Mondelli, V. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=C9DEC12398593F297CC634409DFF4B8C5A60B36E

Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela.* J.C. Sáez.

PwC (junio 2020). *The effectiveness of virtual reality soft skills training in the enterprise. A study.* https://www.pwc.com/us/en/services/consulting/technology/emerging-technology/assets/pwc-understanding-the-effectiveness-of-soft-skills-training-in-the-enterprise-a-study.pdf

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf

Skarbez, R., Smith, M. y Whitton, M. C. (2021). *Revisiting Milgram and Kishino's Reality-Virtuality Continuum*. Frontiers in Virtual Reality, 2. https://doi.org/10.3389/frvir.2021.647997

Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2013). Adult coursebooks. *ELT Journal*, *67(2)*, 233-249. https://doi.org/10.1093/elt/cct007

Universidad Nacional de Quilmes (2020). *Reglamento Final de Integración para Especializaciones de la Universidad Nacional de Quilmes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Virtual Reality Society (s.f.). *History of Virtual Reality*. https://www.vrs.org.uk/virtual-reality/history.html