



TESIS DOCTORAL

2015

***ANÁLISIS DE NECESIDADES Y
PROPUESTA DE EVALUACIÓN EN
LÍNEA DE LA COMPETENCIA ORAL
EN INGLÉS EN EL MUNDO
EMPRESARIAL***

M^a LOURDES POMPOSO YANES

Licenciada en Filología Inglesa

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y
SUS LINGÜÍSTICAS**

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A
DISTANCIA**

DIRECTORA: Dra. ELENA BÁRCENA MADERA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS
Y SUS LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A
DISTANCIA

*ANÁLISIS DE NECESIDADES Y
PROPUESTA DE EVALUACIÓN EN
LÍNEA DE LA COMPETENCIA ORAL EN
INGLÉS EN EL MUNDO EMPRESARIAL*

Autora

M^a LOURDES POMPOSO YANES

Licenciada en Filología Inglesa

Directora de la tesis:

Dra. ELENA BÁRCENA MADERA

*A mi pequeña gran familia y a mi
padre*

AGRADECIMIENTOS

Todo gran proyecto que llega a su fin viene apoyado por grandes personas y por grandes instituciones. A todas ellas deseo dirigir mis agradecimientos porque han sido imprescindibles para la realización de esta tesis.

Mi principal agradecimiento va dirigido a la UNED, universidad en la que trabajo y que me ha abierto tantas puertas dándome todas las facilidades necesarias para investigar dentro y fuera de ella. Dentro de la UNED quiero destacar la labor del grupo de investigación al que pertenezco, ATLAS, dirigido por la Dra. Elena Bárcena, directora también de esta tesis, que me ha dado el impulso y el apoyo necesario para no desfallecer en la labor de investigación.

El apoyo técnico vino dado por el equipo de INTECCA de Ponferrada, especialmente a su director: Jorge Vega, que mostró gran interés desde el principio de esta investigación y puso a todo el equipo a mi disposición de forma desinteresada. Gracias a ellos y su apoyo logístico y técnico se pudieron grabar las pruebas individuales con participantes externos a la UNED, los cuales no estaban familiarizados con la plataforma aLF ni con el sistema de grabación AVIP.

Quiero dedicar un especial agradecimiento a los jefes de recursos humanos que se prestaron a realizar las entrevistas abiertas y que me recibieron en sus entornos de trabajo, dedicándome el tiempo que yo necesitaba y que a ellos les faltaba. De la misma manera quiero dar las gracias a todos los que se ofrecieron a participar en la investigación rellenando los cuestionarios y realizando grabaciones para las pruebas orales. Les agradezco su paciencia a la hora de superar las dificultades técnicas que se les presentaron, especialmente en sus horas de descanso fuera del horario laboral.

La obtención de datos no hubiera sido posible sin la colaboración de grandes profesionales que realizaron su trabajo como coevaludores de las pruebas orales: los profesores Manuel Fernaud, Pilar Rodríguez y los Dres: Jorge Braga, Jose Javier Ávila y Elena Martín Monje. Precisamente a ésta última profesional y gran compañera, le debo todo mi agradecimiento por su infinita paciencia conmigo y su indispensable colaboración.

No puedo terminar mis agradecimientos sin nombrar a mis hijos, Lourdes, Sara y Pablo, a los cuales he privado de mi compañía y ayuda con tanta frecuencia y a María, mi mujer, que tanto apoyo me ha dado y tanta paciencia ha tenido en este proceso.

ÍNDICE GENERAL

ABREVIATURAS Y SIGLAS	IX
LISTADO DE TABLAS	XI
LISTADO DE FIGURAS.....	XIII
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.0. Introducción.....	1
1.1. Justificación de la investigación	2
1.2. Objeto de la investigación.....	3
1.3. Método de investigación.....	5
1.3.1. Población estudiada	7
1.3.2. Instrumentos para la recogida de información	7
1.3.3. Fases de la investigación y temporización	8
1.4. Estructura de la tesis	14
CAPÍTULO 2: COMUNICACIÓN EN INGLÉS EN EL MUNDO EMPRESARIAL: LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ORAL.....	17
2.0. Introducción.....	17
2.1. El inglés en el entorno empresarial internacional.....	18
2.2. El inglés empresarial y sus características	28
2.2.1. Importancia del contexto en la comunicación empresarial	29
2.2.2. Importancia del factor social y cultural en el inglés empresarial	32
2.3. Predominio de la comunicación oral en el entorno empresarial.....	34
2.4. La evaluación de la competencia oral.....	38
2.4.1. El proceso de evaluación de la competencia oral.....	42
2.4.2. La evaluación de la competencia oral en la producción individual y la interacción	45
2.4.3. Escalas de valoración de la competencia oral	46

2.4.3.1. Tipos de escalas de valoración	47
2.5. Conclusiones del capítulo	56
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE NECESIDADES EN SEGUNDAS LENGUAS:	
OBTENCIÓN DE DATOS Y TRIANGULACIÓN	57
3.0. Introducción.	57
3.1. Concepto y definición de análisis de necesidades en segundas lenguas.....	57
3.2. Trayectoria del análisis de necesidades en segundas lenguas.....	61
3.2.1. AN en segundas lenguas basado en tareas	63
3.2.2 El papel del investigador en el AN.....	64
3.2.3. Fiabilidad y validez de los datos a través del AN.....	65
3.3. Métodos de AN para obtención de datos	67
3.3.1. Las entrevistas	68
3.3.1.1. Las entrevistas abiertas	72
3.3.2. Los cuestionarios	75
3.3.2.1. Tipos de preguntas.....	76
3.3.2.2. Tipos de respuestas	77
3.3.3. La observación.....	81
3.3.4. Auditoría lingüística	83
3.3.5. Tests.....	84
3.4. Recursos de AN para obtención de datos	86
3.4.1. Recursos escritos en AN.....	87
3.4.2. Informantes	88
3.5. La triangulación	90
3.5.1. Triangulación de recursos.....	91
3.5.2. Triangulación de métodos	91
3.5.3. Triangulación de investigadores	93
3.6. Conclusiones del capítulo	94

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS ABIERTAS..	96
4.0. Introducción.	96
4.1. Proceso de selección de las empresas participantes en la investigación.....	97
4.1.1. Características de las entrevistas abiertas de esta investigación.....	102
4.1.2. Fases previas a las entrevistas	103
4.2. Características de las empresas participantes	104
4.3. Análisis de las entrevistas	116
4.3.1. Variables y categorías para el análisis de las entrevistas.....	117
4.3.2. Resultados de las categorías por empresas	125
4.4. Análisis de los datos obtenidos en las entrevistas.....	155
4.4.1. Variable <i>perfil</i>	156
4.4.2. Variable situaciones empresariales reales	158
4.4.3. Variable competencias comunicativas.....	161
4.5. Conclusiones del capítulo	164
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CUESTIONARIO.....	168
5.0. Introducción.	168
5.1. Objetivo de la investigación. Identificación de variables	168
5.1.1. Diseño del cuestionario	170
5.1.1.1. Google Drive	171
5.1.2. Tipos de preguntas.....	173
5.1.2.1. Justificación de las preguntas	175
5.1.3. Tipos de respuestas.....	180
5.1.3.1. Justificación de los tipos de respuestas	182
5.1.4. Administración del cuestionario.....	190
5.2. Interpretación de los datos obtenidos en el cuestionario	193
5.2.1. Análisis de las preguntas de la variable: <i>Perfil personal, profesional y lingüístico</i>	193

5.2.2. Análisis de las preguntas de la variable: <i>Situaciones profesionales</i>	200
¿En qué situaciones tiene que hablar en inglés en el ámbito empresarial?	201
5.2.3. Análisis de las preguntas de la variable: competencias comunicativas.....	203
5.3. Comparación de los resultados del cuestionario con los resultados de las entrevistas: conclusiones del capítulo	220
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE DATOS DE LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y LA INTERACCIÓN ORAL	
6.0. Introducción.	224
6.1. Metodología	225
6.1.1. Características de los participantes.....	228
6.1.2. Entorno de realización de las pruebas	235
6.1.2.1. AVIP Pro (UNED) para la prueba individual.....	236
6.1.2.2. Google+ para la prueba de interacción	238
6.1.3. Descripción del procedimiento	241
6.1.4. Grabación de las pruebas: ventajas y limitaciones de las herramientas utilizadas para evaluación oral	242
6.1.5. Escalas de valoración utilizadas en la evaluación de producción individual y en la de interacción	244
6.2. Las pruebas orales.....	248
6.2.1. Descripción y diseño de la prueba de producción individual	248
6.2.2. Análisis de los datos obtenidos de la evaluación de la producción individual	250
6.2.3. Descripción y diseño de la prueba de interacción	256
6.2.4. Análisis de los datos obtenidos de la evaluación de la interacción	258
6.3. Triangulación de investigadores	270
6.3.1. Análisis contrastivo de evaluación de producción oral individual	271
6.3.2. Análisis contrastivo de evaluación de interacción oral	276
6.4. Conclusiones del capítulo	289

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES FINALES, APORTACIÓN Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	293
BIBLIOGRAFÍA	309
ANEXOS	348

ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACTFL: American Council for the Teaching of Foreign Languages

ALTE: Association of Language Testers in Europe

AN: Análisis de necesidades

ASM: Análisis de la situación meta

BC: Business Communication

BEI: Business English Index

BELF: Business English as a Lingua Franca

BD: Business Discourse

BRIC: Brasil, Rusia, India y China

BULATS: Business Language Testing Service

CBT: Computer Based Testing

CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas

DOP: Dictionary of Occupational Titles

EAP: English for Academic Purposes

EF: Education First

EFL: English as a Foreign Language

EGBP: English for General Business Purposes

ELF: English as a Lingua Franca

ELT: English Language Teaching

ENL: English as a Native Language

EPI: English Proficiency Index

EPIC: English Proficiency Index in Companies

EGBP: English for General Business Purposes

ESBP: English for Specific Business Purposes

ESL: Enseñanza de segundas lenguas.

ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria

ESOL: English for Speakers of Other Languages.

ESP: English for Specific Purposes

ESS: English for Social Sciences

EST: English for Science and Technology

FL: Foreign Language

FNBE: Finnish National Board of Education.

GCC: Global Communicative Competence

IE: Inglés Empresarial

IELTS: International English Language Testing System

IFE: Inglés para Fines Específicos.

ILF: Inglés como Lingua Franca

ILTA: International Language Testing Association

INTECCA: Innovación y desarrollo tecnológico de los centros asociados

LGE: Ley General de Educación

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

NS: Native Speaker

PEB: Programa de Educación Bilingüe

RRHH: Recursos Humanos

SLA: Second Language Acquisition

SME: Small and Medium Enterprise

TBLT: Task-Based Language Teaching

TSA: Target Situation Analysis

TSE: Test of Spoken English.

UCLES: University of Cambridge Local Examinations

UE: Unión Europea

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1 Criterios de selección de los participantes en las entrevistas abiertas.....	9
Tabla 2 Características de los participantes definitivos de las entrevistas abiertas y temporización	10
Tabla 3 Situaciones comunicativas comunes en IE (Yin y Wong, 1990)	32
Tabla 4 Modelo de escala de valoración holística (MCERL)	49
Tabla 5. Escala de valoración analítica oral de IELTS.....	54
Tabla 6 Escala de valoración analítica oral de exámenes ESOL (CEF).....	55
Tabla 7 Críticas a la entrevista cualitativa y objeciones de Kvale (2011).....	71
Tabla 8 Población objetivo de las entrevistas abiertas y selección final del muestreo. .	99
Tabla 9 Empresas participantes por orden cronológico y datos identificadores para la presente investigación.....	101
Tabla 10 Empresas, sectores y empleados en España y el extranjero	115
Tabla 11. Distribución de frecuencias de <i>perfil del empleado</i>	156
Tabla 12 Distribución de frecuencias de situaciones empresariales.....	158
Tabla 13 Distribución de frecuencias de <i>competencias comunicativas</i> por orden de importancia	162
Tabla 14. Resumen de tipos de preguntas y tipos de respuestas del cuestionario	182
Tabla 15 Equivalencia de niveles tradicionales con niveles del MCERL.....	187
Tabla 16 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>edad</i>	194
Tabla 17 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>tamaño de la empresa</i>	195
Tabla 18 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>experiencia en el mismo puesto</i>	196
Tabla 19 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>estudios</i>	197
Tabla 20. Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>estudios de inglés realizados</i>	198
Tabla 21 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>nivel comunicativo de producción oral</i>	199
Tabla 22 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>frecuencia con la que habla inglés en el trabajo</i>	201
Tabla 23 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>situaciones en las que tiene que hablar en inglés en el ámbito empresarial</i>	202

Tabla 24 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>competencias lingüísticas necesarias para una comunicación efectiva en inglés</i>	205
Tabla 25 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>competencias no lingüísticas que se deben dominar para una comunicación efectiva en inglés</i>	207
Tabla 26 Clasificación de competencias lingüísticas y no lingüísticas en comunicación efectiva oral en general.....	207
Tabla 27 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: <i>competencias verbales necesarias para hacer presentaciones en inglés</i>	209
Tabla 28 Tablas y gráficos de resultados del cuestionario: <i>competencias no verbales necesarias para hacer presentaciones en inglés</i>	211
Tabla 29 Clasificación de competencias verbales y no verbales en presentaciones	213
Tabla 30 Tablas y gráficos de resultados del cuestionario: <i>actos más frecuentes en las reuniones</i>	214
Tabla 31 Tablas y gráficos de resultados del cuestionario: <i>competencias verbales necesarias en las reuniones</i>	216
Tabla 32 Importancia de la pronunciación en situaciones comunicativas empresariales	217
Tabla 33 Tablas y gráficos de resultados del cuestionario: <i>competencias no verbales necesarias en las reuniones</i>	218
Tabla 34 Clasificación de competencias lingüísticas y no lingüísticas en reuniones...	219
Tabla 35. Proceso de participación de grabación de las pruebas orales	241
Tabla 36 Modelo de la escala de valoración de la prueba individual.....	246
Tabla 37 Descriptores de la escala de valoración individual.....	246
Tabla 38. Características de la interacción según el MCERL y Vancouver Community College.....	247
Tabla 39 Modelo de la escala de valoración de la prueba de interacción	248

LISTADO DE FIGURAS

Fig. 1 Índice de nivel de inglés de países desarrollados (Informe EPIC EF)	4
Fig. 2 Esquema de la investigación etnográfica (Cohen y otros, 2011)	6
Fig. 3 Círculos de Kachru en millones aproximadamente de hablantes ya en 1985	19
Fig. 4 Las diez lenguas en las que las SME han formado a sus empleados en los tres años anteriores (Informe ELAN)	22
Fig. 5 Las diez lenguas en las que las SME piensan formar a sus empleados en los tres años posteriores (Informe ELAN)	22
Fig. 6 Preferencias en el uso de lenguas en las grandes empresas (Informe ELAN). ...	24
Fig. 7 Niveles de BEI en los primeros 30 países mundiales en cuanto a tamaño fuerza laboral	27
Fig. 8 Niveles de inglés diferenciados por colores en el informe BEI 2013 (Global English)	27
Fig. 9. Resumen del proceso de evaluación de Luoma (2004)	43
Fig. 10 Escala de valoración holística para competencia oral de BULATS	50
Fig. 11 Figura 2.9. Escala de valoración holística de ACTFL	50
Fig. 12. Criterios de evaluación de inglés del Consejo de Europa	51
Fig. 13 Criterios de evaluación de inglés de la Universidad de Cambridge ESOL	52
Fig. 14. Criterios de evaluación de inglés de IELTS	52
Fig. 15 Tipos de preguntas en la entrevista abierta (Alonso, 1998)	75
Fig. 16 Emoticonos de sonrisas en cuestionarios infantiles	79
Fig. 17 Sectores empresariales productivos de la población objetivo de las entrevistas. 99	
Fig. 18 Empresas que respondieron a la invitación para participar en la investigación de forma positiva	100
Fig. 19 Modelo de diagrama para la presentación de empresas en el contexto de esta investigación	106
Fig. 20 Características de la empresa 001	107
Fig. 21 Características de la empresa A	108
Fig. 22 Características de la empresa T	109
Fig. 23. Características de la empresa Q	110
Fig. 24 Características de la empresa 008	111
Fig. 25 Características de la empresa “D”	112
Fig. 26 Características de la empresa “S”	113

Fig. 27 Ámbitos geográficos de actuación de las empresas participantes.....	115
Fig. 28 Principales variables en el análisis de las entrevistas.....	118
Fig. 29 Categorías de la variable <i>Perfil de la empresa</i>	119
Fig. 30 Categorías de la variable: <i>situaciones</i>	121
Fig. 31 Categorías de la variable <i>competencias</i>	124
Fig. 32 Categorías de la empresa 001	130
Fig. 33 Resultados de las Categorías de la empresa “A”.....	134
Fig. 34 Resultados de las categorías de la empresa “T”	138
Fig. 35 Resultados de las categorías de la empresa “Q”	142
Fig. 36 Resultados de las categorías de empresa 008.....	146
Fig. 37 Resultados de las categorías de la empresa “D”	150
Fig. 38 Resultados de las categorías de la empresa “S”	154
Fig. 39. Principales variables para el diseño del cuestionario.....	170
Fig. 40 Portal de inicio de Google Drive.....	172
Fig. 41 Modelo de respuestas y gráficos de Google Drive.....	172
Fig. 42 Preguntas del cuestionario clasificadas por variables	176
Fig. 43 Media de edad de participantes en la interacción oral	230
Fig. 44 Media de titulaciones de participantes en la interacción oral.....	231
Fig. 45 Media de nivel de inglés señalado por los participantes en la interacción oral	232
Fig. 46 Media de frecuencia de uso de inglés en el trabajo de los participantes en la interacción oral	233
Fig. 47 Media de interlocutores y situaciones comunicativas frecuentes de uso de inglés de los participantes en la interacción oral.....	233
Fig. 48 Fases de grabación de la plataforma AVIP	237
Fig. 49 Interfaz de Avip Pro en la plataforma aLF de la UNED (explicación de la tarea individual).....	238
Fig. 50 Interfaz de Avip Pro en la plataforma aLF de la UNED (Alumnos que ya han hecho la grabación de la prueba individual)	238
Fig. 51. Interfaz de Google + Hangouts	240
Fig. 52. Interfaz de Pro de Apowersoft (grabación)	240
Fig. 53 Modelos de diapositivas de presentación para prueba individual	250
Fig. 54 Frecuencias de Alcance de la lengua: producción individual (evaluación de investigadora)	251

Fig. 55 Frecuencias de Precisión: producción individual (evaluación de investigadora)	252
Fig. 56 Frecuencias de Fluidez: producción individual (evaluación de investigadora)	253
Fig. 57 Frecuencias de Coherencia: producción individual (evaluación de investigadora)	254
Fig. 58. Frecuencias de Pronunciación: producción individual (evaluación de investigadora)	255
Fig. 59 Frecuencias de Entonación/lenguaje facial: producción individual (evaluación de investigadora)	256
Fig. 60. Carta enviada a los participantes de la prueba de interacción	258
Fig. 61. Frecuencias de alcance de la lengua en la interacción (evaluación investigadora)	259
Fig. 62 Frecuencias de alcance de la lengua en la producción individual (evaluación investigadora)	259
Fig. 63 Frecuencias de Precisión en la producción individual (evaluación investigadora)	261
Fig. 64 Frecuencias de Precisión en la interacción (evaluación investigadora)	261
Fig. 65 Frecuencias de fluidez en la interacción (evaluación investigadora)	262
Fig. 66 Frecuencias de Fluidez en la prueba individual (evaluación investigadora)	262
Fig. 67 Frecuencias de Coherencia en la interacción (evaluación investigadora)	263
Fig. 68 Frecuencias de Coherencia en la producción individual (evaluación investigadora)	264
Fig. 69 Frecuencias de Pronunciación en la interacción (evaluación investigadora)	265
Fig. 70. Frecuencias de Pronunciación en la producción individual (evaluación investigadora)	265
Fig. 71. Frecuencias de Entonación/ Lenguaje facial en la interacción (evaluación investigadora)	267
Fig. 72 Frecuencias de Entonación/lenguaje facial en la producción individual (evaluación investigadora)	267
Fig. 73 Frecuencias de Interacción (evaluación investigadora)	268
Fig. 74 Frecuencias Relativas de Evaluadores Interacción: Alcance de la lengua	278
Fig. 75. Frecuencias Relativas de Evaluadores Pruebas Individuales: Alcance de la lengua	279
Fig. 76. Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Precisión	280

Fig. 77 Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Precisión.....	281
Fig. 78 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Fluidez	282
Fig. 79. Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Fluidez.....	282
Fig. 80 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Coherencia.....	284
Fig. 81. Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Coherencia	284
Fig. 82 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Pronunciación.....	285
Fig. 83 Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Pronunciación	286
Fig. 84 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Lenguaje corporal.....	287
Fig. 85 Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Lenguaje corporal	287
Fig. 86 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción	289
Fig. 87 Frecuencias Relativas Investigadora Interacción	289
Fig. 88 Correspondencia entre las fases de la investigación y los tres tipos de necesidades	302

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.0. Introducción.

Los factores motivacionales que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera son aspectos de una importancia crucial en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma. Esta necesidad formativa se acucia cuando se atraviesan momentos de crisis económica y desempleo, de ahí que una de las necesidades formativas más necesarias en el mundo actual, especialmente en el mundo laboral, sea la de aprender o mejorar el nivel de inglés (García Moreno y otros, 2007).

Durante los años de realización de esta tesis doctoral (de 2010 a 2014), España ha estado atravesando una crisis económica en la que el paro ha destacado por su aumento progresivo. En este aumento de las cifras del desempleo y ante el miedo de perder el puesto de trabajo, el deseo de formarse y de mejorar ha ido creciendo con el fin de expandirse profesionalmente y cruzar fronteras. Uno de los objetivos de ese aprendizaje ha sido el de la lengua inglesa, aprendizaje denominado de forma coloquial: “la asignatura pendiente” de los españoles, debido a la deficiente comunicación escrita y oral existente y cuyas causas analizaremos a lo largo de esta tesis.

Los anuncios de academias y de profesores de inglés han proliferado en estos últimos años, tal como nos muestra la siguiente foto, en la que un anuncio de una academia de idiomas intenta atraertrabajadores o candidatos a puestos de trabajo para que mejoren su inglés con fines profesionales o para ser seleccionados en una entrevista de selección en una vacante laboral.

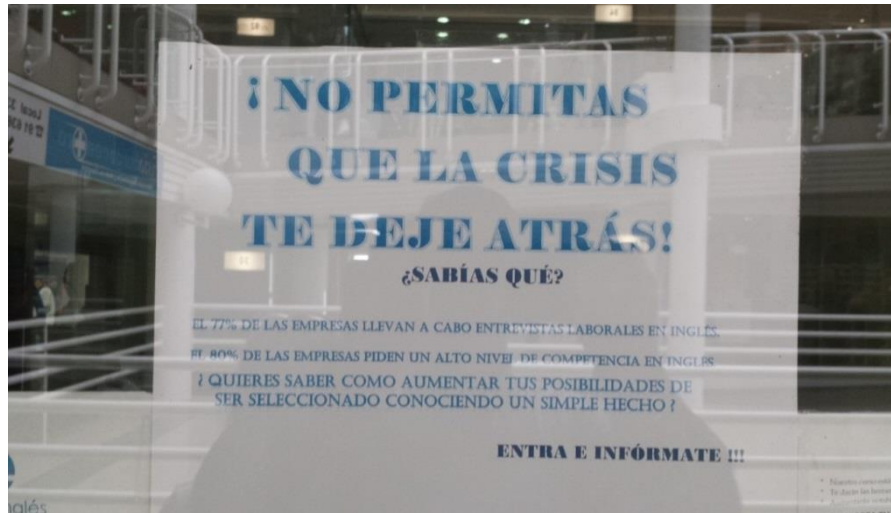


Ilustración 1 Anuncio de una academia de idiomas captando clientes

De ahí que la autora de esta tesis, inmersa en el mundo profesional de la enseñanza de inglés empresarial y en el mundo de los negocios, decidiera realizar una investigación descriptiva del estado de la cuestión en España.

1.1. Justificación de la investigación

La principal motivación para realizar este estudio ha sido la curiosidad científica por explorar un procedimiento metodológico que permita analizar las necesidades en el seno empresarial español. Dicha curiosidad ha ido creciendo en los 9 años en los que la autora de esta tesis fue empresaria. Dicha experiencia empresarial se basó tanto en la experiencia como docente de inglés, como empresaria propietaria de una sociedad limitada dedicada a formar empresarios y trabajadores en inglés, no sólo en Madrid sino a nivel nacional, pudiendo así constatar las necesidades de las empresas con contactos internacionales y de grandes multinacionales. Al ser la responsable de una empresa de formación y de la contratación de profesores durante nueve años, el proceso a seguir desde que una empresa solicitaba formación de inglés era: visitar a los jefes de recursos humanos para tener una visión general de la necesidad comunicativa o de aprendizaje de la empresa para posteriormente, realizar una entrevista personal en inglés con los interesados en la formación y realizar un test escrito a los estudiantes potenciales. De

ahí que en ese proceso, la autora percibiera una aguda necesidad de formación de inglés al comprobar el bajo nivel de competencia oral existente en las empresas visitadas, incluso en las multinacionales cuyas centrales operativas estaban en países de habla inglesa.

Los jefes de recursos humanos entrevistados en esa primera fase del proceso de formación, mostraban con frecuencia su descontento con el nivel general de inglés de sus empleados, sin saber exactamente qué se necesitaba para mejorar la calidad comunicativa de los trabajadores. De ahí que el objeto de esta investigación fuera identificar las necesidades de las empresas en cuanto a la comunicación oral en inglés se refiere.

1.2. Objeto de la investigación

Durante el proceso de análisis de necesidades formativas de las empresas demandantes de formación, se descubrió que la mayor parte de los trabajadores se sentían satisfechos con su nivel escrito de inglés, ya que era la práctica habitual en su periodo estudiantil. Sin embargo se sentían inseguros en situaciones comunicativas empresariales en las que fuera necesaria la comunicación oral. Esa inseguridad era producida por la conciencia de falta de comunicación fluida de calidad, a pesar de haber estado formándose durante un tiempo considerable. A pesar de que la expresión lingüística oral en una segunda lengua resulta más compleja para los estudiantes que la comprensión oral o que la lecto-escritora (Davies y Pearse, 2000), queríamos averiguar qué características de esa expresión oral eran las que dificultaban la existencia de calidad comunicativa en inglés expresada por los jefes de recursos humanos.

La comunicación deficiente y la tendencia a la falta de comunicación en inglés es un hecho demostrado por varios informes internacionales que nombraremos a lo largo de esta tesis, que indican que España todavía sigue ocupando un lugar a la cola en las

estadísticas de nivel comunicativo de inglés. Uno de los informes más conocidos internacionalmente es el EPIC EF (2014), del que a continuación mostramos la tabla de índice de nivel de inglés a nivel mundial de países desarrollados en el que indica que España ocupa el lugar número 23 por detrás de países como República Checa o Eslovaquia.

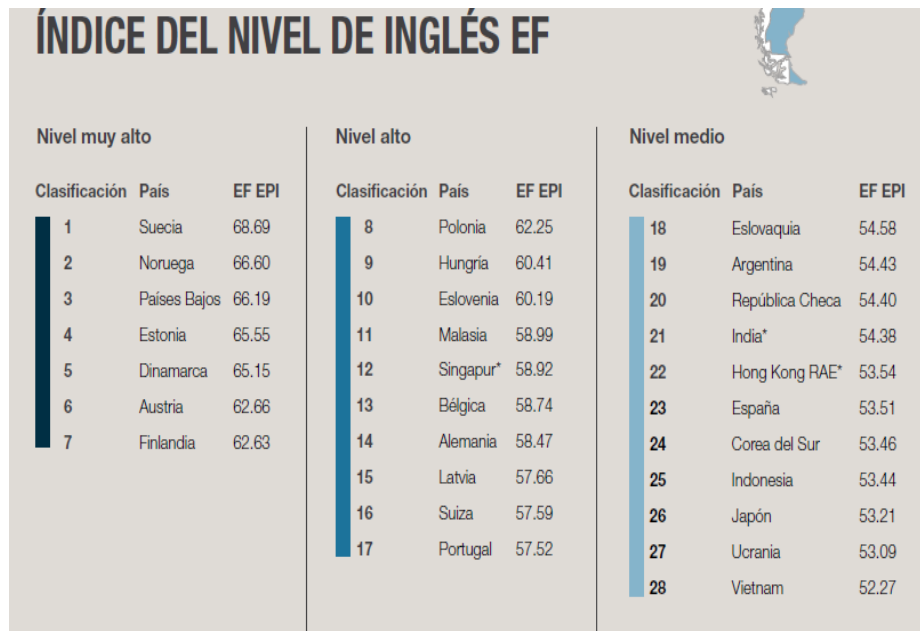


Fig. 1 Índice de nivel de inglés de países desarrollados (Informe EPIC EF)

En un segundo informe realizado por la misma empresa EF, denominado *Enseñanza estratégica del inglés* (2014), se hacen recomendaciones sobre cómo mejorar los conocimientos de inglés dentro de las empresas siguiendo determinadas estrategias con el fin de mejorar los negocios internacionales. En dicho informe se hace a su vez una crítica del actual método de enseñanza de inglés en las empresas en general, indicando que el 64% de las empresas creen que las diferencias lingüísticas frenan la expansión de éstas.

1.3. Método de investigación

El enfoque seguido en esta investigación es de tipo descriptivo. Según Samanes (1983), con este tipo de estudios se pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y descubriendo las asociaciones de las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática del mismo. Wynarczyk (2001) indica que los estudios descriptivos llegan finalmente a conclusiones generales construidas por medio de abstracciones, que dan cuenta de los hechos observados y se llaman *generalizaciones empíricas*, las cuales pueden ser tomadas como presunciones teóricas o hipótesis de trabajo por quienes encaran otras investigaciones más tarde. De ahí que a partir de las conclusiones obtenidas a través de la realización de esta tesis, hayamos planteado la adopción de líneas de investigación que puedan ampliar las conclusiones obtenidas aquí y profundizar en los datos. De hecho, al finalizar esta investigación, se plantean nuevos problemas y preguntas de investigación, dos aportes que son muy valiosos en la construcción social del saber a través del método científico (Wynarczyk, 2001).

En lo referente a la naturaleza de los datos de investigación, estos pueden ser cuantitativos o cualitativos. En los cuantitativos se suelen emplear muestras grandes de sujetos, mientras que los cualitativos comprenden estudios hechos con mayor profundidad sobre un número más reducido de casos (Carrasco y Calderero, 2000). En el caso de esta investigación, al haberse obtenido los datos a través de una muestra reducida de participantes, se considera un estudio descriptivo cualitativo. Este tipo de investigación aporta más datos a la investigación relacionados con la realidad, basándose en criterios de propósito y aplicabilidad. De hecho, la investigación cualitativa se basa en una inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado (Marshall y Rossman, 1989). Según Pérez Serrano (1994), la investigación cualitativa no busca la generalización ni la casualidad; lo que realmente persigue es la comprensión, además de definir el problema y a establecer un buen diagnóstico de la

situación, haciendo que sea una investigación productiva respecto a un objeto de estudio (Learreta, 2004). En la investigación que nos ocupa, ese diagnóstico cualitativo se obtiene a través de una inmersión en la realidad empresarial con el fin de obtener unos resultados evaluables y analizables. Este tipo de investigación, según Cohen y otros (2011) es lo que se denomina una investigación *etnográfica*.¹ Este tipo de investigación está indicado cuando se investiga el mundo actual y la vida diaria y práctica pero facilitando datos reales y empíricos, tal como ocurre en esta tesis. Esto puede llegar a dar como resultado teorías emergentes o conceptos nuevos a partir de la obtención y análisis de los datos.

Cohen y otros (2011) esquematizan el proceso de la investigación etnográfica de la siguiente manera:

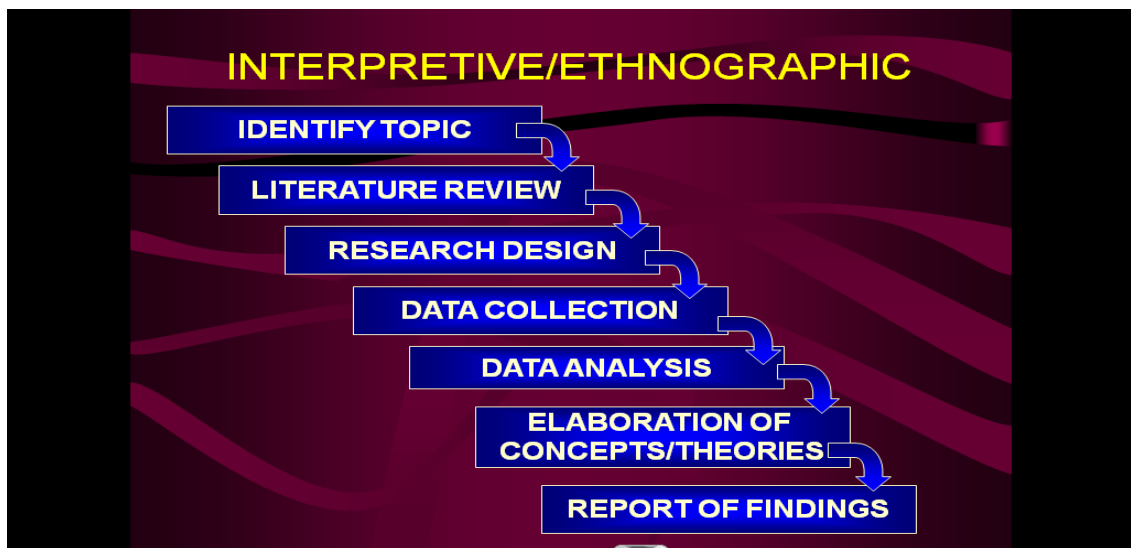


Fig. 2 Esquema de la investigación etnográfica (Cohen y otros, 2011)

En la investigación realizada en esta tesis y tal como veremos en la descripción posterior de su estructura, hemos seguido algunas de las fases recomendadas por estos autores, principalmente identificando el problema, explicando el estado de la cuestión, obteniendo datos y elaborando conclusiones. Para esa obtención de datos, se acudió a

¹ La etnografía es el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social, registrando una imagen realista y fiel del grupo estudiado. En ella el trabajo de campo resulta ser una herramienta imprescindible.

dos sectores de población dentro del mundo laboral: jefes de recursos humanos y trabajadores en activo de diferentes sectores empresariales nacionales.

1.3.1. Población estudiada

La obtención de la población participante en esta investigación entrañó cierta dificultad, ya que la inmersión de una persona externa a la empresa como observadora y analista de posibles deficiencias lingüísticas en una segunda lengua era susceptible de actitudes reacias por parte de los posibles participantes. Esa actitud negativa de participación en un proyecto de esta categoría aumenta ante el hecho de que en una de las fases de la investigación, los participantes iban a ser grabados hablando inglés, lo cual dejaba en evidencia sus posibles deficiencias lingüísticas o necesidades de mejora de la comunicación oral. Por estas causas, la población estudiada fue escasa, lo que nos llevó a realizar una investigación no probabilística y con un muestreo aleatorio o accidental. Es decir, que el criterio de selección de los individuos depende claramente de la posibilidad de acceder a ellos (Carrasco y Calderero, 2000). Esa selección de la población se realizó comenzando por un sector que nos iba a facilitar información general de la situación: jefes de recursos humanos de las empresas participantes, para finalizar con otro sector que nos podía facilitar información más específica en primera persona: trabajadores en activo de empresas nacionales. Es decir, la investigación iba a avanzar desde lo general a lo específico. Para ello, también utilizamos instrumentos que nos facilitarían la recogida de datos generales y específicos.

1.3.2. Instrumentos para la recogida de información

Debido al carácter exploratorio de la investigación, se utilizó la metodología propia del análisis de necesidades en segundas lenguas para realizar un diagnóstico (Jasso-Aguilar,

1999; Denzin, 2001; Kane, 2001). Los instrumentos más utilizados en el análisis de necesidades en segundas lenguas, según Long (2005), son: las entrevistas, los cuestionarios, la observación, la auditoría lingüística y los *tests* o evaluación. Los instrumentos seleccionados para la obtención de datos en esta tesis fueron elegidos en concordancia con las tres fases de esta investigación y sus objetivos.

Es decir, para la primera fase: la obtención de información general obtenida a partir de los jefes de recursos humanos, se utilizaron las entrevistas abiertas o en profundidad; para la segunda fase: obtención de información de una población más amplia, se utilizaron los cuestionarios y para la última fase, en la que se necesitaba una prueba real lingüística, se utilizó la evaluación a través de la observación grabada.

Con la elección de estos instrumentos seguimos los postulados teóricos de Cook (1982), Bogdan y Bilken (1992) y Creswell (1998) que exponen que los dos instrumentos investigadores más importantes en una investigación cualitativa son precisamente la entrevista abierta o en profundidad y la observación participante, por el acercamiento y la relación que se establece con ellos, lo que facilita la obtención de información.

1.3.3. Fases de la investigación y temporización

La primera fase empírica de la investigación se inició con la captación y selección de posibles empresas participantes, para lo cual se realizó una campaña de envío masivo de cartas postales a los clientes y ex clientes de la empresa de la autora de esta tesis. Dicha empresa de formación de inglés², había perdurado durante nueve años no sólo en la Comunidad de Madrid sino a nivel nacional y había tenido como clientes a pequeñas y grandes empresas multinacionales muy variadas. El principal criterio que se debía seguir en cuanto a la selección de los informantes era el de encontrar participantes, que,

²Company ClassTeachers S.L. Tomo 22.713 Libro: 0 Folio: 46 Sección: 8 Hoja: M-406341.

Capítulo 1: Planteamiento y justificación de la investigación

gracias a su experiencia directa o indirecta, tuvieran la capacidad de transmitir la información necesaria para cubrir los objetivos de las entrevistas. Se hacía necesario acometer la tarea de selección de los mismos bajo unos criterios definidos previamente.

Los criterios empleados fueron los descritos en el siguiente cuadro:

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES DE LAS ENTREVISTAS ABIERTAS	CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMANTES
Jefes de departamentos de Recursos Humanos o jefes de departamentos de formación en empresas	<ul style="list-style-type: none"> - Tener más de 10 años de experiencia en la misma empresa - Conocer el proceso de formación de idiomas dentro de la empresa - Conocer el sistema de reclutamiento de empleados - Pertenecer a empresas de diferentes sectores empresariales en España y en el extranjero

Tabla 1 Criterios de selección de los participantes en las entrevistas abiertas

Como participantes definitivos quedaron siete jefes de recursos humanos de empresas de diferentes sectores – un número suficiente desde nuestro planteamiento, como se ha explicado anteriormente. Los resultados los mostramos en el siguiente cuadro en el que identificamos el sector al que pertenecía cada empresa, la clave de identificación de cada una, el nombre del informante y las fechas en las que se realizaron las entrevistas³.

SECTOR	NOMBRE DE LA EMPRESA	NOMBRE DEL INFORMANTE	FECHA DE LA ENTREVISTA
Cultura y ocio (Distribución)	001	Francisco G.	21 de noviembre de 2011
Transporte	“A”	Ignacio G.	5 de diciembre de 2011
Elevadores	“T”	Daniela D.	9 de diciembre de 2011
Informática	“Q”	Encarnación F.	11 de diciembre de 2011
Telecomunicaciones	008	Natalia W.	12 de enero de 2012
Alimentación (Distribución)	“D”	Andrés V.	14 de febrero de 2012

³ Las empresas solicitaron que no se indicara el nombre completo en el contenido de la tesis, sino que se adjudicara una clave a cada una. Esta clave podía ser un código elegido por ellos o la inicial del nombre de la empresa.

Farmacéutico	“S”	José B.	15 de junio de 2012
--------------	-----	---------	---------------------

Tabla 2 Características de los participantes definitivos de las entrevistas abiertas y temporización

La segunda fase de la investigación tenía como objetivo realizar un análisis exploratorio de las necesidades expresadas en las entrevistas, ampliando los datos obtenidos a través de las entrevistas abiertas por medio de un abanico mayor de preguntas y opciones de respuesta, además de incluir una muestra de población mayor y más variada. Analizando las necesidades de los participantes o aprendices de una segunda lengua, se descubren necesidades individuales y no sólo las generales desde el punto de vista de los participantes institucionales que aportan un valor adicional a la investigación (Lincoln & Guba, 1985; Lynch, 1995). Para este fin se utilizó el segundo instrumento de obtención de datos nombrado anteriormente: el cuestionario. Se eligió esta herramienta ya que, tal como señala Denscombe (2010:156), nos facilita datos directos y fáciles de valorar; es fácil de realizar; permite comparar directamente grupos e individuos y facilita la retroalimentación sobre actitudes y adecuación de recursos. De hecho, algunos expertos (Dornyei, 2010; Creswell y Plano, 2007) consideran que las entrevistas y los cuestionarios son instrumentos de investigación complementarios ya que aportan datos diferentes entre sí.

Tal como se hizo en la primera fase de investigación, se enviaron emails de invitación a la participación a las siete personas que habían participado en las entrevistas, para que ellos mismos los distribuyeran a voluntarios de sus propias compañías. También se enviaron a 40 personas de diferentes empresas que habían sido clientes de la empresa de la autora y cuyos emails estaban archivados en la base de datos de ésta. Además, en dichos emails se invitó a esos participantes a reenviar la información a terceras personas que estuvieran interesadas en participar.

Capítulo 1: Planteamiento y justificación de la investigación

La población resultante de esa participación en los cuestionarios fue de 42 personas, las cuales respondieron al cuestionario a través del enlace facilitado en el email enviado.

Los envíos de email se realizaron a comienzos del mes de marzo del año 2013 en el que se comenzó a responder el cuestionario hasta que se cerró a finales de ese mismo año para empezar a extraer conclusiones y comparar los datos obtenidos en el cuestionario con los obtenidos en las entrevistas abiertas. Las conclusiones de dicha fase investigadora estuvieron finalizadas a comienzos del año 2014.

A todos los participantes en el cuestionario se les ofreció la posibilidad de participar en la tercera fase de la investigación, la cual consistía en grabar una prueba de producción individual y otra de interacción en inglés, con el fin de comprobar la competencia real oral de dichos trabajadores. La competencia oral sería analizada por medio de pruebas desarrolladas a través de la simulación de situaciones reales empresariales, relacionadas con la vida real en las que hay que emplear la habilidad comunicativa en inglés (Swales, 1985; Jacobson, 1986; Jacob y McNamara, 1999).

Dentro de esta tercera fase, se realizaron primero las pruebas individuales, que consistían en realizar una presentación oral grabada de un producto inventado por la investigadora, en la que participaron 19 sujetos que accedieron a la página de la UNED⁴/INTECCA⁵ como sujetos externos a dicha universidad. Las pruebas se comenzaron a grabar en el mes de junio de 2013 y finalizaron en octubre de 2013. Hay que destacar en este punto, que existió cierta dificultad para lograr la participación de dichos sujetos en la segunda parte, que consistía en una prueba de interacción online, a pesar del continuo seguimiento por teléfono y por correo electrónico de los voluntarios. Las causas aludidas por los sujetos fueron la dificultad de coincidencia de horarios

⁴ UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) Universidad en la que trabaja la investigadora y que ha facilitado esta tesis doctoral.

⁵INTECCA (Innovación y Desarrollo Tecnológico de los Centros Asociados) diseña y desarrolla una Plataforma de Telecomunicación para los Centros y Aulas de la UNED

libres para realizar las pruebas y la falta de confianza para interactuar con personas desconocidas en inglés. En esta segunda parte, se realizaron cinco diálogos, con doce participantes en total, actuando la investigadora como observadora participante, ya que era la encargada de presentar la actividad y a los sujetos, concluir y grabar.

Las pruebas comenzaron a grabarse en el mes de mayo del año 2014 para finalizar con la última a finales de 2014, lo que indica la dificultad en lograr el objetivo.

Era requisito indispensable haber participado en el cuestionario para poder tener una descripción más exacta de los aspectos profesionales y lingüísticos de los participantes en la tercera fase y, además, poder realizar una triangulación de los datos obtenidos en las tres fases de investigación. Debemos de tener en cuenta que la triangulación es un procedimiento metodológico antropológico comúnmente utilizado en la investigación, que consiste en contrastar los resultados a través de una comparación de recursos y/o herramientas utilizados previamente para dar veracidad a los datos y aumentar su fiabilidad (Glesne and Peshkin, 1992: 24). La inmersión de campo, la observación y la triangulación son procedimientos utilizados por los investigadores cualitativos para intensificar la validez de los datos y la credibilidad de su interpretación (Davis, 1992) y los tres han estado presentes en esta.

En esta tercera fase de la investigación, al haber hecho una evaluación de la competencia oral, además de triangular los datos, se realizó lo que se denomina *triangulación de investigadores* (Underhill, 1987) que compara el conjunto de datos obtenidos del mismo hecho investigado, pero desde el punto de vista de diferentes investigadores implicados en el análisis. Esa confirmación de datos, siempre y cuando no haya habido acuerdo, discusión o colaboración previa por parte de dichos investigadores, redundará en la credibilidad de los datos reflejados en dicha investigación (Denzin, 1970). Con este tipo de triangulación se mitiga la posible

parcialidad del investigador al concluir o presentar sus propios datos y contribuirá, como hemos dicho anteriormente, a la validez y fiabilidad interna de la investigación. El hecho de tener más de un investigador en el equipo del Análisis de necesidades (en adelante AN), tiene un potencial investigador que aporta honestidad a éste, especialmente si la investigación es cualitativa, ya que dicha investigación a veces puede inducir a caer en la parcialidad en la obtención y presentación de datos, al no tener datos cuantitativos (Boyd, 2000).

En la fase una y la fase tres, las entrevistas y las pruebas orales de evaluación fueron grabadas. La grabación en cualquier investigación ya sea cualitativa o cuantitativa, es un elemento fundamental como prueba de la validez y fiabilidad de los datos obtenidos de la investigación y para superar la posible parcialidad del investigador en cuanto a la propia interpretación de sus propios resultados (Bogdan y Biklen, 1992). Somos conscientes del rechazo que puede producir a los participantes sentirse grabados, ya sea expresando sus opiniones (entrevistas abiertas) o hablando en inglés en una situación simulada (observación participante/evaluación), pero a su vez proporciona una prueba objetiva de que las palabras o acciones de los participantes no han sido alteradas.

Además de haber sido grabada, la segunda fase de la investigación ha sido transcrita en su totalidad (ANEXO II), a pesar de las opiniones de muchos investigadores como Robson (2002), Cohen y otros (2011) o Denscombe (2010), que afirman que las transcripciones de las grabaciones consumen demasiado tiempo del investigador. Creemos, sin embargo, que las transcripciones son un instrumento indispensable para el análisis de los datos, ya que permiten analizar la información ofrecida, particularmente por parte de terceros.

1.4. Estructura de la tesis

El texto de la presente tesis doctoral está dividido en tres partes claramente diferenciadas. Cada una de ellas contiene uno o varios capítulos de diversa índole, cuyas líneas generales se presentan a continuación.

La primera parte está compuesta de un solo capítulo e introduce el planteamiento y justificación de la investigación. El **capítulo I** ofrece una justificación del estudio realizado, los métodos e instrumentos utilizados para la obtención de datos, las fases de la investigación en las que estos fueron utilizados y su temporización.

La segunda parte de la tesis expone el marco teórico en el que se va a basar la investigación, dividiéndose en dos capítulos. El **capítulo II** explica la importancia de la comunicación en inglés en el mundo empresarial, describiendo la importancia del contexto en la que ésta se produce y la influencia socio-cultural de los hablantes de inglés como segunda lengua en el entorno empresarial. Relacionados con la importancia de dicha comunicación en inglés, se describen otros estudios realizados, que muestran la importancia y preocupación de la comunicación oral sobre la escrita en los negocios internacionales. Posteriormente se describe la evaluación oral de segundas lenguas como proceso de medición y diagnóstico de esa competencia oral desde el punto de vista de la producción individual y de la interacción. Ya por último, dentro de ese proceso evaluador, se describen las escalas de valoración y los tipos existentes de mayor relevancia en instituciones evaluadoras reconocidas internacionalmente. El **capítulo III**, hace un recorrido de la trayectoria histórica y descriptiva del AN en segundas lenguas, para descubrir las demandas, deseos y carencias de las competencias orales en el entorno empresarial. Posteriormente se realiza una detallada descripción de los diferentes procedimientos y recursos para la obtención de datos siguiendo el proceso de AN, para finalizar el capítulo presentando la triangulación de recursos, de métodos y de investigadores. La descripción de este último factor en el marco teórico de la

investigación es de suma importancia, ya que será utilizado como fundamentación de la triangulación realizada en la fase empírica de la tesis.

La tercera parte de esta tesis doctoral abarca los tres últimos capítulos y describe el propio análisis de necesidades de competencia oral en el entorno empresarial. El **capítulo IV** comienza con la descripción del primer instrumento investigador de obtención de datos en el que se basará el capítulo: las entrevistas. Estas se realizaron a jefes de recursos humanos de siete empresas participantes con más de cinco años de experiencia en dicho puesto. En el capítulo se describe el proceso de selección de las empresas que se han prestado a colaborar⁶ y sus características profesionales en cuanto a sector o negocio, zonas de actuación, número de empleados y estructura departamental. En una segunda fase del capítulo, se describen las fases previas a la realización de las entrevistas y su desarrollo en sí. Dicho desarrollo se basa en tres variables fundamentales: el perfil de la empresa, las situaciones empresariales comunicativas en las que se produce la comunicación en inglés y las competencias comunicativas necesarias para el desarrollo de esa competencia oral desde el punto de vista de las personas entrevistadas. Tras él se obtienen los primeros datos que iban a ser de utilidad para un futuro contraste. El **capítulo V** se basa en el segundo instrumento del AN para obtener datos: los cuestionarios. El cuestionario fue respondido por 42 participantes elegidos entre la población trabajadora de las empresas cuyos jefes de recursos humanos fueron entrevistados y entre otros trabajadores que tuvieron conocimiento de esta investigación y mostraron interés en participar. La plataforma utilizada para la administración de dicho cuestionario fue Google Drive, debido a su facilidad de transmisión, de rapidez en las respuestas y de facilidad en acceder a un resumen de respuestas. Con respecto al diseño del contenido, se siguieron las mismas

⁶Debido a la ley oficial de protección de datos (LOPD) y al deseo de anonimato de las empresas participantes, todas ellas se identifican con un código numérico o con la inicial del nombre de la empresa.

Capítulo 1: Planteamiento y justificación de la investigación

variables que se habían seguido en las entrevistas del capítulo IV: perfil de la empresa en la que trabaja el sujeto y perfil profesional del participante, las situaciones empresariales comunicativas en las que se encuentran los participantes y los principales elementos en los que se desglosa de forma priorizada esa competencia oral. En el **capítulo VI** se ha llevado a cabo la práctica real de esa competencia oral por medio de la grabación de simulaciones orales de situaciones reales empresariales con el fin de observar y evaluar la producción oral de forma individual y por medio de la interacción. Dicha observación grabada permite analizar características de la lengua hablada como las pausas, las dudas, el lenguaje no verbal o los silencios. Tal como dice Callejo (2002:410): “*el silencio ya es un objetivo de observación, además de un instrumento para la misma*”. La tesis finaliza con el **capítulo VII**, dedicado a las conclusiones obtenidas a lo largo de la investigación, a explicar la aportación original de la tesis y a proponer nuevas líneas de investigación que se posibilitan tras la realización del trabajo que se presenta en esta tesis doctoral.

CAPÍTULO 2: COMUNICACIÓN EN INGLÉS EN EL MUNDO EMPRESARIAL: LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ORAL

2.0. Introducción.

El inglés, sin duda, se ha convertido en la lengua común en el entorno empresarial internacional y de hecho, las empresas que han implementado estrategias de internacionalización del proceso de producción de servicios de mercado son las que mejor están soportando la actual situación económica en España (Danvila y Sastre, 2007). Una buena comunicación entre los sujetos es la mejor herramienta para impulsar dicha estrategia de internacionalización y ésta pasa casi inevitablemente por la lengua inglesa.

Las razones principales de la necesidad de conseguir un nivel de inglés que permita la negociación con todas sus aristas y matices: la expresión de los valores y las ventajas de la empresa, la expresión de la innovación y las nuevas ideas, son, según Neeley (2012), profesora del Harvard Business School: la presión competitiva, que obliga a comunicarse con un amplio conjunto de actores para que el negocio funcione; la globalización de tareas y recursos, con plantillas dispersas geográficamente que se deben trabajar para conseguir determinados objetivos; y, por último, la gestión sobre fusiones y adquisiciones internacionales, donde los matices son fundamentales a la hora de llegar o no a un acuerdo. En este capítulo haremos un recorrido por la situación de ese dominio que es el inglés empresarial a nivel internacional, según reconocidos informes realizados en los últimos años, pasando por la situación de España en esos informes. Definiremos y analizaremos el concepto de inglés empresarial desde un punto de vista fundamentalmente pragmático y nos detendremos en la importancia de la producción oral y su evaluación. Dentro de este ámbito, en palabras de García-Debenc (2005:104), la evaluación de la tarea oral es *“la punta del iceberg constituido por el zócalo de competencias que son el objeto de una enseñanza y de un aprendizaje. Dime qué evalúas y te diré qué enseñas.”*

2.1. El inglés en el entorno empresarial internacional

Es sabido que el inglés, durante los siglos XIX y XX, se convirtió progresivamente en la lengua vehicular en el entorno empresarial, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial y con la incursión de Estados Unidos en los mercados internacionales (Graddol, 2000). Las fronteras europeas se abrieron a comienzos del siglo XX y las empresas comenzaron a internacionalizarse y a adaptarse a las economías de otros países. Esto supuso el uso de una lengua común, que con el desarrollo económico de ciertos países resultó ser la lengua inglesa (Johns y Dudley-Evans, 1991:297), con el fin de favorecer la comunicación entre los diferentes países, después de comprobar el mero impacto de los países no hablantes de dicha lengua en la economía internacional (Truchot, 2001). Hollqvist (1984) describió en detalle el impacto del uso del inglés en empresas como Ericsson, S.A.S⁷ y Volvo, las cuales ya habían caído en la cuenta del inglés como única lengua vehicular comercial en el año 1975. La aparición del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial⁸ influyeron en la expansión del inglés, de tal manera que cuantos más países se iban uniendo al flujo de finanzas y comercios internacionales, más se expandía el uso del inglés (Graddol, 2000). Esa internacionalización del inglés originó a su vez una necesidad laboral de aprendizaje de la lengua, lo que provocó una considerable expansión de la maquinaria de la formación de lengua inglesa entre la población adulta entre los años 70 y 80. La población mundial, con respecto al dominio del inglés, se subdividió en general en hablantes nativos, en hablantes con inglés meramente como segunda lengua y en hablantes de inglés como lengua extranjera. Es lo que conocemos como *círculos de Kachru* (1985), como podemos ver en la figura posterior, en los que la denominación de los círculos es la siguiente: “inner circle”, correspondería a las

⁷S.A.S. es una empresa de transporte sueca que opera a nivel internacional (www.flysas.com)

⁸El Fondo Monetario Internacional o FMI (en inglés: *International Monetary Fund*) fue, como idea, planteado el 22 de julio de 1944 en los acuerdos de una reunión de 44 países aliados de la Segunda Guerra Mundial. Los acuerdos fueron firmados en 1944 pero el FMI no entró en vigor oficialmente hasta el 27 de diciembre de 1945.

personas que tienen el inglés como lengua materna o L1, “outer circle”, correspondería a las personas que tienen la lengua inglesa como segunda lengua o L2 y “expanding circle”, que correspondería a las personas que hablan inglés como lengua extranjera o EFL (*English as a Foreign Language*). La división entre la segunda y la tercera categoría a veces ha quedado difuminada en la literatura y ambos términos son en ocasiones utilizados indistintamente. La polémica de estas denominaciones vino dada porque a los hablantes nativos se les consideraba el centro de los círculos y los demás, quedaban en la periferia, cuando en realidad, los hablantes que están expandiendo la lengua son los que la aprenden y son los que deciden el futuro de ésta (Graddol, 2000). De hecho, como dicen Bárcena y Varela (2012), una lengua es más importante por el número de hablantes que la usan como segunda lengua, o más aún, como lengua extranjera, que por su número de hablantes nativos. Así es como en muchos círculos de investigación en las últimas décadas del siglo XX se decidió cambiar la terminología y considerar a dichos hablantes como: hablantes de inglés como primera lengua o L1, hablantes de inglés como segunda lengua o L2 y hablantes de inglés como lengua extranjera EFL (Crystal, 1997).



Fig. 3 Círculos de Kachru en millones aproximadamente de hablantes ya en 1985

Esta revolución lingüística relacionada con la expansión de la lengua inglesa a nivel empresarial originó la necesidad de realizar diferentes estudios o informes para conocer el verdadero alcance del uso del inglés en el ámbito internacional y su posible mejora en las

sociedades no nativas, ya que se tenía la impresión de que esa expansión no se estaba produciendo a la misma velocidad en los diferentes países. Hemos creído conveniente nombrar en esta tesis los estudios más recientes y destacables en cuanto a los resultados de dichos estudios y ver qué datos pueden ser pertinentes a la investigación que nos ocupa.

Uno de los informes cruciales en cuanto a resultados relacionados con el estudio del inglés a nivel europeo empresarial fue el informe ELAN (*Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, 2006). Este informe fue encargado por la Comisión Europea al Centro Nacional de Lenguas (CILT⁹), con el fin de obtener información útil para los miembros de la Unión Europea en cuanto al uso de las lenguas, con particular atención a las pequeñas y medianas empresas. El origen de este informe lo encontramos en el año 2000 en el Consejo Europeo de Lisboa, en el cual se estableció una estrategia para estimular el crecimiento económico y laboral de Europa y convertir la economía de esta región en la más competitiva del mundo. Para ello, la competencia lingüística se consideró indispensable para conseguir ese objetivo. El estudio fue contratado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea¹⁰ y su intención era la de facilitar información práctica a este organismo sobre las competencias lingüísticas de pequeñas, medianas y grandes empresas y su impacto en los negocios. Su importancia se debe a que en dicho informe se argumentaba, que las empresas con escasas habilidades lingüísticas tienen menor eficacia empresarial internacional específicamente por esta circunstancia y que, a diferencia de las grandes empresas en las que el inglés es la lengua vehicular habitual, las empresas que habían demostrado tener

⁹ CILT, *the National Centre for Languages* (www.cilt.org.uk), es el centro del gobierno del Reino Unido reconocido por la Comisión Europea como centro gubernamental experto en el estudio de las lenguas. Fundado en 2011, su papel es el de apoyar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y el uso efectivo de habilidades lingüísticas en los negocios, la vida pública y la vida cultural.

¹⁰ La Dirección General de Educación y Cultura (The Directorate General for Education and Culture: DG EAC) es la rama ejecutiva de la Unión Europea responsable de la educación, cultura, juventud, lenguas y deporte. También apoya proyectos y programas como Erasmus. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

escasa habilidad lingüística en dicha lengua habían perdido oportunidades de negocio. Veamos un resumen de los resultados del informe ELAN desde dos puntos de partida: el de las pequeñas y medianas empresas (SME¹¹: *small and medium enterprises*) y el de las grandes empresas (*large companies*).

Resultados de pequeñas y medianas empresas

Este estudio se realizó con unas 2.000 empresas de 29 países comunitarios y países candidatos a ser miembros de la Unión Europea. Estas empresas, que pertenecían al sector de la exportación principalmente, serían la base de una recopilación de datos relacionados con las competencias lingüísticas e interculturales. Se detectó una falta de negocio relacionado con la insuficiente competencia lingüística de los sujetos, la exportación activa en sí y las intenciones de futuro en el negocio. En el estudio se demostró que, por falta de competencia lingüística, el 80% de las empresas participantes contrataba traductores o intérpretes para realizar sus negocios en el extranjero y que, cuando esto no se hacía, las SME habían experimentado pérdidas de oportunidades de negocio. La pérdida se llegó a cifrar en algunas empresas participantes en ocho millones de euros anuales. La mayoría de ellas destacaron el inglés como la lengua vehicular por excelencia para tener acceso a los mercados de exportación. Con respecto a la pregunta que se hizo a los participantes sobre la formación de lenguas en los tres últimos años, sólo el 35% de las empresas declararon que habían formado a sus empleados en una o más lenguas, siendo los países que más se habían preocupado por la formación lingüística de sus miembros: la República Checa (79%), Eslovaquia (57%) y Austria (62%). Como podemos ver en el gráfico inferior, el inglés es la lengua en la que se formó a más personal empresarial, aunque seguido de cerca por el alemán y en tercer lugar el francés.

¹¹Aunque el término en español es PYMES, hemos decidido mencionar el término en inglés, ya que es el predominante en el informe ELAN.

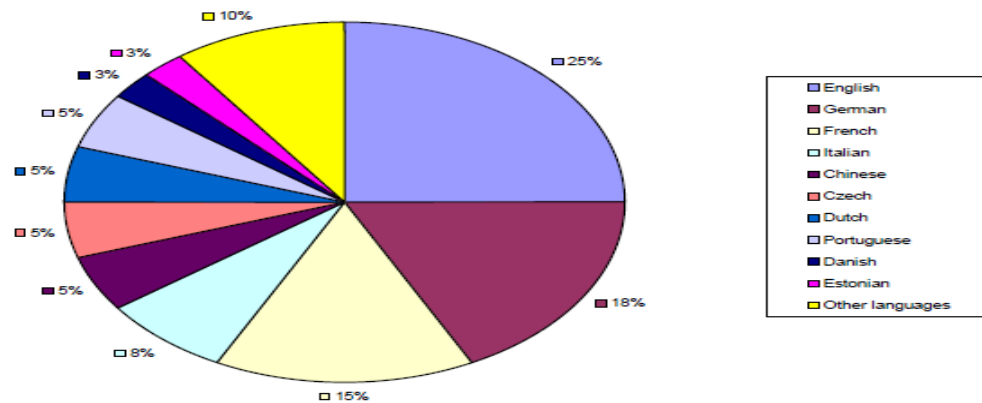


Fig. 4 Las diez lenguas en las que las SME han formado a sus empleados en los tres años anteriores (Informe ELAN)

Con respecto al estudio, en los tres años siguientes, podemos comprobar que las empresas se mantienen en un índice parecido entre formación realizada y necesidades, lo cual indica que las perspectivas en cuanto a la importancia de las tres lenguas no cambian.

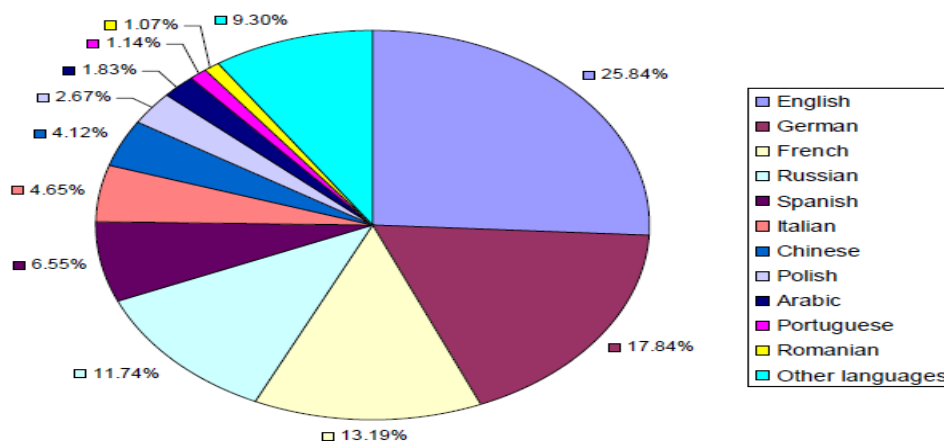


Fig. 5 Las diez lenguas en las que las SME piensan formar a sus empleados en los tres años posteriores (Informe ELAN)

Comprobamos, por lo tanto, que según este informe, la lengua inglesa es la más considerada en la formación lingüística en el mundo empresarial internacional, en las pequeñas y medianas empresas.

Veamos los resultados obtenidos en las grandes empresas europeas para contrastar los resultados.

Resultados de las grandes empresas

Capítulo 2: Comunicación en inglés en el mundo empresarial. La evaluación de la competencia oral

El estudio se realizó con 30 grandes empresas establecidas en Europa con un perfil empresarial internacional. El sondeo se realizó a través de cuestionarios y de conversaciones telefónicas con miembros del equipo directivo. Además de realizar una descripción de la magnitud de cada empresa, se les realizó alguna pregunta relacionada con las competencias lingüísticas de sus empleados, su formación en esta materia, necesidades lingüísticas actuales y futuras y la descripción de su perfil de clientes (ELAN, 2006: 42).

Las grandes empresas poseen una infraestructura mayor que las SME y además trabajan a través de ramas o sucursales, muchas de las cuales son simples subcontratas con la finalidad de facilitar la producción. En el caso de las multinacionales, se suele organizar en redes de trabajo compuestas por grupos de empresas con políticas internas propias de cada zona geográfica. En este caso, el uso del inglés en las grandes empresas sí estaba más extendido como lengua intermediaria que en las SME, llegando incluso a reconocer que era la lengua de uso único en algunas multinacionales. No sólo se valoró el conocimiento de la lengua, sino cómo se utilizaba de forma operativa y eficiente en el mundo de los negocios.

Se les preguntó a los participantes que en qué lengua preferían comunicarse con sus clientes internacionales, con sus empresas subsidiarias, con sus proveedores y con sus empresas colaboradoras. Sólo dos empresas respondieron que preferían utilizar su propia lengua (diferente del inglés) con sus clientes internacionales, lo cual muestra la conciencia de la importancia que adquiriría el inglés en el mundo empresarial. La mayoría de las empresas (63%), prefería utilizar el inglés como comunicación con el cliente y como lengua intermediaria y un 20% prefería el uso de una mezcla de lenguas entre la propia y la inglesa (ELAN, 2006:43).

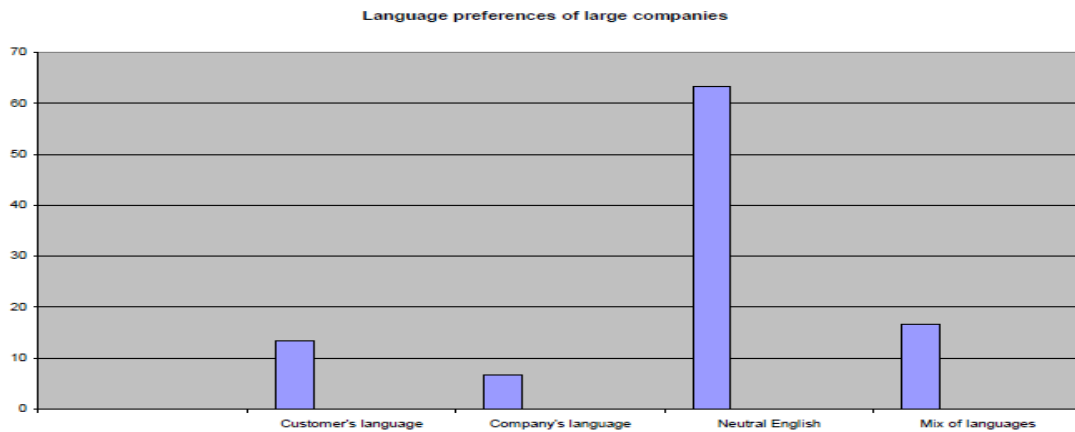


Fig. 6 Preferencias en el uso de lenguas en las grandes empresas (Informe ELAN).

Cuando se les pidió a las grandes empresas que identificaran las lenguas en las que tenían que mejorar su competencia lingüística en los años siguientes, el 50% reconoció que tenía que mejorar el inglés y curiosamente apareció el español como segunda lengua en el mundo empresarial que era necesario mejorar, quedando el chino en tercer lugar. Esa importancia se debe a la proximidad de España a las sedes centrales de las empresas entrevistadas (ELAN, 2006: 44). Si contrastamos estos resultados con los de las SME, comprobamos que hay una gran diferencia en la importancia concedida a las distintas lenguas extranjeras y aunque el inglés sigue siendo primordial, el chino (Martinez-Robles, 2007) y el español (Municio, 2003; Cancino, 2006) han empezado a ganar terreno en éste ámbito.

Otro reputado informe, resultado de un estudio a nivel internacional sobre el uso del inglés en el ámbito profesional es el informe EPIC (*English Proficiency Index in Companies*) realizado por la empresa EF (Education First)¹². El único informe EPIC, editado en el año 2012, consiste en una evaluación basada en estudios realizados a lo largo

¹²EF es una compañía internacional de educación que se especializa en la enseñanza de idiomas, viajes educativos, programas académicos e intercambios culturales. La compañía fue fundada en 1965 en la ciudad universitaria de Lund, Suecia, con el nombre de Escuela Europea de Vacaciones. Actualmente es la empresa privada proveedora de educación más grande del mundo, con más de 400 escuelas y 34.000 empleados trabajando en 50 países diferentes.

Capítulo 2: Comunicación en inglés en el mundo empresarial. La evaluación de la competencia oral

de tres años (de 2009 a 2011) a 114.578 empleados de 18 sectores y 24 países diferentes. Esos empleados se sometieron a un examen de nivel de inglés gestionado por EF, en el que rellenaron un completo cuestionario. Por distribución geográfica, el 56% de los empleados era europeo, el 30% de Asia, el 12% del conjunto del continente americano y el restante 2% procedía de Oriente Medio. Participaron empleados de 1.207 empresas y organismos públicos. Por categorías laborales, un 66% de los participantes en la prueba se identificó como personal sin responsabilidades de gestión, un 27% como mandos intermedios¹³ y el resto como ejecutivos¹⁴. Los resultados del informe EF EPIC 2012 fueron claros y evidentes: prácticamente en todos los grupos evaluados en el informe EF EPIC de este año se observa un importante déficit en el dominio del inglés. Los únicos grupos con un nivel medio adecuado para una interacción sofisticada sobre materias técnicas de su especialidad son los trabajadores de Holanda, Suecia, Bélgica, Noruega y Dinamarca. Los trabajadores de todos los demás países europeos ofrecen un nivel medio de inglés que sólo permite en general interactuar a nivel básico sobre temas con los que el hablante esté familiarizado. De manera análoga, ningún sector de actividad ni empresa ha alcanzado un nivel superior. Algunos grupos de industrias de determinados países aislados poseen un alto nivel de inglés, pero esto está lejos de ser la norma.

De hecho, en dos terceras partes de los países analizados, el nivel medio de inglés de los trabajadores era inferior al conjunto de la población. En el análisis realizado en el informe se reconoce la existencia de tres tendencias: a) los empleados están muy ocupados y, por lo tanto, en ausencia de programas corporativos, no mejoran el inglés por su cuenta; b) aquellos que buscan otro trabajo, por el contrario, tratan activamente de mejorar su currículum (el dominio del inglés es un componente clave para mejorar las posibilidades

¹³Mando intermedio: Empleado con control o dirección de un departamento o equipo de trabajadores. Personal en general: Todo aquel empleado que no encaje en ninguna de las anteriores categorías, sin responsabilidad directa sobre departamentos o equipos (EF EPIC, 2012:6).

¹⁴Ejecutivo: Empleado con responsabilidades de alta dirección que a menudo participa en la definición y establecimiento de las estrategias corporativas(EF EPIC, 2012:6).

Capítulo 2: Comunicación en inglés en el mundo empresarial. La evaluación de la competencia oral

de encontrar empleo en la mayoría de los países) y c) los empleados seleccionados para realizar la prueba que se incluye en este informe son aquellos que han sido identificados por sus empleadores como ‘necesitados de mejorar en inglés’. (EF EPIC 2012: 12).

Los datos del informe también nos demuestran que existe un considerable abismo entre los trabajadores de un país con el nivel más alto y el más bajo de inglés (24,63 puntos) dado que en una economía globalizada las empresas de cada país se asocian y compiten unas contra otras y la existencia continuada de esta división plantea importantes implicaciones para la competitividad corporativa (EF EPIC, 2012: 8). En los países de mayor nivel de competencia lingüística en inglés entre la población se enseña a *comunicarse* en inglés desde todos los niveles de enseñanza primaria y secundaria y se espera que todo candidato a un amplio abanico de puestos de trabajo hable inglés. En los países con menor dominio del inglés, éste se enseña como asignatura secundaria en colegios y escuelas, a menudo utilizando métodos tradicionales obsoletos. El inglés no se considera un recurso esencial para la empleabilidad inmediata e incluso adultos con buen nivel educativo admitirán sin reservas que no hablan el idioma. Los países de la franja intermedia, entre los cuales se encuentra España, presentan interesantes casos de transición. España ha puesto en marcha una ambiciosa reforma educativa para promover el aprendizaje del inglés (Hughes, 2004), pero es demasiado reciente para haber alcanzado a la mayoría de la población adulta¹⁵.

Veamos otro informe en el que España se encuentra en un lugar desfavorecido en cuanto a su nivel comunicativo en inglés en el mundo empresarial: el informe creado por Global English¹⁶ en el año 2013, resultado de una investigación para calcular el índice de inglés empresarial, es decir el BEI o *Business English Index* o índice de competencia en inglés

¹⁵ En 1996 el Ministerio de Educación de España y el British Council firmaron un convenio cuyo objetivo era desarrollar un currículo integrado en centros públicos españoles. De esta manera se ponía en marcha un novedoso programa que hacía llegar la educación bilingüe a los colegios. Esta experiencia de Plan Bilingüe, iniciada en 43 centros con 1.200 alumnos de 3 y 4 años, ha ido consolidándose a lo largo de las distintas etapas de educación obligatoria.

¹⁶ *Global English* es una empresa perteneciente al grupo Pearson, que se dedica a la consultoría y formación de inglés en el mundo empresarial, ofreciendo soluciones a empresas con el fin de maximizar el valor de sus inversiones en todo el mundo.

Capítulo 2: Comunicación en inglés en el mundo empresarial. La evaluación de la competencia oral

empresarial, a nivel internacional. El estudio se realizó entre 212.000 individuos de diferentes nacionalidades a los que se les examinó en competencia de inglés en el lugar de trabajo. Esas pruebas de nivel se basaron en las pruebas propias de *Global English Business English*, las cuales evalúan el inglés en cuanto a gramática, comprensión lectora y comprensión auditiva, según el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, Comisión Europea, 2001). Como podemos comprobar en la primera tabla inferior, en la que encontramos la posición de los países y su dominio del inglés después de haber realizado dicho estudio, España está en el lugar 27, lo cual consideramos bajo para ser un país desarrollado, y su nivel resultó ser simplemente básico, según la clasificación visual de Global English (véase figura posterior).

Business English Index for Top 30 Countries by Size of Labor Force

COUNTRY	BEI	COUNTRY	BEI	COUNTRY	BEI
1. CHINA	5.08	11. MEXICO	3.14	21. EGYPT	4.74
2. INDIA	6.32	12. VIETNAM	4.61	22. TURKEY	3.30
3. UNITED STATES	5.23	13. GERMANY	5.12	23. IRAN	4.65
4. INDONESIA	5.57	14. PHILIPPINES	7.95	24. SOUTH KOREA	5.28
5. BRAZIL	3.27	15. THAILAND	4.62	25. ITALY	5.10
6. BANGLADESH	*	16. ETHIOPIA	*	26. TANZANIA	*
7. RUSSIA	3.95	17. CONGO	3.96	27. SPAIN	4.43
8. JAPAN	4.29	18. BURMA	*	28. UKRAINE	4.00
9. PAKISTAN	*	19. UK	6.81	29. COLOMBIA	3.05
10. NIGERIA	*	20. FRANCE	5.18	30. CANADA	5.71

Fig. 7 Niveles de BEI en los primeros 30 países mundiales en cuanto a tamaño fuerza laboral

Como podemos comprobar, los países están clasificados a su vez por colores con el fin de diferenciar el nivel aproximado de dominio lingüístico según el estudio realizado.



Fig. 8 Niveles de inglés diferenciados por colores en el informe BEI 2013 (Global English)

A partir de estos informes, en los que se considera crucial, como punto de partida, el conocimiento de la lengua inglesa en el entorno empresarial con el fin de tener una actuación comunicativa efectiva que genera negocio, empleo y beneficios económicos a la empresa y a la sociedad, se puede constatar la implicación práctica de este hecho entre los componentes de una empresa tomados individualmente (Gómez Cervantes, 2008). Según Dolón y Suau (1997), en estos actos comunicativos somos conscientes del objetivo eminentemente práctico que caracteriza a la lingüística aplicada, en este caso orientada al empleo de la lengua con unos fines específicos: el inglés empresarial. De ahí que nos centremos en el siguiente apartado en la definición y características del inglés empresarial.

2.2. El inglés empresarial y sus características

Para Ellis y Johnson (1994), el inglés empresarial (en adelante IE) es una mezcla de contenido específico relacionado con un contexto ocupacional particular y de contenido general, relacionado con el uso de la lengua en situaciones laborales cotidianas relacionadas con los negocios. Pickett (1989:11), lo define como un “ergolecto” o lengua de trabajo, distinguiendo dónde reside la diferencia entre este ergolecto y la lengua general constatando al respecto:

[BE] is a mediating language between the technicalities of particular businesses and the language of the general public. It is not purely for intra-group communication. This is not surprising since business and commerce are by definition an interface between the general public and the specialist producer.

Felices Lago (1999) enfatiza la perspectiva de Pickett, señalando que en IE es necesario desarrollar estrategias de comunicación comunes con las de la lengua general y que la única diferencia radica en que se utiliza con más frecuencia en el marco laboral empresarial. En cierto sentido, las estrategias de comunicación existen en el ámbito general. Nos referimos, por ejemplo, a las estrategias verbales de la persuasión, la negociación, la cortesía, la presentación de hechos o datos, etc. (Felices Lago, 1999). En

este sentido, según Gómez Cervantes (2008), lo único que hace diferentes a este tipo de discurso es su terminología, puesto que el resto de rasgos lingüísticos, como los pertenecientes a su morfosintaxis, sin duda no contienen ese rasgo de exclusividad que pueda tener el léxico empleado en los mensajes que se producen en el contexto empresarial. Yus (2007), considera que en la comunicación empresarial también influyen de manera especial aspectos importantes como la comunicación no verbal y, por lo tanto, debería ser incluida en los programas de enseñanza de esta lengua de especialidad, ya que el uso incorrecto de determinados gestos y conductas no verbales en el mundo de los negocios puede desembocar en malentendidos de serias consecuencias prácticas. La mala interpretación producida por un uso incorrecto del código no verbal, está relacionada con otro rasgo característico del inglés empresarial, a saber, las destrezas relacionadas con los contactos personales y sociales más allá del mero negocio estrictamente hablando. En el mundo de la empresa los contactos sociales son constantes y a diversos niveles: empresa-proveedor, empresa-cliente, empresa-competidor, empresa-matriz y empresa-filial. A su vez, esos contactos sociales se realizan en diferentes contextos que determinan la naturaleza precisa de la comunicación empresarial tales como reuniones, negociaciones, atención de visitas, reclamaciones, etc., en las que el contenido del mensaje ya no es el centro de atención comunicativa único, sino que hay otros elementos que adquieren importancia (Micheau y Billmyer, 1987). Si tenemos en cuenta que la comunicación implica una negociación de significado entre dos o más personas, dicha comunicación siempre va relacionada con el contexto en el que se produce, en el que intervienen multiplicidad de factores lingüísticos y no lingüísticos. (O'Malley y Pierce, 1996:59). Dicho todo esto, pasaremos a analizar la importancia del contexto y del factor social en el inglés empresarial.

2.2.1. Importancia del contexto en la comunicación empresarial

Como ya hemos mencionado anteriormente, el contexto tiene una influencia crucial en la comunicación empresarial. Pero antes de hablar de dicha influencia, empezaremos explicando a qué nos referimos cuando hablamos de *contexto* en la empresa. Para ello nos trasladaremos a la definición del proceso de comunicación¹⁷, para comprender su posición en el conjunto de la comunicación empresarial, además de definir los distintos tipos de comunicación dentro del mundo empresarial.

Según Berlo (1999), el proceso comunicativo implica la transmisión de una determinada información entre emisor y receptor. La comunicación supone un proceso y los elementos que aparecen en el mismo son: *código*, el sistema de signos y reglas que se combinan y debe estar organizado previamente; *Canal*, el medio físico por el cual se transmite la comunicación (por donde se transmite el mensaje); *Emisor*, que se refiere a la persona que se encarga de transmitir el mensaje y de codificarlo y *receptor* o persona a quien va dirigida la comunicación, es decir, quien tiene que descifrar e interpretar los signos escogidos por el emisor, descodificar el mensaje. *El mensaje* es el contenido de la comunicación. *El contexto* son las circunstancias que envuelven un hecho y es precisamente en este donde se transmite el mensaje, contribuyendo a su significado. Según Alcaráz Varó (1990), ese contexto es el que influye en el sentido o implicaciones que le queremos dar al mensaje. MCRL (Consejo de Europa, 2001), recomienda que no se evalúen las competencias directamente, sino que recomienda basarse en actuaciones a partir de las cuales se intenta llevar a la práctica real. Esa práctica real es la comunicación en sí entre las diferentes personas que participan en ella y en los lugares y circunstancias en las que tiene lugar.

La comunicación dentro de la empresa tiene dos variantes contextuales: vertical y horizontal, y son precisamente estos dos tipos de contextos los que determinan la forma de

¹⁷<http://helpforyou2012.wordpress.com/2013/01/16/tema-4-la-comunicacion-en-la-empresa/>

Capítulo 2: Comunicación en inglés en el mundo empresarial. La evaluación de la competencia oral

transmitir ese mensaje (Enrique, 2008). La comunicación vertical es la que se produce entre los jefes y los subordinados. Dentro de la comunicación vertical existen dos variantes: descendente y ascendente. La variante descendente es la comunicación que se utiliza para transmitir indicaciones respecto a una tarea y comunicar las normas e ideales de organización. La comunicación es de superior a subordinado. Los tipos de comunicación descendente, por el contrario, pueden ser: instrucciones de trabajo, información sobre procedimientos y prácticas organizativas, información de carácter ideológico para iniciar la noción de una misión por cumplir, etc. Estas comunicaciones suelen ocurrir a través de reuniones o de presentaciones seguidas de una reunión.

La comunicación ascendente se da cuando las personas de estatus inferior emiten uno o más mensajes a los estatus superiores en la estructura organizativa, a través de canales formales y/o informales. La comunicación ascendente puede ayudar a facilitar información sobre lo que sucede con las personas de estatus inferior, ya que es una manera de estar en contacto con las necesidades de estos empleados (Ongallo, 2007). Estas comunicaciones se producen en diversos ámbitos, reuniones formales, reuniones sin programar o por llamadas telefónicas (Enrique, 2008). La comunicación horizontal consiste en la comunicación entre individuos de igual estatus y permite la coordinación del trabajo, la planificación de actividades y, además de satisfacer las necesidades individuales, es esencial para favorecer la interacción de las personas que se encuentran en un mismo nivel y quienes interactúan con departamentos próximos y desarrollan trabajos en equipo (Álvarez, 2007).

Yin y Wong (1990), Holden (1993) y St. John (1996), después de realizar sendos estudios de las necesidades comunicativas de las empresas entre profesionales, llegaron a la conclusión de que está relacionada con el correcto uso del discurso en los siguientes contextos comunicativos empresariales prioritarios que refleja la siguiente tabla:

Listening/Speaking	Reading/Writing
Telephoning	Corresponding

Socializing	Report Writing
Giving Presentations	
Taking part in meetings	
Negotiating	

Tabla 3 Situaciones comunicativas comunes en IE (Yin y Wong, 1990)

Sauers y Walkers (2004), además, añaden que con el avance de las nuevas tecnologías, los contextos situacionales en los que se produce la comunicación empresarial empiezan a ser otros. Es decir, la comunicación en las reuniones se puede producir on-line y no necesariamente de forma presencial, y la comunicación escrita se suele realizar a través de emails, cuyas respuestas son cuasi inmediatas y no tan formales como la correspondencia impresa. Los trabajadores ya no están supeditados para todas sus actividades a un centro de trabajo fijo, sino que se comunican a través de cámaras web de ordenadores portátiles y de dispositivos móviles con visualización de imagen incorporada (Reinsch y Turner, 2006).

Pero además de la influencia del contexto en la comunicación, se debe considerar la influencia socio-cultural, ya que la comunicación empresarial internacional, como hemos dicho anteriormente, se desarrolla entre sujetos provenientes de diferentes nacionalidades y culturas.

2.2.2. Importancia del factor social y cultural en el inglés empresarial

Una característica indispensable del inglés empresarial que merece especial consideración es el desarrollo de destrezas relacionadas con los aspectos sociales y los contactos personales en el mundo empresarial (Felices Lago, 1999). En este sentido se manifiestan Micheau y Billmyer (1987:95) cuando llegan a la conclusión de que “...*where language content was once the focus of our curriculum, international skills have become a topic of discussion in their own right*”. Autores como Ellis y Johnson (1994), Donna (2000) y Rodríguez Cantú (2007) destacan el aspecto sociocultural en el uso del inglés empresarial, ya que es fundamental conocer las convenciones de cortesía de otros países a la hora de

mantener relaciones empresariales internacionales, tales como, la jerarquía en las relaciones interpersonales. De hecho, los hablantes de inglés empresarial se comunican utilizando una selección de rasgos del propio código cultural occidental anglosajón. Esta cuestión es particularmente evidente cuando se analizan los comportamientos sociolingüísticos de hablantes de la lengua materna procedentes de distintas regiones del mundo (Gerritsen y Nickerson, 2009), observándose una producción lingüística diferente según la cultura y costumbres sociales. Yus (2007) destaca, en este sentido, la cortesía como aspecto fundamental del inglés empresarial, tanto en los discursos unidireccionales, como en las conversaciones entre interlocutores, subrayando que *“en la mayoría de los contextos comunicativos, como las negociaciones entre empresarios, o las disputas legales, los juicios o las entrevistas, es muy importante prestar una atención especial a los requisitos de la cortesía para obtener los fines conversacionales pretendidos”*.

Poncini (2013) considera que la influencia socio-cultural, además de la influencia del contexto es crucial en el análisis del discurso de interacción del inglés empresarial, especialmente en la celebración de reuniones de empresarios de diferentes nacionalidades que tienen lugar en países anglosajones. De hecho, demostró, después de haber grabado reuniones empresariales, que según la nacionalidad de los participantes y el fin empresarial, se tendía a utilizar unas estructuras gramaticales determinadas para producir un efecto determinado que fuera afín a ellos. Castro y Abreu (2008) puntualizan la influencia de la cultura en la forma de hacer negocios, poniendo ejemplos claros. En Sudamérica, en general, existe una preferencia por hacer los negocios cara a cara. En Rusia, cualquier tema debe ser aprobado por una larga cadena de comités, lo que da como resultado negociaciones que pueden tardar años. En Japón, los trabajadores han aprendido el arte del silencio en las negociaciones. Los americanos, según relatan estos autores, no están

preparados para ello, así que comienzan a presionar para cerrar la negociación y a menudo hacen concesiones de las que más tarde a veces se lamentan.

Esta importancia de la acción social y comunicativa es la que ha llevado a numerosos investigadores a realizar estudios, que veremos posteriormente, sobre las destrezas más necesarias para comunicarse en el mundo empresarial, descubriendo que la interacción y la producción orales son las más necesarias y las que más necesitan mejorar (Lee, 1977), tal como veremos en el siguiente apartado.

2.3. Predominio de la comunicación oral en el entorno empresarial

La comunicación oral es indispensable en el mundo de la empresa, no sólo en una segunda lengua, sino en la lengua materna también, con el fin de alcanzar objetivos comerciales (Bargiela-Chiappini y otros, 2007). Sin embargo, con respecto a la segunda lengua, que suele ser el inglés, se ha comprobado que los trabajadores no están preparados para enfrentarse a las situaciones empresariales más comunes (Crossling y Ward, 2002). Para estos autores, el discurso oral en inglés empresarial está relacionado con el efecto inmediato comunicativo que este tiene y lo clasifican en tres componentes: *locution* (el discurso en sí), *illocution* (el acto comunicativo en el que se desarrolla el discurso) y *perlocution* (el efecto que tiene el discurso sobre los que escuchan). Hale (1996:63) añade que los componentes de *illocution* y *perlocution* en un entorno empresarial pueden variar dependiendo del entorno socio-cultural en el que estos se desarrollen, pudiendo causar malentendidos, situaciones incómodas o pérdida de negocio, si no se conocen las costumbres y expectativas culturales de los interlocutores. Scollon y Scollon (1995) caracterizan el discurso oral empresarial como un discurso con un objetivo o propósito (*goal-directed*) basado en la racionalidad y la objetividad, aunque debe añadirse que no suele ser un discurso imparcial o trivial sino interesado. Estos mismos autores ratifican la importancia de la influencia del contexto y los interlocutores que se encuentren en ellos

diciendo que “...*the type of communication seems to depend on the nature of the relationship between the parties communicating*” (p. 187). Para Bargiela Chiappini (2009) y Poncini (2007), la importancia del discurso oral del IE estriba en cómo lograr o culminar negocios por medio de presentaciones, negociaciones, reuniones, etc, en contextos culturales diferentes. De hecho, establecen una conexión entre lengua, cultura y organización del discurso, diciendo que, debido a estas causas, el análisis del discurso oral en IE no es un mero análisis de una conversación en el amplio sentido de la palabra, sino que hay que atender a múltiples factores externos e internos.

Ellis y Johnson (1994: 37) simplifican la caracterización del discurso oral del IE señalando que su principal característica es la actuación comunicativa o lo que ellos llaman *communicative performance* en contraposición a la *linguistic competence* en sentido estricto. A continuación, se incluyen algunos de los estudios que se han llevado a cabo con el fin de estudiar si la destreza oral es la más importante para los individuos implicados en la comunicación internacional empresarial:

a) Louhiala-Salminen (1996), en un estudio realizado entre individuos del ámbito empresarial en Finlandia, demostró que la competencia escrita del IE cada vez tiene más importancia en el mundo de la empresa, lo cual constituía la principal preocupación de los participantes en el estudio.

b) Maes y otros (1997) llevaron a cabo un estudio entre 376 ejecutivos de diferentes sectores empresariales del estado de Mississippi, en el que se les ofrecía a los participantes varias competencias empresariales como la comunicación oral, la competencia escrita, las relaciones humanas, el liderazgo, la toma de decisiones, además de características personales como apariencia física, actuación, experiencia profesional, etc. y tenían que elegir la más importante en la comunicación empresarial. Los resultados, de la misma manera que en el caso anterior, fueron claros y contundentes: la competencia oral fue la

más valorada por 231 participantes, frente a la competencia escrita, que quedó en noveno lugar.

c) Crossling y Ward (2002) creen que la comunicación oral en IE depende en cierta medida de factores internos y externos, así como del contexto en el que se desarrolle y los interlocutores de dicha lengua. Estos mismos autores, en el año 1998, realizaron un estudio por medio de cuestionarios distribuidos a representantes de 24 empresas norteamericanas entre las que había 16 con un personal de más de 200 empleados y el resto con más de 50. En dichos cuestionarios, los participantes eran interrogados, entre otros asuntos, sobre la destreza más importante y su frecuencia. Los resultados fueron claros: la destreza más necesaria en el entorno empresarial comunicativo era la oral en un 84% y, además, su uso se requería con frecuencia. De hecho, los trabajadores que no poseían esa habilidad se podían ver discriminados profesionalmente o con menos posibilidades de promoción profesional.

d) Vivanco (2009), consciente de la necesidad de los estudiantes españoles de inglés de mejorar su fluidez oral, no sólo en el contexto empresarial sino en el contexto general y cotidiano, realizó estudios sobre técnicas pedagógicas para mejorar la habilidad oral, llegando a la conclusión de que las simulaciones de situaciones reales en el aula aportan confianza y disminuyen la ansiedad social de los sujetos implicados en el aprendizaje. Vivanco (2009), además, considera que dentro de la producción oral no hay que olvidar aspectos que favorezcan la imagen, persuasión, reputación, especialmente en un contexto profesional, tales como la pronunciación, la calidad y el tono de la voz.

e) Calle y Pomposo (2010), en un estudio realizado con alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Complutense de Madrid, también demostraron que la competencia que más preocupa a los alumnos para su posterior desarrollo profesional y su futura comunicación en inglés, es la competencia oral. Dentro de esa destreza oral, cuando

fueron interrogados por las situaciones más comunes que creían que iban a encontrar en cuanto al desarrollo de esa destreza, respondieron por amplia mayoría que las presentaciones y las reuniones, es decir, la práctica del inglés unidireccional y la interacción orales.

Como podemos comprobar con lo dicho anteriormente, los investigadores no sólo han expuesto teorías sobre la importancia de la habilidad oral en el inglés empresarial, sino que las han explorado por medio de estudios realizados a sujetos implicados en el entorno comunicativo empresarial. Ellis y Johnson (1994: 89), siempre dentro del mismo contexto comunicativo, recomiendan, además, realizar un análisis de discurso de inglés oral empresarial haciendo énfasis en las habilidades comunicativas, las funciones del lenguaje, la gramática y el léxico, contextualizándolo en situaciones reales o, en su defecto, en simulaciones de éstas. De hecho, la clasificación que hacen ellos mismos, se basa en dos tipos de comunicación: individual e interactiva. Implícito en la comunicación individual se encuentra el objetivo de facilitar comunicación a través de mensajes o presentaciones. Sin embargo, en la interacción nos encontramos con ejemplos de situaciones como las reuniones, formales y semi-formales, las conversaciones telefónicas y la comunicación social.

Cuando hablamos de lenguaje oral en el mundo empresarial, no podemos olvidar un tipo de lenguaje complementario al de las palabras formado por los gestos, las posturas, las miradas que expresan estados de ánimo, consciente o inconscientemente, para expresar estados de ánimo o sentimientos: la comunicación no verbal. Su importancia es tal que se considera que, en una comunicación cara a cara, hasta el 65% de la información puede ser no verbal (gestos, movimientos, señales, etc.) (Ongallo, 2007). La comunicación no verbal y la verbal van unidas, ya que suelen emplearse juntas y de forma no contradictoria. En

muchas ocasiones actúa como reguladora del proceso de comunicación, contribuyendo a ampliar o reducir la intensidad del mensaje o a matizar sus significados (Reinsch, 1996).

El uso de los sistemas de comunicación no verbal, es decir, los gestos, las manos, las posturas, las miradas, el tono o la velocidad al hablar dependen de dos factores nombrados anteriormente: del contexto y de la cultura (Gibson, 2005). Todos estos factores relacionados con la comunicación oral son los que nos llevan al siguiente apartado estrechamente relacionado con nuestra investigación: si la comunicación oral está tan ligada al mundo empresarial y queremos analizar su necesidad en dicho entorno, tendremos que saber cómo evaluarla en sus empleados.

2.4. La evaluación de la competencia oral

Evaluar la expresión oral en una segunda lengua suele resultar una tarea difícil y problemática, ya que no es tan objetivable como la escrita. Tal y como observan Alderson, Clapham y Wall (1998:89):

“Es una prueba subjetiva y la corrección misma puede que no resulte fiable. Esto puede ser debido a factores como la variación en las distintas formas en que se llevó a cabo la evaluación, la ambigüedad de los criterios de evaluación, la aplicación de distintos correctores o la inconsistencia por parte de algunos.”

Esa ambigüedad o subjetividad suele ser la clave de la dificultad de la evaluación oral de una segunda lengua, algo que no ocurre con la evaluación de la lengua escrita, en la cual es más sencillo identificar y cuantificar los factores que componen su calidad.

Otro factor importante en cuanto a la dificultad de la evaluación oral es que el proceso, especialmente en el entorno empresarial, se dilata mucho en el tiempo. Las tres situaciones empresariales típicas en las que puede ser requerida una evaluación oral son: candidatos a un puesto de trabajo en una empresa dada, candidatos a una promoción interna y empleados de una empresa cuyo cometido requiere comunicarse habitualmente en inglés. El caso más problemático pero a su vez más importante es el primero: candidatos a un

puesto de trabajo, ya que es el que requiere una solución más inmediata. Una vez que entra a formar parte de la empresa un individuo, es más costoso solucionar posibles problemas de competencia lingüística. De ahí que sea necesario llevar a cabo una correcta evaluación de competencia oral en la entrevista de trabajo.

En la evaluación de la competencia oral, intervienen numerosos factores comunicativos, ya que la comunicación oral implica la negociación de significados entre dos o más personas que se encuentran en un contexto determinado (O'Malley y Pierce, 1996). Esos factores no son sólo lingüísticos, tales como la pronunciación, la gramática, la fluidez o la comprensión, sino pragmáticos, que hacen que el mensaje oral sea efectivo desde el punto de vista comunicativo, especialmente en contextos profesionales. De ahí que la responsabilidad de los evaluadores sea grande y éticamente indispensable. Alarcón (2007:191), habla de tres condiciones que deben de estar presentes en cualquier fase de evaluación: fiabilidad, validez y viabilidad. Estas tres condiciones deben tenerlas en cuenta tanto los sujetos evaluadores como los evaluados y de hecho así lo establece el MCERL (Consejo de Europa, 2001). Según Piñeiro (2007), *la validez* es el grado en que una prueba mide realmente lo que se pretende medir. Por ejemplo, en una prueba de expresión oral, lógicamente se pretende medir el grado de dominio del estudiante en esta destreza y no debería interferir ningún otro elemento como, por ejemplo, la habilidad epistemológica para interpretar un gráfico. *La fiabilidad* estudia hasta qué punto los resultados de la prueba son consistentes: si los candidatos hicieran el examen mañana después de haberlo hecho hoy, ¿obtendrían las mismas notas? (Alderson, Clapham y Wall, 1995). *La viabilidad* está en relación con el ámbito de aplicación de la prueba y las circunstancias en las que se aplica. No es posible aplicar todas las pruebas en todas las situaciones de enseñanza. Depende, por ejemplo, de los recursos físicos, humanos y tecnológicos de los

que se disponga (tiempo para hacer la prueba, profesorado para administrarla y corregirla, disponibilidad de medios audiovisuales, etc.).

Una de las asociaciones más reconocidas en la evaluación de segundas lenguas como es ALTE (*Association of Language Testers in Europe*, www.alte.org), en su código de buenas prácticas: *Principles of Good Practice for ALTE Examinations* (2001), expone cuatro puntos clave a la hora de evaluar con calidad: *validity* (validez), *reliability* (fiabilidad), *impact* (impacto) y *practicability* (viabilidad). *El impacto*, en este caso, se refiere a la imparcialidad de la evaluación que se realiza a la persona evaluada. Si tenemos en cuenta, como hemos dicho anteriormente, que uno de los problemas de la evaluación oral es la subjetividad, el impacto se convierte en un factor clave para evitarla.

Los parámetros que intervienen en la interpretación de un enunciado oral son numerosos y concomitantes: a los elementos morfosintácticos y semánticos, hay que agregarles especialmente la prosodia, como la entonación, las variaciones de cadencia o las pausas. (García-Debenc, 2010: 105). Según Widdowson (1978), cualquier comunicación oral hay que medirla desde dos puntos de vista: el formal y el funcional. El uso formal de la lengua, lo que él llama *usage*, se refiere a la habilidad de producir frases gramaticalmente correctas dando importancia a la prescripción a la hora de hablar. El punto de vista funcional se refiere a lo que él llama *use*. Es la habilidad de utilizar el conocimiento de tal manera que se produzca una comunicación efectiva. Es, en resumen, cómo se utiliza la lengua.

Underhill (1987:3), refiriéndose a la evaluación de la competencia oral, hace una distinción entre *speaking proficiency*, refiriéndose al aspecto comunicativo de la lengua y *language proficiency*, al aspecto más organizativo. Si analizamos esta distinción, es reminiscente de la postulada por Saussure en el año 1916 entre *lengua* y *habla*. Según Saussure, *la lengua* es el sistema utilizado como medio para la comunicación. Está en el subconsciente de los individuos y compuesta por signos. *El habla* es la realización del acto

comunicativo utilizando la lengua. Es el acto voluntario y social del sujeto hablante y depende del contexto en el que se encuentre (Saussure, 1969). Desde nuestro punto de vista y de muchos expertos, el éxito comunicativo en una segunda lengua está en la comunicación efectiva, y no en la corrección formal de la lengua (Boonkit, 2010; Graddol, 2006). Esa comunicación efectiva se puede conseguir con una utilización adecuada de la lengua sin implicar su uso perfecto y sin errores. Pero llegado este punto, nos preguntamos qué es exactamente la comunicación *efectiva*.

El uso de la lengua está relacionado con las destrezas cognitivas individuales de cada persona (McNamara 1996), por lo que los resultados de la producción oral ya sean de un hablante nativo o un hablante no nativo pueden diferir según su experiencia, cultura o competencias. El objetivo de cualquier aprendiz de lenguas es el de parecerse a un hablante nativo ideal y en este esfuerzo intervienen factores de orden cognitivo y sociocultural. De hecho, las investigaciones llevadas a cabo por Weir (1998), que realizó pruebas orales a hablantes nativos y no nativos, demostraron que los hablantes nativos no conseguían al 100% una comunicación efectiva. Widdowson (1978:59) afirma que la comunicación efectiva es la que se produce en un entorno real y cotidiano en el que se produce un diálogo comprensible y real entre un emisor y un receptor. En ese diálogo también intervienen elementos paralingüísticos tales como gestos, tartamudeos, interrupciones, risas, muecas, etc. Weir (2005) añade que para ser capaces de comunicarse en una segunda lengua, es necesario enlazar las estructuras de la lengua sintáctica y fonológicamente y tener un conocimiento del léxico, pero además, para determinar si un hablante de una segunda lengua domina la destreza oral, es necesario implicarlo en una actividad en la que ponga directamente en práctica su lengua hablada (Weir, 2005). Por lo tanto, para realizar una correcta evaluación oral, hay que seguir un proceso determinado, el cual analizaremos en el siguiente apartado.

2.4.1. El proceso de evaluación de la competencia oral

La evaluación de la destreza oral en una segunda lengua es un proceso en el que cabe distinguir varias fases o etapas desde que existe una necesidad de evaluación hasta el momento en el que se realiza. Dichas fases, según Luoma (2004), son las siguientes: definición de la necesidad de una evaluación, planificación y realización de la tarea y evaluación de la tarea propiamente dicha. En cada fase pueden intervenir diferentes sujetos. En la primera fase, la definición de la necesidad de una evaluación, es el sujeto evaluado el que necesita que su destreza se valore con un fin o el sujeto evaluador sea quien necesita medirla con fines prácticos, como la contratación de un empleado competente en inglés. En la segunda fase, la planificación de la tarea, ya no sólo son sujetos, sino entornos físicos o instituciones las que entran en consideración. En la tercera fase, la realización de la tarea, sólo interviene el sujeto o los sujetos examinados y de forma habitualmente pasiva, el evaluador. En la última fase, la evaluación, son los evaluadores (y en ocasiones, las instituciones a las que pertenecen), los que intervienen. Todo este proceso se puede ver reflejado con mayor claridad en el siguiente gráfico, que resume el proceso de evaluación, según Luoma (2004).



Fig. 9. Resumen del proceso de evaluación de Luoma (2004)

Veamos con detalle las fases del proceso, incluyendo un ejemplo práctico:

- a) Necesidad de evaluación. La actividad del proceso comienza en la parte alta del gráfico cuando surge una necesidad de evaluación de la destreza oral que debe definirse. Citamos como ejemplo la selección de empleados que tengan un nivel de usuario independiente en inglés para promocionarlos al departamento de exportación e importación de una empresa. Previamente tienen que rellenar un cuestionario o test en inglés para conocer la capacidad inicial de competencia en inglés y el interés en ser promocionado.

- b) Desarrollo y planificación de la tarea. En esta fase, los diseñadores de la tarea deben tener en cuenta principalmente las necesidades que tienen que analizar, para poder diseñar la tarea, establecer unos criterios de corrección y los procedimientos de administración de la prueba. En esta fase del proceso, se establece el tipo de evaluación que se va a realizar. Es decir, si va a evaluarse de forma cuantitativa con una nota numérica, por medio de una rúbrica o escala de valores, en la que se especifique si se cumplen objetivos o necesidades, o simplemente se asigna un nivel al individuo evaluado, tal como se hace en los exámenes de BULATS de la Universidad de Cambridge. Un ejemplo de esta fase sería el de diseñar una prueba en la que los posibles candidatos anteriores tengan que enfrentarse a una situación comunicativa en inglés planteada y relacionada con el entorno de la exportación e importación y en la que tengan que proponer una solución con una extensión temporal de dos escasos minutos de discurso y grabado de forma online. La decisión de evaluación es la de evaluar la fluidez y el contenido comunicativo coherente del discurso.

- c) Después de esta segunda fase del proceso de evaluación, continúa el ciclo por medio de dos de los procesos más importantes: el de realización de la tarea, que puede ser individual o de interacción y el de la evaluación o valoración de ésta. Siguiendo el ejemplo proporcionado, los alumnos tienen un ordenador con micrófono y auriculares y tiempo asignado para realizar y grabar la prueba para que los evaluadores puedan llevar a cabo su tarea posterior.
- d) La fase de evaluación, según Luoma, no es una última fase que cierre el proceso, sino que esa evaluación se transmite al evaluado con el fin de facilitar retroalimentación de los resultados de su producción, lo que demostrará que no es una acción mecánica (Luoma, 2004), sino que es una forma más de comunicación humana. Taylor y Galaczi (2011) también enfatizan el uso de la retroalimentación en el proceso de evaluación oral después de realizar la valoración. Según el ejemplo de proceso evaluador que hemos citado, después de realizar la evaluación, ésta tiene que ser comunicada a los participantes explicándoles las causas de la decisión que se ha tomado, la evaluación realizada y los errores cometidos.

Cabe señalar la existencia de otros métodos de evaluación. Así pues, Carroll (1980), sin embargo, sólo destaca tres fases en el proceso de evaluación oral: diseño de la prueba, desarrollo de la prueba y evaluación, omitiendo la fase inicial de las necesidades de dicha evaluación. Si trasladamos estas fases a las del ejemplo presentado en el proceso de Luoma, Carroll no contaría ni con el análisis de necesidades de selección de los candidatos ni con la fase de retroalimentación de los resultados obtenidos, factores indispensables en cualquier proceso de evaluación, como demostraremos en esta tesis.

En el proceso de evaluación oral, además, hay que tener en cuenta si se busca medir concretamente la producción y/o la interacción, ya que en cada una intervienen diferentes factores a tener en cuenta.

2.4.2. La evaluación de la competencia oral en la producción individual y la interacción

Charles (2007) diferencia dos tipos de comunicación oral: como proceso individual y como proceso recíproco. En la comunicación individual, normalmente el comunicador produce un monólogo que está condicionado por el tiempo y por una audiencia o contexto determinado, ya sea un monólogo, un discurso o una presentación. Sin embargo, cuando hay reciprocidad en la que existe un proceso de comunicación conjunta continua, hay que tener en cuenta otros aspectos adicionales como la comprensión mutua, la empatía, el uso de los turnos y la habilidad expresiva.

“To test speaking ability we should require candidates to demonstrate their ability to use language in ways which are characteristic of interactive speech. Obviously, for certain contexts we are also interested in their ability to perform extended monologues where informational routines are likely to predominate” (Weir, 2005:103)

En la evaluación de la producción oral individual, hay que tener en cuenta si ésta se produce de forma espontánea o el discurso ya ha sido preparado con anterioridad. En el primer caso, el uso del lenguaje es más natural e improvisado, por lo que cabe esperar la aparición y aceptación natural de ciertos rasgos (tartamudeos, falta de coordinación morfológica, etc.) que no serían admitidos en el discurso planificado. Según Hughes (2011), la producción oral espontánea está llena de pausas y dudas, incluso para los hablantes nativos. Aunque se pueda valorar más la capacidad expresiva de la lengua a tiempo real, el vocabulario será más limitado, la incorrección gramatical más frecuente y las repeticiones para llenar el discurso serán recursos comunes.

La interacción lingüística se desarrolla por medio de actuaciones individuales que interaccionan con otras. Por lo tanto, al haber una negociación cognitiva de significados y mensajes, la evaluación no se puede basar solamente en componentes aislados como pronunciación, gramática, fluidez y coherencia, por ejemplo, sino que se debería tener en cuenta el desarrollo bilateral o multilateral de la conversación, la reacción de los hablantes

ante la reciprocidad discursiva y la intención de continuidad de la conversación (Douglas, 1997). Al igual que en el uso de la propia lengua, hay que tener en cuenta ciertos factores en dicha evaluación, como es el contexto de aplicación real, que debe ser apropiado desde el punto de vista de la aproximación a las situaciones reales prototípicas de uso (Hughes, 2011). Con respecto a este último punto, creemos que es fundamental que en la evaluación oral se simule un contexto parecido a la realidad a la que se puede enfrentar el evaluado. De esa manera, se logrará evaluar la competencia oral desde el punto de vista pragmático. En palabras de Douglas (1997: 21-22): *“The discourse in the input and expected response should be context embedded (i.e. contain linguistic, paralinguistic and situational cues) and spoken genre should be employed containing grammatical, cohesive and rhetorical features of spoken discourse”*

Ante tales decisiones por parte de los evaluadores y con el fin de disminuir la subjetividad en el momento de evaluar oralmente, aumentando por lo tanto la validez de la tarea, se hace indispensable el uso de criterios evaluadores comunes y razonables en dicho proceso. Ese criterio debe ser válido tanto para un evaluador individual como para una comunidad de evaluadores que necesiten llegar conjuntamente a un consenso. De ahí que existan las escalas de valoración o de evaluación, como veremos en el siguiente apartado.

2.4.3. Escalas de valoración de la competencia oral

Las escalas de valoración nacen con el fin primordial de dar fiabilidad a la puntuación dada en una evaluación, especialmente cuando se hace necesario tomar una decisión o ejecutar una intervención (Taylor y Galaczi, 2011). North (1996) describe el reto de realizar escalas de valoración para producción oral como *“trying to describe complex phenomena in small number of words on the basis of incomplete theory”*. Luoma (2004) está de acuerdo con esta observación ya que es consciente de la dificultad de resumir descriptores que faciliten su uso a la hora de evaluar a varios hablantes. Brindley (1998:16) añade que no es fácil

asignar los descriptores necesarios para diferenciar entre lo que el hablante debería decir y lo que dice realmente. De cualquier manera, las escalas de valoración constituyen una forma de evaluación útil, ya que permiten a los expertos valorar la actuación de un hablante y juzgar en qué grado es mejor o peor su producción según los objetivos marcados (Luoma, 2004). Shaw y Weir (2007:143), además, justifican el uso de las escalas de valoración como un medio de acuerdo y unificación de criterios entre varios evaluadores argumentando que *“they exhibit consensual agreement in marking, are as free as possible from measurement error, stable over time and engender confidence as reliable decision-making”*.

Taylor y Galaczi (2011) conciben una relación triangular entre tres factores esenciales a incluir en una escala de valoración: la habilidad cognitiva del hablante, la tarea y contexto de la prueba a realizar y la evaluación en sí. Estos factores deben tenerse en cuenta para evitar que las escalas se conviertan en un mero proceso matemático. Para ambas autoras, las escalas de valoración son indispensables para cualquier evaluación oral y hay que invertir tiempo en incluir descriptores y escalas apropiados. Si no se presta la suficiente atención a este hecho, se corre el riesgo de incurrir en irrelevancia y falta de validez. Además, se valora la importancia de la coevaluación de varios profesionales con la misma escala de valoración para un mismo individuo con el fin de llegar a un consenso útil y válido. Alderson (1991) y North (1996/2000) aconsejan preparar diferentes versiones de las escalas dependiendo de los hablantes, en lugar de realizar una única escala que sea de utilidad para todos los hablantes en general. Veamos qué tipos de escala de valoración de segundas lenguas existen según los criterios de evaluación.

2.4.3.1. Tipos de escalas de valoración

Los tipos de escalas de valoración de evaluación oral se clasifican en dos categorías generales: holística y analítica. La evaluación holística evalúa la producción oral desde un

punto de vista unitario y global, evaluando la calidad de la actuación sin hacer subdivisiones ulteriores. La evaluación analítica identifica diferentes características de la producción oral y las analiza de forma individual aportando más riqueza informativa a la evaluación (Taylor y Galaczi, 2011). En el siguiente apartado analizaremos cada tipo, mencionando las ventajas y desventajas de cada uno.

a) Escalas holísticas

Las escalas holísticas reflejan la impresión general o *impression mark* (ALTE) 1998:147) del evaluador sobre una actuación de forma global. Al facilitar sólo una puntuación o valoración finales, resultan útiles para funcionalidades en las que hay que tomar una decisión como puede ser aprobar o suspender o aceptar o rechazar a un trabajador en un empleo (Luoma, 2004).

Una de las mayores ventajas de la evaluación holística estriba en la rapidez y simplicidad, especialmente en la evaluación masiva de individuos donde hay que facilitar un resultado, tomar una decisión, o asignar un nivel determinado. De la misma manera, se suele aplicar este tipo de evaluación cuando sólo se quiere evaluar una característica de la lengua o asignar un nivel determinado. Los descriptores de la evaluación holística ofrecen la posibilidad de realizar una evaluación descriptiva e incluso intuitiva y accesible para realizar una autoevaluación (Portfolio Europeo de las Lenguas¹⁸ o PEL) o evaluaciones informales por parte de hablantes no expertos. Podemos ver ejemplos de dos escalas holísticas posteriormente. Una es un fragmento de la tabla 2 de autoevaluación del MCERL (Consejo de Europa, 2001), en el que se adopta una aproximación holística en cuanto a la producción e interacción oral y el otro es la escala de valoración de la

¹⁸El Portfolio Europeo de las Lenguas (<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>) es un documento de uso personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua - ya sea en un entorno formal o de aprendizaje - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

Capítulo 2: Comunicación en inglés en el mundo empresarial. La evaluación de la competencia oral

competencia oral de los exámenes BULATS¹⁹ en los que se asigna un nivel europeo, pero no una puntuación diferenciada por destrezas.

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal) y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Plantío y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.

Tabla 4 Modelo de escala de valoración holística (MCERL)

¹⁹ BULATS (www.bulats.org/es), es un conjunto de herramientas diseñado para la evaluación de la lengua empleada en el lugar de trabajo, la capacitación de los profesionales y la determinación de niveles lingüísticos de competencia. Se trata de un sistema utilizado a escala internacional para la contratación en empresas y en el sector industrial, la identificación y provisión de capacitación, la admisión a cursos de negocios, la evaluación de la eficacia de los cursos de idiomas y la capacitación en este ámbito.



 	
BAND	GLOBAL DESCRIPTORS
6 (C2) <ul style="list-style-type: none"> task achievement coherence / discourse management language resource pronunciation hesitation / extent 	Fully operational command of the spoken language <ul style="list-style-type: none"> Achieves the task effectively; responses are consistently appropriate. Able to express both simple and complex ideas with ease; coherent extended discourse. Consistently, displays wide range and accurate use of grammar and vocabulary. Pronunciation is easy to understand; stress, rhythm and intonation are used to express meaning effectively. Responds promptly with only natural hesitation; makes effective use of the allowed response time.
5 (C1) <ul style="list-style-type: none"> task achievement coherence / discourse management language resource pronunciation hesitation / extent 	Good operational command of the spoken language <ul style="list-style-type: none"> Achieves the task well; responses are generally appropriate. Able to express simple and complex ideas; generally extends discourse coherently. Generally, displays wide range and accurate use of grammar and vocabulary. Pronunciation is easy to understand; stress, rhythm and intonation are used to express meaning well. Generally responds promptly, with only natural hesitation; generally makes good use of the allowed response time.
4 (B2) <ul style="list-style-type: none"> task achievement coherence / discourse management language resource pronunciation hesitation / extent 	Generally effective command of the spoken language <ul style="list-style-type: none"> Achieves the task adequately; most responses are appropriate but a few may be inappropriate or ambiguous (possibly due to incomprehension of input). Able to express simple ideas and makes some attempt to express complex ideas; mostly coherent, with some extended discourse. There is an adequate range of grammar and vocabulary which is sufficiently accurate to deal with the tasks. Pronunciation can generally be understood; stress, rhythm and intonation are used to express meaning adequately. May be some hesitation while searching for language; generally makes adequate use of the allowed response time.
3 (B1) <ul style="list-style-type: none"> task achievement coherence / discourse management language resource pronunciation hesitation / extent 	Limited but effective command of the spoken language <ul style="list-style-type: none"> Achieves most of the task, in a limited way; some responses may be inappropriate, ambiguous or not attempted (possibly due to incomprehension of input). Able to express simple ideas; little extended discourse; some incoherence. The range of grammar and vocabulary used is sufficient to complete tasks in a limited way. Some language in simple utterances is accurate but basic inaccuracies may impede communication of ideas and achievement of the tasks. Pronunciation can generally be understood but L1 features may cause strain; an attempt is made to use aspects of stress, rhythm and intonation to express meaning. Hesitation may demand patience of the listener; use of the allowed response time may not always be adequate.

Fig. 10 Escala de valoración holística para competencia oral de BULATS

Otro ejemplo de escala de valoración holística es la que se utiliza en ACTFL (*American Council for the Teaching of Foreign Languages*) (2012)²⁰ por parte principalmente de universidades norteamericanas. La escala consta de diez subniveles que se agrupan a su vez en cuatro niveles: superior, avanzado, intermedio y principiante. El objetivo de esta escala es mostrar el progreso de los estudiantes extranjeros según el sistema educativo de los Estados Unidos.

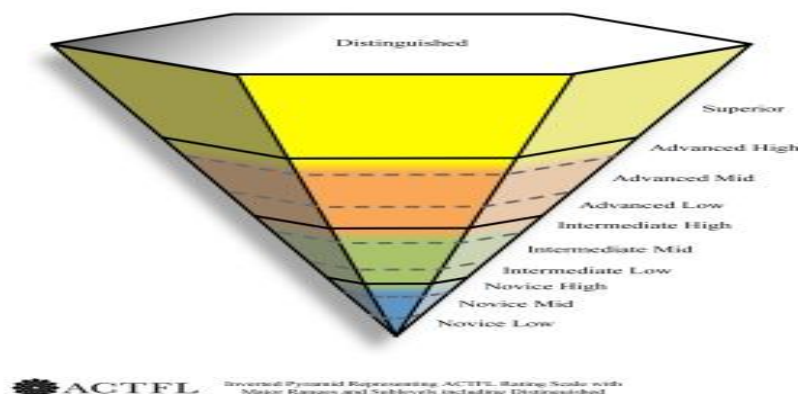


Fig. 11 Figura 2.9. Escala de valoración holística de ACTFL

La escala de valoración holística, por otro lado, ofrece una desventaja a la hora de propiciar información evaluadora: no ofrece la posibilidad de acreditar o penalizar las

²⁰<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>

fortalezas o debilidades de la producción oral y, por lo tanto, es poco útil para la retroalimentación (Weir, 1994).

b) Escalas analíticas

Las escalas analíticas difieren de las holísticas en que la evaluación se hace de forma descompuesta por medio de características comunicativas que son analizadas individualmente. Este tipo de escala de valoración es útil en procesos diagnósticos de evaluación (Taylor y Galaczi, 2011). Las escalas analíticas suelen contener de tres a cinco criterios o categorías, las cuales tienen a su vez descriptores de diferentes niveles. Dichas escalas forman una cuadrícula en la cual se incluye la puntuación que determina las fortalezas y debilidades de los individuos examinados según la producción oral (en el caso que nos ocupa) (Luoma, 2004). Davies y otros (1999) señalan que las categorías incluidas en las escalas analíticas de evaluación oral suelen ser comunes, al menos parcialmente: pronunciación, comprensión, fluidez, corrección y coherencia. Veamos las categorías incluidas en las escalas de valoración oral de tres grandes instituciones evaluadoras: Consejo de Europa (2001: 28-29), Universidad de Cambridge, *ESOL Examinations* (2010^a) e International English Language Testing System (IELTS) (2009).



Fig. 12. Criterios de evaluación de inglés del Consejo de Europa

(<http://www.european-council.europa.eu/home-page.aspx?lang=es>)



Fig. 13 Criterios de evaluación de inglés de la Universidad de Cambridge ESOL

(www.cambridgeenglish.org/es/)



Fig. 14. Criterios de evaluación de inglés de IELTS

(www.ielts.org)

Podemos comprobar a través de estas figuras que algunas veces los criterios se repiten, aunque pertenezcan a instituciones examinadoras diferentes. Con respecto al número de categorías necesarias para crear una escala de valoración, en el MCERL (2001) aparecen catorce para incluir en las escalas de valoración de producción oral de interacción: estrategias de turnos de palabra, desarrollo temático, estrategias de cooperación, precisión, solicitud de aclaraciones, adecuación sociolingüística, fluidez, expresión oral en general, flexibilidad, riqueza de vocabulario, coherencia y cohesión, corrección gramatical, dominio de la pronunciación y dominio del vocabulario. Sin embargo, Luoma (2004: 80) señala que cinco categorías son suficientes para emitir una valoración sobre una acción comunicativa y que un número superior a siete ya supondría una sobrecarga psicológica para el evaluador. Si, además, el evaluador tiene que participar activamente en el acto

comunicativo que se va a evaluar, haciendo el papel de interlocutor o rellenando una escala de valoración, la carga cognitiva es aún mayor (Taylor y Galaczi, 2011).

La gran ventaja de las escalas analíticas es que ayudan a analizar el juicio de los evaluadores de forma más estrecha o ajustada que las holísticas, contribuyendo a dar validez a la evaluación y a llegar a acuerdos entre ellos (Weir, 1990). Este hecho es fundamentalmente valioso en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, cuyo análisis puede ser de utilidad para el conocimiento detallado de habilidades y sub-habilidades comunicativas de los estudiantes, es decir, para la evaluación formativa.

Sin embargo, la escala analítica tiene también alguna otra desventaja, además de la sobrecarga cognitiva para el evaluador que hemos mencionado anteriormente. Una escala analítica con demasiadas categorías puede desviar la atención de la competencia comunicativa general que se va a evaluar hacia cuestiones específicas que empañen una visión de conjunto (Hughes 2003: 103-4). De hecho, esas subcategorías deberían ser agrupadas o combinadas con el fin de crear una valoración global (Taylor y Galaczi, 2011).

Otra desventaja del uso de las escalas analíticas, según estas mismas autoras, es el consumo de tiempo tanto en preparar la escala como en evaluarla, lo que supone también una necesidad económica mayor al necesitar más evaluadores y más tiempo.

De la misma manera que mostramos anteriormente ejemplos de escalas holísticas, veamos ahora dos ejemplos de escalas analíticas. Una pertenece al examen oral de IELTS (2009) y la otra al examen ESOL, cumpliendo requisitos del MECRL sobre evaluación oral.

Capítulo 2: Comunicación en inglés en el mundo empresarial. La evaluación de la competencia oral



IELTS Speaking band descriptors (public version)

Band	Fluency and coherence	Lexical resource	Grammatical range and accuracy	Pronunciation
9	<ul style="list-style-type: none"> speaks fluently with only rare repetition or self-correction; any hesitation is content-related rather than to find words or grammar speaks coherently with fully appropriate cohesive features develops topics fully and appropriately 	<ul style="list-style-type: none"> uses vocabulary with full flexibility and precision in all topics uses idiomatic language naturally and accurately 	<ul style="list-style-type: none"> uses a full range of structures naturally and appropriately produces consistently accurate structures apart from 'slips' characteristic of native speaker speech 	<ul style="list-style-type: none"> uses a full range of pronunciation features with precision and subtlety sustains flexible use of features throughout is effortless to understand
8	<ul style="list-style-type: none"> speaks fluently with only occasional repetition or self-correction; hesitation is usually content-related and only rarely to search for language develops topics coherently and appropriately 	<ul style="list-style-type: none"> uses a wide vocabulary resource readily and flexibly to convey precise meaning uses less common and idiomatic vocabulary skilfully, with occasional inaccuracies uses paraphrase effectively as required 	<ul style="list-style-type: none"> uses a wide range of structures flexibly produces a majority of error-free sentences with only very occasional inappropriacies or basic/non-systematic errors 	<ul style="list-style-type: none"> uses a wide range of pronunciation features sustains flexible use of features, with only occasional lapses is easy to understand throughout; L1 accent has minimal effect on intelligibility
7	<ul style="list-style-type: none"> speaks at length without noticeable effort or loss of coherence may demonstrate language-related hesitation at times, or some repetition and/or self-correction uses a range of connectives and discourse markers with some flexibility 	<ul style="list-style-type: none"> uses vocabulary resource flexibly to discuss a variety of topics uses some less common and idiomatic vocabulary and shows some awareness of style and collocation, with some inappropriate choices uses paraphrase effectively 	<ul style="list-style-type: none"> uses a range of complex structures with some flexibility frequently produces error-free sentences, though some grammatical mistakes persist 	<ul style="list-style-type: none"> shows all the positive features of Band 6 and some, but not all, of the positive features of Band 8
6	<ul style="list-style-type: none"> is willing to speak at length, though may lose coherence at times due to occasional repetition, self-correction or hesitation uses a range of connectives and discourse markers but not always appropriately 	<ul style="list-style-type: none"> has a wide enough vocabulary to discuss topics at length and make meaning clear in spite of inappropriacies generally paraphrases successfully 	<ul style="list-style-type: none"> uses a mix of simple and complex structures, but with limited flexibility may make frequent mistakes with complex structures, though these rarely cause comprehension problems 	<ul style="list-style-type: none"> uses a range of pronunciation features with mixed control shows some effective use of features but this is not sustained can generally be understood throughout, though mispronunciation of individual words or sounds reduces clarity at times
5	<ul style="list-style-type: none"> usually maintains flow of speech but uses repetition, self-correction and/or slow speech to keep going may over-use certain connectives and discourse markers produces simple speech fluently, but more complex communication causes fluency problems 	<ul style="list-style-type: none"> manages to talk about familiar and unfamiliar topics but uses vocabulary with limited flexibility attempts to use paraphrase but with mixed success 	<ul style="list-style-type: none"> produces basic sentence forms with reasonable accuracy uses a limited range of more complex structures, but these usually contain errors and may cause some comprehension problems 	<ul style="list-style-type: none"> shows all the positive features of Band 4 and some, but not all, of the positive features of Band 6
4	<ul style="list-style-type: none"> cannot respond without noticeable pauses and may speak slowly, with frequent repetition and self-correction links basic sentences but with repetitious use of simple connectives and some breakdowns in coherence 	<ul style="list-style-type: none"> is able to talk about familiar topics but can only convey basic meaning on unfamiliar topics and makes frequent errors in word choice rarely attempts paraphrase 	<ul style="list-style-type: none"> produces basic sentence forms and some correct simple sentences but subordinate structures are rare errors are frequent and may lead to misunderstanding 	<ul style="list-style-type: none"> uses a limited range of pronunciation features attempts to control features but lapses are frequent mispronunciations are frequent and cause some difficulty for the listener
3	<ul style="list-style-type: none"> speaks with long pauses has limited ability to link simple sentences gives only simple responses and is frequently unable to convey basic message 	<ul style="list-style-type: none"> uses simple vocabulary to convey personal information has insufficient vocabulary for less familiar topics 	<ul style="list-style-type: none"> attempts basic sentence forms but with limited success, or relies on apparently memorised utterances makes numerous errors except in memorised expressions 	<ul style="list-style-type: none"> shows some of the features of Band 2 and some, but not all, of the positive features of Band 4

Tabla 5. Escala de valoración analítica oral de IELTS

Capítulo 2: Comunicación en inglés en el mundo empresarial. La evaluación de la competencia oral

Table 5.5: ORAL ASSESSMENT CRITERIA GRID (CEF Table 3)

	RANGE	ACCURACY	FLUENCY	INTERACTION	COHERENCE
C2	Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.	Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).	Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.	Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and intonational cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making etc.	Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
C1+					
C1	Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.	Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.	Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skilfully to those of other speakers.	Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
B2+					
B2	Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.	Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he or she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses.	Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.	Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long contribution.
B1+					
B1	Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.

Tabla 6 Escala de valoración analítica oral de exámenes ESOL (CEF)

En la tabla de BULATS, como podemos comprobar, únicamente hay que indicar un nivel de competencia correspondiente al MCERL teniendo en cuenta cinco categorías que están descritas según el nivel. Esta rúbrica, en cuanto a la implicación temporal de evaluación, supone un ahorro de tiempo, ya que sólo hay que adjudicar un nivel teniendo en cuenta la descripción general de cada categoría. Sin embargo, en la tabla de IELTS, existen cuatro categorías que están clasificadas en bandas numeradas del 1 (menor competencia comunicativa) al 9 (mayor competencia comunicativa) definidas por medio de dos descriptores cada una, lo que supone un mayor grado de diagnosis analítica y académica pero mayor dificultad y consumo de tiempo en el momento de realizar la evaluación.

2.5. Conclusiones del capítulo

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, el inglés se ha convertido en la lengua vehicular del mundo de los negocios internacionales durante los dos últimos siglos, por causas principalmente políticas y económicas. Esta evolución y expansión, impulsada por el devenir de la Segunda Guerra Mundial, se debió principalmente a la influencia económica de los Estados Unidos (Hutchinson y Waters, 1987) y se ha seguido expandiendo hasta nuestros días, gracias a ciertos países de habla inglesa, hasta el punto que ha llegado a ser indispensable hablar inglés en todos los entornos relacionados con el mundo de los negocios. Jenkins, Cogo y Dewey (2011) destacan que, hoy en día, todos los investigadores están de acuerdo en la definición del inglés como lengua principal de uso en los entornos internacionales, incluyendo a los hablantes no nativos. Además, el interés internacional en realizar estudios sobre la comunicación en inglés, ha ocasionado que surjan informes como ELAN, EPIC, BEI, etc., descritos a lo largo del capítulo, cuyos resultados han sido cruciales en tomas de decisiones de política educativa lingüística internacional. A partir de esos informes, hemos descrito las características del inglés empresarial, no solo lingüísticas sino contextuales y socioculturales.

En este capítulo se ha argumentado, a través del análisis de la literatura, que la competencia más necesaria en este entorno es la oral. Con el fin de poder analizar dicha competencia, se ha introducido el concepto de evaluación oral y su proceso en entornos empresariales específicamente. Para llevar a cabo un proceso evaluador riguroso, es altamente conveniente utilizar algún tipo de rúbrica y los contenidos de esas rúbricas no son comunes a todos los evaluadores o a todas las instituciones públicas.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE NECESIDADES EN SEGUNDAS LENGUAS: OBTENCIÓN DE DATOS Y TRIANGULACIÓN

3.0. Introducción.

Tras la descripción en el capítulo anterior de la situación del inglés empresarial en nuestro país y tras haber contrastado la importancia del discurso oral frente al discurso escrito empresarial, pasaremos en este capítulo a analizar la metodología utilizada en nuestra investigación con el fin de obtener datos: el análisis de necesidades en la enseñanza de segundas lenguas y la justificación de su elección. No todos los métodos de enseñanza en segundas lenguas son igualmente eficaces para todos los aprendices y circunstancias, especialmente en lenguas para fines específicos, en los que, si no se hace un análisis de necesidades previo, con toda seguridad, no se darán las soluciones didácticas idóneas a los objetivos precisos. Sin embargo, de la misma manera que existen varios métodos de enseñanza, existen varios métodos para realizar un análisis de necesidades, con diferentes enfoques y tipos de tareas (Long, 2005). En este capítulo analizaremos no sólo el concepto del AN en segundas lenguas y su trayectoria, sino que especificaremos los posibles métodos e instrumentos para la obtención de los datos necesarios para realizarlo. De la misma manera, nos centraremos en la explicación de esos diferentes procedimientos y de los recursos para la obtención de datos en AN, finalizando con la definición de triangulación en sus diferentes modalidades.

3.1. Concepto y definición de análisis de necesidades en segundas lenguas

Los enseñantes necesitan conocer características personales y ocupacionales de los posibles aprendices con el fin de aplicar un método de enseñanza adecuado y eficaz para cada caso. Esos aprendientes pueden ser profesionales con experiencia en su puesto de trabajo, lo cual aporta una información extra, ya sea para diseñar un curso o para

realizar un análisis de sus necesidades lingüísticas. Sin embargo, el concepto de *necesidad* ha dado lugar a una amplia gama de interpretaciones. Hutchinson y Waters (1987) ofrecen una clasificación muy útil de *necesidades* que refleja los distintos puntos de vista existentes y que da lugar a diferentes formas de análisis. Dicha clasificación se organiza en dos grandes grupos. Por un lado, están las necesidades de la situación meta, es decir, lo que el alumno necesitará hacer en inglés al término de su aprendizaje. Por otro lado, están las necesidades de aprendizaje, es decir, lo que el alumno necesita hacer para aprender. Dentro del grupo de necesidades lingüísticas de la situación meta, Hutchinson y Waters (1987) distinguen tres tipos de necesidades: las *demandas*, los *deseos* y las *deficiencias*.

Las *demandas* también han sido denominadas necesidades objetivas, percibidas o producto. Las demandas son “*the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation*” (Hutchinson y Waters, 1987: 55). West (1994) y Long (2005), describieron este tipo de necesidades como necesidades objetivas y pueden ser consideradas más o menos generales en el marco de un análisis de situaciones típicas del día a día. El objetivo en estos casos es establecer los requisitos lingüísticos de situaciones ocupacionales o académicas para las que se están preparando los alumnos. A este tipo de análisis se le conoce con frecuencia como análisis de la situación meta (ASM) (Moreno, 2003).

Otro gran grupo de necesidades son *los deseos* del alumno (*wants*), también denominados necesidades subjetivas o sentidas. Estos deseos se han definido como “*what the learners want or feel they need*” (Hutchinson y Waters, 1987: 57). Al tratarse de necesidades muy personales, los deseos a veces han recibido la etiqueta de

necesidades subjetivas. Según Cesteros (2004), dichas necesidades no se pueden considerar generales, son bastante impredecibles y, por tanto, indefinibles.

Las *carencias* del alumno (*lacks*), también llamadas deficiencias—se han considerado igualmente importantes por parte de Hutchinson y Waters.

“To identify necessities alone is not enough... You also need to know what the learner knows already, so that you can then decide which of the necessities the learner lacks...The target proficiency, in other words, needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learners’ lacks”.

(Hutchinson y Waters, 1987: 55-56)

Consideraciones como la realizada en la cita anterior deberían llevar a que un análisis de necesidades también se ocupe de averiguar cuáles son las mayores lagunas y dificultades encontradas por los alumnos en su trayectoria hacia el nivel de competencia requerido. De esta forma se podrá, al menos, intentar cubrirlas a lo largo del programa de enseñanza de lengua inglesa (Moreno, 2003).

El último gran grupo de necesidades que se ha tenido en cuenta en estudios de este tipo se refiere a las necesidades de aprendizaje, es decir, lo que el alumno necesita hacer para aprender. Dudley-Evans y St John (1998: 125) consideran que es fundamental incluir los siguientes factores en el análisis de necesidades:

- A. Información profesional sobre los aprendices: las tareas y actividades que los aprendices llevan a cabo o llevarán en un futuro; es decir, lo que hemos denominado anteriormente: análisis de la situación meta o necesidades objetivas.
- B. Información personal sobre los aprendices: los factores que puedan afectar a la forma de aprender, como experiencias previas de aprendizaje, información cultural, razones para inscribirse en un curso y qué desean aprender; es decir, lo que hemos denominado deseos o necesidades subjetivas.

- C. Información de los aprendices y la lengua inglesa – cuáles son sus destrezas actuales- análisis de la situación actual – lo que nos permite evaluar las faltas de los aprendices (D).
- D. Las faltas de los aprendices: carencias o lagunas entre conocimientos actuales y necesidades de la situación meta.
- E. Información sobre el aprendizaje de idiomas: formas eficaces de adquirir las destrezas en las faltas de los aprendices (D). Son las denominadas necesidades de aprendizaje.
- F. Información sobre la comunicación profesional en A: conocimientos sobre cómo es utilizado el lenguaje en la situación meta; análisis lingüístico, análisis del discurso, análisis del género.
- G. Qué se requiere de un curso.
- H. Información sobre el entorno en el cual se imparte el curso: análisis del medio.

Como se ha podido apreciar, en un análisis de necesidades completo será necesario abordar los diferentes tipos de necesidad mencionados. La distinción entre demandas y deseos es conveniente, pues los deseos de los alumnos no tienen por qué coincidir necesariamente con las demandas previstas por el profesor, por el experto o por las empresas. Por otro lado, hay que tener en cuenta las carencias del alumno, porque dependiendo del nivel en que éste se encuentre, y considerando otras posibles limitaciones del contexto de enseñanza-aprendizaje, no siempre será posible alcanzar el nivel demandado por la situación meta (Moreno, 2003).

Chambers (1980:28), define el término “needs analysis” de la siguiente manera: *“if needs analysis does not mean the analysis of needs, then it must refer to analysing in*

order to establish needs, i.e., what one needs to know". De hecho, nuestro principal objetivo al desarrollar nuestra investigación es el de realizar un análisis específico de carencias que sirvan para establecer necesidades de mejora o aprendizaje.

Veamos ahora la evolución del AN en segundas lenguas y su aplicación con diferentes fines.

3.2. Trayectoria del análisis de necesidades en segundas lenguas

El AN empezó a surgir al mismo tiempo que empezó a surgir el interés por el aprendizaje de una lengua con fines específicos y principalmente, del inglés. Sin embargo, la forma de llevarlos a cabo ha ido cambiando a lo largo de la historia de la lingüística aplicada y en particular, la enseñanza de ESP. En los años setenta, se estableció un método de AN en segundas lenguas a través de un proyecto del Consejo de Europa llevado a cabo por Richterich y Chancerel (1980), en el que se pretendía descubrir el dominio de una segunda lengua con fines profesionales de movilidad a través de la entonces Comunidad Económica Europea. Este proyecto, al igual que el de Wilkins (1974), pretendía realizar un diagnóstico a partir de conocimientos lingüísticos nocionales de la lengua que fueron considerados como básicos en una segunda lengua. Se crearon materiales pedagógicos a partir de esos AN, compuestos por conceptos gramaticales, semánticos y funcionales supuestamente necesarios para cubrir necesidades en segundas lenguas con fines ocupacionales.

Esos anteriores estudios fueron más intuitivos que empíricos y no tuvieron en cuenta las necesidades comunicativas reales de los hablantes ni los procesos cognitivos del aprendizaje de lenguas (Long, 2005). En los últimos treinta años y después de numerosas investigaciones realizadas en cuanto a la adquisición de segundas lenguas, son pocos los autores que justifican ese tipo de AN. Actualmente, el tipo de AN realizado a profesionales tiene en cuenta si los estudiantes o hablantes de esa segunda

lengua son profesionales ya trabajando (*in-service*), comenzando su carrera o a punto de comenzarla (*pre-service*), ya que los objetivos de aprendizaje de la segunda lengua presentan diferencias (Long, 2005). Los individuos del grupo de profesionales incorporados a un puesto de trabajo implicados en el AN de una segunda lengua pueden aportar datos importantes en cuanto a su experiencia profesional y en cuanto a objetivos de aprendizaje, pero tal vez no son capaces de aportar datos lingüísticos relacionados con el dominio del discurso necesario para cada situación. El grupo de individuos sin experiencia o que no ha comenzado a trabajar a menudo no es capaz de identificar necesidades lingüísticas ni puede aportar información relacionada con su trabajo. Es por tanto la labor del analista identificar las necesidades, gestionar la metodología de obtención de datos y realizar un diagnóstico. West (1994) distingue cinco tipos de AN lingüísticos: a) Análisis de la situación objetivo: establece las necesidades del entorno profesional para el que está siendo preparado el sujeto; b) análisis de deficiencias: combina ambas situaciones, es decir, la situación objetivo y las deficiencias actuales; c) Análisis de estrategia: se considera lo que el sujeto tiene que estudiar y cómo hacerlo; d) Análisis de medios: el diseñador del curso estudia los medios convenientes para el estudio de esa lengua, sus ventajas y desventajas; e) Auditorías lingüísticas: AN dentro de una empresa y organizado por esa misma empresa.

Algunos investigadores sugieren unidades de análisis no lingüístico como análisis de unidades procedimentales, (Prahbu, 1987), unidades procesales (Breen, 1984) o unidades basadas en tareas (Long, 1985). Otros, como (Ellis, 1993), sugieren AN basados en tareas y unidades de análisis basados en estructuras, o en tareas y unidades de análisis léxico (Willis y Willis, 1988). Sea cual sea la unidad de análisis que se utilice para la aproximación de la realización de un AN en segundas lenguas, ya sea con

metodologías actuales o antiguas, aportarán información para realizar un diagnóstico siempre que impliquen elementos evaluadores y de estudio fiables en cuanto a obtención de datos. Sin embargo, la unidad de análisis más fiable y más utilizada actualmente es aquella basada en tareas. Veremos en el siguiente apartado las causas de esta elección por parte de numerosos investigadores.

3.2.1. AN en segundas lenguas basado en tareas

Según Long (2005), el AN basado en la tarea como unidad de análisis tiene una motivación fundamental que es la de la convicción de que lo que se está analizando está relacionado con tareas de la vida real (Long y Norris, 2000; Robinson, 2001; Skehan, 1998). Sería de poca utilidad realizar un análisis de las necesidades del estudiante o hablante en términos de unidades lingüísticas como palabras, estructuras o nociones, si no se llevan a la práctica real. Los AN basados en análisis lingüísticos tienden a dar como resultado listas de términos y estructuras descontextualizados y son de poco uso para realizar diagnósticos o incluso para diseñar materiales didácticos, ya que dan poca información sobre cómo y con qué fin esas estructuras son utilizadas en la realidad (Cameron, 1998).

Como ya dijimos anteriormente, los trabajadores expertos o ya inmersos en su profesión, son capaces de aportar información válida relacionada con su trabajo en términos de tareas pero no en términos de lengua, ya que suelen tener poco conocimiento lingüístico específico, de ahí que la conceptualización de las necesidades ayude al analista a comprender los contenidos necesarios para realizar tareas profesionales y a partir de ahí realizar un diagnóstico de necesidades, ya sea para diseñar un programa de aprendizaje o detectar carencias lingüísticas (Hutchinson y Waters, 1987). Ese analista lingüístico o investigador es el encargado de hacer un diagnóstico o elaborar unas conclusiones válidas y fiables, por lo que juega un papel

fundamental en el proceso investigador y analítico. En el siguiente apartado se presenta su caracterización e importancia.

3.2.2 El papel del investigador en el AN

El investigador juega un papel indispensable en la investigación lingüística cualitativa más evidente aún si cabe que en la cualitativa, ya que es el principal instrumento para obtener y representar los datos. Este investigador debe tener habilidades analíticas. El investigador analítico, según Rodríguez Gómez y otros (1996), debe estar preparado para ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener capacidad de adaptación y autocrítica y tener sensibilidad y capacidad de diferenciar las respuestas contradictorias. Según Taylor y Bogdan (1986, p.20), el investigador es el centro del universo empírico en la investigación cualitativa por diferentes causas:

- a) La investigación analítica es inductiva y el investigador no recoge datos para evaluar hipótesis. El investigador desarrolla conceptos partiendo de su propia interpretación de los datos con la ayuda de su bagaje y de su experiencia.
- b) El investigador cualitativo es sensible a los efectos que él mismo puede causar sobre las personas que son objeto de la investigación, por lo que debe evitar ser intrusivo.
- c) Es esencial que el investigador analítico, experimente la realidad tal como la percibe la persona que estudia para poder comprender mejor los hechos y, al mismo tiempo, debe apartar sus propias creencias y predisposiciones.
- d) Para este investigador todas las perspectivas son valiosas, ya que no busca necesariamente una única verdad, sino la comprensión detallada a partir de perspectivas múltiples.

- e) El investigador debe estar vinculado en cierta manera al mundo empírico en el que se va a introducir para asegurar el ajuste entre los datos obtenidos y la realidad y a la vez tiene que subrayar la validez de los datos por medio de procedimientos rigurosos.

Sin embargo, el papel difícil del investigador es precisamente utilizar un método riguroso de obtención y validación de datos y expresarlo con veracidad y coherencia. Veamos, pues, los procedimientos que tiene a su disposición el investigador para obtener los datos para, posteriormente, hablar de los métodos de obtención de datos del AN.

3.2.3. Fiabilidad y validez de los datos a través del AN

Robson (2003) insiste en el rigor de la obtención de datos y en la validación o análisis de estos, ya que si no se cumplen esos dos requisitos, se llega a una falta de consistencia que puede hacer peligrar la investigación.

La *validez* está relacionada con la exactitud, corrección y veracidad de los datos y la *fiabilidad* está relacionada con la precisión de los instrumentos o técnicas utilizadas en la investigación. Según Cohen y otros (2011), ambos conceptos deben ser objeto de análisis y cabe hacer notar que son indispensables en cualquier investigación. Si una pieza de la investigación no es válida y fiable, la investigación no tiene ningún valor. La validez de la investigación a través del AN se basa en la honestidad, profundidad y riqueza de los datos aportados. Esta debe seguir los siguientes principios según Lincoln y Guba (1985): (a) importancia del entorno natural para la obtención de datos; (b) datos socialmente situados; (c) el investigador como parte clave de la investigación; (d) el correcto uso de la hermenéutica para poder interpretar de forma correcta cómo ven el

mundo los demás; (e) holismo²¹ en la investigación; (f) datos descriptivos; (g) preocupación por el propio proceso, no sólo por los datos obtenidos; (h) datos analizados de forma inductiva; (i) presentación de datos desde el punto de vista de los participantes y (j) validación de los participantes.

En cuanto al concepto de *fiabilidad*, Golafhani (2003) opina que esta viene dada por la calidad de la investigación. Según Cohen (2011:199), la *fiabilidad* está relacionada con la coherencia y la precisión y la exactitud. Para que una investigación sea fiable, tiene que demostrar que la misma investigación llevada a cabo con otro grupo de participantes pertenecientes a un contexto similar, da como resultado la obtención de datos similares. Es lo que se denomina *estabilidad*. Lincoln y Guba (1985), sin embargo, prefieren sustituir la palabra *fiabilidad* por términos como *credibilidad* o *aplicabilidad*, ya que consideran que los datos deben ser los suficientemente descriptivos y ajustados a la realidad, como para que puedan ser aplicados a la investigación. Denzin y Lincoln (1998), sin embargo, coinciden con Cohen y otros (2011) en que la estabilidad de las observaciones es fundamental en este tipo de investigación. Sin embargo, para Alcaráz Varó (1990), los datos de cualquier investigación lingüística analítica deben cumplir sólo tres requisitos fundamentales: tienen que ser *válidos*, *comprobables* y *homogéneos*. Es decir, que tengan validez documentada, que se puedan comparar y contrastar con otros datos similares obtenidos y que tengan objetivos homogéneos de investigación.

Gracia-Romeu (2006) simplifica los fundamentos de la fiabilidad de la investigación y explica que la fiabilidad del análisis se centra en responder a tres preguntas: ¿la observación e interpretación sería la misma si la investigación se hiciera en diferentes momentos?, ¿la observación e interpretación sería la misma si se condujeran dos

²¹Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen. DRAE, Madrid, edición de 1992.

observaciones paralelas?, ¿otro investigador trabajando con el mismo marco teórico habría hecho las mismas interpretaciones? Sin embargo, consideramos que este último planteamiento de responder a tres preguntas para comprobar la fiabilidad de una investigación cualitativa es demasiado superfluo, por lo que estimamos preferibles las características precisas señaladas por Cohen y otros (2011) o por Alcaráz Varó (1990). Basándonos en esa fiabilidad y validez al obtener los datos, analicemos ahora los tipos de métodos y recursos en el AN.

3.3. Métodos de AN para obtención de datos

La elección de cada método depende del objetivo investigador y el criterio de cada investigador. Denscombe (2008:154) explica: “*when choosing a method for the collection of data, it is a matter of horses for courses*”. Es decir, no hay una norma fija; cada método puede unirse a una finalidad diferente. Sin embargo, antes de elegir un método o procedimiento, hay que tener en cuenta algunos aspectos importantes (Descombe, 2010: 153). Primero, no tener una idea prefijada en cuanto a la elección de un método antes de iniciar la investigación. Segundo, ningún método para la obtención de datos se puede considerar como perfecto ni como inútil. Cada método tiene sus puntos débiles y sus puntos fuertes. Cada uno produce unos datos cuya utilidad depende de lo que el investigador pretende demostrar. Tercero, al elegir el método, el investigador debe basar su decisión en el criterio de utilidad y no pensar que el método ha sido elegido exclusivamente porque sea superior a otros en cuanto a precisión. Cuarto, los métodos de investigación no son exclusivos de una investigación. Al ser éstos elegidos de forma pragmática, existe la posibilidad de que dos métodos se combinen y uno compense las debilidades del otro. Quinto, el uso de más de un método permite al investigador utilizar la *triangulación*, es decir, la combinación de diferentes

métodos con el fin de poder analizar los datos desde diferentes perspectivas para contrastarlos y compararlos como veremos más adelante.

Veamos los diferentes métodos de obtención de datos especialmente relevantes en el AN.

3.3.1. Las entrevistas

La entrevista es una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado. Las entrevistas forman parte de un método de investigación muy utilizado en la investigación lingüística, principalmente por la relación comunicativa establecida entre el investigador y los investigados, proporcionando de forma eficaz datos útiles y válidos en cuanto a lo que los participantes dicen o escriben para emitir sus mensajes o expresar sus ideas o emociones (Robson, 2003).

El uso de las entrevistas como método de obtención de datos se presenta a los investigadores como un método atractivo, ya que se aleja de la manipulación de los datos como algo externo a los individuos y se acerca al conocimiento generado por los seres humanos a través del diálogo. (Kvale, 1996:11) Las entrevistas permiten a los entrevistadores y a los entrevistados discutir las interpretaciones del mundo en el que viven y expresar cómo viven las situaciones desde sus respectivos puntos de vista. No deben ser consideradas simplemente como un método de obtención de datos sobre la vida, sino que se deben considerar parte de la vida misma; son una implicación e integración humana en la investigación (Cohen y otros, 2011). En la entrevista de investigación influyen el lenguaje no verbal o incluso los silencios, que pueden ser significativos y por lo tanto susceptibles de ser analizados tanto como el discurso verbal emitido (Callejo, 2002).

Uno de los mayores inconvenientes que se le atribuyen a las entrevistas es el del consumo de tiempo, no sólo al realizarlas, sino al transcribirlas. Robson (2003) y Cohen y otros (2011) consideran la transcripción literal de las entrevistas un consumo de tiempo excesivo para el investigador. A pesar de esta observación, en esta investigación se transcriben todas en su totalidad, ya que al ser entrevistas abiertas en las que hay un amplio margen de flexibilidad de contenidos, deseamos contrastar cualquier comentario extra y de la forma espontánea en la que lo hicieron los entrevistados.

Existen tres tipos de entrevistas desde el punto de vista de la estructura y organización: estructuradas, semiestructuradas y desestructuradas. A continuación se presentan las tres brevemente, para explicar a continuación aquélla por la que se ha adoptado en esta investigación.

- a) *Estructuradas*: con preguntas fijas y predeterminadas por parte del investigador, que siguen un orden establecido previamente. Se diferencian de los cuestionarios en que las respuestas son más abiertas. Son utilizadas habitualmente cuando se realizan sondeos sociales en los que el investigador necesita obtener datos de un amplio número de sujetos.
- b) *Semiestructuradas*: con preguntas predeterminadas pero que pueden ser variadas en cuanto al orden y a la forma de realizarse la pregunta. Aunque el investigador aquí tenga una visión clara de las preguntas que tienen que ser respondidas, está preparado para ser flexible en cuanto a información y desarrollo y se pueden ir añadiendo preguntas nuevas a medida que avanza la entrevista. Las respuestas esperadas son abiertas y el entrevistado puede exponer su punto de vista con un amplio margen de flexibilidad.
- c) *Desestructurada o abiertas*: el investigador tiene un área de interés general pero deja que la conversación fluya y se desarrolle libremente. Su papel ha de ser lo

menos intrusivo posible. Este tipo de entrevista puede ser totalmente informal, ya que se propicia que el entrevistado confíe en el entrevistador. Según Callejo (2002), “*si en la entrevista abierta se produce una confesión, es porque es la reivindicación de una norma que se cree aceptable o el reconocimiento de una norma que se acepta en la práctica*”. Este tipo de entrevista también ha sido denominada por muchos investigadores *entrevista abierta o en profundidad, no directiva o antropológica*. Es una técnica de observación a través de una conversación ordinaria entre dos personas pero con algunas particularidades. La principal particularidad es la pragmática, ya que el fin de esta conversación es la investigación y una conversación ordinaria puede tener múltiples sentidos pragmáticos (Callejo, 2002). En esta investigación la mencionaremos como *entrevista abierta*.

La calidad y validez de las entrevistas en la investigación social han sido puestas en duda en numerosas ocasiones. Kvale (2011) clasifica esas críticas en diez, pero las objeta todas, ya que según este autor, los investigadores tienen que demostrar más la calidad interna de la entrevista que su validez externa. Se muestran en la siguiente tabla las críticas habituales a las entrevistas cualitativas y las objeciones que hace notar este autor al respecto:

Críticas habituales a las entrevistas	Objeciones
La entrevista no es científica, sino que es un reflejo del sentido común	Si entendemos el término <i>científico</i> como la producción de conocimiento metódico, sistemático y nuevo, la entrevista sí es científica
La entrevista no es cuantitativa, sino cualitativa	En la práctica de la investigación de las ciencias naturales y sociales, el análisis cualitativo tiene un papel crucial
La entrevista no es objetiva, sino subjetiva	La objetividad y la subjetividad de la investigación con entrevistas se tiene que analizar específicamente para cada uno de los múltiples significados de objetividad y

	subjetividad
La entrevista no responde a una comprobación científica de hipótesis, sino sólo exploratoria	Una entrevista puede adoptar la forma de un proceso de comprobación continua de hipótesis, donde el entrevistador pone a prueba hipótesis con el juego recíproco de preguntas directas, contra-preguntas, preguntas dirigidas y preguntas de sondeo
La entrevista no es un método científico, ya que depende demasiado del sujeto	En lugar de intentar eliminar la influencia de la interacción personal entre los dos participantes, podríamos considerar la persona del entrevistador como el instrumento fundamental de la investigación para obtener conocimiento, lo que plantea fuertes exigencias de calidad a su conocimiento, empatía y oficio
La entrevista no es digna de crédito, sino sesgada	Un sesgo o una perspectiva subjetiva reconocida pueden llegar a realzar aspectos específicos del fenómeno que se está investigando y aportar nuevas dimensiones, contribuyendo a una construcción de conocimiento con múltiples perspectivas
La entrevista no es fiable, ya que se basa en preguntas dirigidas	Los efectos de las preguntas dirigidas están bien documentados y son realizadas con el fin de comprobar la fiabilidad de las respuestas de los entrevistados
La entrevista no es inter-subjetiva, ya que distintos lectores encuentran significados diferentes	El que haya varias interpretaciones del mismo texto no tiene por qué ser una debilidad, sino un punto fuerte de la investigación con entrevistas.
La entrevista no es válida, ya que se basa en impresiones subjetivas	La validación es aquí cuestión de la capacidad del investigador para comprobar continuamente, poner en tela de juicio e interpretar teóricamente los hallazgos
La entrevista no es generalizable, porque los sujetos son demasiado escasos	El número de sujetos necesarios depende del propósito del estudio

Tabla 7 Críticas a la entrevista cualitativa y objeciones de Kvale (2011)

La gran ventaja de la elección de la entrevista abierta para un análisis de necesidades es que no se prevén ni se anticipan respuestas ni hay limitaciones como en las entrevistas estructuradas, sino que predominan las opiniones y las actitudes. Son entrevistas exploratorias sin un formato fijo, como veremos en el siguiente apartado.

3.3.1.1. Las entrevistas abiertas

Según Valles (1997), la entrevista abierta o en profundidad se basa en un discurso propuesto por el investigador/entrevistador sobre aspectos que desea conocer en forma de conversación, mediante preguntas abiertas. La finalidad de plantear este tipo de entrevista es que el entrevistado se sienta con plena libertad de exponer sus ideas y opiniones según una serie de pautas que el interlocutor le dé para focalizar su discurso. De esta forma se espera generar una conversación fluida, capaz de profundizar en la realidad a estudiar. Este tipo de entrevista se caracteriza por la flexibilidad en el transcurso de la conversación, ya que permite al entrevistador conducir el diálogo por el camino que crea oportuno, según vaya surgiendo la conversación. Esto requiere una gran experiencia por parte del entrevistador, como señala Valles (1997:189). El uso de las entrevistas abiertas en AN en ESP ha sido llevado a cabo por algunos investigadores analistas en diferentes entornos profesionales, dando muestra de la fiabilidad y utilidad de los datos en sus investigaciones. Tenemos como muestra a Ramani y otros (1998), que llevaron a cabo una investigación con científicos de la India. Fixman (1990), realizó una investigación con directores de nueve empresas norteamericanas diferentes en cuanto a número de empleados y sectores, para descubrir las necesidades de inglés como segunda lengua entre sus empleados latinos. Cumaratunge (1988) utilizó las entrevistas abiertas para descubrir necesidades entre otros, de las asistentes domésticas de Sri Lanka.

En suma, Silverman (1993) enfatiza la importancia de las entrevistas abiertas, ya que a través de ellas el participante expone directamente su única forma de mirar al mundo y de definirlo e insiste en que el entrevistador debe de tener una actitud abierta pero a la vez mostrar lo que denomina Sánchez (2003): “neutralidad emocional”, concepto que está relacionado con la imparcialidad, la distancia y la objetividad del entrevistador.

3.3.1.1.1. Preparación de las entrevistas y tipos de preguntas

La fase preliminar a la propia entrevista es precisamente el punto de la investigación donde se toman decisiones determinantes sobre la investigación. Es uno de los momentos más importantes en el proceso de la obtención de datos, ya que se decide la estrategia idónea para acometer los objetivos por medio de trazos generales, hasta llegar a los más específicos (Cohen y otros, 2011).

No hay unas reglas fijas que normalicen la preparación de las entrevistas para la realización de las preguntas de investigación. Es muy difícil crear un modelo fijo de entrevista abierta, ya que se trata de una conversación en la que, inevitablemente, surgirá cierta improvisación. Sin embargo, al generarse un discurso fruto de la interacción a través de un diálogo, hay que prever efectos y tener en cuenta imprevistos. Expertos como Holstein y Gubrium (1995) consideran prioritariamente dos aspectos de las entrevistas:

- a) *El contrato comunicativo*, que es un pacto previo entre entrevistador y entrevistado en el que se ponen de acuerdo en el tema a tratar y cómo tratarlo. También se acuerda el tiempo de duración y el tipo de diálogo. Este pacto crea una mejor disposición para que el entrevistado declare sin ninguna presión.
- b) *La interacción verbal* durante la entrevista, ya que hay que estructurar la entrevista para que tenga una buena dinámica de confidencialidad. Para conseguir esa dinámica de confidencialidad, el entrevistador marca las pautas con las instrucciones, los comentarios y los silencios, para ir llevando su investigación hacia sus objetivos.

Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, estas pautas no siempre tienen que ocurrir en el lenguaje oral. Según Goffman (1979), en las relaciones entre las personas, se dan unos territorios del “yo” o espacios de reivindicación que son elocuentes en sí

mismos. El entrevistador tiene que respetar el espacio que el entrevistado quiera crear y no intentar invadirlo con el fin de tener una mayor aproximación en el diálogo. Dentro de estas pautas también es necesario tratar los turnos o tiempo de actuación de cada uno y respetarlos.

Antes de comenzar la entrevista, el investigador debe tener claros los objetivos de su entrevista y, por lo tanto, los datos que quiere obtener de ésta. Por lo tanto, el proceso es el siguiente: (a) fijar los datos que el investigador quiere obtener de la entrevista abierta; (b) realizar las preguntas de tal manera que no sean cerradas, sino abiertas, con el fin de conseguir esos objetivos. De hecho, las preguntas abiertas guían las respuestas a expresar mejor los sentimientos e ideas y a describir experiencias (Hutchinson y Wilson. 1994: 309) y (c) replantear preguntas en el caso de que el participante se desvíe del objetivo.

Ya hemos dicho anteriormente que no existe una estructura fija en la entrevista ni reglas precisas para la preparación de una entrevista, pero sí es interesante clasificar los tipos de preguntas, ya que de ellas depende la utilidad de las respuestas que se obtengan. Alonso (1998:87) clasifica los tipos de preguntas en preguntas de declaración, interrogación y reiteración. Para definir las de forma breve, se presenta el siguiente esquema:

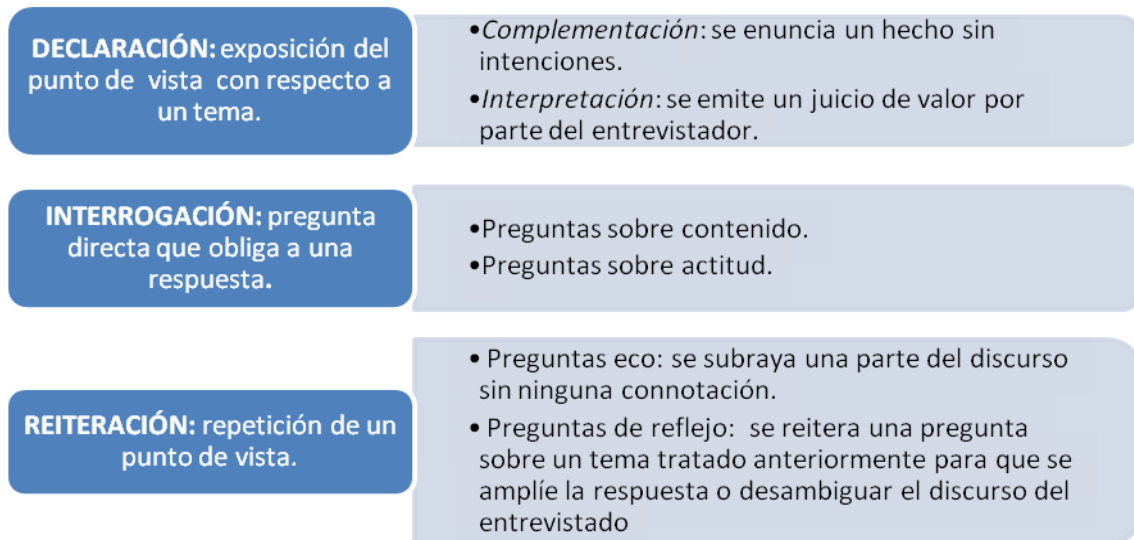


Fig. 15 Tipos de preguntas en la entrevista abierta (Alonso, 1998)

Veamos en el siguiente punto del capítulo otra estrategia para la obtención de datos del análisis de necesidades: los cuestionarios.

3.3.2. Los cuestionarios

Los cuestionarios son herramientas ampliamente utilizadas para recoger datos de sondeos y pueden ser administradas sin la presencia del investigador (Cohen y otros, 2011: 377). Pueden variar en cuanto a propósito, diseño y apariencia y consisten en listas de preguntas escritas. Los individuos participantes en la investigación suelen leer los mismos listados de preguntas. Esto permite consistencia y precisión al analizar las respuestas, además de facilitar el proceso. Una de las ventajas más destacadas de los cuestionarios es que simplifican el proceso de la obtención de datos, preguntando directamente a los individuos participantes para obtener datos de forma rápida y directa y se pueden aplicar a un gran número de sujetos. Sin embargo, se ha identificado una desventaja desde el punto de vista ético (Cohen y otros 2011: 377) y es que los cuestionarios suponen en cierta forma una intrusión en la vida personal de los sujetos interrogados, ya sea por el tiempo que consume o por el tipo de preguntas a las que

tiene que responder, que con frecuencia pueden suponer una invasión de la privacidad. Por esta causa, los participantes nunca deben ser coaccionados a terminar las respuestas de un cuestionario, sino que el investigador se tiene que hacer responsable de motivarlo de tal manera que sienta que forma parte de la investigación y que gracias a su participación, se van a obtener resultados útiles y valiosos para el proceso del conocimiento y la sociedad.

Los datos que se obtienen a través de los cuestionarios suelen estar clasificados en dos categorías: *hechos* y *opiniones* (Denscombe, 2010: 156). La información relacionada con los hechos no requiere el juicio o la actitud personal de los sujetos participantes, pero la información obtenida a través de las opiniones implica creencias, puntos de vista y preferencias de los sujetos participantes. Hay que tener en cuenta que en la práctica, los cuestionarios suelen contar con dos categorías, hechos y opiniones, para que sean más completos en cuanto a información.

3.3.2.1. Tipos de preguntas

La distinción más general entre los tipos de preguntas de los cuestionarios, además de hechos y opiniones, es la de preguntas *abiertas* y *cerradas*. Las preguntas abiertas son las preguntas en las que no se especifica ninguna respuesta para elegir y se deja abierta a la elección del participante para que escriba en ella. Las preguntas cerradas son las que ofrecen ya unas respuestas predeterminadas para su elección. Las preguntas abiertas pueden aportar una información extra en la que el investigador tal vez no había pensado, pero a su vez, es difícil de codificar o interpretar ya que las preguntas pueden ser demasiado variadas o no tener que ver con el objetivo de la investigación. A pesar de esta limitación, a su vez puede ofrecer respuestas ricas en contenido y ofrecer ejemplos ilustrativos que pueden llevar al investigador a replantearse el análisis de las respuestas. Oppenheim (1992) opina que incluso en algunos casos, se puede plantear la misma

pregunta de tipo abierto y otra de tipo cerrada para contrastar las respuestas. Otra limitación de las respuestas abiertas es que los participantes las vean como consumidoras de tiempo y los participantes se muestren reacios a responder, lo que da como resultado poca validez a la respuesta. De ahí que muchos cuestionarios profesionales tiendan a incluir exclusivamente preguntas cerradas (Dornyei, 2010). Algunos investigadores están de acuerdo en que en el caso de que fuera necesario incluir una pregunta abierta habría que incluirla al final de las respuestas cerradas, en lugar de insertarla al principio, ya que de esa manera los participantes completan las previas respuestas cerradas sin sentirse en la obligación de completar la pregunta abierta y en el caso que sea respondida, será libremente y dará más validez a ésta (Aldridge y Levine, 2001).

Las preguntas cerradas ofrecen ya unas opciones de respuestas y el participante sólo tiene que elegir una o varias, según el tipo de dato que se trate. Hay varios tipos de preguntas cerradas, las cuales comentaremos en el siguiente apartado, pero todas tienen en común que el participante no tiene que realizar ninguna producción escrita sino una selección determinada. La ventaja de las preguntas cerradas es que ofrece una clasificación, codificación o tabulación de datos que no deja lugar a la subjetividad. Pero dentro de las preguntas cerradas, hay varios tipos de estructuras, como veremos en el siguiente apartado, en el que nombraremos las más importantes en el AN. La siguiente clasificación la hemos realizado como tipo de respuestas, ya que son en realidad las que conforman las preguntas cerradas o abiertas según su formato.

3.3.2.2. Tipos de respuestas

Las respuestas de escala son las más comunes en los cuestionarios de investigación ya que implican al participante en una valoración o evaluación de las respuestas objetivo

por medio de varias opciones en las que tienen que marcar dentro de una escala la importancia de cada una. Esa escala de valoración indica diferentes grados en una categoría y puede ser de diversa naturaleza; por ejemplo, puede valorar una categoría indicando si es “bueno” o “malo”, “frecuente” o “infrecuente”, “importante” o “poco importante” o también pueden valorar opiniones: “completamente de acuerdo” o “en desacuerdo”. Los puntos en la escala se suelen asignar por medio de números consecutivos que facilitan la posterior clasificación o codificación en el análisis de los datos. La gran ventaja de las respuestas en escala es que pueden valorar y evaluar prácticamente todo, desde una autoevaluación interna de actitudes, hasta una valoración de elementos externos o la importancia de cualquier tema (Aiken, 1996).

La respuesta de escala más utilizada en los cuestionarios es la *Escala de Likert*, que fue así nombrada por su autor, Rensis Likert (1932). El primer artículo de Likert sobre esta escala vio la luz en el año 1932 y se calcula que más de 100.000 investigadores la han utilizado en estos últimos setenta años, ya que es un método simple, versátil y consolidado. La escala de Likert consiste en una serie de elementos relacionados con una categoría objetivo, que puede ser una persona, un grupo de personas, una institución o un concepto. Los participantes tienen que responder dentro de una escala de valoración, su grado de satisfacción en cuanto a acuerdo o a opinión, asignando a cada elemento de la escala una puntuación. Por ejemplo, “totalmente de acuerdo”= 5, “totalmente en desacuerdo” = 1. En el recuento de datos, se podrá extraer la media o sumar las valoraciones positivas o las negativas. Una preocupación común con el uso de la escala de Likert es decidir el número de opciones de valoración. Las escalas de Likert originalmente tenían cinco opciones, pero en usos posteriores algunos investigadores han incluido de dos a siete opciones de valoración de forma satisfactoria. No hay un modelo standard absoluto en cuanto al número de valoraciones a incluir, pero muchas

opciones de valoración pueden llevar a la confusión a los participantes en cuanto a la decisión de elección de una valoración objetiva. El número de opciones más común es el de cinco, por ser un número impar, ya que existe una tendencia generalizada a seleccionar la opción intermedia (Dornyei, 2010). En realidad, elegir una opción exacta de valoración implica un gran valor cognitivo del elemento que se está valorando; (Krosnick, Judd y Wittenbrink, 2005). Esa valoración neutra también puede estar relacionada con las características culturales de los participantes. Chen, Lee y Stevenson (1995) demostraron que los estudiantes asiáticos tienden a usar el término neutro más que los compañeros norteamericanos.

La escala de Likert ha sido utilizada con éxito en diversos ámbitos profesionales e incluso infantiles. En este último caso, las opciones de valoración de las respuestas se suelen reducir a tres con el objetivo de mitigar esa carga cognitiva de la que se ha hablado anteriormente. De hecho, en algunos casos se utiliza la escala de valoración con tres opciones con formato de emoticonos de sonrisas o *smilegrams* para que los niños clasifiquen su opinión “favorable”, “neutra” o “desfavorable”.

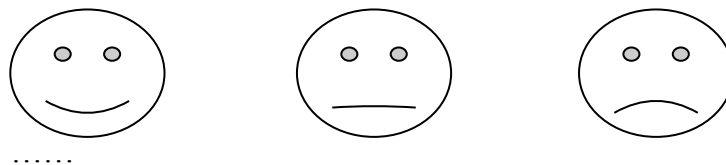


Fig. 16 Emoticonos de sonrisas en cuestionarios infantiles

Otro tipo de respuestas en cierta medida relacionadas con las escalas nombradas anteriormente, son *las respuestas en las que sólo hay dos opciones: “verdadero” o “falso”, o “sí” o “no”*. Aunque cuantas más opciones se ofrezcan en un cuestionario, más exacta podrá ser la evaluación, hay casos en los que la polarización de las respuestas en las que no hay que tomar ninguna decisión gradual de valoración, también se hace necesaria y fiable (Aiken, 1997).

Los investigadores de lenguas están familiarizados con las preguntas de respuestas de elección múltiple por su uso masivo en la evaluación de segundas lenguas. No sólo es posible elegir una respuesta, sino varias; incluso se puede darla opción de no elegir ninguna opción. Este tipo de respuesta es popular por su funcionalidad conceptual, la que permite insertar varios conceptos en las respuestas con el fin de que el participante elija el correcto mostrando sus conocimientos y también por su fácil corrección. Cuando se trata de respuestas relacionadas con la evaluación de la gramática de una segunda lengua, se recomienda que todas las respuestas sean ortográficamente correctas aunque sólo una sea la adecuada para responder la pregunta. Sólo así se puede identificar el dominio de la competencia (Dornyei, 2010).

Otra característica de las respuestas de elección múltiple es la de producir datos ordinales en lugar de nominales. Es decir, las diferentes respuestas pueden representar varios grados de actitud y de interés. A los participantes normalmente se les pide que elijan una o dos opciones de cuatro, las cuales tendrán un valor por parte del investigador, el cual las codificará y tabulará de forma gradual. Es decir, la opción A, por ejemplo, tiene un valor de “3” y la opción D tiene un valor de “1”. Obviamente, esos valores no se le pueden facilitar al participante previamente ya que podrían influir en su cumplimentación (Wilson y McClean, 1994).

Las respuestas de listado consisten en una lista de elementos similares en cuanto a rango y los participantes pueden elegir una respuesta o varias, o incluso todas según su juicio. Este tipo de respuestas tiene un peso considerable a la hora de agruparlas para emitir un juicio o una valoración a través de un cálculo estadístico (Aiken, 1996).

Establecer un orden en objetos, conceptos abstractos o incluso personas siguiendo algún criterio es una actividad común en la mente humana. Por eso, ordenar respuestas siguiendo algún criterio se convierte en un acto humano normal cuando los participantes

encuentran este modelo de respuestas en un cuestionario. Tal como indica su nombre, las *respuestas de ordenación* están dispuestas en un listado de opciones en el que hay que establecer un orden asignando un número a cada una según sus preferencias o según el orden de importancia para cada individuo. Wilson y McClean (1994) ya advierten a los investigadores y analistas de la dificultad de ordenar respuestas en las que existe un listado de más de cinco elementos y por otro lado, la dificultad de establecer un orden de importancia en lugar de elegir sólo una respuesta entre varias, ya que el orden puede ser relativo y dar el mismo grado de importancia a más de una respuesta. De hecho, muchos investigadores evitan este tipo de preguntas ya que implican una gran dificultad a la hora de establecer conclusiones de resultados a través de las estadísticas. Según Dornyei (2010), estas respuestas en las que se establece un orden no califican la importancia de las respuestas tan exactamente como la escala de Likert. Por ejemplo, una respuesta a la que se le ha dado un orden numérico con el valor de “3”, no necesariamente significa que tenga un valor de 3 entre 5, como se establece en dicha escala, sino que simplemente está entre dos elementos que ocupen el segundo y el cuarto lugar entre varias opciones. Por lo tanto, el valor establecido a las respuestas de este tipo puede resultar subjetivo.

3.3.3. La observación

La observación permite al investigador la obtención de datos para emprender una investigación de tipo cualitativo, no desde el punto de vista de lo que los sujetos dicen, sino que es la evidencia directa de lo que ve y percibe el investigador en un escenario de primera mano (Denscombe, 2010).

Existen dos tipos de observación: *observación sistemática* o *no participante*, que tiene sus orígenes en la psicología social, en particular, en el estudio de la interacción en

escenarios como clases o grupos de estudiantes. Normalmente está asociada a los resultados cuantitativos. La *observación participante*, asociada a la sociología y la antropología, que se utiliza para comprender mejor los procesos de los grupos investigados, está vinculada normalmente a la obtención de datos cualitativos. Estos dos tipos de observación pueden parecer aislados aparentemente en cuanto a su uso dentro de la investigación social, pero comparten algunas características vitales (Denscombe, 2010). Así pues, a diferencia de otros tipos de métodos analíticos como los cuestionarios o las entrevistas, en la observación en general, el investigador basa sus datos en lo que ve, en lugar de lo que le dicen los sujetos participantes. Los datos se recogen en un entorno de acontecimiento real y de situaciones reales o simuladas en las que el investigador se implica en busca de los datos y los hechos investigados ocurren en un entorno de vida natural. Es decir, si la investigación no se hubiera realizado, ocurrirían de la misma manera.

La observación es sensible a la posibilidad de que el investigador se deje llevar por su percepción personal y que los datos sean subjetivos. Ante esta posible falta de validez, hay que arbitrar procedimientos para reforzarlas, tales como grabarlas, seguir un proceso estricto de evaluación de la observación y compartir el proceso de la observación con otros investigadores.

La observación tanto participante como no participante tiene la gran ventaja de permitir a los investigadores analistas un estudio contextualizado directo y profundo de las actuaciones de los individuos participantes en la investigación. La observación no participante como parte del AN ha sido puesta en práctica por muchos investigadores (Mohan y Smith, 1992; Savage y Storer, 1992; Jacobson, 1986). Sin embargo, la observación participante en el AN ha sido menos común en cuanto a su utilización. El estudio más remoto que tenemos es el de Hodlin (1970), que pasó una semana en el

departamento de una fábrica británica de cereales y fue aceptada por sus compañeros como una empleada en prácticas, aunque su supervisor sabía que estaba realizando un estudio sobre el racismo por medio de la observación participante. Hodlin pasó una semana grabando a sus compañeros para analizar el lenguaje social necesario para su trabajo, así como las actitudes racistas entre los trabajadores y supervisores, comparando el entorno de tres secciones diferentes dentro de la empresa. Uno de los estudios más recientes de observación participante en AN y tal vez más acordes con la investigación llevada a cabo en esta tesis es la de Jasso-Aguilar (1999), que trabajó tres turnos de mañana y tres de noche en el entorno de las limpiadoras de habitaciones de un hotel de Waikiki, integrándose como una de ellas. La investigación la hizo por medio de grabaciones y toma de notas, realizando un análisis comparativo por medio de métodos y recursos de investigación. Gracias a esa triangulación, de la cual hablaremos más adelante, se pudo demostrar, entre otras cosas, la no coincidencia entre la visión del Departamento de Recursos Humanos sobre las necesidades de las empleadas y las necesidades reales descubiertas por la investigadora.

3.3.4. Auditoría lingüística

La auditoría lingüística no tiene una definición explícita o sencilla, ya que está relacionada con diferentes tipos de procedimientos de obtención de datos de AN mencionados anteriormente. Sin embargo, así como el AN facilita la información detallada sobre participantes individuales o sobre amplios grupos, la auditoría lingüística tiene a las instituciones y organizaciones como las unidades de análisis y éstos son realizados por medio de cuestionarios cuantitativos. Coleman (1988) constata que, de hecho, la auditoría lingüística precede al AN en grandes instituciones con el fin de identificar a los individuos cuyas necesidades deben ser estudiadas a posteriori. Una auditoría lingüística produce: a) un análisis de la situación objetivo o TSA (*Target*

Situation Analysis) en forma de competencias lingüísticas necesarias o de uso dentro de una organización o institución; b) un perfil de las competencias lingüísticas existentes dentro de la organización o institución, identificadas a través de tests evaluadores y c) una recomendación o asesoramiento de formación externa, si fuera necesaria, para mejorar esos perfiles o competencias lingüísticas ya existentes y detectadas a través del TSA. En el mundo empresarial, según Utley (1992), la auditoría lingüística se caracteriza por identificar las competencias existentes en lengua extranjera dentro de la compañía y presentar las necesidades existentes y futuras en dicha lengua extranjera, de la misma manera que identifica el personal laboral que presenta esas necesidades, hasta qué punto son importantes y con qué objetivos las tiene que cubrir. También la auditoría puede recomendar a la empresa las opciones de formación que existen, así como los servicios externos posibles que puedan ayudar a cubrir necesidades inmediatas como traducción o interpretación.

La auditoría lingüística es útil para elaborar un informe que favorezca la visión rápida de la situación lingüística de una empresa y para percibir las diferencias entre percepción y realidad, o lo que es lo mismo, entre lo que está ocurriendo y lo que debería ocurrir y aunque el contexto en el que se realiza el análisis es muy específico, permite aplicar métodos de obtención de datos como los nombrados anteriormente.

3.3.5. Tests

La evaluación a través de tests constituye otra opción valiosa para realizar un AN, especialmente los realizados como evaluación tradicional de conocimientos para comprobar los conocimientos lingüísticos. De hecho, los tests han sido procedimientos fiables para comprobar los conocimientos lingüísticos. Estos se realizan con fines evaluadores como el de realizar un diagnóstico de nivel antes de comenzar un curso de

idiomas, para definir el nivel del hablante de esa segunda lengua, para comprobar el nivel adquirido después de haber finalizado un programa de lengua o como previsión diagnóstica para comprobar que un hablante puede comunicarse en una situación objetiva determinada. Con lo que muchos investigadores no están de acuerdo es con la idea tradicional de que esos tests tienen que estar basados en la evaluación de competencias lingüísticas con criterios de evaluación estrictamente formales, ya que esas competencias lingüísticas tienen que estar integradas en unas situaciones comunicativas o tareas relacionadas con la vida real, en las que hay que demostrar habilidades comunicativas en contextos determinados (Swales, 1985; Jacobson, 1986; Jacoby y McNamara, 1999). El test que se realiza en un AN debe estar relacionado con el análisis de la lengua basado en tareas de la misma manera que la enseñanza de una segunda lengua así como su evaluación deben de estar basadas en la acción comunicativa de los alumnos a través de situaciones comunicativas o tareas comunicativas sustituyendo así a los tests tradicionales (Long y Norris, 2000). Citaremos algunos ejemplos de evaluación en un AN basado en tareas para poder comprender su práctica y su adaptación.

A un estudiante de EAP, es decir de inglés para fines académicos (*English for Academic Purposes*), por ejemplo, se le requiere que vea una serie de videos auténticos o simulados sobre situaciones académicas determinadas y se le pide que conteste unas preguntas de elección múltiple sobre la información contenida en ellos para evaluar su comprensión auditiva. A un grupo de estudiantes de japonés básico que va a viajar a Japón se les pide que representen un diálogo simulado sobre la compra de unos objetos determinados en un mercado japonés, para evaluar de esa manera, la fluidez y la capacidad comunicativa que ya posee el estudiante y valorar las necesidades posibles a cubrir. En ambos casos, las características gramaticales de la lengua que utilizan los

hablantes no son pertinentes para la evaluación o para el AN. Incluso los individuos no nativos con menos habilidades lingüísticas podrán compensar esa escasez por medio del contenido adicional contextual relacionado con habilidades comunicativas para llevar a cabo la tarea, ya sea por medio del lenguaje corporal, la entonación o la reconstrucción de frases. Jacoby y McNamara (1999) sugieren integrar esto a través de pequeñas simulaciones de la vida real en las que se pueden ver envueltas las personas implicadas o *role plays* relacionados con el mundo real. De hecho, dichos investigadores tienen la convicción de que estos actos lingüísticos no debe haber separación entre la comunicación profesional y la lingüística (Jacoby y McNamara, 1999). Lo que muchos investigadores se preguntan es hasta qué punto esa evaluación de conocimientos generales y competencias comunicativas integradas en las tareas pueden predecir resultados sobre la actuación de los hablantes en contextos determinados o pueden realizar un correcto AN de manera fiable. Según Bachman (2002), si no se generaliza cuando se unen las dos vertientes, es decir, análisis lingüístico formal y funcional, el AN o la evaluación se centrará en la tarea nada más y será de limitada validez.

En el AN y en la investigación lingüística son tan importantes las herramientas como los recursos que se utilizan para obtener los datos. Veamos ahora los recursos más destacados a la hora de aplicar un AN.

3.4. Recursos de AN para obtención de datos

En esta sección se presenta el medio humano o escrito para aplicar lo visto hasta el momento. Especificaremos los recursos posibles, ya que en esta investigación nos centramos especialmente en el análisis del lenguaje del sector profesional. Los recursos humanos (estudiantes, hablantes de segundas lenguas, jefes de formación, directores de empresas, etc) como fuentes de información propia sobre necesidades comunicativas presentes y futuras constituyen una fuente fiable de obtención de datos reales, aunque

no es tarea fácil obtener recursos que faciliten los datos debido a las restricciones de tiempo de los profesionales y las restricciones económicas que está sufriendo el mundo empresarial y financiero, tal y como hemos dicho en el capítulo anterior. En cuanto a los análisis de recursos escritos, éstos se pueden definir como los registros producidos de forma individual o en grupo, de hechos o de procesos (McCulloch, 2004). Los documentos escritos nos permiten adentrarnos en áreas relacionadas con el conocimiento sobre la actividad lingüística epistolar, periodística, literaria, etc. (McCulloch, 2004) desde tres puntos de vista: desde el análisis del pasado, desde el punto de vista diacrónico de los procesos de cambio o continuidad a lo largo de la historia y desde el punto de vista del presente. Empezaremos analizando los recursos de tipo escrito para pasar a los recursos de participantes, que son los más utilizados en un AN lingüístico.

3.4.1. Recursos escritos en AN

Han sido muchos los recursos escritos sobre AN llevados a cabo por empresas privadas o por grupos especializados de profesores, analistas o incluso estudiantes, que siguen sin publicarse y, por lo tanto, no pueden servir como fuente escrita para futuros AN a pesar de la creciente importancia de éstos. Hay algunas excepciones como las de Van Els y Oud-de-Glas (1990) o West (1994), en las que se hace una revisión de las investigaciones realizadas en AN de segundas lenguas realizadas hasta ese momento y que pueden servir de referencia para futuros estudios sobre AN. Tal vez la principal causa de esta escasez de publicaciones por parte de los analistas se deba a la excesiva confianza puesta en el proyecto del Consejo de Europa de los años setenta mencionado anteriormente (Richterich y Chancerel: 1977/1980), el cual fue diseñado para crear un sistema de créditos para describir el dominio de una segunda lengua por medio de conocimientos lingüísticos semántico-nocionales básicos en el mundo profesional. Se

crearon materiales pedagógicos de enseñanza de segundas lenguas basados en datos obtenidos a partir de este proyecto, lo que limitó en cierta medida la publicación de materiales y recursos escritos innovadores y que aportaran nuevas bases para la investigación de aprendizaje o análisis de necesidades en segundas lenguas. Después de treinta años, se han publicado resultados de investigaciones e incluso manuales que han servido como recursos para favorecer el AN en la adquisición de segundas lenguas. También pueden considerarse recursos escritos que sirvan de ayuda para realizar un AN y que no sean publicaciones resultantes de investigaciones, cualquier recurso escrito que se pueda encontrar en el entorno profesional o habitual del individuo analizado y que pueda ser consultado como ayuda de análisis lingüístico. Podemos citar como ejemplos, manuales de operaciones, manuales de uso de maquinaria, instrucciones de procedimientos dentro de una empresa, contratos, rutinas profesionales a seguir, recetas, glosarios de sectores profesionales o incluso diccionarios específicos como el Diccionario de títulos ocupacionales o DOT (*Dictionary of Occupational Titles*: 1991) o diccionarios económicos o profesionales en general.

Estos recursos escritos reflejan el conocimiento técnico que se le exige profesionalmente a las personas implicadas en el análisis y las tareas que tiene que realizar en su entorno, lo que implica una comunicación interna y externa que puede ser útil para conseguir el dominio de una segunda lengua (Long, 2005). Además de esos recursos escritos, es de crucial importancia en un AN considerar el recurso personal o de los propios informantes interesados en que se realice un análisis exhaustivo de la necesidad de un discurso determinado.

3.4.2. Informantes

Los recursos nombrados anteriormente son de gran ayuda para realizar un análisis lingüístico, pero el mayor recurso de información es el facilitado por los informantes, ya sean hablantes de esa segunda lengua y sus objetivos comunicativos o informantes relacionados con éstos. De hecho, las personas que están aprendiendo esa segunda lengua a analizar, además de ser una fuente importante de información, desean ser consultados porque son los principales afectados de forma positiva por el estudio o diagnosis lingüística. Esos informantes tienen que ser la representación del sector objetivo en la investigación y es conveniente que tengan verdadera intención de participar en ella, ya que formarán parte del criterio principal para emitir un juicio sobre hechos hasta ese momento de consulta desconocidos (Long, 2005). Según Bernard (1994), es preferible consultar una muestra de participantes sin una previa selección o elección de personas y solicitar la participación en la investigación o análisis de forma aleatoria, con el fin de obtener así resultados más variados y fiables y menos sesgados sobre la población de interés. Incluso se pueden formar subgrupos o estratos dentro de esa muestra, si las características de los participantes tuvieran características comunes (Chaudron, 1998), para poder realizar una clasificación de datos provenientes de informantes semejantes y poder compararlos.

Cuando se elige una muestra de participantes profesionales como facilitadores de información en un AN, hay que tener en cuenta si esos participantes tienen experiencia profesional previa que pueda influir en el conocimiento aportado o simplemente el análisis lingüístico se realiza sobre un trabajo futuro y sobre el que no existe seguridad sobre las necesidades discursivas necesarias. Un error cometido comúnmente por los editores de material específico de enseñanza de segundas lenguas para profesionales es no haber realizado un AN previo con profesionales expertos, lo que ha producido ciertas discrepancias entre la vida real profesional objeto de análisis y el discurso necesario

dentro de ella con el consecuente prejuicio para los estudiantes (Ventola, 1987). Auerbach y Burgess (1985: 478-90) critican con crudeza esta forma de crear materiales de texto con inglés de “supervivencia” o simplemente por intuición del escritor, por considerarlo simple, poco real y de poca autenticidad en cuanto a la realidad comunicativa del profesional. De la misma manera, podemos encontrar el caso de que esos profesionales no sean capaces de identificar las características metalingüísticas que se implican en esos entornos al no estar relacionados directamente con la lingüística aplicada, lo cual correspondería a los analistas y a los lingüistas, con ayuda de los informantes (Lamotte, 1981).

3.5. La triangulación

La triangulación es un procedimiento antropológico comúnmente utilizado en la investigación, que consiste en contrastar los resultados a través de una comparación de recursos y/o herramientas utilizados previamente. La triangulación contribuye a la veracidad de los datos y a aumentar la fiabilidad de los mismos (Glesne and Peshkin, 1992: 24). La inmersión de campo, la observación y la triangulación son procedimientos utilizados por los investigadores cualitativos para intensificar la validez de sus datos y la credibilidad de su interpretación (Davis, 1992). Long (2005), además, sugiere una triangulación entre varios recursos y varios métodos o una combinación de ambos como fines de validación del investigador o del analista de necesidades, para poder presentarlos, en su caso, a los informantes o participantes en la investigación, para además, poder contrastar los resultados con ellos mismos. La comparación de varios métodos y especialmente de recursos, según Long (2005) y Auerbach (1995), mitigaría la idea de estos dos autores sobre el AN, visto sólo desde el punto de vista de las instituciones o directivos que guían o eligen la formación de sus empleados y por lo tanto están informados de sus necesidades. Analizando las necesidades de los

participantes o aprendientes de una segunda lengua, se descubren las necesidades objetivas e individuales y no sólo las generales desde el punto de vista de los participantes institucionales (Lincoln & Guba, 1985; Lynch, 1995).

3.5.1. Triangulación de recursos

El proceso de triangulación de recursos implica que el investigador compare diferentes resultados obtenidos de diferentes recursos o informantes, presentando diferentes perspectivas desde el punto de vista de éstos e incluso del analista. Es conveniente que esos mismos participantes reflexionen sobre esos resultados presentados y sus diferentes perspectivas. En el entorno empresarial, pertinente en esta investigación, pueden ser, por ejemplo: los jefes de formación, los directivos, los trabajadores, los formadores o incluso el mismo observador (Greenwood y Gonzalez Santos, 1992). Debemos tener en cuenta que cuando la comparación de resultados se realice entre, por ejemplo, doscientos participantes del mismo tipo, de diferentes sectores (por ejemplo, estudiantes universitarios, pero de diferentes facultades), no se está realizando una triangulación de diferentes recursos en sí, sino lo que Lincoln y Guba (1985: 305) denominan “copias múltiples” de un tipo de recurso. Habiendo presentado el significado de triangulación de recursos, pasemos a analizar la triangulación de métodos.

3.5.2. Triangulación de métodos

La triangulación de métodos implica la comparación de los datos, pero a través de diferentes métodos de obtención de éstos, como la observación participante o no participante, las entrevistas, los cuestionarios, la evaluación o las auditorías. Para las investigaciones cuantitativas, se pueden comparar además, diferentes diseños de investigación como resultados obtenidos a través de estudios de progreso de estudiantes o de cuestionarios cuantitativos. La combinación de investigación cualitativa y

cuantitativa en un mismo estudio, de hecho, es común con la triangulación metodológica (Cobb, 2000), ya que ambos tipos de investigación están diseñados para comprender y presentar comportamientos o actuaciones, sus antecedentes y sus consecuencias desde diferentes perspectivas (Dzurec y Abraham, 1993: 76). En otras palabras, la triangulación metodológica tiene el potencial de exponer la información que podría quedar sin investigar con el uso de un solo procedimiento de obtención de datos en un estudio (Thurmond, 2001).

Long (2005) incide en la importancia de la triangulación ya sea de recursos o de métodos, indicando que, sin embargo, los investigadores (con algunas excepciones: Jasso-Aguilar, 1999; Boshier y Smalkoski, 2002) no han mostrado interés en este procedimiento hasta los últimos años, a pesar de haberse utilizado en estudios de aprendizaje de segundas lenguas (Lynch, 1995). Muchos AN para diseñar programas de ESP han sido realizados a través de la triangulación de diferentes recursos y métodos (Ogata, 1992; Iwai y otros, 1999). Esos estudios han demostrado que los datos pueden ser muy diferentes según los informantes implicados en ellos. Sin embargo, no se desarrollaron en futuras investigaciones, sino que se quedaron en meros informes para diseño de materiales. Jasso Aguilar (1999) realizó un AN estudiando el lenguaje y las tareas realizadas por camareras de un hotel de Waikiki a través de triangulación de recursos (camareras, supervisores, jefes de planta, jefes de recursos humanos) y triangulación de métodos (observación participante, entrevistas abiertas y cuestionarios). Gracias a esa triangulación realizada a través de una minuciosa investigación, fue capaz de identificar discrepancias y explicar sus causas, que principalmente estaban relacionadas con diferentes perspectivas laborales y sociales de percibir las necesidades lingüísticas de las camareras. Cuando esto ocurre, es decir, cuando la triangulación produce conflicto en la contraposición de los datos, es de gran

importancia hacer un seguimiento de ese conflicto hasta explicar las causas que lo han producido (Long, 2005).

Además de las tres formas principales de realizar triangulación: métodos, recursos y ambos, es decir, una triangulación mixta, también tenemos que citar otro tipo, que es la triangulación de investigadores, ya que supone un factor importante para hacer análisis contrastivos de los datos resultantes en una investigación.

3.5.3. Triangulación de investigadores

Lo que se compara en el caso de la triangulación de investigadores es el conjunto de datos obtenidos del mismo hecho investigado, pero desde el punto de vista de diferentes investigadores implicados en el análisis. Esa confirmación de datos, siempre y cuando no haya habido acuerdo, discusión o colaboración previa por parte de dichos investigadores, dará gran credibilidad a los datos reflejados en dicha investigación (Denzin, 1970). Con este tipo de triangulación se mitiga la parcialidad del investigador al concluir o presentar sus propios datos y contribuir, como hemos dicho anteriormente, a la validez y fiabilidad interna de la investigación. El hecho de tener más de un investigador en el equipo del AN tiene un potencial investigador que aporta honestidad a éste, especialmente si la investigación es cualitativa, ya que dicha investigación a veces puede inducir a caer en la parcialidad en la obtención y presentación de datos (Boyd, 2000). Si los investigadores, además, se complementan en cuanto a competencias investigadoras o diferentes experiencias previas, se evita la parcialidad holística y la generalización de datos de un solo investigador. Beck (1997) opina que la investigación no debe estar limitada a los puntos de vista o a la experiencia profesional o investigadora de una sola persona, sino que se tiene que aprender de la experiencia de otros sujetos implicados en el análisis.

Como conclusión en lo referente a la triangulación, el uso apropiado de este procedimiento se hace indispensable como procedimiento de confirmación, contraste y validez de los datos obtenidos en una investigación, especialmente en una investigación cualitativa, aunque también es un procedimiento viable en una investigación mixta o incluso cuantitativa. Los investigadores, cuando usan la triangulación deben incidir en articular la estrategia de este procedimiento y aclarar las causas por las que se ha aplicado (Thurmond, 2001).

3.6. Conclusiones del capítulo

Hemos realizado un recorrido sobre el AN, su definición y su trayectoria en la enseñanza de segundas lenguas, argumentando que su interés ha ido creciendo a lo largo de los años, debido a la enorme utilidad de la identificación de las necesidades como para el diseño de cursos. El primer punto en el que hemos incidido es en la propia definición de del término “necesidad” y hemos explicado la diferencia entre los términos “demandas”, “deseos” y “deficiencias” según Hutchinson y Waters (1987).

Los AN tradicionales se realizaban sólo para diagnosticar las carencias del aprendiente de segundas lenguas, con el fin de diseñar cursos de ESP, realizar una evaluación diagnóstica o para situar un alumno en un nivel determinado. Con la evolución de esta técnica y el desarrollo del enfoque comunicativo en los últimos veinte años se ha llegado a la conclusión de que el verdadero AN, especialmente en el mundo profesional, es conveniente realizarlo además con un enfoque realista comunicativo y basarlo en tareas relacionadas con el entorno comunicativo en el que se encuentra el hablante o en el que se va a encontrar.

Habiendo nombrado los diferentes procedimientos de obtención de datos a través de recursos y métodos y la combinación de ambos para validar los datos, hemos llegado a la conclusión de que es positivo utilizar una combinación de informantes y de métodos

con el fin de añadir profundidad al análisis y poder validar datos a través de la triangulación. El uso de diferentes métodos y recursos de obtención de datos en un AN aumentará la calidad, además de la cantidad de la información obtenida. Long (2005:64) añade que esos procedimientos deberían estar secuenciados y empezar por lo general o lo abierto, como puede ser el método de las entrevistas abiertas, y seguir con un método más específico, como pueden ser los cuestionarios.

Hemos finalizado el capítulo describiendo la triangulación y sus tipos como procedimiento investigador indispensable en cuanto a validación y fiabilidad de datos obtenidos en una investigación. Es de gran importancia que los investigadores cualitativos y los analistas estén familiarizados con estas técnicas y estrategias investigadoras que tienen que ser aplicadas a la investigación de forma científica como única forma posible de obtener resultados de valor.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

4.0. Introducción.

Tras la presentación de la metodología de la investigación a través del análisis de necesidades y de los instrumentos para la obtención de datos, pasaremos a describir los instrumentos elegidos en esta investigación que nos ocupa. El primer instrumento es el de las entrevistas abiertas como método directo de obtención de datos, ya que constituyen la técnica de investigación capaz de proporcionar los elementos adecuados (Robson, 2003) para desarrollar una acción evaluadora específica y conocer en profundidad la situación y el contexto. Las argumentaciones, contexto y planteamientos que nos fueran a expresar los jefes de formación o jefes de recursos humanos de las empresas participantes, nos iban a guiar en la aplicación de las siguientes fases de investigación y es precisamente la entrevista abierta la que podría hacer que las personas que ocupaban los cargos nombrados anteriormente se sintieran más libres de expresarse, dando la información necesaria sin que la empresa se viera comprometida. Se podía haber utilizado otro tipo de entrevistas, como las *entrevistas estructuradas*. Sin embargo, el uso de las entrevistas estructuradas, al no tener flexibilidad en las respuestas, hacen que los sujetos se sientan coaccionados a responder a determinadas preguntas que comprometen la confidencialidad de la empresa. Por ese motivo, no fueron aplicadas en esta investigación. Con el instrumento de las entrevistas abiertas, pretendemos obtener información detallada relacionada con la praxis de formación de inglés general y de inglés de negocios de las empresas participantes, departamentos o personas que más necesitaban la competencia lingüística comunicativa en inglés, las situaciones más frecuentes y decisivas en las que esas personas se tenían que comunicar y las destrezas de la lengua que la persona entrevistada consideraba más importantes a

la hora de desarrollar la comunicación en el ámbito laboral. El presente capítulo proporciona la explicación del proceso de aplicación, la obtención de participantes, su presentación, el análisis de los datos obtenidos y las conclusiones obtenidas a partir de ellas. Se trata de siete entrevistas grabadas y transcritas, con una duración total de unas 4 horas de grabación entre todas. El análisis responde a un proceso de reducción de datos de todos los que fueron obtenidos en la información facilitada por los entrevistados. Esa reducción de datos parte de variables iniciales, las cuales aglutinan a su vez categorías y resultados, o lo que Blumer (1954) denomina *conceptos definitivos*. Dichas variables y categorías serán justificadas y analizadas a lo largo de este capítulo.

4.1. Proceso de selección de las empresas participantes en la investigación

El principal criterio que se debía seguir en cuanto a la selección de los informantes era el de encontrar participantes, que, gracias a su conocimiento o experiencia, tuvieran la capacidad de transmitir la información necesaria para cubrir los objetivos de las entrevistas. Se hacía necesario acometer la tarea de selección de los mismos bajo unos criterios definidos previamente. Los criterios relevantes han sido los descritos en el capítulo I (Tabla 1.).

Recordemos que uno de los criterios que consideramos más importantes a la hora de realizar una selección de participantes es el de la experiencia en el puesto de trabajo, ya que es la base del conocimiento del contexto en el que se encuentra el informante.

Ya establecidos los principales criterios de selección de los informantes y sus características, había que configurar un listado con *la población objetivo*²² para obtener un *marco de muestreo*²³ (Krause, 1995). Se debía buscar una muestra lo más heterogénea posible dentro de los sectores productivos empresariales, para que los resultados de la

²² Población a la que queremos dirigir nuestra investigación.

²³ Resultado de los individuos entrevistados.

Capítulo 4: Análisis cualitativo de las entrevistas abiertas

investigación pudieran ser objeto de contraste y presumiblemente extrapolable al mundo de la empresa en sentido amplio y general. A partir de ahí, y aprovechando la circunstancia de que la investigadora era propietaria y directora de una empresa de formación de inglés²⁴ con una trayectoria de nueve años de experiencia no sólo en la Comunidad de Madrid, sino en el resto de España, se inició una campaña de envío masivo de cartas a todos sus clientes y ex-clientes²⁵ que satisficieran las condiciones o requisitos señalados arriba, independientemente de los sectores empresariales a los que pertenecieran, en la que se les invitaba a participar en la investigación. (Anexo I)

SECTORES	Nº DE EMPRESAS (Años 2005-12) (Población objetivo)	EMPRESAS INVITADAS	EMPRESAS QUE RESPONDIERON	EMPRESAS SELECCIONADAS (muestreo)
Construcción	7	4	1	0
Telecomunicaciones	15	12	3	1
Periodismo	4	2	0	0
Transporte	9	6	2	1
Farmacéutica	6	5	2	1
Informática	19	15	2	1
Distribución	25	15	3	1
Servicios	9	9	2	0
Fabricación/ producción	20	15	0	0
Supermercados	5	4	2	1
Gestión	12	9	0	0
Laboratorios	4	4	1	0
Arquitectura	7	2	0	0

²⁴ *Company Class Teachers S.L.* Tomo 22.713 Libro: 0 Folio: 46 Sección: 8 Hoja: M-406341.

²⁵ Los nombres de las empresas no se reflejan en esta tesis por estar protegidos por la Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999 a la cual se acogió *Company Class Teachers S.L.* en el año 2006

Educación/formación	9	8	1	0
Moda	3	0	0	0
Ocio	8	5	1	0
Sanidad	6	2	0	0
TOTAL	168	109	18	7

Tabla 8 Población objetivo de las entrevistas abiertas y selección final del muestreo.

Algunas empresas se mostraron reacias a la participación en el proyecto, ya que argumentaban estar demasiado ocupadas en sus negocios empresariales y no tener tiempo para participar en proyectos externos que les pudiera quitar tiempo de su trabajo. En otros casos, respondieron que el jefe de recursos humanos había cambiado y otras simplemente no respondieron.

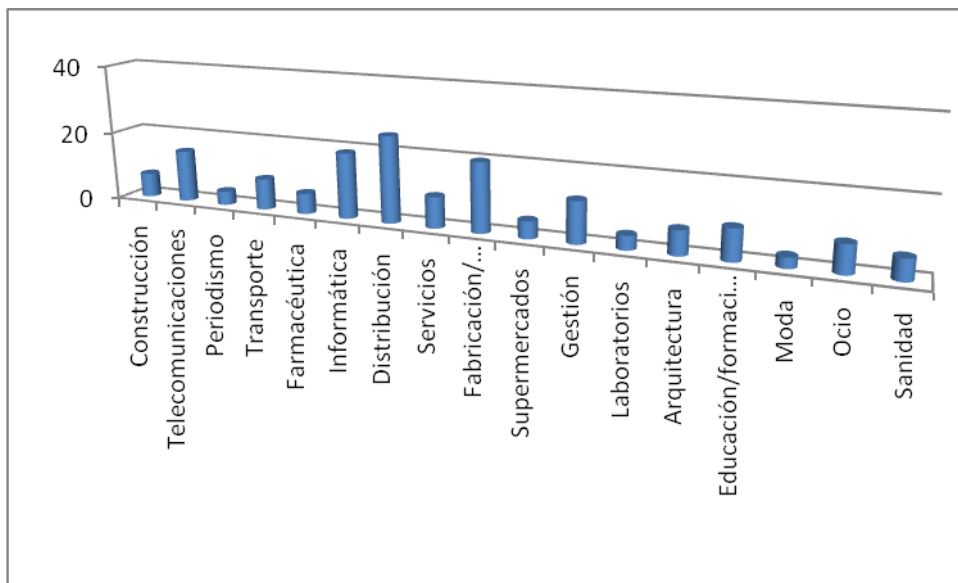


Fig. 17 Sectores empresariales productivos de la población objetivo de las entrevistas

Como podemos comprobar, los cuatro sectores que más habían acudido a la formación de inglés en *Company Class Teachers S.L.* eran los sectores de la distribución, fabricación, informática y las telecomunicaciones. Sin embargo, no todas las empresas

fueron invitadas a participar en la investigación, ya que al enviar la invitación por correo electrónico, muchos de ellos fueron devueltos porque la persona había abandonado la empresa o incluso era esta la que había desaparecido del sector. Sólo hubo una empresa de informática y otra de supermercados que se ofrecieron en “reserva” en caso de que no hubiera empresas suficientes para la muestra.

En el siguiente gráfico podemos ver las empresas invitadas, las que respondieron y las que se quedaron como muestra final y definitiva.

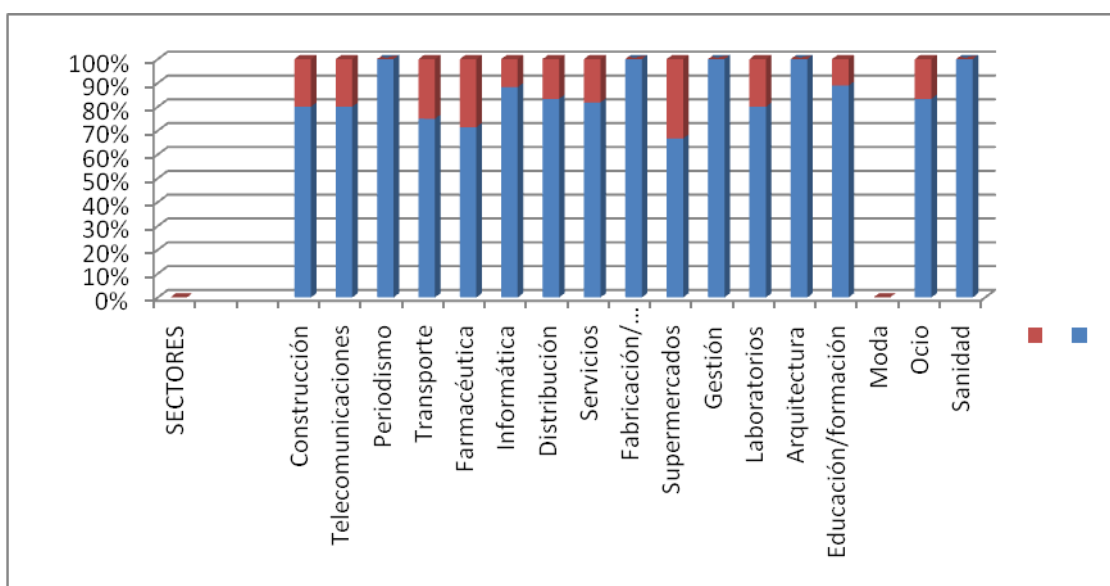


Fig. 18 Empresas que respondieron a la invitación para participar en la investigación de forma positiva

El *perfil profesional* de todos los informantes fue el de titulado superior, entre 35 y 45 años de edad y con experiencia de más de cinco años en el cargo en la misma empresa. Con esas características que, en algunos casos, fueron meramente casuales y coincidentes como la característica de la edad, se conseguirían datos lo suficiente fiables y válidos en cuanto a formación y necesidades de inglés dentro de la empresa. El total de empresas participantes fue de siete²⁶. Hay que destacar que aunque todas las

²⁶ Siguiendo la LOPD (Ley Orgánica de Protección de Datos, los nombres de las empresas no se muestran en el grueso principal de esta tesis, sino en documento privado que puede solicitarse a la autora de la

Capítulo 4: Análisis cualitativo de las entrevistas abiertas

empresas participantes están ubicadas en la Comunidad de Madrid, algunas no son centrales sino sucursales²⁷, pero todas ellas pueden participar en la investigación al tener que practicar el inglés igualmente con miembros de empresas de otros países, clientes, distribuidores extranjeros, etc.

Presentamos a continuación el cuadro resumen de los participantes definitivos en la investigación y las fechas en las que se realizaron las entrevistas:

SECTOR	NOMBRE DE LA EMPRESA	DE LA EMPRESA	NOMBRE DEL INFORMANTE	FECHA DE LA ENTREVISTA
Cultura y ocio (Distribución)	001		Francisco G.	21 de noviembre de 2011
Transporte	"A"		Ignacio G.	5 de diciembre de 2011
Elevadores	"T"		Daniela D.	9 de diciembre de 2011
Informática	"Q"		Encarnación F.	11 de diciembre de 2011
Telecomunicaciones	008		Natalia W.	12 de enero de 2012
Alimentación (Distribución)	"D"		Andrés V.	14 de febrero de 2012
Farmacéutico	"S"		José B.	15 de junio de 2012

Tabla 9 Empresas participantes por orden cronológico y datos identificadores para la presente investigación

misma. Dos empresas quisieron que se les asignara un número o código: 001 y 008. A las demás les asignó la investigadora una letra inicial.

²⁷ Las sedes centrales de algunas de las empresas participantes están situadas en otros países, pero tienen sucursales en España.

Con los participantes ya seleccionados, pasamos a preparar la entrevista, tal y como se describe a continuación.

4.1.1. Características de las entrevistas abiertas de esta investigación

El enfoque aplicado a las entrevistas abiertas en esta investigación es el que recomienda Kvale (1996: 85) en cualquier entrevista abierta: *el enfoque embudo*, es decir, desde el punto de vista temático, se debe empezar por las preguntas generales y acabar con las preguntas concretas o específicas. Al no haber preguntas estructuradas en este tipo de entrevistas, el entrevistador se tiene que encargar de reconducir al informante en el caso de que se desvíe del tema de interés. “*Cuanto más espontáneo sea el procedimiento de la entrevista, más probable es que se obtengan respuestas espontáneas, vivas e inesperadas de los entrevistados*” (Kvale, 1996:85).

La entrevista estuvo guiada hacia tres objetivos fundamentales, que posteriormente servirían para obtener los datos a través de categorías: objetivos generales, basados en la obtención de información sobre la estructura de la empresa, experiencia, línea de negocio y logística en formación de inglés; un objetivo más específico, en cuanto a situaciones comunicativas en las que los empleados se encuentran con la obligación de usar inglés de negocios y el último objetivo, también específico, relacionado con las competencias más importantes para el entrevistado a la hora de comunicarse. Con el fin de llegar a obtener información sobre estos tres objetivos, no se realizaron preguntas directas siempre, sino que se solicitaron explicaciones a los participantes, siguiendo la estructura de entrevista abierta que sugiere Robson (2003: 277): *introducción, preámbulo, cuerpo principal de la entrevista, conclusión y despedida*.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad (Anexo II) con el fin de poder comprobar los datos analizados ya que, tal como opina Gibbs (2007: 40), es más

fácil analizar los datos obtenidos si la entrevista está escrita. La grabación y transcripción de las entrevistas abiertas se hizo por medio del software original de dictado o de reconocimiento de voz: *Dragon Naturally Speaking*²⁸ (<http://www.nuance.com/dragon/index.htm>) con el fin de acelerar la transcripción manual de estas. Este software facilita la escritura de textos sin necesidad de escribir con un teclado manual. Escribe gracias al dictado oral de una voz que es grabada y reconocida previamente. La única dificultad que presenta este software es que reconoce la voz en forma de dictado de una sola persona, por lo que la investigadora tuvo que escuchar las entrevistas e ir las dictando a la máquina por medio de un micrófono, a la vez que dictaba los signos de puntuación.

4.1.2. Fases previas a las entrevistas

Después de haber seleccionado las empresas participantes y de haber realizado las guías de las entrevistas, la siguiente fase fue la de enviar una *carta de participación* al director del departamento de recursos humanos o del departamento de formación de cada empresa, en la que se explicaba en qué consistiría la investigación (Anexo III). Además de enviar la carta, se realizó una llamada personal a la persona destinataria de la carta para comprobar la recepción de ésta, su predisposición a participar y comentar la experiencia de la persona en el cargo. Todas las personas que iban a participar en la entrevista cumplían los requisitos mínimos que exigíamos en esta investigación: tener más de cinco años de experiencia en el cargo y conocer los procesos de formación y reclutamiento de la empresa.

Uno de los requisitos que nos plantearon al aceptar su participación, fue el de la confidencialidad y el del respeto del anonimato por parte de dos empresas participantes. Por lo tanto, y siguiendo los postulados de Robson (2003: 281), preparamos con

²⁸Software de reconocimiento de voz que transcribe directamente en el ordenador el lenguaje hablado.

asesoramiento jurídico²⁹ un *acuerdo de confidencialidad o consentimiento* (Anexo IV). En él nos comprometíamos ambas partes a utilizar la información obtenida exclusivamente para esta investigación y a que esa información fuera facilitada de forma profesional y en un lugar adecuado y acordado mutuamente. Otro requisito fue el de la realización de la entrevista en su lugar de trabajo y que no durar más de una hora. Se cumplieron los requisitos y se grabaron las siete entrevistas con grabadora digital. Presentaremos a continuación las características de cada empresa participante.

4.2. Características de las empresas participantes

Con el fin de contextualizar la investigación y los sectores en los que ésta se realiza, presentamos a las empresas participantes brevemente, además de hacer un resumen introductorio de cada una, se ha elegido una presentación de datos a través de los diagramas lógicos de Strauss y Corbin (1990), cuyo principal objetivo es la integración analítica a través de la organización de los componentes. Su utilización la hacemos efectiva en la sección en la que presentamos a las empresas participantes y también van a ser utilizados posteriormente en la presentación de las categorías conceptuales del contenido de las entrevistas, interrelacionándose entre sí y siendo representadas dichas categorías por medio de los diagramas lógicos³⁰.

En esta primera fase descriptiva de las empresas y dado que quien gestiona básicamente el proceso de formación es la empresa misma (García Moreno y otros, 2007), hemos tomado como referencia la Teoría del Capital Humano³¹ y la Teoría de Recursos y

²⁹ Asesoría jurídica proporcionada por la gestoría Consultyn S.L. encargada de gestionar la administración de Company Class Teachers S.L.

³⁰ *Logic diagrams*: Visual representations of analytic thinking that show the evolution of the logical relationships between categories and subcategories. (Strauss y Corbin, 1990)

³¹ *La Teoría del Capital Humano* fue desarrollada principalmente por Gary Stanley Becker en el libro *Capital Human* publicado en 1964 y reeditado en 1993. En esencia, la educación y la formación son consideradas como inversiones que realizan individuos racionales, con el fin de incrementar suficiencia productiva e ingresos. Esa formación puede ser general (adquirida como alumno formalmente en el sistema educativo) y específica (adquirida dentro de la empresa para mejorar el rendimiento profesional).

Capacidades³², ya que nos pueden dar una visión más completa del panorama empresarial interno. Por lo tanto, se han destacado las siguientes características propias de la empresa y condicionantes de la formación: *sector o negocio* de la empresa, *zonas de actuación*, *número de empleados* y *estructura departamental*. El conocimiento del sector o negocio de la empresa es fundamental para saber qué tipo de empresa está participando en la investigación con respecto a sus objetivos, necesidades formativas y desarrollo empresarial. No se han encontrado estudios anteriores que analicen la estrategia formativa de las empresas a partir de esas dos teorías, por lo que creemos que esta investigación puede ser el preámbulo de otros estudios formativos empresariales con el fin de identificar necesidades dependiendo de las características individuales de cada empresa.

Con respecto a la variable *zonas de actuación*, es pertinente conocer el grado de internacionalización de la empresa debido a que las empresas internacionalizadas necesitan trabajadores mejor formados para satisfacer mejor la demanda de los mercados exteriores (Denis y Depelteau, 1985). Por lo tanto, cuanto mayor sea la necesidad de comunicarse con países extranjeros, más proclive será la empresa a invertir en formación de inglés. Hemos escogido la variable *número de empleados*, ya que distintos estudios han demostrado que la incidencia de la formación es mayor en las empresas grandes y que éstas invierten más recursos que las empresas pequeñas (Lynch y Black, 1998; Barba Aragón y otros, 2000; Frazis y otros, 2000; Whitfield, 2000).

³²*La teoría de Recursos y Capacidades* (Fong, 2011) plantea que las organizaciones son diferentes entre sí en función de los recursos y capacidades que poseen en un momento determinado, así como por las diferentes características de la misma y que dichos recursos y capacidades no estén disponibles para todas las empresas en las mismas condiciones. Esta teoría nos permite encaminar el análisis interno hacia los aspectos más relevantes del interior social de la organización, en relación con el análisis externo realizado y como base para el planteamiento estratégico general y de recursos humanos posterior. También es una herramienta que permite determinar las fortalezas y debilidades internas de la organización. Y según esta teoría la única forma de conseguir ventajas competitivas sostenibles es a través del desarrollo de capacidades distintivas.

Tal vez una de las causas por las que los directivos de las pequeñas empresas invierten menos en formación de inglés es porque buscan resultados a corto plazo y cuentan con menos recursos para realizar este tipo de inversiones (Storey y Westhead, 1997). La variable *estructura departamental* la hemos elegido ya que conociendo la estructura piramidal departamental de una empresa, podremos conocer la organización interna, influencia de unos departamentos sobre otros en cuanto a objetivos de formación y objetivos de negocio y la importancia que tiene cada uno dentro de la empresa en cuanto a toma de decisiones como la de organizar un plan de formación. Las empresas que muestran más compromiso y preocupación por los empleados de los diferentes departamentos son las que elaboran planes de desarrollo desde el departamento de recursos humanos y los comunican adecuadamente al resto de la empresa (Frazis y otros, 2000)

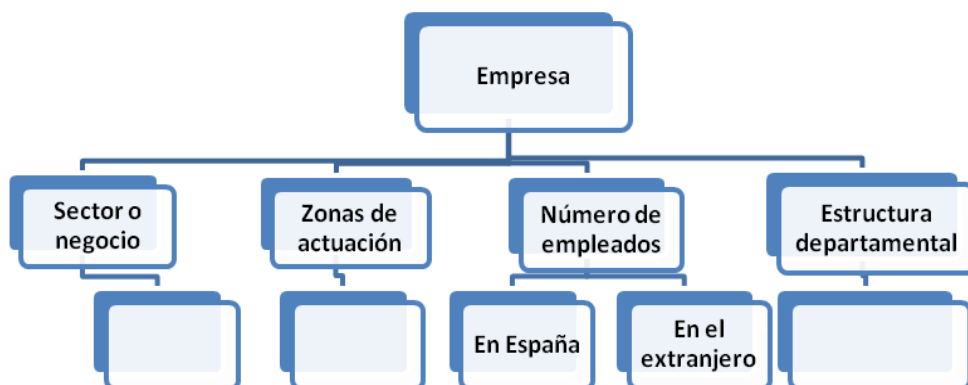


Fig. 19 Modelo de diagrama para la presentación de empresas en el contexto de esta investigación

EMPRESA 1: CÓDIGO 001

- La empresa 001 pertenece al sector de la distribución y venta de productos relacionados con la difusión de la cultura y el ocio, tales como libros, música y productos informáticos.

- Sus principales zonas de actuación son Europa, Brasil, Marruecos y Taiwan donde tienen repartidas más de 44 filiales.
- Es una multinacional de aproximadamente 2.000 empleados en España y 17.000 en el extranjero.
- La organización departamental interna de esta multinacional se estructura de la siguiente forma: departamento de recursos humanos, departamentos comerciales, departamentos de compra y de posventa y departamento financiero.



Fig. 20 Características de la empresa 001

EMPRESA N°2: “A”

- La empresa “A” es un grupo de empresas dedicado al mundo del transporte por carretera a nivel nacional. Además de gestionar el transporte de pasajeros, gestiona estaciones de autobuses, áreas de servicio y servicios de transporte en tranvía.
- Su zona de actuación es la nacional española principalmente, aunque tienen una sucursal en Portugal. Además, el grupo trabaja con accionistas ingleses, con quien la comunicación se ha de llevar a cabo necesariamente en inglés.

- El grupo tiene 5.500 empleados en España y 60 en Portugal.
- Su organización depende de tres departamentos principales: departamento de recursos humanos, departamento de compras y departamento financiero.

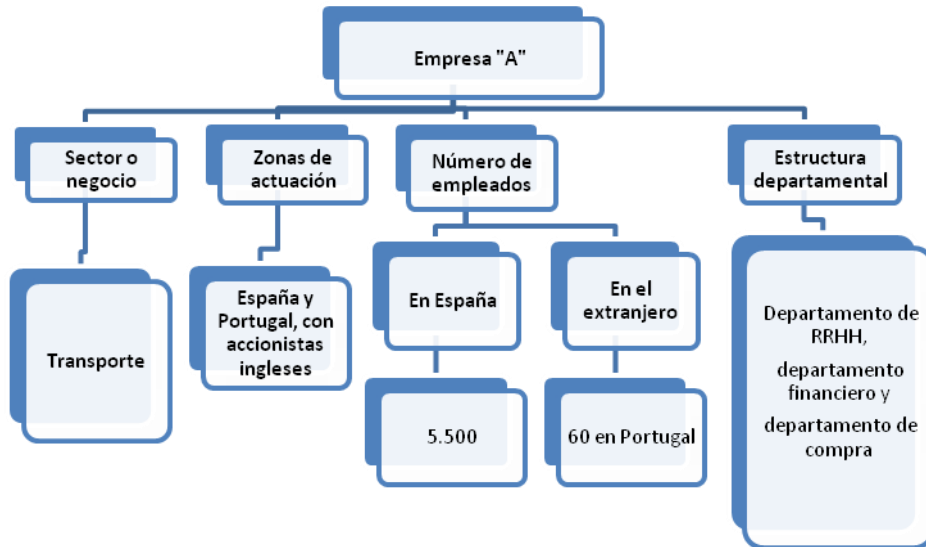


Fig. 21 Características de la empresa A

EMPRESA N° 3: "T"

- La empresa "T" pertenece al sector de la elevación, relacionado con ascensores, escaleras mecánicas, plataformas y todo el equipamiento secundario de apoyo.
- Su zona de actuación es muy amplia, subdividiéndose la empresa en tres sectores: TK Elevadores, relacionado con la actividad comercial, TK Manufacturing, que es la fabricación de los productos en sí y S., cuya actividad empresarial se centra en los sectores de Europa del Sur, África y Oriente Medio.
- "T" es una multinacional que agrupa a empresas de un holding alemán, tales como TKAG, con más de 4.200 empleados en España y más de 180.000 en todo el mundo.

- Sus grandes departamentos son los siguientes: comité de dirección u oficina central, departamento de recursos humanos, departamento comercial, departamento de formación³³, departamento técnico y departamento financiero.

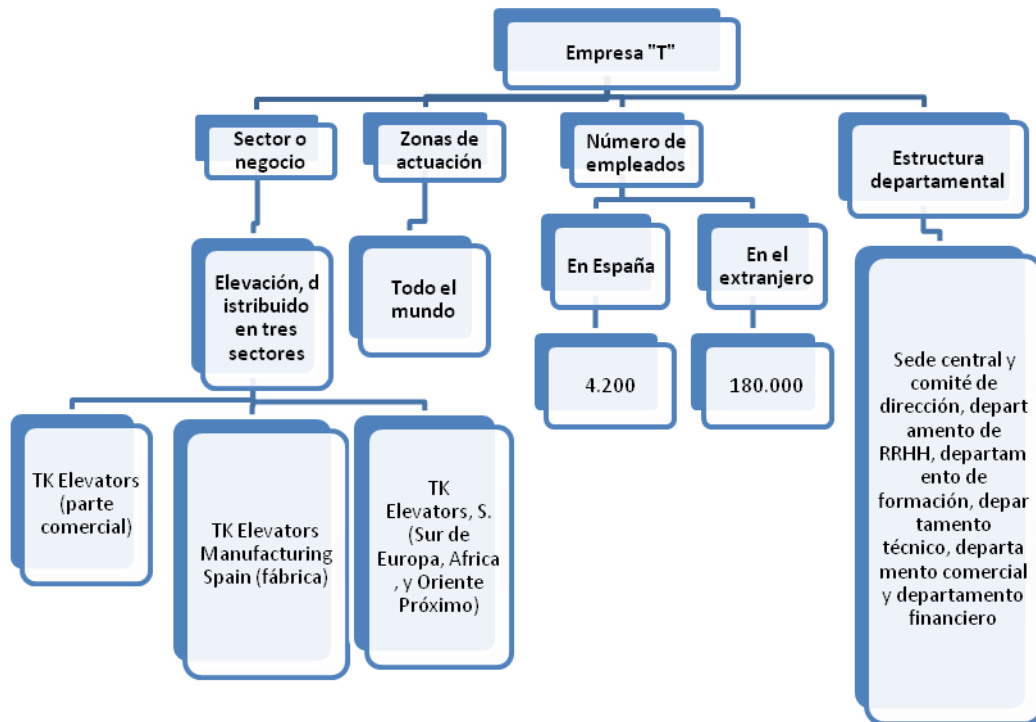


Fig. 22 Características de la empresa T

EMPRESA N° 4: “Q”

- “Q” es una empresa *partner* de Microsoft, por lo tanto, perteneciente al sector de la informática. De hecho, son los *partners* de mayor envergadura en Europa. Son fabricantes e integradores de soluciones de gestión para las empresas, principalmente de RP y CRM³⁴.

³³ El departamento de formación tiene una gran importancia en la empresa; de hecho, la entrevista fue realizada en el edificio dedicado exclusivamente a la formación empresarial interna.

³⁴ Un RP (*Report Program*) es un sistema de gestión empresarial. Llevan a cabo toda la relación de los departamentos internos de la compañía, es decir, que esté todo centralizado en una misma herramienta informática, tanto a nivel por ejemplo, del departamento financiero, de logística, departamento de compras, etc, e informatizado. (Transcripción literal de la entrevista: 9-12). Un CRM (*Customer relationship Management*) es un sistema informático de apoyo a la relación con los clientes.

- Sus zonas de actuación son, además de España: Holanda, Bélgica, Reino Unido, Alemania y República Checa.
- La empresa tiene unos 200 empleados en España y más de 1.000 en el extranjero.
- Su estructura departamental se basa en la organización y dirección de cuatro departamentos principales: departamento de recursos humanos, departamento comercial y de marketing, departamento de servicios y departamento financiero.

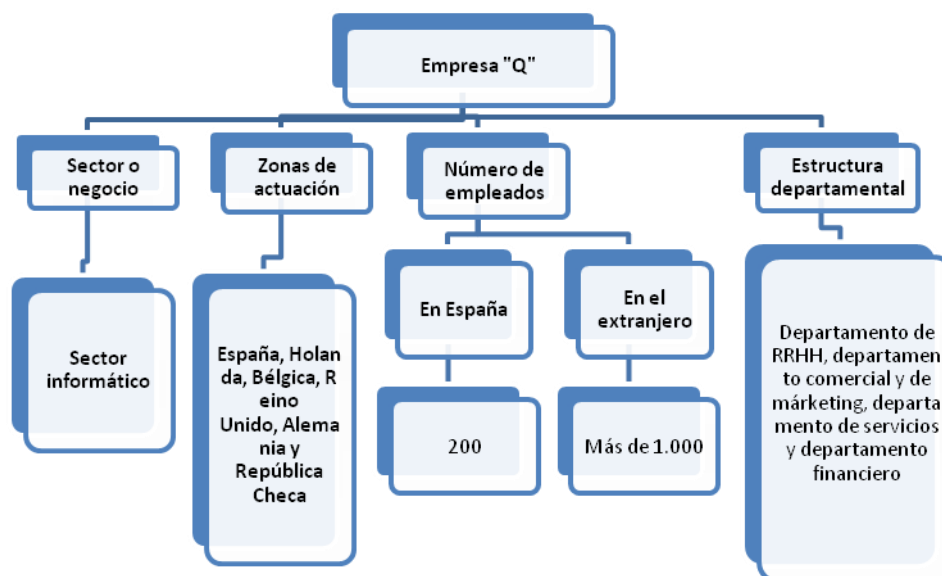


Fig. 23. Características de la empresa Q

EMPRESA N° 5: CÓDIGO 008

- La empresa 008 es una multinacional dedicada a la venta de servicios y productos relacionados con las telecomunicaciones.
- La actuación empresarial de la empresa 008 se expande por más de 100 países.
- La empresa 008 tan sólo en España tiene 820 empleados distribuidos en siete oficinas y más de 120.000 en el extranjero.

- La estructura departamental se basa en dos grandes áreas: venta y posventa, que a su vez se subdividen en departamentos como el departamento de I+D, que es uno de los más importantes de la empresa.

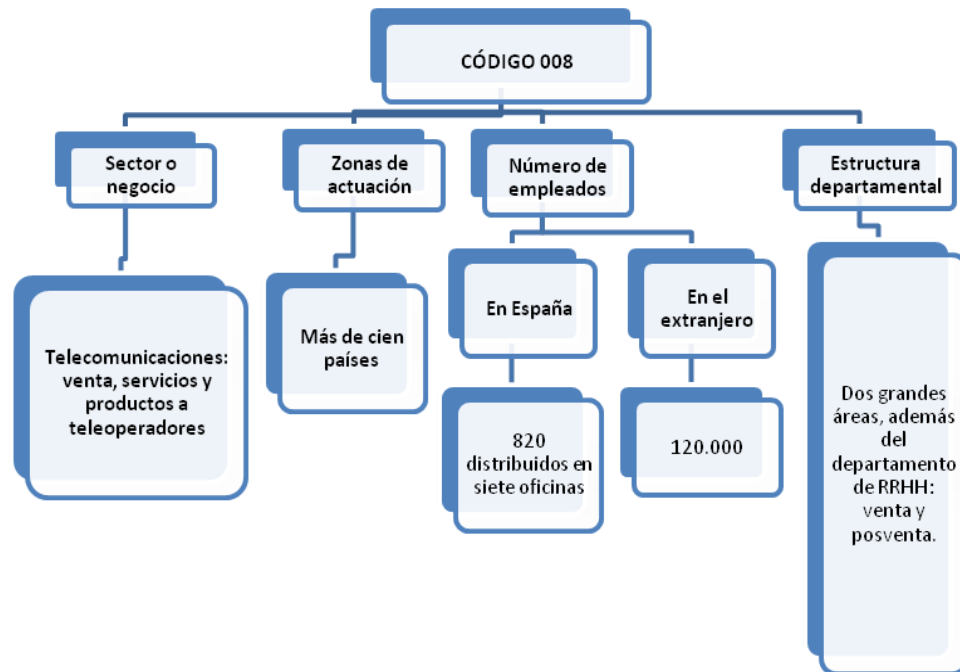


Fig. 24 Características de la empresa 008

EMPRESA N° 6: “D”³⁵

- La empresa “D”³⁶ pertenece al sector de distribución alimentaria y supermercados y es un grupo extendido a nivel nacional y compuesto por diferentes marcas de supermercados.
- En el año 2012, la empresa “D” tenía 450 tiendas distribuidas en Madrid, Canarias y Andalucía.

³⁵ En el transcurso de la investigación, en el año 2011, una parte de este grupo empresarial fue adquirido por una empresa lituana y cambió de denominación, aunque la línea de negocio siguió siendo la misma.

³⁶ Los datos de esta sección fueron facilitados antes de su adquisición por la empresa lituana.

- En el año 2012, la empresa “D” tenía 5.500 empleados en Canarias y 4.500 en la península. No tenían empleados en el extranjero, pero se comunicaban con agentes y empresas internacionales a diario y de perfil muy heterogéneo.
- Al ser un grupo tan extenso en cuanto a zonas de actuación y organización logística, la empresa se compone de varios departamentos organizativos en cuanto a venta de productos, relaciones con proveedores, infraestructuras y finanzas.

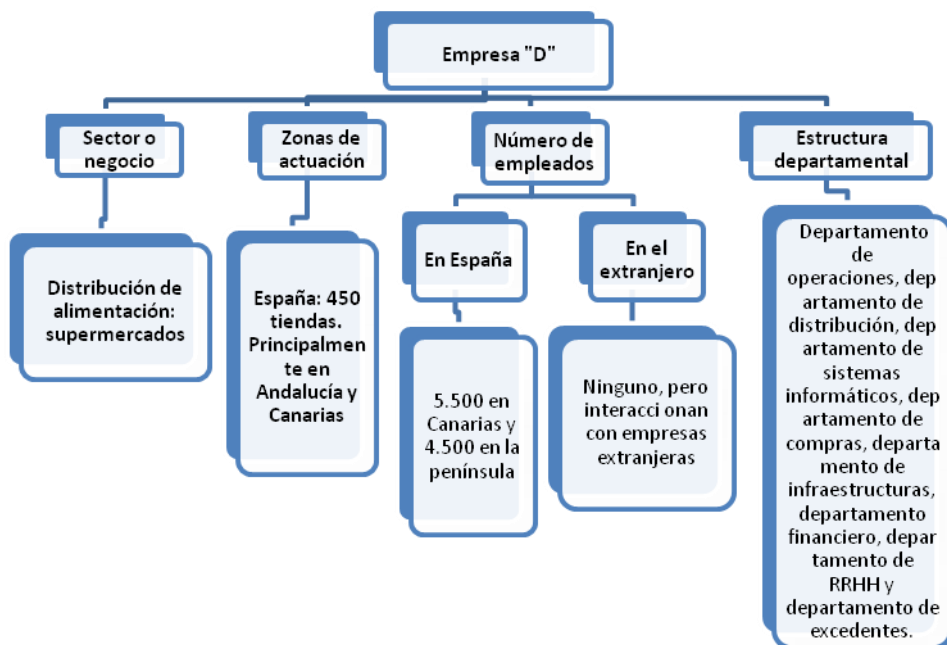


Fig. 25 Características de la empresa “D”

EMPRESA N° 7: “S”

- La empresa “S” se fundó en el año 1993 con el fin de capitalizar el incipiente mercado de productos farmacéuticos genéricos en España, extendiéndose rápidamente fuera de nuestras fronteras. Actualmente distribuye y comercializa principios activos farmacéuticos con el fin de venderlos a los proveedores finales, que son los que terminan el producto farmacéutico y lo comercializan: los medicamentos. Es decir, son los que compran la materia prima para

facilitarla al eslabón productivo final. De ahí su importancia en el sector de la salud humana y animal.

- Las zonas de actuación de la empresa “S” son: España, China, Venezuela, Colombia, Méjico, Brasil y, además, tienen contacto con más de 100 países del resto del mundo.
- En el momento de la entrevista (julio 2012), la empresa tenía 28 empleados en Madrid y seis oficinas abiertas en China, Venezuela, Colombia, Méjico y Brasil, con 110 empleados en total.
- La estructura departamental de la empresa se divide en seis: departamento financiero, técnico, comercial y servicio al cliente, exportación, recursos humanos y relaciones laborales.

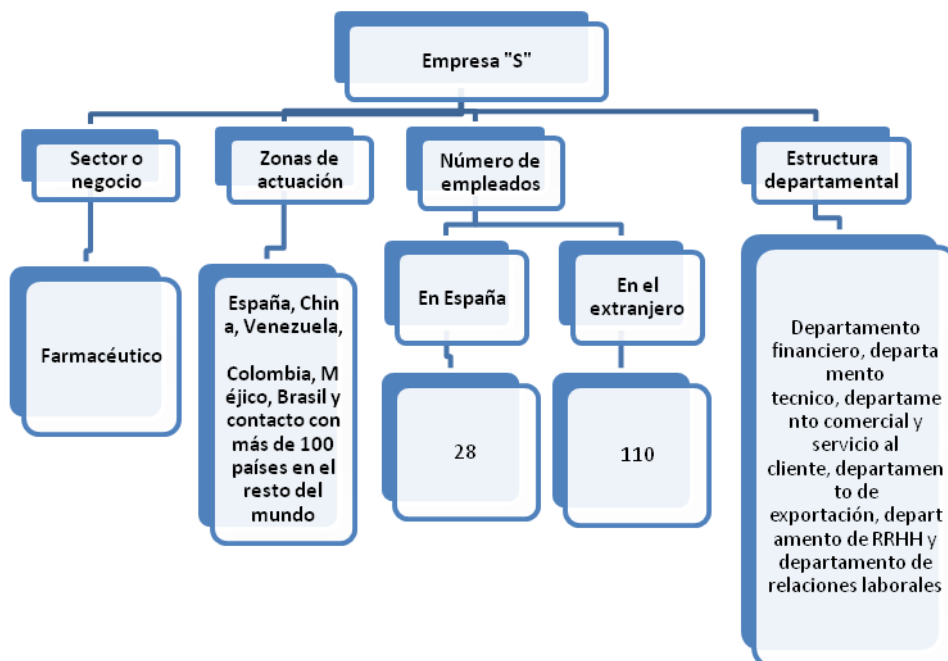


Fig. 26 Características de la empresa “S”

Como podemos comprobar, las características de las empresas son variadas en cuanto a sectores de negocio. Las empresas T, D y S, pertenecen al sector secundario de

transformación de materias primas en productos de consumo e industriales, las empresas 001 y A, al sector terciario de servicios, y las empresas 008 y Q al sector cuaternario³⁷. Las zonas de actuación de las empresas comprenden Europa y otros continentes. La comunicación en inglés se hace necesaria aunque la lengua materna del país no sea ésta. En cuanto al número de empleados, también varía en cuanto a plantillas. Aunque 4 de las empresas participantes son grandes empresas y tres son medianas empresas,³⁸ la estructura departamental parece coincidir en todas ellas existiendo departamentos relevantes como el de recursos humanos y el financiero. De hecho, el departamento de recursos humanos soporta la carga logística y de empleabilidad y gestión de la formación de los empleados en todas las empresas. Ha sido el departamento encargado de facilitarnos la información a través de las entrevistas, lo que ha facilitado en gran medida la investigación. Tal y como definen Pinales y otros (2008):

"La Administración de Recursos Humanos consiste en la planeación, organización, desarrollo y coordinación, así como también control de técnicas, capaces de promover el desempeño eficiente del personal, a la vez que la organización representa el medio que permite a las personas que colaboran en ella alcanzar los objetivos individuales relacionados directa o indirectamente con el trabajo. [...] Representa todas aquellas cosas que hacen que el personal permanezca en la organización".

En cuanto al ámbito geográfico de actuación de las empresas, podemos comprobar por el siguiente gráfico realizado según el número de empleados de las empresas en el ámbito nacional y extranjero, que la actuación de cada una en el ámbito geográfico varía

³⁷ El sector cuaternario es el sector al que pertenecen empresas que prestan servicios de información, como la [informática](#) y las [TIC \(tecnologías de información y comunicación\)](#), consultoría eI+D. El sector cuaternario incluye las actividades vinculadas al desarrollo y la investigación de nuevas tecnologías. Estas tecnologías se aplican a todos los sectores de la economía y llevan la delantera en la investigación científico-tecnológica; son, por ejemplo, la microelectrónica, la informática, la robótica, la aeroespacial, las telecomunicaciones y la biotecnología.

³⁸ Microempresa: de 1 a 9 empleados; Pequeña empresa: de 10 a 49 empleados; Mediana empresa: de 50 a 249 empleados; Gran empresa: Más de 250 empleados.

bastante, aunque todas se relacionan con países extranjeros. Algunas de ellas, como las empresas 001, A, 008 y D tienen la mayoría de sus empleados ubicados en el extranjero, independientemente del sector al que pertenezcan, tal como vemos en el siguiente cuadro:

Empresas	Empleados en España	Empleados en el extranjero	Sector económico
001	2.200	17.000	Terciario
A	2.500	60	Terciario
T	4.200	180.000	Secundario
Q	200	1.000	Cuaternario
008	820	120.000	Cuaternario
D	9.000	0	Secundario
S	28	110	Secundario

Tabla 10 Empresas, sectores y empleados en España y el extranjero

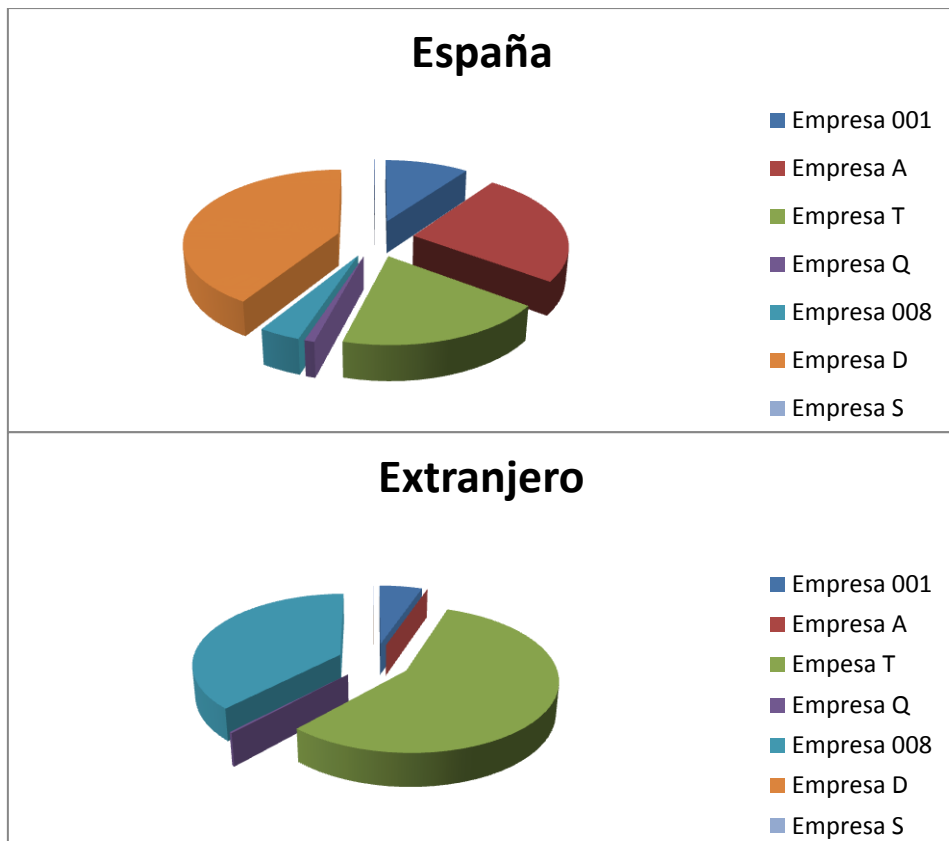


Fig. 27 Ámbitos geográficos de actuación de las empresas participantes

Después de haber, analizado las características de cada una, pasaremos a analizar los datos obtenidos a través de las entrevistas. De esa forma podremos contextualizar los datos facilitados por todos los participantes, su necesidad lingüística, su negocio y su entorno empresarial.

4.3. Análisis de las entrevistas

Normalmente, en la investigación cualitativa y en particular en las entrevistas, se aporta una gran cantidad de información de la cual es necesario seleccionar los datos relevantes para la investigación que se pretende llevar a cabo (Cohen y otros, 2011). Es lo que en esta tesis se denomina *reducción de datos* y lo que otros autores como Parlett y Hamilton (1976) denominan *progressive focussing* o enfoque progresivo. Es decir, el investigador empieza analizando datos desde un ángulo amplio y progresivamente va seleccionando los conceptos que va encontrando más relevantes con el fin de obtener conclusiones pertinentes a sus objetivos. Miles y Huberman (1984) opinan, además, que la presentación gráfica o exposición de esos datos obtenidos progresivamente ya conlleva en sí misma una forma de reducir los datos. Por lo tanto, nuestra presentación de datos seguirá siendo por medio de diagramas lógicos. Esta reducción de datos la realizaremos en la segunda fase de este capítulo, al analizar las respuestas de las entrevistas en conjunto.

Las entrevistas se articularon con el fin de extraer información acerca de tres grandes temas o *variables* (Valles, 1997): a) el *perfil de la empresa* en cuanto al inglés y el impacto de éste en su negocio; b) las *situaciones profesionales* en las que el uso del inglés es más frecuente o necesario dentro de la empresa y c) las *competencias comunicativas* en inglés que se perciben como necesarias dentro de cada empresa.

Estas tres variables han sido identificadas como prioritarias en el marco del análisis de necesidades que nos ocupa y también para realizar una prueba de evaluación apropiada

al escenario de la investigación. Como dicen Ellis & Johnson (1994: 43), se deben conocer las necesidades comunicativas de los empleados de la empresa, para establecer cualquier diseño de formación según sus objetivos de negocio y los niveles de habilidad actuales de los empleados para enfrentarse a las necesidades comunicativas de su entidad. Dentro de esas tres variables y siguiendo los consejos de investigadores cualitativos como Miles y Huberman (1994), Wolcott (1994), Silverman (1993), Blumer (1954) o Flick (2007) entre otros, que aconsejan el análisis de los datos a través de *categorías*³⁹ como medio para efectuar una reducción de datos. Así pues, se han establecido determinadas categorías dentro de cada variable con el fin de llegar a unas conclusiones más específicas dentro de cada una. Veamos en el siguiente punto, las categorías elegidas para cada variable y su justificación.

4.3.1. Variables y categorías para el análisis de las entrevistas

En esta sección, empezaremos por fundamentar la elección de *las variables* de esta investigación: *perfil de la empresa, situaciones profesionales y destrezas comunicativas*. Las tres variables están fuertemente relacionadas entre sí y, de hecho, la *variable perfil empresarial* o variable sujeto, es el punto de partida de esta investigación, ya que es fundamental conocer en profundidad el perfil de las empresas participantes en cuanto al uso del inglés y su influencia en el ámbito profesional y a las repercusiones o impacto de tal comunicación para el beneficio del negocio de su entidad. La segunda variable va ligada a la primera, ya que el inglés es utilizado prácticamente siempre en *situaciones profesionales* regulares y tenemos que conocer cuáles son las más frecuentes para poder diagnosticar las posibles carencias con mayor precisión, ya que cada situación comunicativa requiere el desempeño o puesta en marcha de habilidades precisas.

³⁹ Las *categorías* pueden definirse como las unidades conceptuales de análisis con el fin de clasificar, analizar o comprender elementos significativos de la realidad por medio de agrupaciones o conceptualizaciones. Cada investigador escoge las categorías a analizar siguiendo un criterio dado para llegar a un fin investigador (Alvarez-Gayou, 2003).

Aunque los informantes nos expresaron sus puntos de vista generalizados en cuanto a dichas situaciones profesionales, la investigadora de esta tesis pudo comprobar por sí misma que hay determinados departamentos que se encuentran con más frecuencia en esas situaciones comunicativas. La tercera variable tiene una perspectiva netamente lingüística, ya que dentro de cualquier comunicación en una lengua, especialmente en el dominio empresarial, los hablantes deben poner en práctica ciertas competencias concretas para conseguir distintos fines comunicativos (Ellis y Johnson, 1990: 36). Dentro de esta variable lingüística hay que incluir aspectos que intervienen en la producción oral, pero que están relacionados con la comunicación no verbal. Se han englobado categorías relacionadas con la lengua propiamente dicha, el contexto comunicativo y el sujeto hablante.

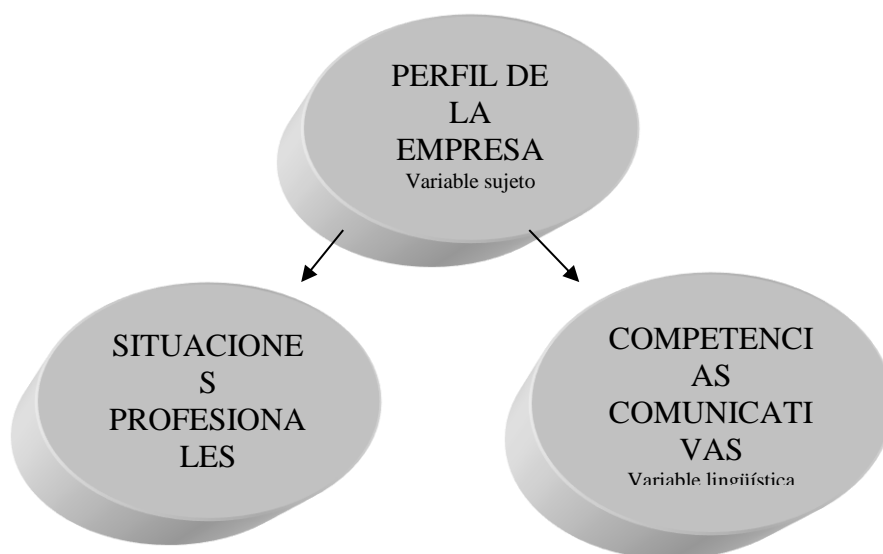


Fig. 28 Principales variables en el análisis de las entrevistas

Veamos la justificación o el criterio que hemos seguido para la elección de categorías dentro de cada una de estas variables. En cuanto a la variable *Perfil de la empresa*, hemos decidido asignar las categorías que se presentan en el diagrama siguiente: *nivel general* de inglés en la empresa en general, *perfil de los empleados* que utilizan el inglés, *valor del inglés en la selección* de candidatos a un puesto de trabajo en la

empresa, *esfuerzo deformación* de la empresa por formar a sus empleados en inglés, *nivel de satisfacción* con la situación actual y *detección de desajustes*.

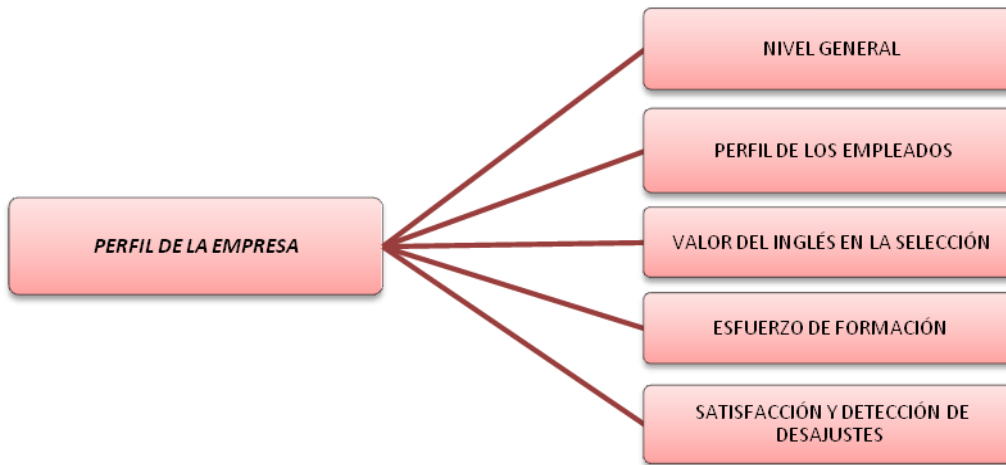


Fig. 29 Categorías de la variable *Perfil de la empresa*

Veamos qué criterios se han seguido para la elección de dichas categorías:

a) *Nivel general*. Esta categoría se refiere al nivel de inglés en general en la empresa por sectores o por departamentos⁴⁰.

b) *Perfil de los empleados*. En esta categoría nos referimos al perfil profesional de los empleados que requieren usar el inglés. Según Ellis y Johnson (1990), los cometidos, la formación y las habilidades comunicativas propias del empleado en su trabajo, son importantes a la hora de alcanzar un nivel suficiente de competencia en una lengua. Así pues, hay factores como su nivel de estudios que, según García Moreno y otros (2007), condicionan la habilidad hacia el aprendizaje. Un trabajador con un alto nivel educativo como grado, licenciatura, máster o doctorado, tiene mayor habilidad para el aprendizaje de una lengua, por lo cual, los costes de formación son menores (Becker, 1993).

c) *Valor del inglés en la selección*. Muchas grandes empresas ya llevan tiempo realizando entrevistas en inglés a los posibles candidatos a puestos de trabajo y sirven

⁴⁰Esta categoría normalmente se añade como pregunta en las entrevistas.

como filtro para acceder al puesto. Ese filtro consiste normalmente en superar mínimamente una parte de la entrevista en inglés. Es decir, se trata de una identificación de niveles mínimos aceptables para desempeñar satisfactoriamente determinado trabajo, no de la mejor producción de la lengua inglesa. Como veremos en los datos obtenidos en las entrevistas, la prueba suele ir incluida en una entrevista personal o telefónica en esta lengua. Algunas empresas eligen hacerla con miembros de la propia empresa o con personal del departamento de recursos humanos y otras eligen una empresa externa que se dedica a la caza de talentos (*headhunters*). Esta categoría también está enlazada con las anteriores. En teoría, el filtro a la hora de seleccionar candidatos se hará indispensable en las entrevistas de trabajo cuanto más determinante sea la necesidad de comunicación en inglés dentro de la empresa o mayor la implicación en el éxito de su producto o servicio final (Navarro Coy, 2004), ya que además de garantizar que la persona contratada podrá desempeñar el trabajo que se espera de él/ella, supondrá un ahorro posterior en formación.

d) *Esfuerzo de formación en inglés*. Esta categoría se refiere a la formación de inglés que se ofrece en la empresa, bien sea prescriptiva o voluntaria. Osterman (1994) plantea que la pequeña empresa no suele invertir apenas en formación, por su tendencia natural a invertir en proyectos que den resultados a corto plazo. Sin embargo, la formación de inglés en las multinacionales es habitualmente una cuestión de primera orden para su supervivencia en los mercados internacionales.

e) *Satisfacción y detección de desajustes*. Esta categoría ha sido añadida con el fin de comprobar la propia valoración de la empresa acerca del nivel de inglés de sus empleados y comprender las causas de insatisfacción en el caso de que la hubiera. En

ese caso, también intentamos abundar en las causas de insatisfacción, si bien son de naturaleza lingüística o de un ámbito sociocultural más amplio.⁴¹

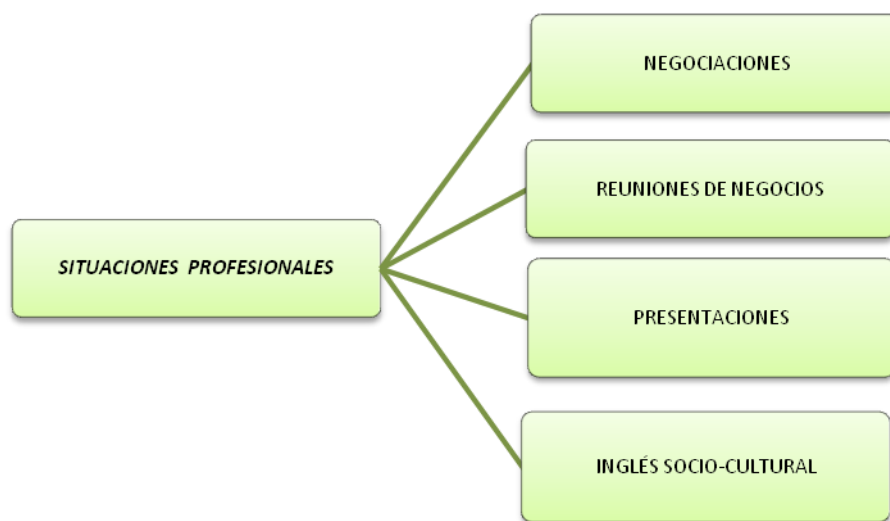


Fig. 30 Categorías de la variable: *situaciones*

En cuanto a la variable: *situaciones profesionales*, naturalmente son numerosas y abiertas las situaciones en la actividad económica de la empresa en las que los empleados se pueden encontrar con la necesidad de comunicarse en inglés, ya sean de producción individual, por ejemplo, la realización de presentaciones, o de interacción, por ejemplo, la participación en reuniones o negociaciones con clientes. Según Ellis y Johnson (1994), una de las principales características del inglés de los negocios es la de la supremacía de la actuación⁴² comunicativa oral. Este uso de la lengua se desarrolla en un entorno comunicativo empresarial que suele ser rutinario o regular para cada empleado. Para estos autores, en cuanto a la comunicación oral, hay dos secciones bien diferenciadas: comunicación individual e interacción, o lo que Yus (2007:82) denomina comunicación unidireccional y comunicación recíproca. Dentro de la comunicación individual encontramos las situaciones empresariales relacionadas con presentaciones, o ponencias, ya sean formales o informales. A pesar de ser una comunicación

⁴¹ Informe Ipsos-Océano: http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_Ingles_en_Espana

⁴² La actuación o *performance* se entiende como la actividad física del habla o de la producción oral en un contexto determinado

unidireccional, existe un “pacto comunicativo” entre el conferenciante y su público. Morell Moll (2004) señala la importancia de elementos discursivos para involucrar al público, tales como el uso de vocativos para dirigirse a éste. Fortanet y Fortuño (2005) también han estudiado las relaciones lingüísticas entre el conferenciante y su audiencia. Por otro lado, la comunicación recíproca o interacción, suele conllevar papeles arquetípicos en los interlocutores, en cuanto al comportamiento no verbal o las estrategias conversacionales (Yus, 2007:83).

Queremos señalar en esta elección que la categoría inglés socio-cultural, responde al hecho de que no puede haber el mínimo riesgo de malentendido cuando se negocia con otras culturas, de ahí la necesidad de conocer los principales rasgos socioculturales plasmados en la lengua de diferentes culturas. *“There is a need for internationally accepted way of doing things so that people from different cultures, and with different mother tongues, can quickly feel more comfortable with one another”*. (Ellis 1994: 8). Guillen Nieto (2007) le da suma importancia al factor cultural en la comunicación empresarial, pero a su vez reconoce la dificultad de comunicarse con conocimiento de causa en este respecto en una segunda lengua. A propósito de la cultura, Hofstede (1991: 229-230) considera que es un factor fundamental en la coordinación y la estructura de una multinacional. La experiencia demuestra que las empresas multinacionales necesitan directores comerciales y personal técnico que sean bilingües y biculturales y estén cualificados para desempeñar la función de mediadores lingüísticos entre la unidad de negocio y la corporación (Guillen Nieto, 2007). En muchos manuales de enseñanza de inglés de negocios, el inglés socio-cultural forma parte de la mayoría de los manuales de enseñanza de inglés de negocios, como los escritos por Jones-Macziola y White (2005), Badger y Menzies (2006), Mascull y Comfort (2007), Sweeney (2007), Cotton y otros (2010) y Bárcena y Varela (2012), en

los que una de las unidades se dedica a las pautas comunicativas a seguir en una relación intercultural de negocios y a las correspondientes estructuras lingüísticas a utilizar.

Volviendo a las situaciones comunicativas frecuentes en el mundo empresarial, Donna (2000: 126), a la hora de diseñar actividades con fines comunicativos empresariales, incide en la importancia del desarrollo de las habilidades orales en contextos específicamente empresariales. Dentro de esas actividades, destaca la importancia de las relacionadas con las siguientes situaciones: hablar con clientes, visitantes o colegas de trabajo (contexto socio-cultural), las presentaciones (personales y de la empresa en la que trabaja el empleado), las negociaciones, las reuniones y las llamadas telefónicas. Fortanet y otros, sin embargo, clasifican las situaciones comunicativas para las cuales desarrollan sus actividades de la siguiente manera: en el primer tomo de su texto (2006), las situaciones comunicativas orales se basan en las presentaciones, las llamadas telefónicas y las entrevistas y en el segundo tomo (2008), reducen las situaciones comunicativas a las reuniones y las negociaciones y es dentro del bloque de las negociaciones donde incluyen el aspecto socio-cultural de la lengua.

Taylor (2006) elige en su libro diez áreas en las cuales desarrollar las habilidades escritas y orales del inglés de negocios: *networking and socialising, telephoning, negotiations, presentations, writing emails, meetings, reading business texts, listening, business vocabulary* y *grammar*. Como podemos comprobar, también hay fuertes puntos de coincidencia. Pero no son los únicos autores que coinciden en esa elección, ya que encontramos otros autores de materiales didácticos de inglés de negocios que diseñan actividades orales para las situaciones específicas mencionadas: Cotton y otros (2010), Jammal y otros (2000), Johnson (2005), Rodgers (1999) y Sweeney (2007).

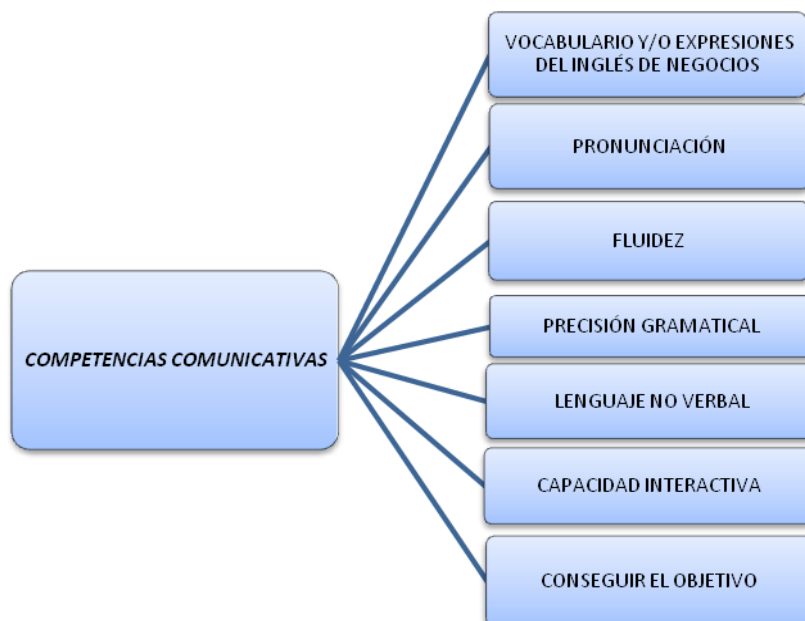


Fig. 31 Categorías de la variable *competencias*.

En cuanto a la variable *competencias comunicativas*, nos hemos basado en la teoría de Ellis & Johnson (1990: 35), según la cual destacan una serie de categorías lingüísticas como las más necesarias para la mejora de la interacción oral del inglés de negocios: diversidad y precisión de *vocabulario o expresiones propias del inglés de negocios*, *pronunciación y otros rasgos prosódicos*, *fluidez y corrección gramatical*. Las categorías no lingüísticas son: *capacidad interactiva*, *conseguir el objetivo empresarial*, *influir en interlocutores*, etc. La comunicación no verbal o lenguaje corporal la consideramos un aspecto no marginal en el estudio de la comunicación oral de especialidad. Yus (2007) subraya la importancia de los rasgos no verbales vocales (entonación y ritmo) y los visuales (gestos, ropa o proxémica⁴³), en el éxito o fracaso del uso de estas lenguas de especialidad. De hecho, según Fernández-Conde Rodríguez (2004), el estudio de la comunicación no verbal debería formar parte de la enseñanza de

⁴³ El término *proxemia* se refiere al empleo y a la percepción que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal y de cómo y con quién lo utiliza.

las lenguas de especialidad, ya que el uso incorrecto de determinadas conductas no verbales puede llevar a malentendidos que ocasionen perjuicios tangibles en el negocio.

Nos gustaría destacar en este punto que no hemos dado prioridad ni hemos clasificado por orden de importancia ninguna destreza comunicativa, ya que esperamos que los entrevistados lo hagan por sí mismos, ya que lo que buscamos en esta fase de la investigación es obtener datos para compararlos.

4.3.2. Resultados de las categorías por empresas

Una vez justificada la selección y clasificación de las categorías, presentaremos los datos obtenidos a través de las entrevistas por empresas, localizando esos datos por medio de las líneas en las entrevistas transcritas⁴⁴ y exponiendo la información según la clasificación de los diagramas por empresa, posibilitando así una valoración más esquemática y clara de los contenidos, ya que algunas categorías serán ordenadas verticalmente por el orden de importancia concedida por parte del entrevistado. Posteriormente, reduciremos los datos obtenidos basándonos en la pertinencia de éstos para obtener conclusiones en cuanto a la realidad del inglés de negocios dentro de las empresas y las posibles necesidades formativas o de comunicación oral en inglés en el contexto empresarial.

EMPRESA1: CÓDIGO 001.

- Variable *Perfil de la empresa*:

⁴⁴Tal como señala Mayorga (2004), al analizar los datos de las entrevistas, se hace necesario numerar las líneas transcritas con el fin de organizar y fundamentar la información con citas textuales. De ahí que hayamos seguido su consejo y hayamos puesto la línea donde comienza la frase que menciona la categoría y la línea en la que finaliza, junto con la página. Estas páginas citadas no aparecen de forma cronológica en los resúmenes, ya que al ser una entrevista abierta en la que el participante no contesta a preguntas sino que conversa, las categorías no son nombradas de forma ordenada.

- a) Categoría *Nivel general*: Gracias a la formación intensiva de la empresa en inglés, se ha conseguido obtener un nivel comunicativo satisfactorio que ha mejorado las relaciones internacionales de ésta con el fin de vender productos. Hay que tener en cuenta que la empresa se convirtió en una multinacional con necesidad de comunicarse en inglés en muy poco tiempo. Aun así, se pueden perfilar y mejorar algunos aspectos de la producción de los empleados en inglés (p.2: 54-61).
- b) Categoría *Perfil de los empleados*: La necesidad de dominar el inglés propio de negocios, está en el Departamento Comercial, de Compras, Postventa y RRHH. El perfil de esos empleados es el de trabajador de 35 años de media, titulado superior y con experiencia de más de 15 años (p.1: 36-40).
- c) Categoría *Valor de inglés en la selección*: El representante de la empresa considera que es necesario hacer una prueba de inglés en las entrevistas a candidatos a un puesto en la empresa y además con una herramienta on-line para mayor comodidad de la empresa, para analizar así su respuesta inmediata y comprobar la reacción del candidato ante simulaciones reales (p.9: 337-359). La empresa realiza un filtro de conocimientos de inglés a posibles candidatos pero sólo para determinados puestos de trabajo que tienen relación directa con la matriz en Francia, o con Portugal y Brasil (p.3: 88-89).
- d) Categoría *Esfuerzos de formación*: La matriz de la empresa Código 001 se encuentra en Francia, por lo que la comunicación entre ésta y las filiales siempre se ha venido llevando a cabo en francés, hasta que cuatro años antes de que se hiciera esta entrevista, cambió la política empresarial con vistas a la internacionalización y todos los trabajadores se vieron en la necesidad de tener

que comunicarse en inglés con proveedores, jefes de producto y otros puestos directivos (p.1: 9-28). La necesidad se globalizó a todos los departamentos de la empresa en todos los países en los que había filiales, por lo que se incidió con vehemencia en la formación de inglés, la cual llevan a cabo semanalmente, por un método mixto (*blended*)⁴⁵ durante tres horas semanales por grupo y con un estricto control de asistencia y rendimiento, por medio de evaluaciones on-line (p.1: 28-31).

e) Categoría *Satisfacción y detección de desajustes*: Aunque son numerosas las causas de la deficiencia comunicativa en inglés a nivel nacional, entre ellas, el miedo al ridículo, se siguen cometiendo errores como eliminar la lengua inglesa de algunos planes universitarios (p.11: 407-415), esta empresa está satisfecha con la evolución comunicativa que se aprecia a nivel general.

- Variable *Situaciones reales*

Las situaciones en las que se utiliza más el inglés de negocios es el de las reuniones (p.4: 121-124; 133-139). Las presentaciones empresariales son frecuentes, pero se dan con menos frecuencia en esta lengua y, en cualquier caso, un empleado se arriesga menos a producir errores, porque se prepara con antelación. De todas formas, las presentaciones son complicadas ya que requieren vocabulario técnico (p.4: 141-147). El inglés socio-cultural es muy común, pero no definitivo para el negocio.

- Variable *Competencias comunicativas*

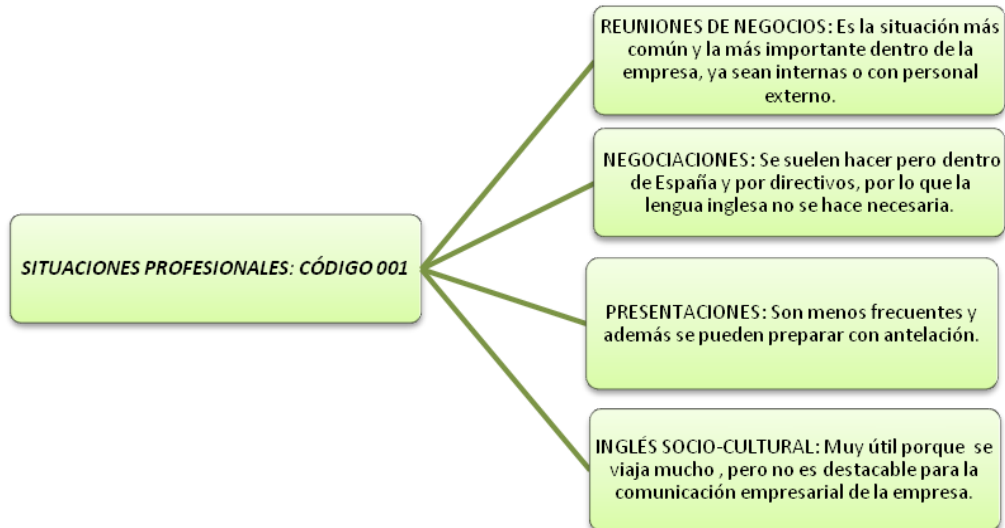
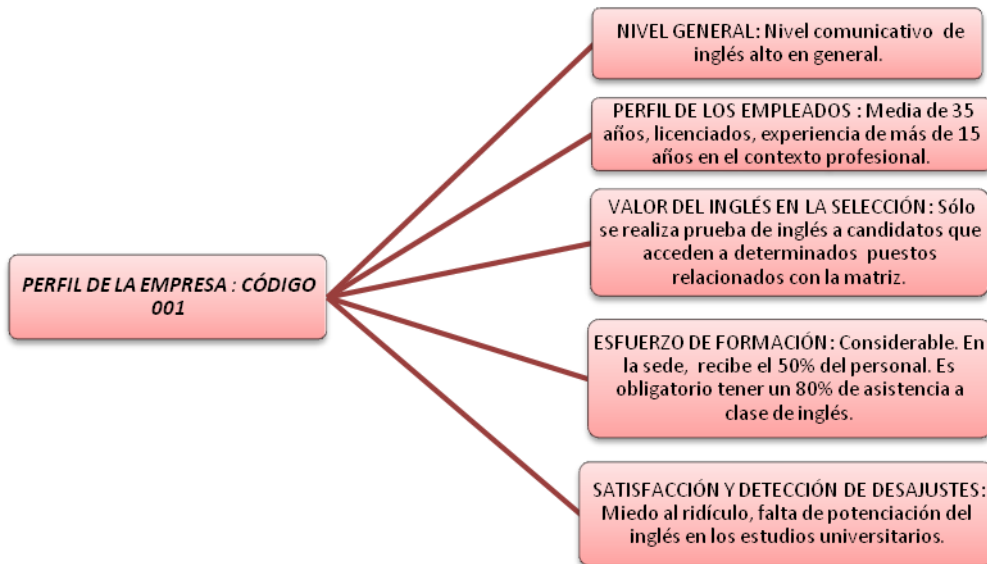
Las competencias más importantes son las productivas, es decir, se centran en la capacidad de transmitir el mensaje. En primer lugar, se ha posicionado a la

⁴⁵ El término *blended* se refiere a metodología presencial combinada con metodología on-line.

pronunciación del inglés como un factor indispensable para una comunicación fluida y en segundo lugar, la capacidad comunicativa para conseguir el objetivo del negocio. En tercer lugar, se encontrarían la fluidez y la precisión gramatical. El lenguaje corporal no es importante para el representante de la empresa (p.5: 176-184), especialmente cuando hablamos de una lengua extranjera. Si lo relacionamos con el español, dada la mayor gesticulación en esta lengua (p.5: 196-200). Suelen ser las mismas personas las que acuden a esas situaciones comunicativas en inglés, especialmente los jefes de producto⁴⁶, que son los mismos que tienen que hacer presentaciones también. De todas formas, hay sectores de la empresa que necesitan formación porque están cara al público, por lo que es ahí donde se aprecia una mayor necesidad de fomentar el inglés (p.6: 222-227). Curiosamente, a pesar de plantear la comunicación oral como la necesidad primera, en esta empresa se le da una importancia comparable al inglés escrito, ya que los empleados reciben numerosos correos electrónicos diarios en inglés de filiales, proveedores y clientes (p.3: 90-104).

⁴⁶ La función de un jefe de producto es la de hacer un seguimiento del ciclo de vida de un producto y el de planificar mejoras para éste con el propósito de aumentar las ventas.

Capítulo 4: Análisis cualitativo de las entrevistas abiertas



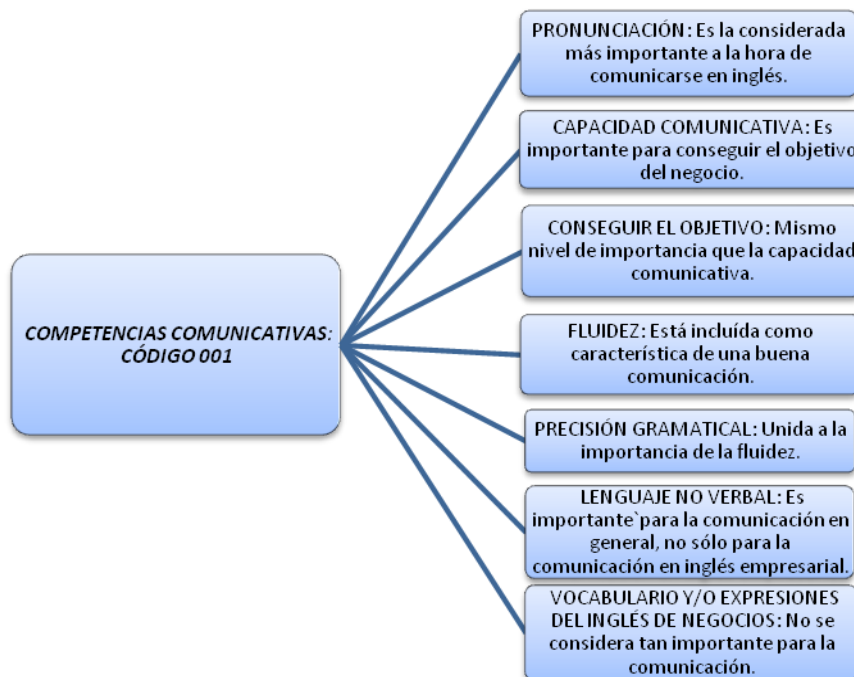


Fig. 32 Categorías de la empresa 001

EMPRESA 2: Empresa “A”

- Variable *Perfil de la empresa*
 - a) Categoría *Nivel general*: En cuanto al nivel comunicativo de inglés en la empresa, el entrevistado considera que es aceptable, pero en el departamento de RRHH, al cual pertenece el entrevistado, no es tan bueno por falta de oportunidad de práctica y también por falta de una buena base de conocimientos (p.2: 45-55). En la empresa “A” el uso del inglés no es indispensable para desarrollar su mercado en general, ya que es de ámbito nacional, aunque sus accionistas y principales inversores son ingleses y tienen comunicación constante con ellos, especialmente los departamentos de RRHH, financiero y compras. Esa comunicación con los accionistas es decisiva para el funcionamiento de la empresa, ya que en ellas se deciden las estrategias de la

compañía y se presentan los informes y los presupuestos (p.1: 21-23). Al ser su sector el del transporte, se hace necesario el inglés entre los transportistas que están en contacto con turistas extranjeros. Es decir, hay dos sectores de necesidad bien diferenciadas dentro de la empresa en cuanto al uso del inglés: por un lado, están los departamentos financieros, comercial y dirección general y por otro lado, el de los transportistas, que necesitan un inglés básico para comunicarse con clientes extranjeros (p-1: 10-22).

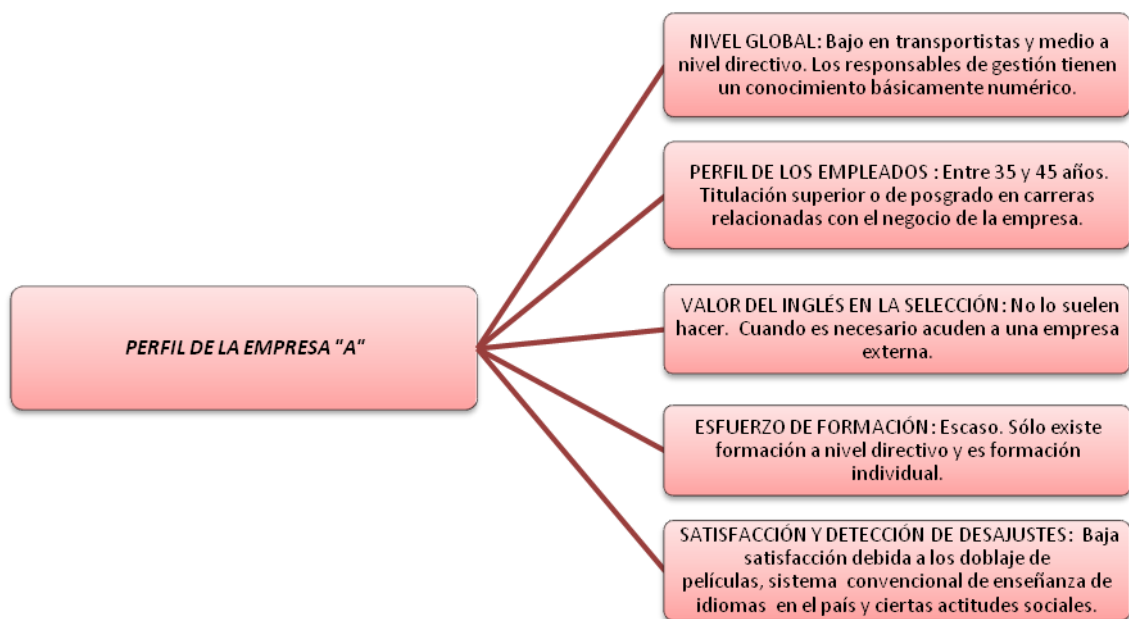
- b) Categoría *Perfil de los empleados*: El perfil de los empleados de la compañía es de titulados superiores o con titulación de posgrado, con edad comprendida entre 35 y 45 años. Esos titulados de posgrado son precisamente los que necesitan hacer uso del inglés con los accionistas, al ser los especialistas en el sector financiero y tener éste carácter internacional (p.2: 77-84). En los puestos de dirección general pueden llegar a los 55 años de edad (p.3: 90-95), pero no es la mayoría de la plantilla.
- c) Categoría *Valor del inglés en la selección*: En cuanto a las entrevistas de trabajo, la compañía no realiza pruebas de inglés a los posibles candidatos, ya que a la hora de entrevistar y seleccionar un candidato para un puesto de trabajo, consideran más importante que el área de conocimientos y experiencia se adecúe a lo que se requiere para ese puesto. En el caso de que tengan que hacer una prueba de inglés porque el puesto al que se presenta el candidato lo requiere, acuden a una empresa externa que realiza la entrevista en inglés, ya sea de forma presencial o por vía telefónica (p-9: 362-375). Imaginamos que depende de la disponibilidad que tenga la empresa de una persona experta para la selección de personal y con buen nivel de inglés. Esto supone, lógicamente, una inversión

considerable y ralentiza el proceso de selección y contratación, que debe ser tomada en cuenta.

- d) Categoría *Esfuerzo de formación*: Toda la empresa lleva años recibiendo formación para mejorar posibles deficiencias en la comunicación en inglés con los accionistas, pero actualmente están recibiendo formación los empleados a nivel directivo de forma exclusiva (p.10: 384-387).
- e) Categoría *Satisfacción y detección de ajustes*: El entrevistado relacionó las deficiencias de inglés en el mundo empresarial con muchas causas internas del país en cuanto al sistema educativo actual, en el que las clases están masificadas, los nuevos colegios bilingües de la Comunidad de Madrid (no tan bilingües en su opinión), el sistema de formación dentro de las empresas, en las que no se está invirtiendo lo suficiente para mejorar el nivel de inglés y la importancia de los cursos de inmersión y de los cursos en el extranjero, los cuales son costosos en términos de tiempo y dinero. En su opinión, tienen que cambiar muchos aspectos en la enseñanza de inglés en general, pero no se prevé plan inmediato (p.9: 291-352).
- Variable *Situaciones reales*: Centrándonos en las cuatro situaciones ya nombradas en las que se hace necesario el uso del inglés en el entorno de la compañía, las situaciones más frecuentes son las presentaciones y las reuniones, pero las más cruciales son las reuniones de negocios, aunque suelen estar más bien focalizadas en un asunto u objetivo (lo cual simplifica su preparación en inglés) y además, previamente suele haber una presentación sobre ese mismo asunto u objetivo (p.5: 186-192). Aunque siempre son las mismas personas las que participan en estas dos situaciones, las que realizan las presentaciones deben

tener un buen nivel de inglés, ya que no sólo representan la imagen de la empresa, sino la de ellos mismos como profesionales.

- Variable *Competencias comunicativas*: Refiriéndonos al lenguaje verbal y no verbal, la persona entrevistada expuso que la importancia que se le da a cada destreza depende de la situación comunicativa: si la persona es la que habla, se valorarán más aspectos lingüísticos como son la gramática y el vocabulario, pero si nos centramos en el receptor, se valora la capacidad comunicativa-comprensiva de éste. De todas formas, según el entrevistado, de nada sirve ser lo que se conoce como “buen comunicador” en inglés si no existe un buen nivel de conocimiento lingüístico subyacente (p.6: 231-236). Según el entrevistado, el ponente de una presentación debe tener precisión gramatical y buena pronunciación para conseguir el objetivo del negocio, y en particular utilizar un vocabulario apropiado. Lo demás son recursos adicionales secundarios para que la presentación sea más efectiva (pp: 6 y 7: 239-255).



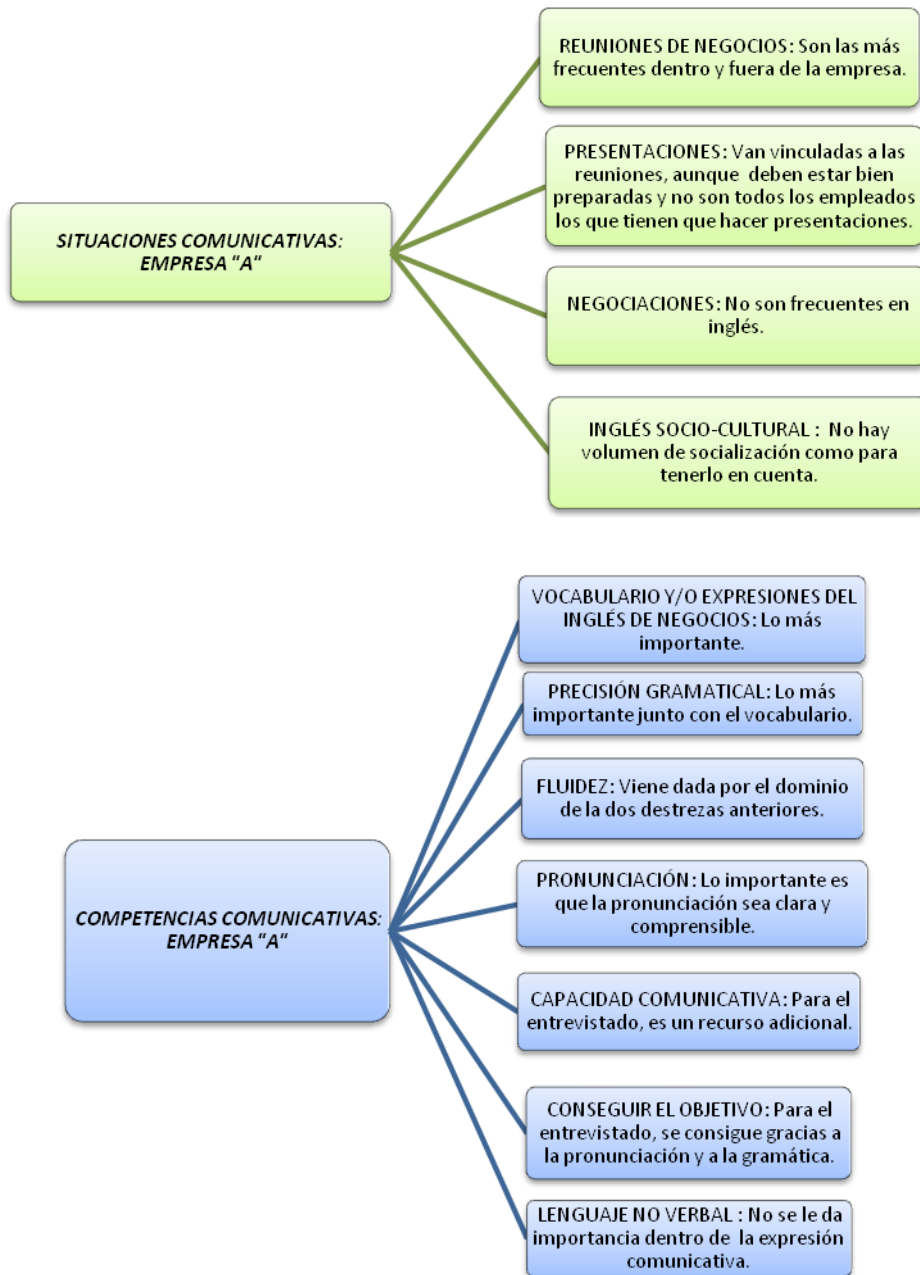


Fig. 33 Resultados de las Categorías de la empresa "A"

EMPRESA N° 3: EMPRESA "T"

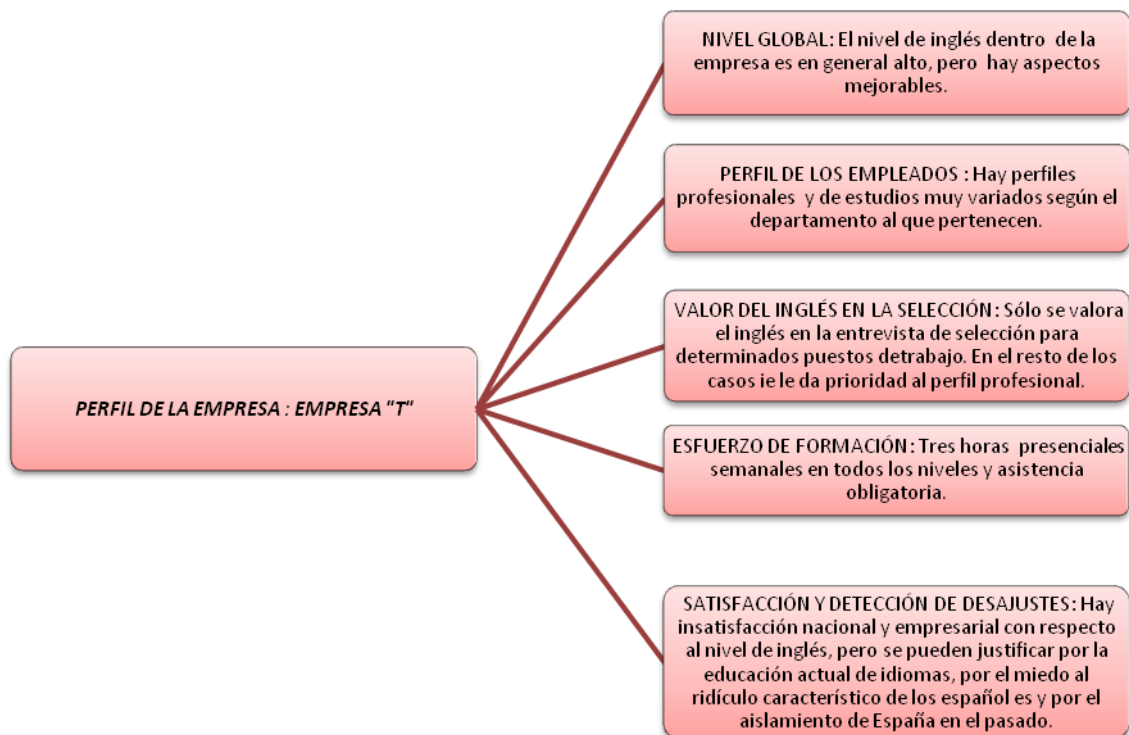
- Variable Perfil de la empresa "T"

- a) Categoría *Nivel global*: La empresa “T” es una multinacional que se ha ido constituyendo a partir de fusiones entre empresas de distintas nacionalidades, especialmente alemana, por lo que tiene una gran acción empresarial fuera de nuestras fronteras y con numerosos proyectos internacionales, que se suelen realizar en lengua inglesa. De ahí que la necesidad del dominio de dicha lengua sea bastante alta, pero hay necesidad de mejora y de uso especialmente en el departamento comercial, ya que son los que tienen que trasladarse para vender productos (p.2: 67-69).
- b) Categoría *Perfil de los empleados*: Al ser una empresa multidepartamental, no hay un perfil profesional único de trabajadores dentro de la ella, ya que hay sectores muy variados y con diferentes necesidades laborales. Hay perfiles variados como mecánicos, técnicos, ingenieros, jefes de proyecto de instalaciones y comerciales (p.2: 61-75).
- c) Categoría *Valor de inglés en la selección*: Como se mencionó anteriormente, la empresa da suma importancia a la lengua inglesa, ya que es la lengua vehicular y de negocios dentro y fuera de ella. Sin embargo, llama la atención que no tome en consideración el inglés en las entrevistas de trabajo por medio de una prueba de inglés (p.3: 95-98), ya que siguen dando más valor a las competencias profesionales a la hora de optar a un puesto de trabajo. La formación de inglés de los empleados va implícita en la política de la compañía. Por eso, tal vez no les preocupe tanto el conocimiento de inglés antes de entrar en la empresa.
- d) Categoría *Esfuerzo de formación*: La formación de inglés, es crucial en todos los departamentos de la compañía, teniendo clases a todos los niveles y con

una frecuencia semanal de tres horas. La asistencia es obligatoria y, por lo tanto, se hace un seguimiento asistencial y evolutivo del aprendizaje (p.8: 282-291).

- e) Categoría *Satisfacción y detección de desajustes*: Con respecto a la situación del inglés a nivel nacional, la entrevistada comenzó explicando su larga trayectoria profesional y de aprendizaje de lenguas y, por lo tanto, con criterio para hacer una comparación entre su propio país y España (p.6: 204-217). Su opinión era que en nuestro país existe un amplio margen de mejora. Según ella, un problema social latente entre los españoles es el miedo a hacer el ridículo, añadiendo a este último factor que estuvimos durante años cerrados al exterior, aislados y que, además, actualmente seguimos doblando las películas (p.7: 237-245).
- Variable *Situaciones reales*: En cuanto a las situaciones empresariales comunicativas más comunes en las que hace falta el dominio de la lengua inglesa, nombró con rotundidad las reuniones, aunque las presentaciones son cada vez más importantes y por eso están preparando expresamente al personal de la compañía (p.3: 115-122). Las negociaciones son importantes en la empresa, obviamente, pero afectan a menos personas, ya que normalmente son los altos directivos los responsables de realizarlas.
 - Variable *Competencias comunicativas*: Al preguntar a la entrevistada sobre las competencias lingüísticas y no lingüísticas necesarias en la comunicación empresarial, expresó sin duda que las destrezas necesarias para una correcta comunicación en una segunda lengua son las lingüísticas exclusivamente, siendo las más importantes la precisión gramatical junto con el vocabulario y la

pronunciación. La fluidez, según ella, es el resultado del dominio de las tres primeras. La capacidad comunicativa y el lenguaje corporal quedaron en último lugar y el resto de las destrezas no fueron mencionadas (p.5: 177-185).



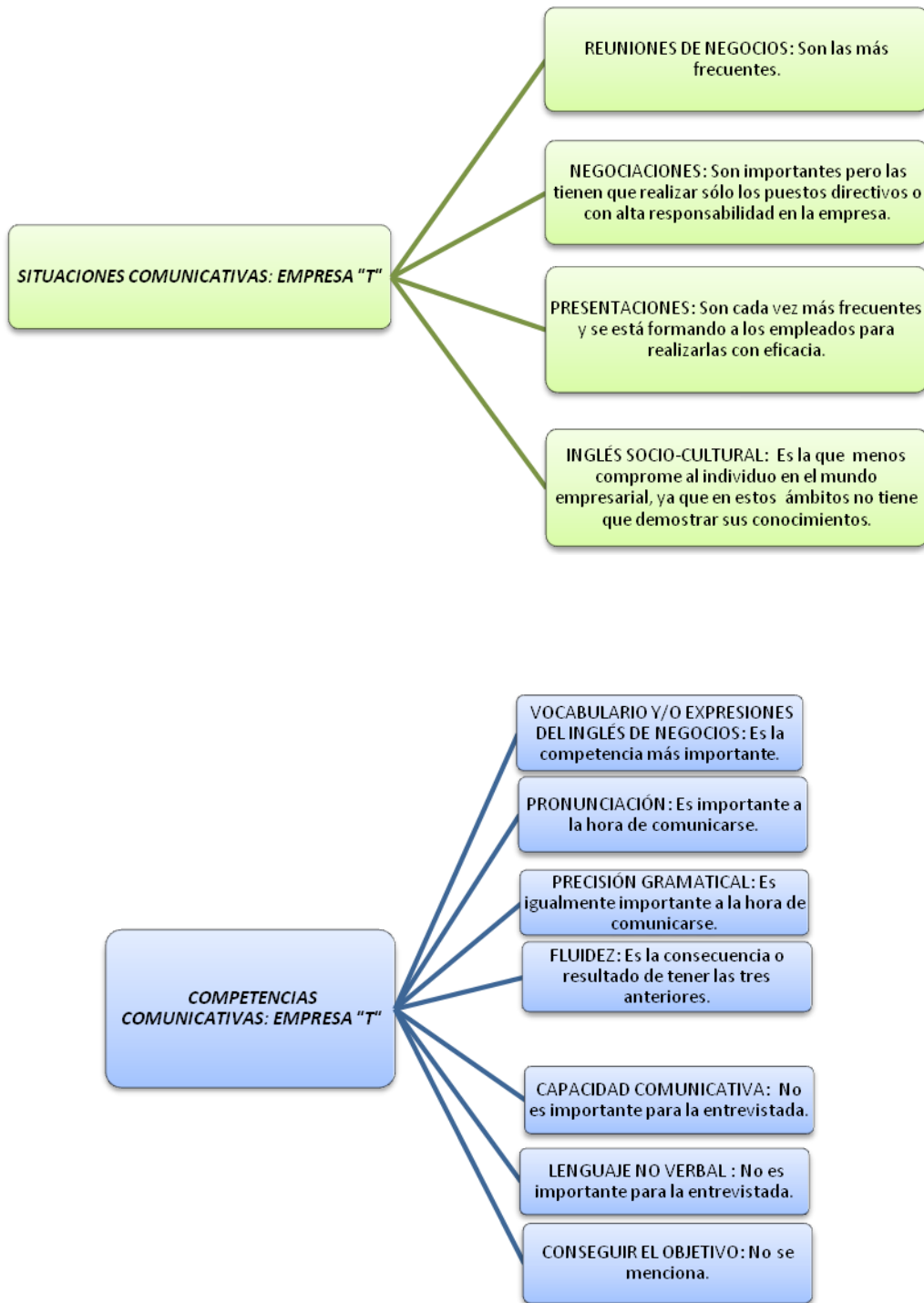


Fig. 34 Resultados de las categorías de la empresa "T"

EMPRESA N° 4: EMPRESA "Q"

- Variable *Perfil de la empresa*

- a) Categoría *Nivel global*: Con respecto al nivel de inglés en la empresa en general, la entrevistada destaca que es regular, ya que hay pocas personas que hablen esta lengua de forma efectiva. De hecho, en la empresa, en el momento de la entrevista, sólo hay unas diez personas que sean capaces de viajar al extranjero y defender un proyecto en inglés ante los miembros de otras empresas localizadas en otros países (p.2:58-60). Esto supone que siempre van las mismas personas, las cuales suelen pertenecer al departamento comercial, de ahí que tengan que fomentar la formación, especialmente en el momento que están viviendo, en el que cada vez surgen más proyectos internacionales que requieren que sean presentados en inglés (p.2: 58-60).
- b) Categoría *Perfil de los empleados*: El perfil del empleado que utiliza el inglés es de edad entre 35 y 45 años, titulado en ingeniería informática (los que trabajan en los departamentos técnicos y de desarrollo) y titulado medio en general (los que trabajan en los departamento de marketing y departamento comercial), aunque cada vez se demandan más titulados superiores (p.2: 42-47).
- c) Categoría *Valor del inglés en la selección*: La entrevistada comenta que normalmente no hacen ningún tipo de prueba de inglés, ya que es muy difícil encontrar profesionales con el perfil profesional que ellos exigen y prefieren considerar el conocimiento de inglés de facto como un requisito secundario (p.2: 49-56).
- d) Categoría *Esfuerzo de formación*: El problema que tiene la empresa “Q” en cuanto al inglés se presenta a la hora de comunicarse de forma oral, ya que el nivel de inglés no es muy alto en el momento de la entrevista (p.2: 58-60), aunque están buscando un proveedor eficaz de formación de inglés (p.5: 151-

156) que les pueda facilitar la posibilidad de formación a distancia, on-line o telefónica, ya que precisamente los componentes del departamento más necesitado de formación no suelen frecuentar la empresa y viajan mucho para reunirse con miembros de otras entidades y vender sus productos, llegando a ausentarse en ocasiones durante meses.

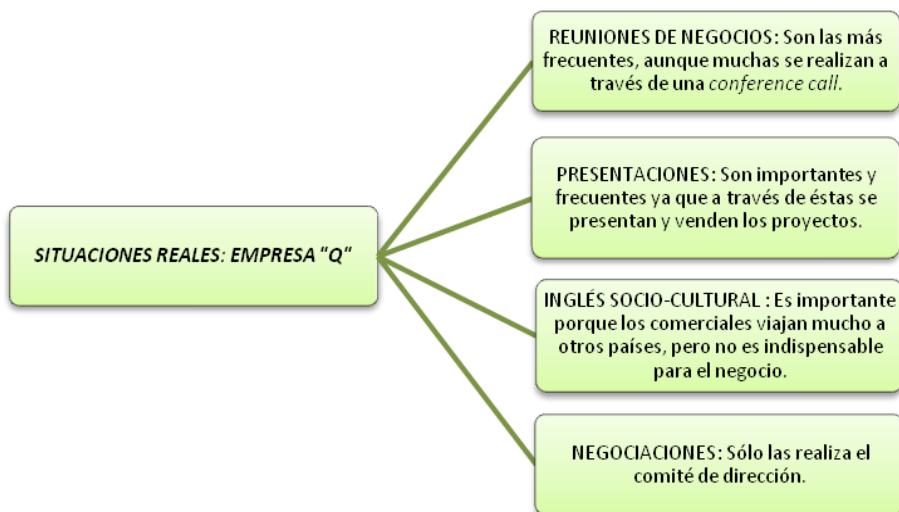
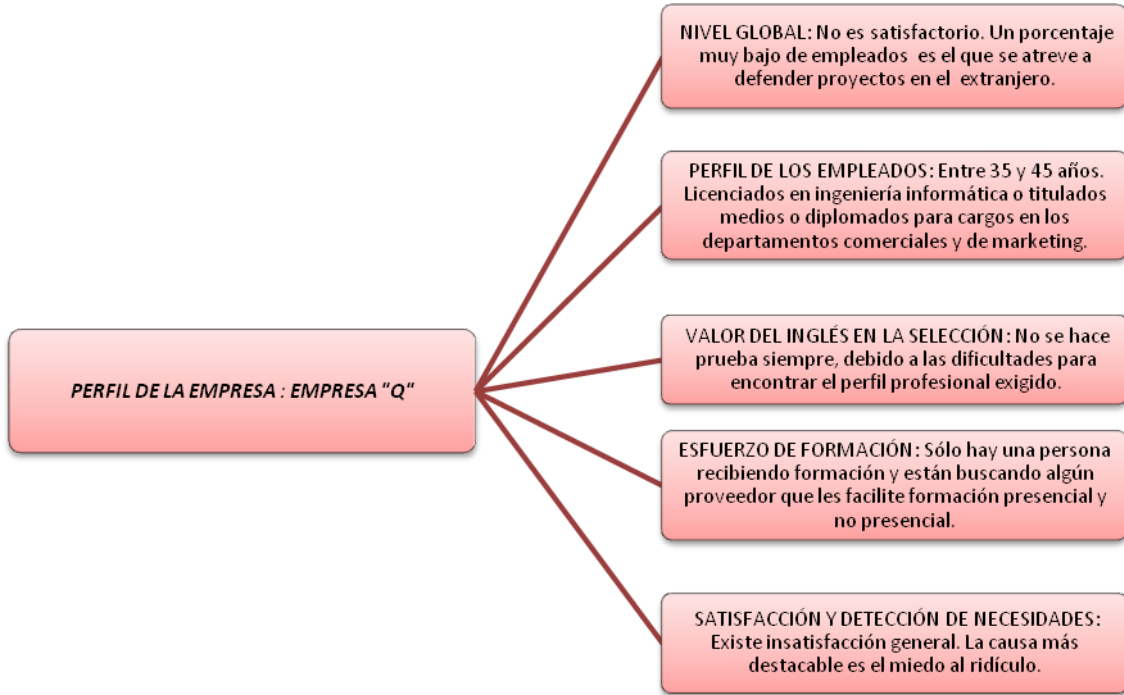
e) Categoría *Satisfacción y detección de desajustes*: La entrevistada reconoce la falta de satisfacción en cuanto a conocimientos de inglés en la empresa española y en el conjunto de la sociedad. Al preguntarle por las causas de estas deficiencias en general, la entrevistada alude a una compañera inglesa experta en enseñanza de inglés que comentaba que el principal problema de los españoles era el miedo a hacer el ridículo al hablar mal una segunda lengua, con lo cual ella está de acuerdo (p.4: 139-141).

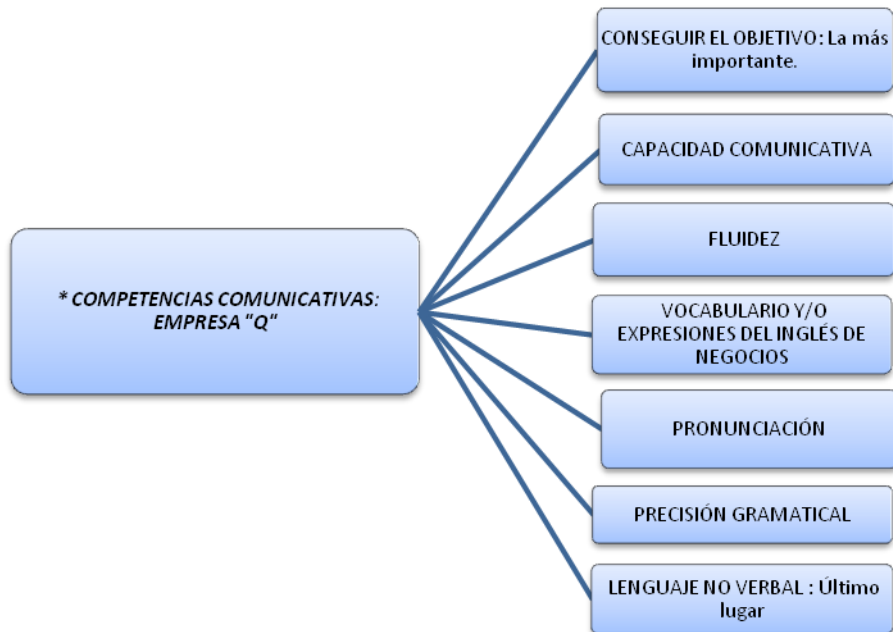
- Variable *Situaciones reales*: Las situaciones comunicativas más frecuentes en las que los empleados tienen que demostrar sus conocimientos de inglés son las reuniones, aunque esas reuniones no suelen ser presenciales, sino a través de video-conferencia o de *conference call*⁴⁷ (p.3: 74-79). De las reuniones presenciales se ocupa generalmente el propio comité de dirección. La segunda opción de situación frecuente en inglés es la de las presentaciones, pero como hemos dicho anteriormente, siempre van las mismas personas a otros países (p.3: 89-93).

- Variable *Competencias comunicativas*: En cuanto a las competencias importantes para una buena comunicación en inglés, la persona entrevistada consideró más importante las destrezas no lingüísticas que las competencias lingüísticas.

⁴⁷*Conference call* es un término para designar una llamada telefónica que se realiza con la intención de que participen varios receptores de la llamada. Se puede realizar a través del teléfono con un altavoz o por medio de video.

Considera que lo importante es conseguir el objetivo del negocio y para ello tener una capacidad comunicativa alta. El vocabulario, la pronunciación y la precisión gramatical pasan así a un segundo plano (p.4: 121-133).





(*Las categorías pertenecientes a las competencias comunicativas han sido enumeradas por orden de importancia según la persona entrevistada)

Fig. 35 Resultados de las categorías de la empresa “Q”

EMPRESA N° 5: CÓDIGO 008

- Variable *Perfil de la empresa*
 - a) Categoría *Nivel global*: La empresa con Código 008 es una multinacional china de telecomunicaciones con actuación en todo el mundo. Sus dos grandes áreas de actuación son la venta y la posventa. Proporcionan a sus clientes soluciones de redes y tecnología, teniendo entre sus grandes aliados y clientes a Telefónica, Vodafone y Orange, entre otros. Tiene más de 120.000 empleados distribuidos por el mundo, de los cuales 820 están en España. El 25% de los empleados es de procedencia china y rota cada tres años, por lo que la comunicación interna en la empresa se hace en inglés. De hecho, es obligatorio que todo el personal tenga conocimientos de inglés. En la sede central, que está en Madrid, el nivel es alto, pero en las provincias españolas se nota una diferencia en cuanto al nivel, siendo éste notablemente bajo. Parece ocurrir lo mismo con los empleados de

nacionalidad china que provienen de la capital del país o de Shanghai, cuyo nivel de inglés es superior al de los empleados que provienen de provincias (p.1: 21-32). El departamento que más necesita el inglés es el de RRHH, ya que es el que selecciona a todo el personal que entra en la empresa (p.3: 103-110).

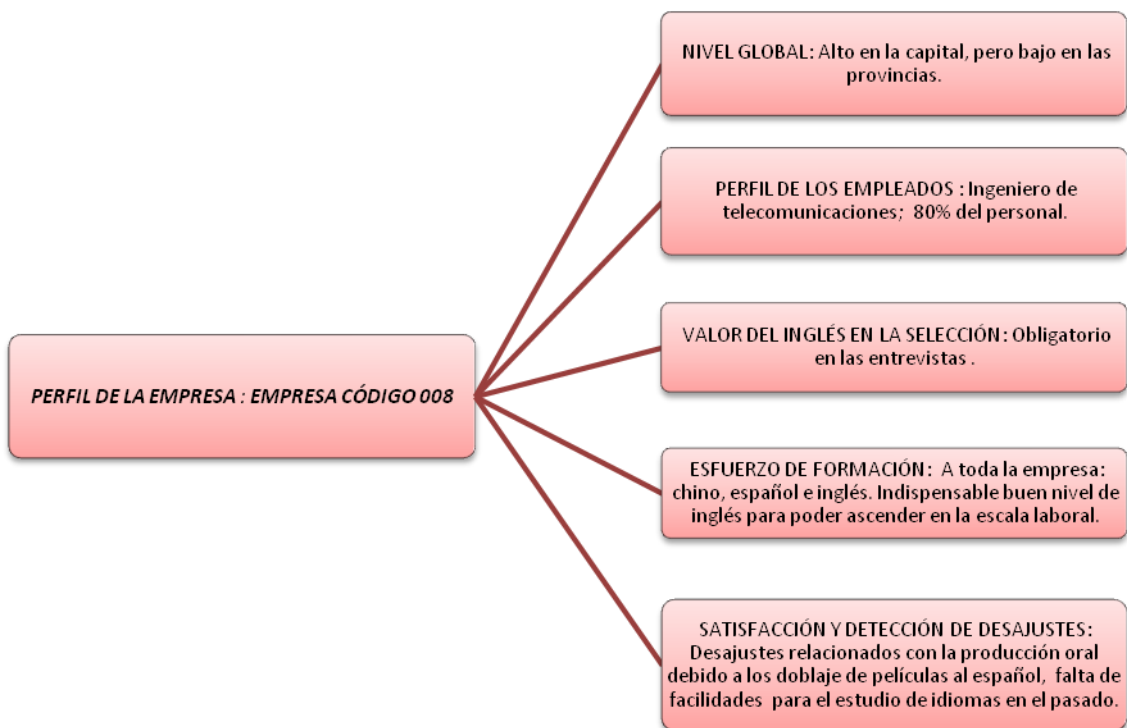
- b) Categoría *Perfil de los empleados*: El perfil de los empleados de la empresa 008 es el de ingeniero de telecomunicaciones, de 30 a 45 años. De hecho, el 80% de la empresa está formado por titulados en Ingeniería de Telecomunicaciones. El problema que plantea este perfil de empleado es que el inglés que dominan es el inglés escrito, pero no tienen la competencia oral en inglés necesaria para interaccionar en el entorno empresarial (p.2: 63-66).
- c) Categoría *Valor de inglés en la selección*: El Departamento de Recursos Humanos, que es el que se encarga de llevar a cabo la selección de candidatos, realiza las entrevistas 50% en español y 50% en inglés. En esta segunda parte de la entrevista, los candidatos están obligados a mantener una conversación en inglés durante una hora (p.3: 109-113). Aun así, si el nivel de inglés del candidato al que quieren contratar es bajo, pero el perfil profesional es el deseado, no lo descartan, sino que le plantea una formación intensiva posterior al contrato. La formación de inglés se convierte así, en un requisito indispensable para progresar o ascender dentro de la empresa (p.2: 47-54).
- d) Categoría *Esfuerzo de formación*: Al ser la comunicación en inglés tan importante en la empresa 008, la formación se hace indispensable, pero no tanto para formar desde un nivel cero de inglés, sino para mantener o mejorar el nivel medio que se supone que debe tener cada empleado (p.2: 56-60). La empresa tiene formación de español, de chino y de inglés. De hecho, más del 50% del

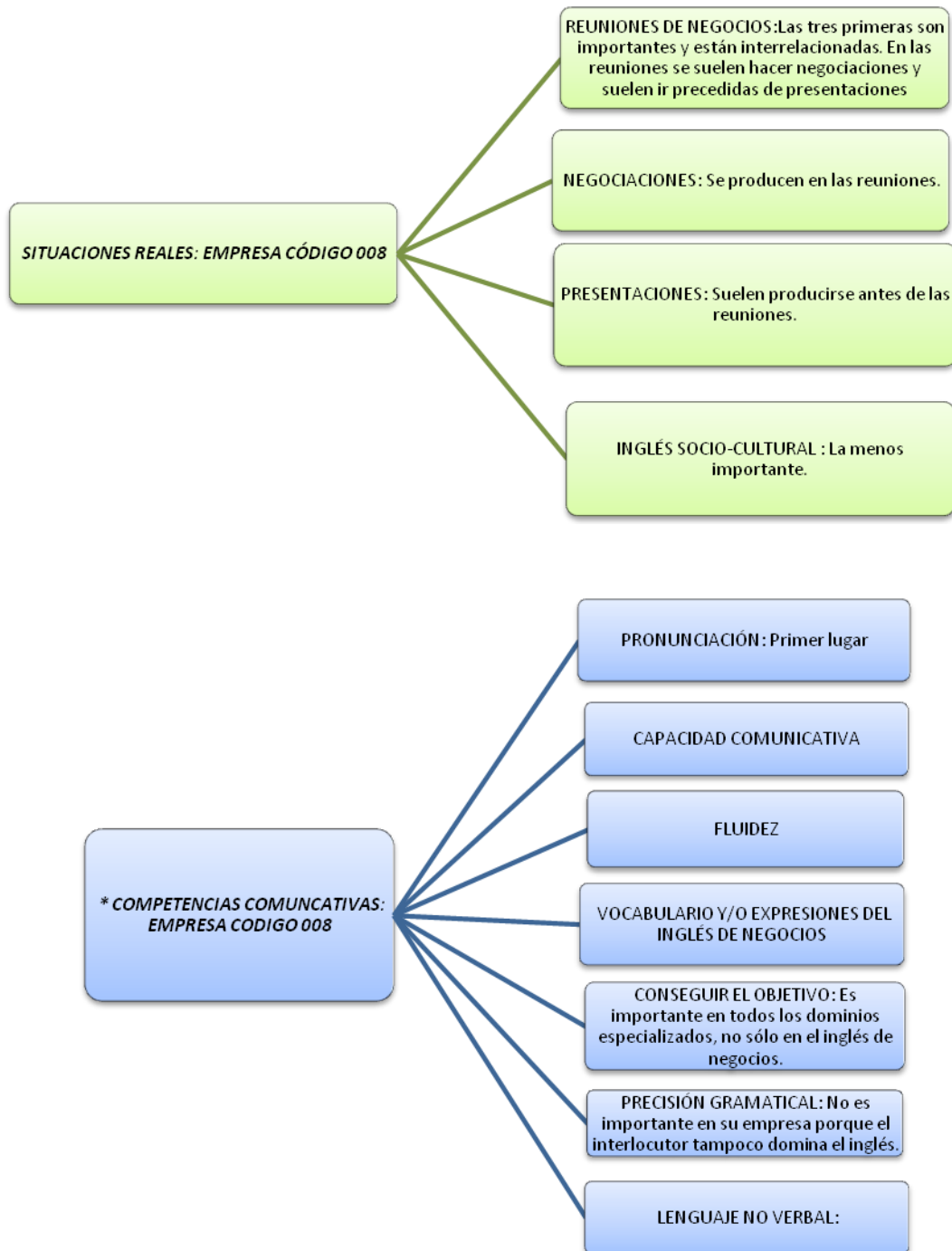
presupuesto que tiene la empresa destinado a la formación lo invierte en la enseñanza de inglés (p.7: 256-262).

- e) Categoría *Satisfacción y detección de desajustes*: La entrevistada expresó como deficiencias relacionadas con el inglés en España, la mala pronunciación y la escasa fluidez en cuanto a la producción oral. Las causas aludidas están relacionadas con el miedo al ridículo y a expresarse en una segunda lengua, comparando así nuestro bajo nivel de inglés con el alto nivel que hay en el resto de Europa. Tal vez, según ella, las causas vengan del pasado histórico de España, en el que no se dieron facilidades para el aprendizaje de otras lenguas, lo que ha producido un rechazo a la lengua inglesa. Como consecuencia, se siguen doblando las películas y los programas de televisión, algo que llamó la atención a la entrevistada cuando llegó a este país, ya que no es española (p.8: 277-289).
- Variable *Situaciones reales*: En cuanto a las situaciones comunes en las que los empleados se encuentran con mayor necesidad de comunicación en inglés, la entrevistada las ha interrelacionado; es decir, aunque la más frecuente es las negociaciones, éstas se realizan en el entorno de las reuniones que, a su vez, suelen ir precedidas de presentaciones. Al inglés social no se le da importancia, ya que, según ella, a nivel comunicativo en el entorno social que sea, hasta titubeando, se puede hacer entender mínimamente una persona que lo necesite (p.5: 171-174).
 - Variable *Competencias comunicativas*: Para la entrevistada, la destreza más importante para una buena comunicación en inglés es la de la pronunciación, seguida de la capacidad comunicativa, vocabulario y fluidez. Si no hay fluidez y

se titubea, se pierde el hilo de la comunicación. En cuanto a esa capacidad comunicativa, su importancia estriba no sólo en cuanto a la interacción en inglés, sino en español. La entrevistada argumenta que una persona que no sabe comunicar en su propia lengua, será incapaz de comunicar en una lengua extranjera. En cuanto al lenguaje corporal, la entrevistada opina que hay una gran diferencia en el lenguaje corporal que utiliza una persona china al que utiliza una persona occidental, pero cree que éste no es factor determinante en el mundo empresarial (p.6: 203-233).

Como conclusión a la conversación mantenida, la entrevistada expresó su opinión optimista sobre el interés actual de las empresas españolas en cuanto al aprendizaje del inglés, añadiendo que incluso las pequeñas empresas de diversos sectores están invirtiendo en formación y se están preocupando por contratar personal que ya venga preparado en inglés, con el fin de expandir sus negocios de forma internacional (p.8: 289-301).





(*Las categorías pertenecientes a las competencias comunicativas han sido enumeradas por orden de importancia según la persona entrevistada)

Fig. 36 Resultados de las categorías de empresa 008

EMPRESA N° 6: EMPRESA “D”

La empresa “D”, con gran presencia en España, fue adquirida en el transcurso de esta investigación por la empresa lituana “M”, por lo que su necesidad de aprendizaje y mejora del inglés se intensificó de inmediato a partir de mayo de 2012. Cuando se realizó la entrevista, las necesidades reales eran menores, pero la empresa ya tenía prevista esa posible adquisición, lo cual queda reflejado en las respuestas.

- Variable *Perfil de la empresa*
 - a) Categoría *Nivel global*: La necesidad de inglés dentro de la empresa se encuentra principalmente en el Departamento de RRHH, Compras y Departamento Financiero. De hecho, el que peor nivel tiene es el personal del Departamento de Compras (p.2: 47-51). La importancia que le da la persona entrevistada al inglés hoy en día es muy alta. Lo llega a comparar con tener una carrera universitaria más y reconoce que el nivel en la empresa es bajo en general. Por eso, cree que es fundamental ampliar la formación de inglés en su caso.
 - b) Categoría *Perfil de los empleados*: El perfil de los empleados de la empresa que utilizan el inglés es de titulado superior, responsable de departamentos o de productos, con una media de edad entre los 30 y los 45 años, aunque algunos altos directivos pueden superar esa edad (p.3: 122-126). Dentro de este perfil de empleados, se pueden diferenciar dos colectivos: por un lado, el colectivo de oficinas (*top management* y *product management*), es decir, los altos directivos y los jefes de producto, que tienen un nivel alto de inglés pero siguen necesitando mejorarlo para perfeccionar sus transacciones comerciales; por otro lado, el colectivo de tienda, que va desde gerentes a cajeros y tiene un nivel bajo de comunicación en inglés. En este colectivo es

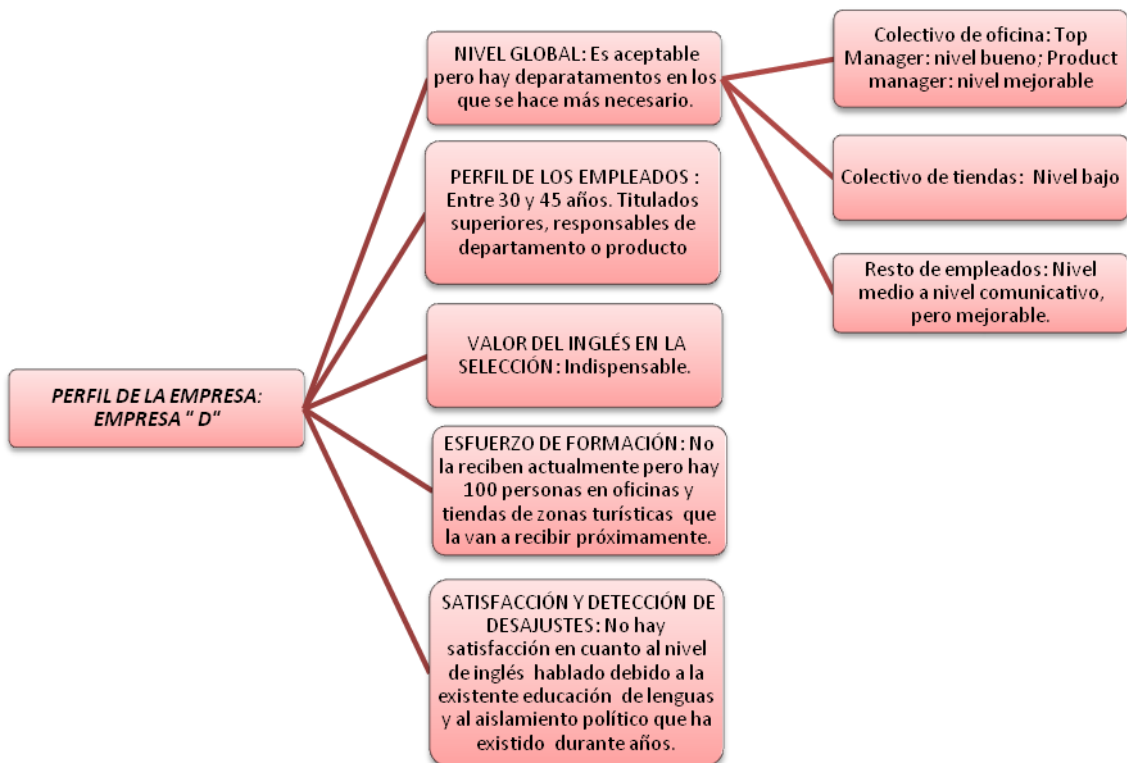
necesario el uso del inglés, especialmente en las zonas turísticas de España (p.3: 77-99).

- c) Categoría *Valor del inglés en la selección*: En la empresa se hace prueba de conocimientos de inglés a los posibles candidatos a un puesto de trabajo; incluso puede ser determinante para obtener dicho puesto (p.6: 203-206).
 - d) Categoría *Esfuerzo de formación*: El total de personas de las oficinas de la central que necesita formación en el momento de la entrevista es de unas 100 personas (de un total de unas 200) (p.3: 87-99), pero parece que están a la expectativa de lo que pueda ocurrir con la posible adquisición de la empresa. En ese momento, la necesidad es mayor para los altos directivos, ya que eran los que se relacionaban con el consorcio internacional de bancos al que pertenecían.
 - e) Categoría *Satisfacción y detección de desajustes*: En cuanto a las causas de las posibles deficiencias y del bajo nivel de inglés en general, el entrevistado opina que tienen que ver con el entorno nacional y apunta razones remotas arraigadas a la sociedad y motivadas probablemente por el aislamiento que el país tuvo durante la dictadura y porque el idioma se consideró siempre una asignatura secundaria o lo que se conoce como “una maría”⁴⁸ en el sistema educativo. Sin embargo, la situación está cambiando entre la gente joven y reconoce que ya se empieza a notar un mejor nivel de inglés en los becarios que hay en la empresa (p.5: 180-201).
- Variable *Situaciones reales*: En cuanto a las situaciones más frecuentes en las que se encuentran los empleados con necesidad de comunicarse en inglés, éstas

⁴⁸ Se denomina “maría” a la asignatura fácil de aprobar y probablemente poco influyente en la vida académica y profesional.

son las reuniones de negocios (p.3: 107-110), ya que las presentaciones las realizan los altos cargos (p.4: 116-119). Sin embargo, para el entrevistado, el inglés social no es tan importante dentro del entorno empresarial (p.3: 112-114).

- Variable *Competencias comunicativas*: El entrevistado ordena de mayor a menor importancia las que le fueron planteadas, resaltando las competencias lingüísticas como las más importantes específicamente, tales como el dominio de un vocabulario amplio, la pronunciación clara y la precisión gramatical. Según él, sólo cuando se consigue el dominio de esas tres destrezas, se puede aspirar a tener éxito en los negocios. El lenguaje corporal quedó en el último lugar, ya que el entrevistado no lo consideró importante para la comunicación. Según él, cuando se dominan todas las destrezas nombradas anteriormente, el propio cuerpo se comunica espontáneamente, mostrando seguridad y llegando a una especie de situación ideal (p. 4: 132-143).



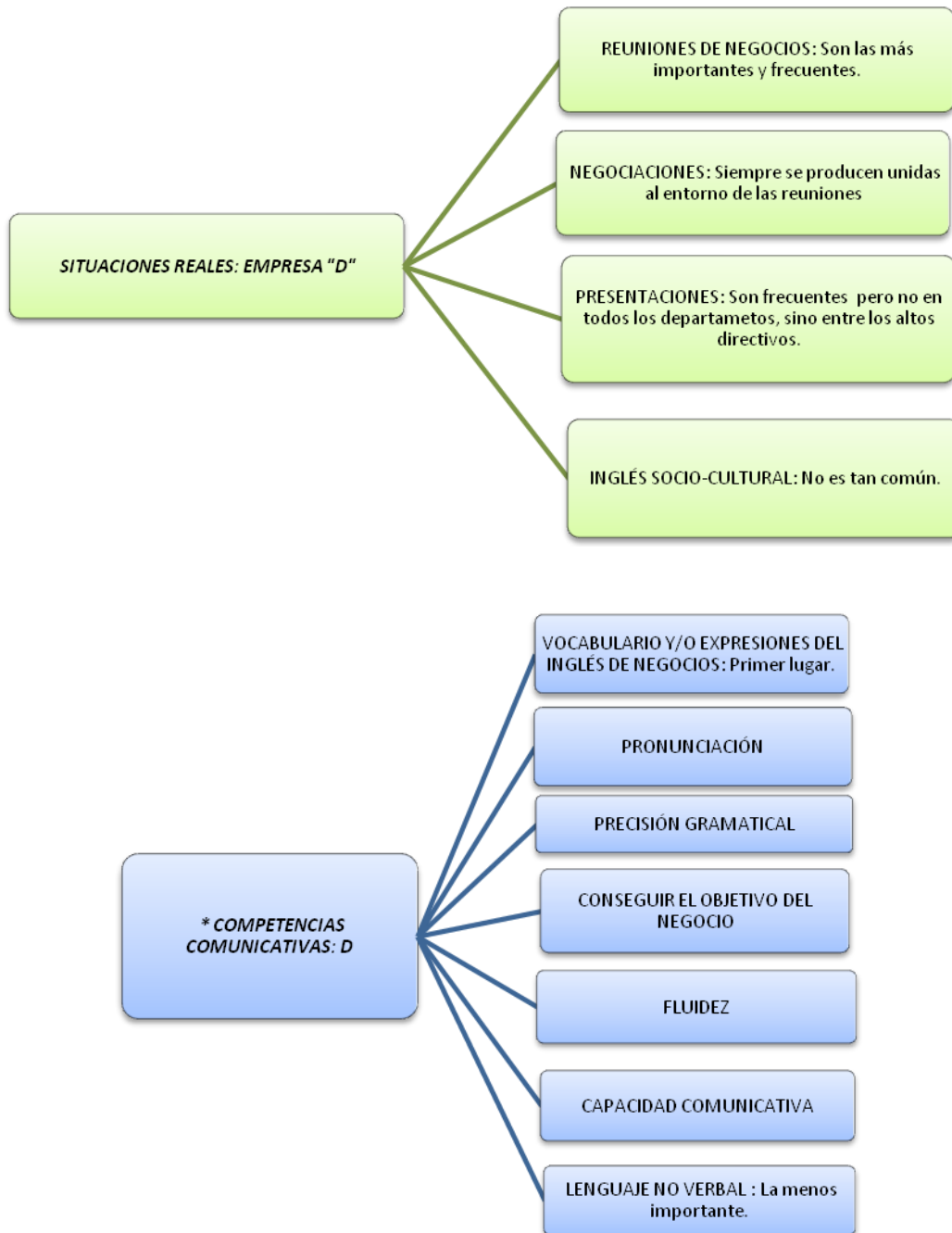


Fig. 37 Resultados de las categorías de la empresa “D”

(*Las categorías pertenecientes a las competencias comunicativas han sido enumeradas por orden de importancia según la persona entrevistada)

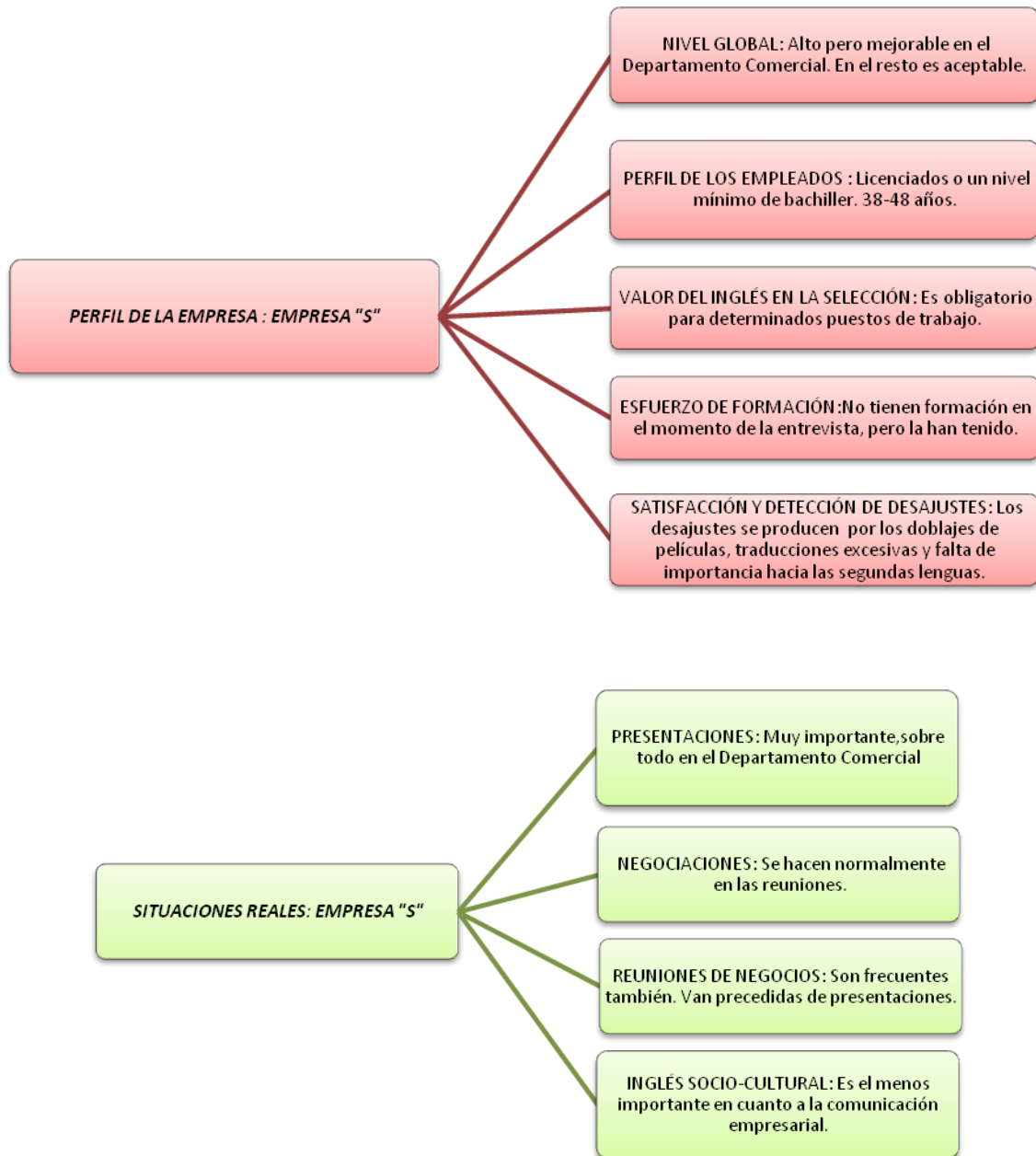
EMPRESA N° 7: EMPRESA “S”

- Variable *Perfil de la empresa “S”*

- a) Categoría *Nivel global*: La empresa “S” tiene amplia presencia internacional, por lo que sus exigencias comunicativas no sólo se centran en el inglés, sino en otros idiomas como el alemán y el francés (p.1: 10-13). Prácticamente los empleados de todos los departamentos de la empresa están obligados a hablar en inglés, especialmente el Departamento Comercial (en el cual hay algunos empleados bilingües), el Departamento de Exportación y el de Importación. Esta exigencia lingüística hace que la plantilla esté cualificada en cuanto a idiomas.
- b) Categoría *Perfil de los empleados*: El 96% del personal que requiere utilizar inglés en su ámbito profesional, está compuesto por licenciados y titulados superiores (p.2: 52-53).
- c) Categoría *Valor del inglés en la selección*: La empresa muestra su compromiso de exigencia en el dominio de la lengua inglesa, realizando una prueba en inglés en todas las entrevistas de trabajo. De hecho, es indispensable superarla en la candidatura a algunos puestos, como recepcionista o administrativo (p.2: 54-59).
- d) Categoría *Esfuerzo de formación*: En el momento de la entrevista, los empleados de la empresa no estaban recibiendo formación alguna de inglés. Cuando se hace la previsión de presupuestos para formación, siempre se da prioridad al Departamento Comercial con el fin de hacer ventas. La formación de idiomas, entonces, pasa a un segundo plano (p.5: 172-176).
- e) Categoría *Satisfacción y detección de desajustes*: El entrevistado piensa que en España se percibe un cambio con respecto a la intención de mejora del nivel de inglés, pero todavía queda mucho trabajo por hacer para poder

alcanzar un nivel óptimo. De hecho, algunos factores que producen desajustes comunicativos estriban en el exceso de traducciones de libros o los doblajes de películas. El aprendizaje de idiomas, expresó el entrevistado, empezó a tener importancia hace pocos años (p.3: 78-88).

- Variable *Situaciones reales*: En cuanto a las situaciones empresariales en las que se hace necesaria la comunicación en inglés, están las cuatro enlazadas entre sí (presentaciones, reuniones, negociaciones y situaciones socio-culturales). De hecho, la más frecuente es la de las presentaciones, que suelen producirse previamente a las negociaciones y las reuniones (p.3: 97-99). La presentación, según el entrevistado, tiene la ventaja de que se prepara con anterioridad, pero no por ello se trata de un acto comunicativo banal. De hecho, las buenas presentaciones son las que desembocan en la consecución de un negocio dentro de la empresa (p.3: 108-109).
- Variable *Destrezas comunicativas*: En cuanto a la importancia de las destrezas comunicativas en inglés, la más importante es la de capacidad comunicativa, es decir, hacerse entender, a lo que va unido el lenguaje corporal, seguido del vocabulario y las expresiones y el vocabulario específico de los negocios (p.4: 130-139). En cuanto al lenguaje corporal, el entrevistado añadió más razones de su elección, comentando que los movimientos corporales junto con el vocabulario utilizado es lo que va a hacer que la presentación sea más o menos efectiva. (p.4: 140-149).



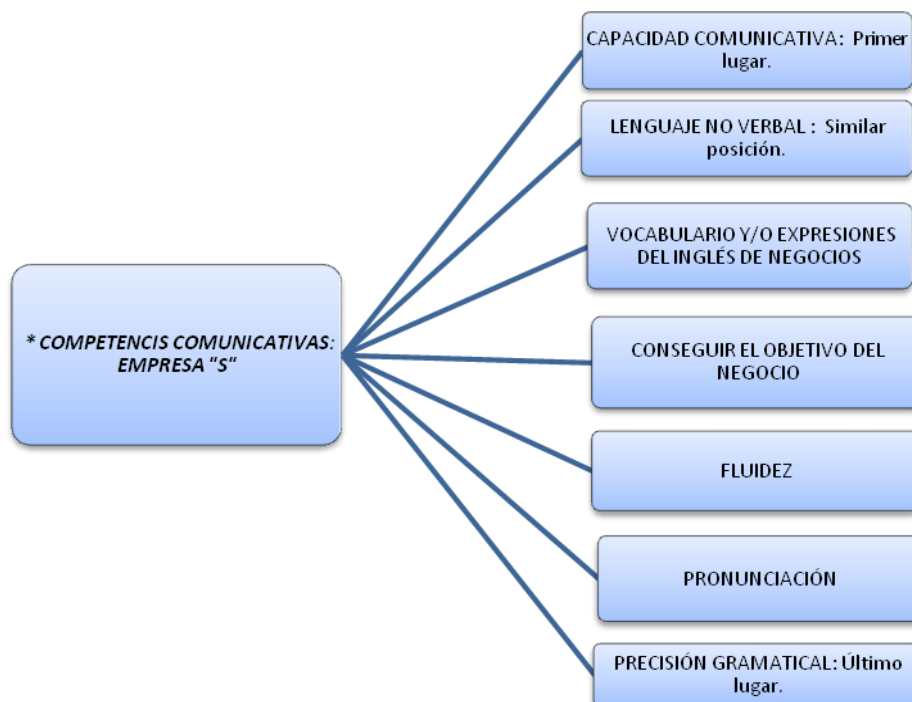


Fig. 38 Resultados de las categorías de la empresa “S”

(*Las categorías pertenecientes a las competencias comunicativas han sido enumeradas por orden de importancia según la persona entrevistada)

Antes de finalizar esta sección, nos gustaría añadir que algunos de los entrevistados fueron parcos en cuanto a la facilitación de información, tal vez causado por la confidencialidad o la falta de tiempo. Esto hizo que la entrevistadora se viera obligada a realizar preguntas para incidir en algún tema crucial. Tal vez se podría haber alargado la entrevista con más preguntas, pero hubo cierta presión con la limitación de tiempo.

Habiendo presentado las empresas participantes en las entrevistas, sus características, la clasificación y justificación de variables y categorías por empresas y los diagramas representativos de los datos obtenidos a través de las entrevistas abiertas, pasaremos a interpretar y presentar las conclusiones obtenidas a través de esos resultados.

4.4. Análisis de los datos obtenidos en las entrevistas

Según Patton (2002), en el análisis del contenido de entrevistas, existen dos fases: *la descripción y la interpretación*. En las secciones anteriores, hemos llevado a cabo la primera fase del análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas, lo que se corresponde con la primera fase denominada *descripción*. Esta descripción se basa en la exposición organizada de los datos facilitados por los entrevistados de forma individual, estructurada dentro de las categorías presentadas al comienzo de este capítulo. En cuanto a las interpretaciones de los datos cualitativos, son diversas y varían según el tipo de investigación (Cohen y otros, 2011). Estos autores sugieren métodos de interpretación de datos a partir de los *participantes*, del *tema o pregunta de investigación* y del *instrumento*. El eje de análisis de esta investigación, teniendo en cuenta que las entrevistas se han realizado con la intención de recalcar y sopesar elementos provenientes de diferentes individuos o entidades empresariales para finalmente interrelacionarlos y compararlos, consideramos que es la interpretación *por tema o pregunta de investigación*. De esa manera, en palabras de Cohen y otros (2011:552): “*it returns the reader to the driving concerns of the research, thereby closing the loop on the research questions that were raised in the early part of an enquiry. In this approach all the relevant data are collated to provide a collective answer to a research question*”.

Para comenzar el análisis, presentaremos las tablas de distribución de frecuencias, reduciendo los datos pertinentes de cada variable. En ellas, analizamos la frecuencia absoluta⁴⁹ y la frecuencia porcentual⁵⁰ de las categorías pertinentes de cada variable. Cada tabla pertenece a una variable y en ellas incluimos a todas las empresas.

⁴⁹Número total de observaciones o individuos que pertenecen a una categoría o variable.

⁵⁰ Número de observaciones o individuos que pertenecen a una categoría o variable sobre el total de observaciones o individuos o tamaño de la muestra global.

4.4.1. Variable *perfil*

En lo que concierne a la primera variable de análisis y teniendo en cuenta que las empresas tienen un perfil variado en cuanto al número de empleados, sector, negocio e intereses, hemos optado por analizar el perfil del empleado que necesita utilizar el inglés de forma periódica dentro del desempeño de su profesión y va a ser él el que nos dé información pertinente en fases posteriores de esta investigación.

NIVEL DE INGLÉS			ESTUDIOS			EDAD
Alto	4	57,14%	superiores	5	71,42%	30-45 años
Medio	3	42,85%	medios	1	14,28%	100%
Bajo	1	14,28%	variados	1	14,28%	

Tabla 11. Distribución de frecuencias de *perfil del empleado*

Según la información facilitada por los entrevistados, las personas que utilizan el inglés en la empresa tienen un perfil similar en cuanto a nivel de estudios, nivel de inglés y la edad. El nivel de inglés es alto o medio⁵¹ en la mayoría de personas de la empresa y sólo una de las personas entrevistadas indicó que el nivel de sus empleados era bajo y que tenían dificultades para hacer negocios en el extranjero. Debido a esa dificultad, habían perdido oportunidades al haber tenido que rechazar ofertas de proyectos internacionales por no tener personal preparado en inglés para defender un proyecto y posteriormente poder establecer toda la comunicación necesaria en esa lengua. Es importante enfatizar que esa percepción de nivel alto o bajo está tomada desde la perspectiva de una persona que analiza un colectivo, pero dentro de ese colectivo, habrá variaciones que tendrán que ser analizadas de forma individual. Ya que la efectividad de

⁵¹Esa calificación de “medio” para referirse al nivel de competencia global en un idioma, es muy común en la sociedad española para definir un nivel comunicativo que se encuentra aproximadamente a mitad de camino entre la comunicación efectiva y la comunicación con trabas, en la cual, a pesar de los errores, una persona llega con cierta dificultad a entenderse y hacerse entender. (Informe EPI EF 2012).

las acciones empresariales internacionales depende en cierta medida de la maestría de la lengua inglesa, los individuos con un nivel comunicativo bajo tendrán menos implicación comunicativa y por lo tanto menos posibilidades de éxito en el negocio (Du-Babcock, 2013). Con las cifras anteriores, comprobamos que tan sólo la mitad parece entablar comunicación efectiva en inglés, lo cual es una cifra muy preocupante en sí misma, ya que, si más del 40% tiene un nivel medio, entendiendo por ello la existencia de errores o carencias más formales que funcionales, se interpreta que esto puede incidir negativamente en la interacción y pueden llegar a causar rechazo o pérdida de negocio a igualdad de circunstancias con empresas competidoras.

Con respecto al nivel académico de esas personas, la mayoría tiene estudios superiores, lo que indica la exigencia o responsabilidad que caracteriza a esos puestos de trabajo. El hecho de tener estudios superiores favorece el aprendizaje de las segundas lenguas, según Moreno y otros, (2008: 3.700), por lo que se valora positivamente que sea esta franja de titulados quienes requieran la formación lingüística. Uno de los objetivos de la formación continua está relacionado con el mantenimiento de las competencias existentes, con el fin de vencer los efectos del olvido y la fosilización. Tiene como objetivo mantener la competencia en sí misma, actualizarla y mejorarla (Le Boterf, 1989). El empresario debe considerar el capital humano como la fuerza indispensable del negocio; por lo tanto, la formación del empleado debe ser vista como una parte esencial y definidora de su propia realidad (Colom y otros, 1994). Esos estudios superiores requeridos como condición de acceso a un puesto de trabajo forman parte del capital humano de la empresa y se deben aprovechar para ampliar y perfeccionar conocimientos a través de la formación, así como ocasionalmente adquirir otros nuevos. Esta necesidad de formación continua en inglés la tienen todas las empresas

entrevistadas; sin embargo, no todas las satisfacen y aprovechan la preparación académica de partida de una parte de sus empleados.

Con respecto a la media de edad de los empleados, como muestra la tabla, está entre los 30 y 45 años, según lo indicado por los entrevistados. Esa franja de edad no se corresponde con la de los recién graduados sin experiencia, sino que son graduados o licenciados que tienen puestos de cierta responsabilidad dentro de la empresa y que deben gozar de la confianza de los cargos superiores para que desarrollen acciones comunicativas internacionales con suficiente dominio del inglés para el éxito del negocio y la buena imagen de la empresa.

4.4.2. Variable situaciones empresariales reales

REUNIONES	7	100%
PRESENTACIONES	5	71,42%
NEGOCIACIONES	1	14,28 %
SOCIAL-CULTURAL	0	0%

Tabla 12 Distribución de frecuencias de situaciones empresariales

Como hemos explicado anteriormente, en la justificación de las preguntas a los entrevistados, se les ofrecieron cuatro situaciones comunicativas empresariales para que eligieran las que se desarrollaban con más frecuencia en inglés. Las siete empresas coincidieron en que las dos situaciones en las que se hacía necesaria la comunicación en inglés eran las reuniones y las presentaciones con gran diferencia sobre las otras dos. En algunos casos, se llegan a vincular justificando que las segundas son previas a las reuniones; es decir, se presenta el producto o el tema a tratar en la reunión previamente. Según los entrevistados, las reuniones son fundamentales para la comunicación interna

y externa empresarial. También los informantes han expresado su disconformidad con la ineficacia que tienen a veces las reuniones, de ahí que algunos trabajadores las eviten. Las reuniones de empresa no siempre son efectivas porque no se cumplen los requisitos para que estas lo sean. Según Johnson (2005:64), las tres claves para que una reunión sea productiva son: puntualidad (comenzar y terminar en el tiempo establecido), orden del día (seguir el orden y sugerir variaciones sólo al principio) y control (progresar sin interrupciones y siguiendo un orden de turnos). Bloomstran (2002), añade otro requisito que es el de fijar el objetivo de la reunión previamente, en cierta medida con el fin de conseguir una participación efectiva de los asistentes a las reuniones.. Las presentaciones también han destacado por su importancia y frecuencia y suelen hacerlas siempre los mismos empleados de las empresas. Todos los entrevistados mostraron mayor confianza en cuanto a realizar una presentación en inglés, ya que siempre van preparadas previamente, con un apoyo visual y sobre temas que dominan profesionalmente. Sin embargo, mostraban cierta preocupación sobre la fase en la que se tiene que tratar con las preguntas de los asistentes al terminar la presentación, cuando el presentador no tiene suficiente nivel de competencia oral. Reumann (2012) reconoce que es difícil prepararse para esa fase final de preguntas y respuestas al final de la presentación. Recomienda reconocer la falta de información o de respuesta apropiada a una pregunta y prometer una respuesta pronta y fundamentada. De la misma manera, creemos que se debe reconocer la falta de comprensión de una pregunta realizada en inglés y reconocer e incluso advertir sobre la falta de fluidez en inglés en el caso de que existiera a la hora de responder una pregunta.

Tan sólo una empresa ha nombrado las negociaciones como situación comunicativa frecuente en la que se requiera el uso del inglés. Las negociaciones tienen un valor práctico fundamental evidente para la empresa y por ello suelen producirse entre altos

cargos, ya que se toman decisiones claves relacionadas con el objetivo de la empresa. No todas las personas en una empresa están capacitadas para negociar efectivamente; negocia bien quien desarrolla un amplio conjunto de habilidades que, coordinadas, le confieren una alta capacidad para interactuar con personas y grupos y obtener resultados. Entre esas habilidades, las más destacadas son: inteligencia emocional, creatividad, escucha activa, empatía, asertividad, preparación, interculturalidad y gestión del tiempo (Ponti, 2005: 23). De ahí que se comprenda que las negociaciones sólo sean encargadas a un número determinado de personas dentro de una empresa.

Como podemos ver, la interculturalidad forma parte de las habilidades para interactuar entre seres humanos y para negociar, según Ponti (2005), pero no es el único investigador que da importancia a dicha habilidad en el mundo de los negocios. Lanero (2001) opina que la interculturalidad o la cortesía cultural transnacional tienen que formar parte del entorno empresarial, ya que los negociadores no son sólo diferentes desde el punto de vista lingüístico, sino también sociocultural. Por esta causa, nos ha llamado la atención el hecho de que ninguna empresa reconociera la importancia del inglés social y cultural. Han sido muchos los autores que han investigado la importancia del inglés sociocultural en la comunicación empresarial. De hecho, en el entorno del aprendizaje del inglés de negocios, la socialización y la participación comunicativa en entornos externos a la empresa juega un papel fundamental (Poncini, 2013). Incluso, dentro de la empresa, en situaciones como las nombradas anteriormente: las reuniones, *“...it may serve practical needs or represent a cooperative element and is thus worthy of attention when examining international and intercultural business communication, even when communication takes place mainly in English.”*(Poncini, 2003). Asimismo, Rodríguez Cantú (2007) habla de la importancia del factor cultural y social de la siguiente manera:

“debido a que la sociedad está compuesta por personas que tienen una cultura, es prácticamente imposible hablar de ellas sin relacionarlas con su cultura. Muchas veces los antropólogos emplean los términos de forma indistinta o los combinan en una sola palabra: sociocultural. Este es el término que se empleará, porque las variables de interés para los empresarios son tanto sociales como culturales”.

De hecho, este mismo autor explica, por ejemplo, que en muchos países es incluso un error comenzar una conversación de negocios hablando precisamente de trabajo. Es conveniente previamente conversar unos minutos sobre algún tema general para establecer contacto a nivel emocional que propicie una corriente de empatía entre los interlocutores. Oetzel (1998) investigó grupos de hablantes homogéneos y heterogéneos en un entorno comunicativo, no relacionado con el empresarial, basándose en los turnos al hablar y la creación/solución de conflictos y demostró que la interacción de los componentes de esos grupos estaba claramente influida por el factor sociocultural. Las empresas entrevistadas expresaron su necesidad en comunicarse con empresas de otros países desarrollados o emergentes tales como: Brasil, Marruecos, Taiwán, Portugal, Holanda, Bélgica, Reino Unido, Alemania, República Checa, China, Venezuela, Colombia y México. La cultura y la forma de relacionarse en estos países difiere de la española y creemos, por lo tanto, que el conocimiento y la práctica de la interculturalidad es más necesaria en la comunicación empresarial que lo que han manifestado los entrevistados.

4.4.3. Variable competencias comunicativas

Pronunciación	4	57,14%
Capacidad comunicativa	4	57,14%
Vocabulario	4	57,14%
Gramática	3	42,85%
Fluidez	3	42,85%

Consecución del objetivo⁵²	2	28,57%
Lenguaje corporal	1	14,28%

Tabla 13 Distribución de frecuencias de *competencias comunicativas* por orden de importancia

De las siete competencias que se plantearon a los representantes de las empresas para que las ordenaran según la importancia que tenían en su opinión, en una acción comunicativa empresarial, hemos comprobado que las tres más valoradas han sido la pronunciación, el vocabulario y la capacidad comunicativa. Donna (2000: 297) y Ellis y Johnson (1994: 9) opinan que es más importante la comunicación correcta que no lleve a malos entendidos y que esta comunicación debe ser breve y concisa. St. John (1996) opina que existe más comunicación que la proveniente de las meras palabras que pronunciamos y que se basa en un entramado de estrategias para comunicar el mensaje. Según todo lo dicho hasta ahora, la capacidad comunicativa implica un conocimiento lingüístico puesto en práctica, así como conocimiento no lingüístico⁵³. Bhatia y Bremner (2012), de la misma manera, opinan que la comunicación empresarial no consiste en una serie de palabras colocadas de forma gramaticalmente correcta, es decir, la comunicación va más allá de la corrección o precisión léxico-gramatical. Según estos autores la base del éxito estriba en cómo las personas componen el discurso empresarial y las tácticas utilizadas para conseguir el objetivo por el que se produce ese discurso.

De los siete entrevistados, sólo dos afirman que conseguir el objetivo es importante. Este hecho nos ha llamado la atención ya que nos da a entender que existe una falta de concienciación lingüística por parte de la sociedad empresarial, la cual no valora la

⁵² La consecución del objetivo la hemos incluido en la tabla como una competencia, pero en realidad ha sido una estrategia para comprobar la importancia que daba la empresa al proceso lingüístico previo a conseguir el objetivo o si por lo contrario, dan importancia a éste a pesar de las dificultades lingüísticas que puedan surgir o la imagen que puedan dar en cuanto a poca calidad lingüística comunicativa.

⁵³ Savignon (1983), la define como la unión existente entre el conocimiento de la lengua y la habilidad de poner en práctica dichos conocimientos en usos específicos.

importancia o influencia del sistema lingüístico como fin para el éxito o consecución del negocio entre hablantes de otras lenguas. En cuanto a los dos niveles lingüísticos más valoradas, comprobamos que la pronunciación lo ha sido tanto como el vocabulario. Sin embargo, para el éxito de un acto comunicativo, no es necesaria la pronunciación correcta ni aproximada a la pronunciación del hablante nativo, sino que simplemente tiene que ser comprensible. Expertos como Chacón (2001) consideran que la pronunciación en muchos casos, tal como indicó una de las entrevistadas, es una cuestión de calidad o de imagen hacia el exterior. Con respecto al vocabulario, sí consideramos que tiene la importancia dada por los entrevistados, ya que el léxico específico del dominio de los negocios es una característica que diferencia al inglés para fines específicos del inglés general. De hecho, es en el nivel léxico específico de los negocios donde se están haciendo más aportaciones investigadoras innovadoras contrastivas entre el inglés y otras lenguas (Mateo Martínez, 2007). La gramática ocupa un cuarto lugar de valoración, lo cual queda respaldado por numerosos estudios que indican que los errores gramaticales de los hablantes no nativos con frecuencia no llegan a interrumpir la comunicación, aunque a veces la entorpezcan. Existe un proceso cognitivo semiconsciente de rectificación que permite a los interlocutores más competentes interpretar los errores cometidos por interlocutores menos avanzados y poder continuar con el acto de habla sin problemas (Seidlhofer, 2004: 220).

Nos ha llamado la atención la escasa importancia que se le ha dado al lenguaje corporal. Sólo una persona entrevistada lo ha considerado relevante. Muchos investigadores coinciden en que la expresión paralingüística tiene una importancia considerable en el proceso comunicativo (Chacón, 2001), ya que los gestos faciales, el movimiento de las manos, la forma de dirigir la mirada hacia la audiencia, los silencios, son a veces más elocuentes que el lenguaje en sí y tienen mayor veracidad en caso de contradicción

(Wainwright, 1998). Yus (2007: 83) incluso cree que la comunicación no verbal debería formar parte de la enseñanza de las lenguas de especialidad, ya que el uso incorrecto de determinadas conductas no verbales puede desembocar en el malentendido y, en suma, el fracaso de algunas negociaciones empresariales. Los participantes tampoco le han dado demasiada importancia a la fluidez. De hecho, uno de los representantes de las empresas dijo que la fluidez se consigue de forma natural después de haber adquirido otras destrezas lingüísticas previamente como el vocabulario, la gramática y la pronunciación y es una consecuencia natural del efecto que dicha adquisición causa en el hablante. Ellis y Johnson (1994: 43) también creen que la fluidez no debe ser un objetivo de aprendizaje en el inglés de negocios, ya que es muy difícil enseñarla o medirla.

4.5. Conclusiones del capítulo

En este capítulo se ha expuesto que, según las declaraciones de los entrevistados, es un hecho destacable que el inglés se ha convertido en un instrumento indispensable a la hora de establecer relaciones de negocios con otros países. La importancia es tal que algunas de las empresas entrevistadas consideran que el dominio de la lengua inglesa es una cuestión de primer orden para formar parte de la plantilla de una empresa de envergadura y/o poder ascender en ella. Algunos entrevistados indicaron que saber inglés es equivalente a tener una “carrera extra” (Empresa “D”); sin embargo, en las mismas empresas en las que se indica tal hecho, no se da importancia al inglés en la entrevista discriminatoria a posibles candidatos a un puesto de trabajo. De hecho, sólo tres de las empresas consultadas realizan entrevistas de selección en inglés para comprobar el nivel de los candidatos. El resto sólo pasa una prueba de inglés, si el puesto explícitamente lo requiere. Encontramos cierta contradicción en este hecho, ya que las mismas empresas que no realizan prueba en la selección son precisamente las

que más necesitan la formación de inglés por su comunicación con otros países extranjeros. Según indicaron algunos entrevistados, prefieren invertir en formación de inglés posteriormente, que escoger personal cualificado en inglés si es el candidato idóneo en formación académica y experiencia profesional, ya que lo que prima es encontrar a la persona cualificada para el puesto de trabajo en sí. A pesar de eso, cuatro de las empresas entrevistadas reconocieron que llevaban tiempo sin organizar formación de inglés o que sólo la estaba recibiendo de una a tres personas pertenecientes a cargos directivos. Creemos que la entrevista para acceder a un puesto de trabajo es el momento idóneo para la selección de candidatos con habilidades comunicativas en inglés, comprobando el nivel lingüístico en esa lengua al mismo tiempo que se comprueba la competencia profesional del entrevistado (Navarro Coy, 2004). Sin embargo, sólo hemos encontrado una empresa consciente de la importancia de la competencia en inglés.

Nos gustaría señalar con respecto a la formación de inglés, que ninguna de las empresas implicadas en esta investigación realiza un análisis de necesidades previo a la formación, aspecto necesario e indispensable antes de diseñar los contenidos de los cursos que se impartan. Según Donna (2000: 124), ese análisis de necesidades no es sólo necesario antes de impartir un curso sino en el transcurso de éste, con el fin de conocer la evolución del aprendizaje en curso. Ellis y Johnson (1994: 43) afirman que antes de realizar un análisis de necesidades, la empresa debe tener en cuenta el tiempo libre que se estima disponible para formación y que los objetivos sean alcanzables, “...*although the process of needs analysis should be started before a course begins, it should certainly also continue throughout a course if students’ needs are to be identified correctly and satisfactory filled*” y planificar el proceso formativo asesorado por expertos del sector.

El perfil del trabajador que se ha de comunicar en inglés es homogéneo en cuanto a edad y estudios académicos; sin embargo, en las declaraciones de los entrevistados, éstos exponen que la mayoría de las empresas propone siempre a los mismos empleados para que actúen como interlocutores en la comunicación en inglés con hablantes de otras lenguas en situaciones comunicativas prefijadas. Este hecho es arriesgado para la empresa y sus intereses, ya que en el caso de que estas personas no puedan participar en esas situaciones nombradas anteriormente, o abandonen la empresa, esto supone un trastorno de planes considerable. De hecho, algunos de los participantes reconocieron que esto ya había ocurrido y que incluso la empresa había perdido oportunidades de negocio en alguna ocasión o habían preferido pagar a un intérprete externo que prestara ayuda en las reuniones.

La totalidad de los entrevistados ha coincidido en que los desajustes en cuanto al conocimiento de la lengua inglesa en sus propias empresas en general es consecuencia del bajo nivel comunicativo en inglés existente en España. A pesar de que los participantes coinciden en que las nuevas generaciones están mejorando el escenario lingüístico del mundo laboral, todavía existe una enorme reticencia y dificultad en la sociedad española a comunicarse en inglés. Las causas que se han expuesto en general han sido: a) el aislamiento político, laboral y social que tuvo el país durante la época de la dictadura franquista, en la que la importancia de hablar una segunda lengua era prácticamente nula y, además, la segunda lengua que se enseñaba de forma oficial era el francés, b) la presión social que siente el ciudadano español, la cual está caracterizada por el miedo al ridículo y a hablar en público, c) la enseñanza de segundas lenguas que se ha llevado a cabo hasta ahora en el sistema español, que se ha basado en la corrección gramatical, la traducción y la realización de ejercicios oracionales, más que en la comunicación oral. Además, esa enseñanza de segundas lenguas se realiza en clases

masificadas en las que se hace difícil el desarrollo y la evaluación de la destreza oral);
d) el doblaje de las películas al español, en lugar de escucharlas en versión original aunque subtituladas, a diferencia de lo que se hace en la mayoría de los países europeos y sudamericanos.

Después de haber analizado los datos nombrados anteriormente, creemos que las empresas españolas carecen de una política interna clara y fundamentada en cuanto a la adquisición o mantenimiento de los conocimientos de inglés desde el momento que un candidato a un puesto de trabajo tiene la posibilidad de entrar a trabajar en la empresa. La formación no es continua, sino interrumpida por largos periodos de tiempo, lo que hace que los conocimientos adquiridos se olviden por la falta de práctica o uso. La formación tampoco se generaliza a todos los departamentos, sino a los que supuestamente pueden necesitar la comunicación en inglés, por lo que los interlocutores se repiten una y otra vez, lo cual va en detrimento del interés general de la empresa.

Como podemos ver, en general se ha encontrado una correspondencia entre necesidades, formación y exigencia previa a la contratación por parte de la empresa. Las empresas parecen no profundizar en las necesidades de hablar inglés con el fin de competir con otras empresas u obtener mejores resultados. Ellis y Johnson (1994:7) explican que “...*performance objectives take priority over educational objectives or language learning for its own sake*”. Después de haber analizado las opiniones de la empresa desde la perspectiva de sus jefes de formación y de recursos humanos, esta investigación debe complementarse con un análisis individual de personas implicadas en dicha comunicación en inglés, para lo cual se ha decidido desarrollar otra fase de investigación basada en cuestionarios individuales, que presentaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CUESTIONARIO

5.0. Introducción.

Después de haber analizado los datos de las entrevistas abiertas en el capítulo anterior, hemos considerado pertinente aplicar un segundo instrumento de obtención de datos relacionado con el tema central de esta tesis: un cuestionario. Lo hemos elegido ya que, tal como señala Denscombe (2010:156), nos facilita datos directos, es fácil de realizar, permite comparar directamente grupos e individuos y facilita la retroalimentación sobre actitudes y adecuación de recursos por parte de algunos de los protagonistas de este escenario real.

Algunos expertos (Dornyei, 2010; Creswell y Plano, 2007) piensan que las entrevistas y los cuestionarios son instrumentos de investigación complementarios. De hecho, según Dornyei (2010), la combinación de instrumentos más frecuente es la de entrevistas y cuestionarios, sin tener importancia el orden cronológico en el que se hayan producido. Dornyei (2010:110) también opina que un procedimiento de investigación recomendable al diseñar un cuestionario es haber hecho previamente una entrevista.

En este capítulo describiremos el tipo de cuestionario que hemos realizado a diversos participantes relacionados con el mundo empresarial y analizaremos sus resultados para posteriormente contrastarlos con los resultados obtenidos previamente a través de las entrevistas.

5.1. Objetivo de la investigación. Identificación de variables

El objetivo de esta segunda fase de la investigación es el de realizar un análisis exploratorio ampliando los datos obtenidos a través de las entrevistas abiertas por medio de un abanico mayor de preguntas y opciones de respuesta, además de incluir una muestra de población mayor y más variada. Por ello, hemos elegido el cuestionario, ya

que es un instrumento versátil que se puede aplicar con éxito a personas variadas en situaciones diferentes, obteniendo resultados objetivos y fiables (Bryman, 2008). El punto de partida de esta segunda fase de la investigación ha sido el de establecer las mismas variables que se establecieron en las entrevistas, ya que éstas determinan los valores que son objeto de estudio (Casas y otros, 2003:526) y constituyen los puntos básicos de información que van a servir para elaborar la guía del cuestionario.

El objetivo de cualquier cuestionario es convertir las variables de la investigación en preguntas concretas que nos proporcionen información viable o susceptible de ser sopesada. Por lo tanto, de la misma manera que hicimos en la entrevista y con el fin de que existiera coherencia entre el objetivo de ésta y el cuestionario, seguimos el esquema de las tres variables relacionadas con el *perfil* del trabajador, las *situaciones* comunicativas empresariales en las que se produce comunicación oral en inglés y las *competencias* necesarias para que esa comunicación sea efectiva. Es decir, las preguntas incluidas en el cuestionario están relacionadas con el perfil personal, profesional y lingüístico del participante, las situaciones comunicativas frecuentes en el ambiente laboral en las que el participante tiene necesidad de comunicarse en inglés y las competencias comunicativas que se consideran necesarias para ellas.

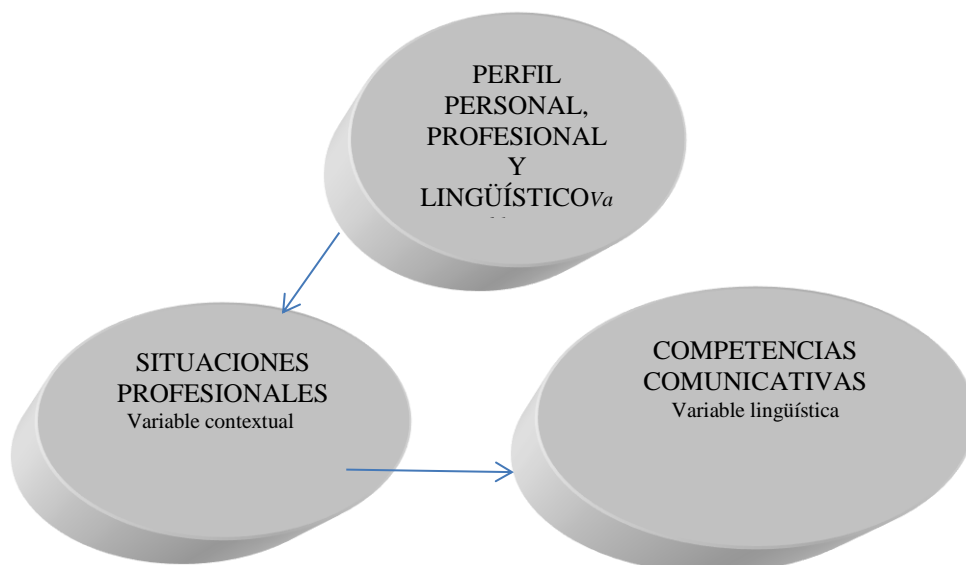


Fig. 39. Principales variables para el diseño del cuestionario

5.1.1. Diseño del cuestionario

Sánchez (1992) señala que con frecuencia la estructura de los cuestionarios no se sopesa suficientemente en el momento de diseñarlos; sin embargo, es una parte importante de la investigación. Hay que tener en cuenta que la estructura del cuestionario es de importancia vital ya que debe parecer fácil, atractivo e interesante en lugar de complicado, poco claro y monótono (Cohen y otros, 2011), lo que puede llevar a falta de concentración, incoherencia o pérdida de fidelidad de la prueba. Por esto, una de las características principales que se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar el cuestionario de esta fase de la investigación ha sido la brevedad de éste y la sencillez y claridad de las preguntas, así como su secuenciación y orden relativo. Debemos tener en cuenta que los participantes de las tres fases de la investigación son jefes de recursos humanos y empleados de empresas pertenecientes a diferentes departamentos, que tienen poco tiempo disponible para actividades que no estén directamente relacionadas con sus responsabilidades laborales. Así pues, el diseño de nuestro cuestionario tenía que poseer una estructura familiar y sencilla, consistente en un título, unas sencillas instrucciones generales y las preguntas con sus respectivas breves instrucciones específicas. De la misma manera, siguiendo la pauta de la sencillez y brevedad de respuestas, las preguntas debían ser cerradas con opciones, con escalas de valor (*rating scales*), las cuales permiten evaluar o graduar cualquier tema de forma rápida y concreta (Aiken, 1996), o abiertas pero con respuestas cortas, con el fin de ofrecer la oportunidad de plasmar opiniones de forma libre y más personalizada (Fowler, 2002). A partir de estos conceptos, creímos conveniente utilizar la herramienta Google Drive para diseñar y administrar nuestro cuestionario. Analicemos las causas por las que elegimos dicha herramienta.

5.1.1.1. Google Drive

Es inevitable pensar en una herramienta online para la distribución de nuestro cuestionario y obtención de datos, gracias a las ventajas que nos proporcionan la ubicuidad de internet y el desarrollo del uso del ordenador en la vida cotidiana. Las mayores ventajas del uso de Internet son: la facilidad de acceso a la población deseada, independientemente de la situación geográfica en la que se encuentre (Dornyei, 2010) y el ahorro de tiempo tanto para la persona que realiza el test como para la persona que lo administra⁵⁴. También el bajo coste de los cuestionarios on-line resulta atractivo para cualquier investigación, ya que vivimos en la era de la comunicación telemática y prácticamente toda la población tiene acceso a Internet, por lo que no habría necesidad de invertir en papel, correo o transporte. Akl y otros (2005) calcularon que los gastos de un cuestionario distribuido en la red suponían un tercio de lo que implicaba el gasto de la distribución de los cuestionarios por vía postal.

Por todas estas causas, decidimos escoger una de las aplicaciones del navegador más conocido a nivel mundial: *Google*. La aplicación se llama *Google Drive* y fue creada por *Google*⁵⁵ en el año 2012, reemplazando y mejorando a *Google Docs*, que era similar pero no sincronizaba documentos con el PC y sólo permitía a los usuarios utilizar 1 Gigabyte, mientras que la nueva aplicación permite utilizar hasta 5 Gigabytes. *Google Drive* es un servicio de almacenamiento de archivos, que a su vez permite crear archivos en línea tales como documentos, hojas de cálculo, presentaciones, formularios, dibujos, tablas dinámicas o crear un organizador de fotos y notas. La gran ventaja de la herramienta es la facilidad de creación y la rapidez. En el caso de los cuestionarios, los

⁵⁴ Los datos que en otros tiempos se conseguían por correo postal en diez días, ahora se consiguen en sólo un día (McDonald y Adam, 2003).

⁵⁵ *Google Inc.* es la empresa propietaria de la [marca](#) *Google*, cuyo principal producto es el motor de búsqueda del mismo nombre. Fue fundada en 1998 por Larry Page y Sergey Brin (dos estudiantes de doctorado en Ciencias de la Computación de la Universidad de Stanford). *Google* se ha convertido en el principal buscador de internet a nivel mundial y creador de herramientas de trabajo gratuitas.

datos obtenidos se conectan automáticamente a una hoja de cálculo, la cual calcula automáticamente los porcentajes de las respuestas y crea los gráficos de las mismas.

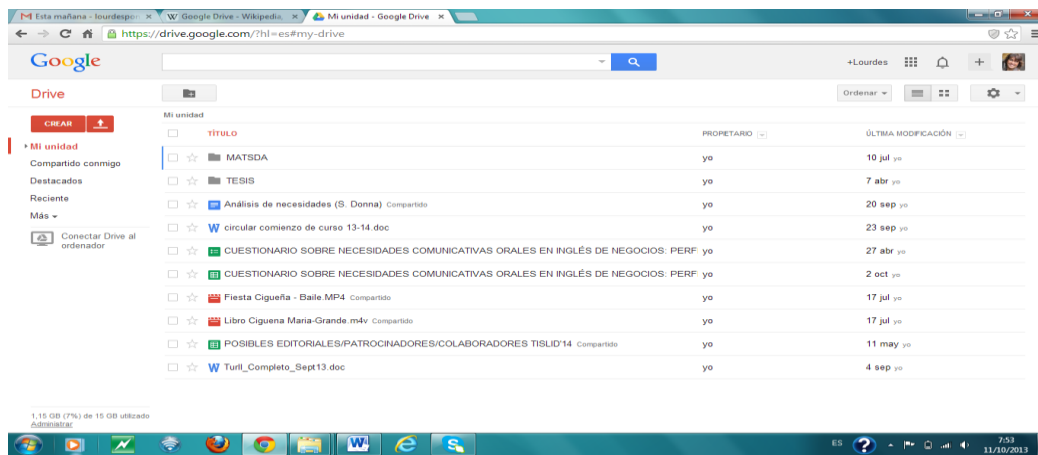


Fig. 40 Portal de inicio de Google Drive

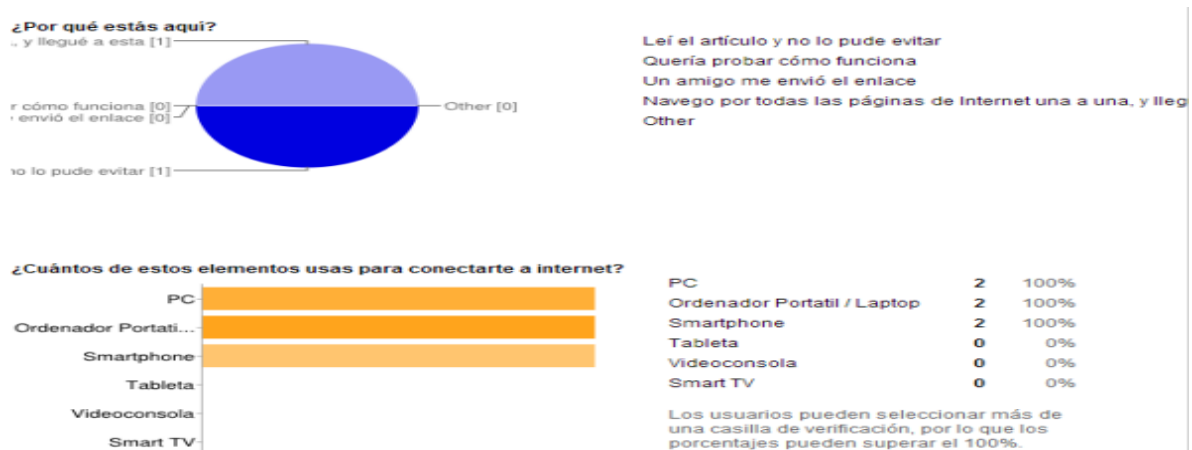


Fig. 41 Modelo de respuestas y gráficos de Google Drive

El diseño del cuestionario de Google Drive tiene tres partes obligatorias: el título, las preguntas y la página de confirmación⁵⁶. Sin embargo, en cuanto al tipo de preguntas, Google Drive da la opción de hacer siete tipos de formatos de preguntas⁵⁷ según el tipo de información que al investigador le interese conocer: preguntas con *respuesta en formato de texto* o de *texto de párrafo* (respuesta más larga que la anterior); preguntas *tipo test* en las que sólo se puede elegir una respuesta o añadir la opción de una

⁵⁶ Esta página es la que ve la persona participante cuando ha rellenado y enviado el cuestionario.

⁵⁷ <http://seldata.sel.inf.uc3m.es/teaching/informatica/blog/category/google-drive/> (Consultado por última vez: 11/10/2013).

respuesta que no esté entre las anteriores; preguntas de *casilla de verificación*, las cuales son similares a las de tipo test pero se puede elegir más de una opción; preguntas de *elección* entre una lista, que permite elegir una opción de un menú desplegable; las preguntas *tipo escala*, que permiten puntuar o evaluar hasta 10 si se desea cualquier elemento y las preguntas tipo *cuadrícula*, en las que se muestran filas y columnas y permiten elegir una opción posible por fila. Pero como hemos dicho anteriormente, nuestras preguntas tenían que ser breves y fáciles de contestar, por lo que hemos evitado las preguntas de texto y de párrafo, realizando preguntas *tipo test*, *tipo escala* y *tipo verificación*, según el tipo de datos que quisiéramos obtener.

5.1.2. Tipos de preguntas

Según Dornyei (5: 2010), además de los dos grandes grupos de preguntas abiertas o cerradas⁵⁸, hay tres tipos de preguntas en los cuestionarios dependiendo de los datos que se desea obtener a partir de ellas: factuales, conductuales y actitudinales.

Las preguntas *factuales* se realizan cuando queremos conocer los datos de las personas que participan en el cuestionario, basándose principalmente en datos demográficos. Si además lo aplicamos a un cuestionario relacionado con una segunda lengua, como es el caso de esta investigación, también podemos añadir preguntas relacionadas con los conocimientos de esa lengua o su aprendizaje. Las preguntas factuales no implican juicio u opinión de los participantes; su implicación consiste en facilitar información (Denscombe, 2010: 157). Las preguntas factuales que hemos elegido en nuestro cuestionario han sido las siguientes: “Nombre y apellidos”, “Edad”, “Cargo en el departamento al que pertenece dentro de su empresa”, “Tamaño de su empresa”,

⁵⁸ Las preguntas abiertas dan opción a responder libremente escribiendo las respuestas, las preguntas cerradas estructuran las respuestas por medio de una opción de respuestas cerradas.

“Experiencia en el mismo puesto”, “¿Qué estudios tiene?” y “¿Qué estudios de inglés ha realizado?”.

Las preguntas *conductuales* se utilizan para saber acerca de conductas que los participantes tienen o han tenido en el pasado. Tal vez las preguntas más comunes en los cuestionarios relacionados con las segundas lenguas sean las relacionadas con estrategias de aprendizaje o con la frecuencia de uso de la lengua. Las preguntas conductuales del presente cuestionario son las siguientes: “¿Con qué frecuencia tiene que hablar inglés en el trabajo?”; ¿en qué situaciones tiene que hablar inglés en el ámbito empresarial?; “en el caso de que participe con frecuencia en reuniones o negociaciones en inglés y ¿Qué tipos de actos son los más frecuentes?”.

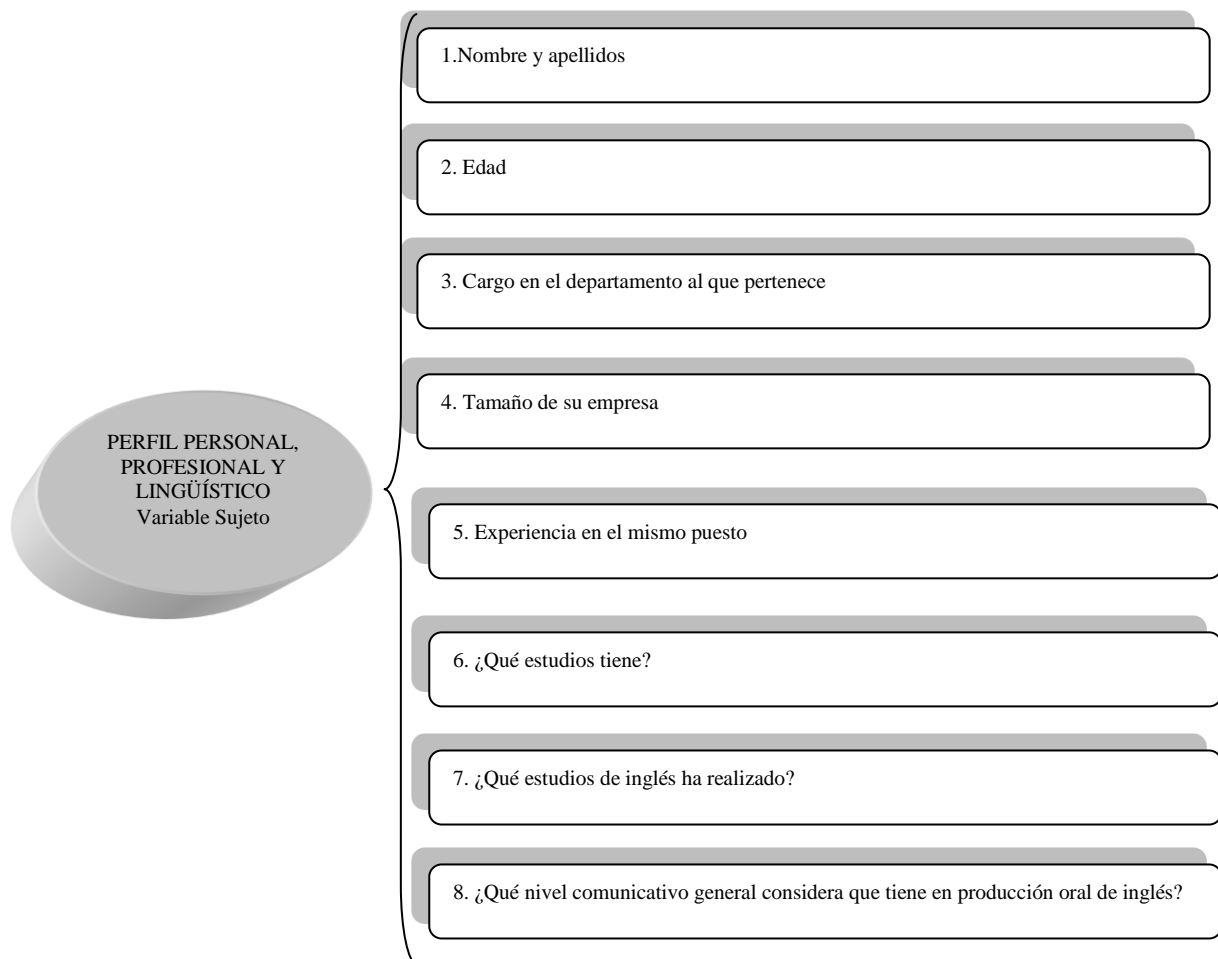
Las preguntas *actitudinales* son las utilizadas para saber lo que los participantes piensan de algún hecho. En esta amplia categoría de pregunta cabe destacar las preguntas de actitud ante un hecho, opinión, creencia, intereses y valores. Las preguntas actitudinales suelen llevar implícita una evaluación desde el punto de vista del participante. Las preguntas actitudinales incluidas en este cuestionario son las siguientes: “¿Qué nivel comunicativo general considera que tiene en producción oral de inglés?”; “¿Qué competencias considera que debe dominar en su caso para una comunicación efectiva oral en inglés?”; “En el caso de que tenga que hacer presentaciones en inglés, ¿qué considera que es más importante para conseguir realizarla de una manera efectiva?” y “En el caso de que participe en reuniones o interacciones, ¿qué considera más importante para una participación efectiva?”

Denscombe (2010: 157), sin embargo, clasifica las preguntas en dos grandes bloques: preguntas de *información factual* y de *opinión (actitudinales)*, incluyendo las conductuales dentro de las preguntas factuales. Nosotros hemos preferido seguir la triple clasificación, ya que en un proceso de aprendizaje es importante tener en cuenta la

actitud del participante y su influencia en los resultados obtenidos. Las causas por las que hemos escogido las preguntas especificadas anteriormente han sido la simplicidad de respuesta de cada una, su relación con los tres variables utilizadas en el análisis de los datos de las entrevistas abiertas y los datos obtenidos en ellas. Es decir, nos hemos basado en las tres variables: *perfil profesional* del participante, las *competencias comunicativas* de la lengua inglesa y las *situaciones comunicativas* empresariales en las que se desarrolla la comunicación en inglés.

5.1.2.1. Justificación de las preguntas

Antes de justificar la elección de las preguntas, veamos gráficamente la distribución de las preguntas correspondientes a cada variable con el fin de facilitar su comprensión, vinculación entre ellas y posterior análisis de resultados.



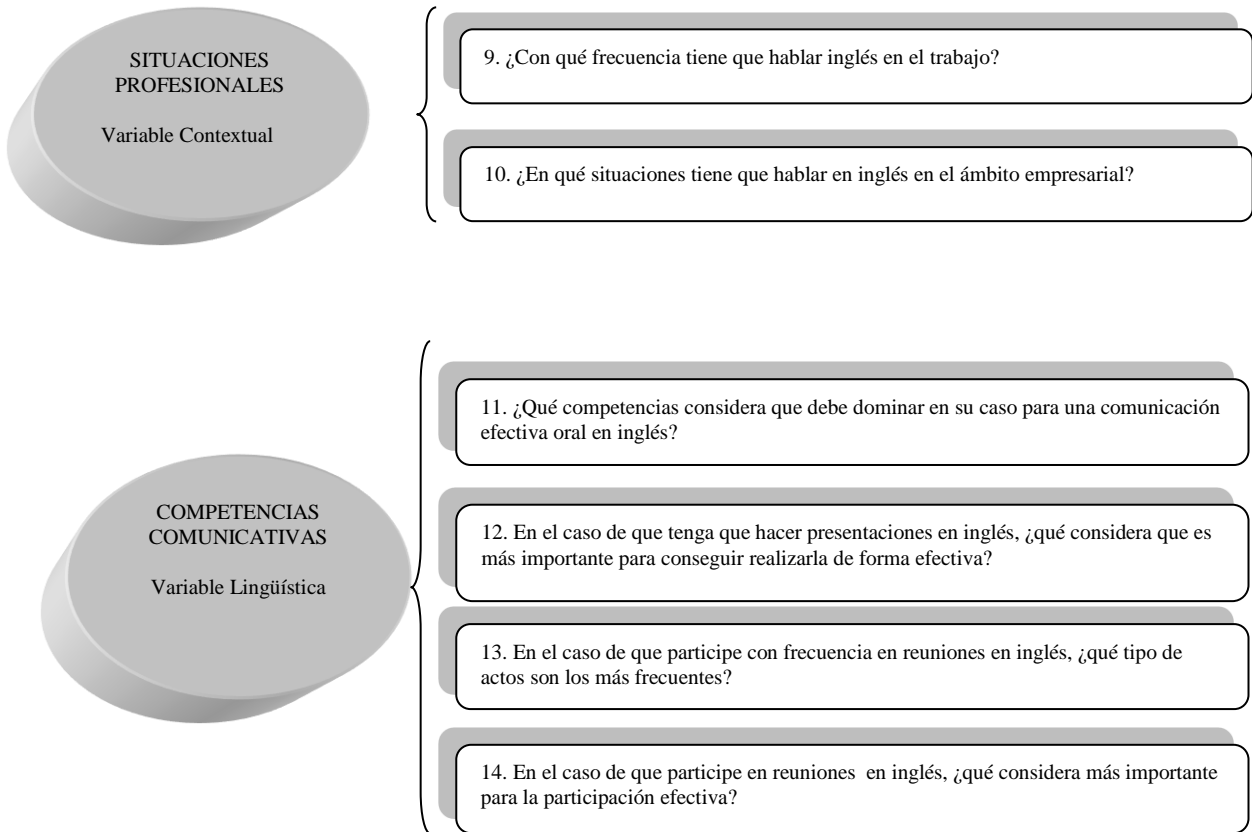


Fig. 42 Preguntas del cuestionario clasificadas por variables

VARIABLE PERFIL PERSONAL, PROFESIONAL Y LINGÜÍSTICO

De las siete preguntas pertenecientes a esta variable, las seis primeras preguntas del cuestionario (“Nombre y apellidos”, “Edad”, “Cargo en el departamento al que pertenece dentro de su empresa”, “Tamaño de su empresa”, “Experiencia en el mismo puesto”, “¿Qué estudios tiene?”, “¿Qué estudios de inglés ha realizado?”) son factuales, ya que necesitamos como primera fase del cuestionario, conocer el perfil de los participantes. Esta primera parte inicial en el cuestionario es fundamental para conocer las características demográficas de los participantes, fundamentales para la contextualización de las respuestas (Dornyei, 2010:5). La pregunta siete (¿Qué nivel comunicativo general considera que tiene en producción oral de inglés?), sin embargo, la hemos incluido al final de esta primera variable a modo de introducción del resto del cuestionario, el cual ya no está relacionado con la información factual de los

participantes, sino con el entorno del inglés empresarial. Es una pregunta actitudinal y de autoevaluación, ya que se le pide al participante que valore o evalúe de forma general su propio nivel comunicativo en producción oral de inglés. Creemos que esta pregunta es de interés en el contexto de nuestra investigación, ya que en las preguntas correspondientes a las dos variables posteriores se les solicitará información más específica sobre el inglés profesional. Si en esta pregunta, la respuesta es negativa (nivel bajo de inglés oral), como consecuencia el resto de las preguntas, también implicará respuestas negativas. Queremos destacar en este punto de justificación de las preguntas, que el nombre, apellidos y edad de los participantes se solicitó como prueba de haber realizado el cuestionario. Sin embargo, los resultados se presentan de forma anónima. Además, la pregunta de la edad es pertinente en esta investigación ya que nos brinda la oportunidad de comprobar la teoría de Azpilicueta (1998: 63), que establece que los empleados más jóvenes están más preparados y dispuestos a formarse y realizar el esfuerzo para adquirir y mejorar sus capacidades que los mayores.

Hemos creído que la pregunta “Cargo en el departamento al que pertenece” era pertinente para nuestra investigación, ya que en las entrevistas abiertas previas al cuestionario, los jefes de Recursos Humanos y de Formación expresaron que no en todos los departamentos de la empresa se hacía necesario el inglés. Queremos aquí investigar si existen determinados departamentos, cargos o profesiones que necesitan más el inglés en su entorno empresarial. Además, también nos interesaba conocer el porcentaje de directivos participantes, ya que, según Suárez-Zuloaga (2001), el 50% de los directivos de España no puede trabajar en el extranjero por su incompetencia en inglés. Sin embargo, en las entrevistas realizadas a las empresas, dos de ellas informaron de que los únicos que recibían formación de inglés, eran los directivos. En esta sección de justificación de las preguntas, queremos también incluir la relacionada

con la experiencia en el mismo puesto (pregunta 5), ya que la información profesional facilitada por el participante será más veraz y consistente si tiene experiencia para constatarla. Según Itami y Roehl (1991), la generación de capital humano puede obtenerse, acumularse y asegurar su durabilidad a través del proceso de aprendizaje de los propios empleados en su trabajo diario. Es decir, adquieren conocimientos a través de su experiencia.

Creímos también importante incluir una pregunta sobre el tamaño de la empresa, ya que la formación está unida al tamaño de la empresa. Es decir, la incidencia de la formación es mayor en empresas grandes, tal como se dijo en el capítulo anterior (Osterman, 1995). Esa inversión, como se señaló entonces, se realiza en ese tipo de empresas por la necesidad mayor que tiene la gran empresa de utilizar el inglés y porque no necesita resultados de negocio tan a corto plazo como las medianas y pequeñas empresas. Hemos querido comprobar, por lo tanto, si el tamaño de la empresa está unido a la competencia comunicativa de sus empleados. Las siguientes preguntas (6 y 7) están relacionadas con el nivel de conocimiento cultural y lingüístico. La pregunta relacionada con los estudios que ha realizado el participante la hemos considerado pertinente ya que los trabajadores con más formación tienen más oportunidades profesionales y más facilidad para aprender, siendo el retorno del aprendizaje mayor (Moreno y otros, 2008: 3.700). Esos trabajadores, como consecuencia, según esos autores, son más productivos para la empresa y, por lo tanto, ésta estará más dispuesta a invertir en su formación. Después de esta pregunta, hemos realizado otra relacionada con los estudios de inglés del participante, a modo de introducción a las preguntas posteriores, como hemos dicho previamente. De esa manera también podremos comprobar si los conocimientos de inglés están relacionados con el nivel cultural del individuo, es decir, cuanto más nivel

de estudios tenga una persona, existirá o no más facilidad para mejorar el nivel de inglés.

VARIABLE *SITUACIONES PROFESIONALES*

En esta variable, sólo hemos incluido dos preguntas, ya que la información que pretendemos obtener es muy específica: conocer la frecuencia con la que el participante necesita hablar inglés en su entorno profesional y otra en la que nos centramos en las situaciones empresariales en las que tiene que participar en inglés. Por medio de la primera pregunta, en la que conoceremos la frecuencia del uso del inglés, podremos obtener información acerca de las necesidades del hablante al respecto. Si una persona tiene que hablar inglés todos los días en su trabajo, necesitará formación para mantener su nivel de competencia comunicativa o para mejorarla. Es decir, hay una relación estrecha entre *competence* y *performance* (competencia y actuación) (Miyata-Boddy y Langman: 2000). En cuanto a la segunda pregunta, así como en las entrevistas abiertas, después de haber presentado cuatro situaciones empresariales (presentaciones, reuniones, negociaciones e inglés socio-cultural), concluimos que las situaciones en las que era más frecuente el uso del inglés eran las presentaciones y las reuniones. En esta sección del cuestionario, las hemos vuelto a incluir, pero hemos abierto más la pregunta, ofreciendo la posibilidad de una respuesta abierta y, además, los tipos de individuos con los que los participantes suelen interactuar en inglés⁵⁹.

VARIABLE *COMPETENCIAS COMUNICATIVAS*

Dentro de esta variable, hemos incluido cuatro preguntas: la primera, (¿Qué competencias considera que debe dominar en su caso para una comunicación efectiva

⁵⁹ La justificación de las respuestas ofrecidas en esta pregunta se explicarán en el apartado posterior relacionado con los tipos de respuestas.

oral en inglés?), está relacionada directamente con las competencias comunicativas que el participante considera necesarias para cumplir con objetivos comunicativos efectivos. Los objetivos de formación dentro de una empresa se deben realizar en términos de competencias observables y evaluables. Se trata de describir lo que es capaz de hacer un individuo desde el punto de vista comunicativo.

Las tres preguntas restantes están relacionadas con las competencias comunicativas, pero desarrolladas en el contexto de dos situaciones empresariales determinadas: las presentaciones y las reuniones, tal como concluimos en las entrevistas abiertas. En este caso, en el cuestionario, a diferencia de las entrevistas, ofrecemos la oportunidad a los participantes de enumerar por orden de importancia las competencias o actos más importantes dentro de cada situación empresarial elegida, no en cuanto al entorno empresarial general, con el fin de sintetizar los datos pertinentes (“En el caso de que tenga que hacer presentaciones en inglés, ¿qué considera que es más importante para conseguir realizarla de forma efectiva?”, “En el caso de que participe en reuniones, ¿qué considera más importante para la participación efectiva?”). La pregunta 13, sin embargo, (“En el caso de que participe con frecuencia en reuniones en inglés, ¿qué tipos de actos son los más frecuentes?”), está relacionada con los tipos de reuniones en las que el individuo tiene que participar con regularidad, ya que no hay sólo un único tipo de reunión en el mundo empresarial, como explicaremos en la justificación de las respuestas en el siguiente apartado. Para cada tipo de reunión de negocios, el estilo del discurso a utilizar puede ser diferente (Poncini: 2007).

5.1.3. Tipos de respuestas

En cuanto al contenido de las respuestas, éstas han sido planteadas desde dos niveles de análisis comunes en el lenguaje de los negocios: lingüístico y pragmático-comunicativo. (Mateo Martínez, 2007:195). En el análisis posterior, los hemos denominado respuestas

o competencias lingüísticas y no lingüísticas. En cuanto al formato de las preguntas, como hemos visto anteriormente, los tipos de formatos de preguntas en Google Drive dependen del tipo de respuestas que vinculemos a cada pregunta y a su vez, el tipo de pregunta depende de la información o los datos que buscamos en la investigación. Como hemos dicho anteriormente, hay dos grandes tipos de respuestas: cerradas (con opciones) y abiertas (con espacio para escribir de forma abierta). En la siguiente tabla, podemos ver el resumen del tipo de preguntas con el tipo de respuestas vinculadas a cada una. Con el fin de simplificar el cuestionario y de ahorrar tiempo a los participantes, el 90 por ciento de las respuestas son cerradas. Sólo se ha incluido una respuesta abierta al final, para dar libertad al participante de expresar otras opciones, además de las expuestas en el cuestionario, lo cual proporciona versatilidad y riqueza a la información aportada (Dornyei, 2010).

Pregunta	Formato de pregunta en Google Drive	Tipo de pregunta relacionada con los datos	Opciones de respuestas
Nombre y apellidos	Abierta	Factual	Libre
Edad	Tipo test	Factual	Franjas de 10 años
Cargo en el departamento al que pertenece dentro de su empresa	Abierta	Factual	Libre
Tamaño de su empresa	Tipo test	Factual	4 opciones según sea microempresa, pequeña, mediana o gran empresa
Experiencia en el mismo puesto	Tipo test	Factual	4 opciones entre menos de 5 años y más de 15
¿Qué estudios tiene?	Tipo test	Factual	4 opciones generales
¿Qué estudios de inglés ha realizado?	Casillas de verificación + pregunta abierta	Factual	5 opciones + una respuesta abierta
¿Qué nivel comunicativo general considera que tiene en producción oral de inglés?	Tipo test	Actitudinal	5 opciones generales de nivel
¿Con qué frecuencia tiene que hablar inglés en el trabajo?	Tipo test	Conductual	4 opciones generales
¿En qué situaciones tiene que hablar en inglés en el ámbito empresarial?	Casillas de verificación + pregunta abierta	Conductual	2 opciones relacionadas con personas, 4 opciones relacionadas con situaciones + una pregunta abierta
¿Qué competencias	Tipo escala	Actitudinal	9 opciones lingüísticas y

considera que debe dominar en su caso para una comunicación efectiva oral en inglés?			no lingüísticas para valorar en escala
En el caso de que tenga que hacer presentaciones en inglés, ¿qué considera que es más importante para conseguir realizarla de forma efectiva?	Tipo escala	Actitudinal	9 opciones lingüísticas y no lingüísticas para valorar en escala
En el caso de que participe con frecuencia en reuniones en inglés, ¿qué tipo de actos son los más frecuentes?	Casillas de verificación + pregunta abierta	Conductual	5 opciones cerradas y una respuesta abierta
En el caso de que participe con frecuencia en reuniones en inglés, ¿qué considera más importante para la participación efectiva?	Tipo escala	Conductual	9 opciones lingüísticas y no lingüísticas para valorar en escala

Tabla 14. Resumen de tipos de preguntas y tipos de respuestas del cuestionario

5.1.3.1. Justificación de los tipos de respuestas

Aunque prácticamente todas las respuestas han sido elegidas del tipo *cerradas* para facilitar la cumplimentación a los participantes, éstas han sido planteadas y elegidas de esa manera por algún motivo relacionado con el contenido de la pregunta y por su importancia en la investigación. Veámoslas de forma individual, aunque a la hora de interpretar resultados, las interrelacionemos también.

*2. Edad **

Entre 20-30 años, entre 30-40 años, entre 40-50 años, más de 50 años.

Obviamente, las respuestas factuales o demográficas relacionadas con el nombre, apellido y cargo dentro de la empresa, son abiertas; sin embargo, las respuestas relacionadas con la edad, tamaño de la empresa y experiencia en el mismo puesto, se han planteado como franjas numéricas por diferentes causas. Las respuestas relacionadas con la edad fueron establecidas por franjas de décadas para facilitar la respuesta y también para conocer el rango de edad participante. Los participantes ente

20 y 30 años se espera que sean una minoría, ya que el entorno donde se distribuye el cuestionario es profesional y la media de edad de comienzo profesional en España está dentro de dicha franja, debido a que es cuando terminan la carrera los que han estudiado de forma ininterrumpida⁶⁰. En la segunda franja, podíamos haber incluido de 30 a 50 años, pero sin embargo, hemos preferido desglosarlo, para hacer una exploración más detallada de las edades profesionales e incluso de los participantes que pueden estar cerca de la prejubilación. Además, creemos que hay diferencias en cuanto a la forma de aprender y la conciencia de necesidad del inglés, dependiendo de las generaciones. Las jóvenes generaciones tienen más acceso a las nuevas tecnologías y los aprendizajes on-line, mientras que las generaciones mayores tuvieron acceso al aprendizaje exclusivamente a través del método tradicional de la clase presencial con profesor.

3. Cargo en el departamento al que pertenece dentro de su empresa.

Obviamente en el caso de esta pregunta, la respuesta tenía que ser abierta con espacio para escribir debido a la heterogeneidad de los organigramas de las empresas.

*4. Tamaño de su empresa **

1-10 personas, 11-50 personas, 51 a 250 personas, más de 250 personas

Las respuestas de esta pregunta cerrada relacionada con el tamaño de la empresa se dividen en cuatro franjas según el número de empleados: microempresa: menos de 10 personas; pequeña empresa: entre 11 y 50 personas; mediana empresa: entre 51 y 250 personas y gran empresa: más de 250 personas⁶¹.

*5. Experiencia en el mismo puesto **

Menos de 5 años, entre 5 y 10 años, entre 10-15 años, más de 15 años.

⁶⁰ A diferencia de lo que sucedía hace años, actualmente (año 2015), la edad media de los españoles para acceder a su primer empleo se sitúa en los 23 años, según un estudio elaborado por el grupo de selección directa y trabajo temporal Michael Page (www.michaelpage.es; Empresa líder a nivel mundial en asesoramiento y selección de mandos ejecutivos).

⁶¹ Definiciones establecidas a partir del año 2005 en la legislación de la Unión Europea: Recomendación 2003/361/CE de la Comisión, de 6 de mayo de 2003, sobre la definición de microempresas, pequeñas y medianas empresas [Diario Oficial L 124 de 20.5.2003].

Las respuestas de la pregunta relacionada con la experiencia en el mismo puesto se han dividido en franjas de cinco años, no sólo para facilitar la respuesta rápida, sino para ceñirnos al criterio seguido en la búsqueda de participantes para las entrevistas abiertas. Solicitábamos jefes de recursos humanos o de formación con una experiencia de más de cinco años en el departamento, por considerarlo el tiempo suficiente para acumular conocimiento sopesado y madurado (Poncini, 2007).

*6. ¿Qué estudios tiene? **

Hasta Bachillerato, COU o equivalente, Ciclos formativos, FP o equivalente, Diplomado, licenciado o graduado universitario, Doctorado o posgrado.

Con respecto a las respuestas relacionadas con los estudios realizados, se han incluido en las respuestas los programas educativos existentes en España desde el año 1970 hasta el año en el que se ha desarrollado esta parte de la investigación (2013), ya que existe la posibilidad de que los participantes hayan cursado cualquier formación de las que planteamos, según la edad que tengan. En cuanto a la educación preuniversitaria, el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), la Formación Profesional (FP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU), pertenecen a la Ley General de Enseñanza (LGE) aprobada en el año 1970. El Bachillerato y los Ciclos Formativos pertenecen a la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en el año 1990. Si nos referimos a los estudios universitarios: la diplomatura (tres años de duración), la licenciatura (cinco años generalmente) y el doctorado (estudios especializados de posgrado), pertenecen a la Ley de Reforma Universitaria (LRU), que entró en vigor en septiembre de 1983. El grado (de cuatro años de duración) y el posgrado (estudios especializados posteriores), entraron en vigor con la Ley de Bolonia⁶² implantando un calendario de extinción de los programas anteriores y conviviendo ambos.

⁶² El Proceso de Bolonia se inició en 1999, cuando los ministros de 29 países europeos, firmaron la Declaración de Bolonia, que tiene por objeto el establecimiento para el año 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para lograr la convergencia y la comparabilidad en los sistemas

7. *¿Qué estudios de inglés ha realizado? **

Puede marcar varias respuestas.

Selecciona todos los que correspondan.

Básicos: De colegio o instituto, Universidad, Clases extras con profesor, Escuela Oficial de Idiomas, British Council o academias, Viajes y estancias en el extranjero, Ninguno, Otro.

Después de las preguntas y respuestas anteriores, entramos ya en las preguntas relacionadas directamente con la lengua inglesa, cuyas respuestas tienen gran importancia para conocer el perfil lingüístico del participante. En la primera pregunta, relacionada con la forma que ha tenido el participante de adquirir la lengua inglesa, hemos seleccionado una variedad de entornos educativos comunes en los que se puedan seleccionar varias respuestas y, además, hemos añadido una respuesta abierta por si hubiera algún entorno que no hemos nombrado. Además de haber señalado en las respuestas: colegio, instituto o universidad, ya que la asignatura de inglés suele estar incluida en los programas formativos de esas tres etapas formativas habituales, hemos añadido otras opciones tales como clases extras con un profesor, Escuela Oficial de Idiomas, British Council, academias o viajes, ya que un estudio realizado por EF⁶³ en 2012, se demostró que un alto porcentaje de estudiantes de educación primaria, secundaria y universitaria acuden a otros centros privados especializados en enseñanza de idiomas o a otro recurso como un profesor particular, por considerar que la enseñanza de inglés en los programas de estudio establecidos es insuficiente. La elección de la Escuela Oficial de Idiomas y del British Council está fundamentada en que son los centros más extendidos en el país. Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros especializados en la enseñanza de idiomas dependientes de las Consejerías de

universitarios europeos.
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

⁶³ EF (Education First), es una empresa fundada en 1965 con el objetivo de romper barreras lingüísticas, culturales y geográficas. Se especializa en la enseñanza de idiomas, licenciaturas académicas, viajes educativos e intercambios culturales. Bajo estas premisas el EPI (English Proficiency Index) EF fue creado en 2011 como medición estandarizada del nivel de inglés de los adultos que permite establecer una comparación entre países y a través del tiempo. Se trata del primer índice que compara los conocimientos medios de inglés de adultos procedentes de diferentes países.
http://www.ef.com/~media/efcom/2013/loc/document-download/epic/EF12_EPIc-EN.pdf

Educación de cada comunidad autónoma española y el British Council es una organización británica para el desarrollo de las relaciones culturales y para la difusión y enseñanza de la lengua inglesa y la cultura británica. Goza de gran prestigio y hay numerosas escuelas a nivel nacional e internacional. Es una fundación pública que recibe fondos del gobierno del Reino Unido y de su trabajo como difusión y enseñanza del inglés.

8. *¿Qué nivel comunicativo general considera que tiene en producción oral de inglés?*

Cero.

Bajo. Me cuesta comunicarme con fluidez, aunque puedo construir frases sencillas. (Corresponde al nivel A1)

Medio. Me comunico con otras personas y soy capaz de explicarme, aunque no con frases complicadas o con vocabulario demasiado técnico. (Corresponde al nivel A2)

Medio-alto. Me comunico con fluidez y soy capaz de hacer presentaciones, mantener conversaciones en reuniones y hablar de temas complejos o cotidianos. (Corresponde al nivel B1)

Avanzado. Me comunico sin problemas, casi a nivel bilingüe, con el estilo y las estructuras apropiadas en cada momento. (Corresponde a los niveles B2, C1)⁶⁴.

Las respuestas de la pregunta 8, referidas al nivel de inglés del participante, las

hemos subdividido en cinco niveles: cero, bajo, medio, medio-alto y avanzado, ya que son los niveles tradicionales aplicados al conocimiento de lenguas (véase tabla de equivalencia nº 5.2), antes de que se aplicara el MCERL⁶⁵ en el año 2001. Para evitar la ambigüedad en la identificación de los niveles, decidimos añadir descriptores adaptados similares a los del MCERL referidos a la expresión oral. Hemos señalado aquí la correspondencia de la *adaptación de cada descriptor con el equivalente a los niveles del MCERL*.

Veamos en la siguiente tabla las equivalencias de los niveles oficiales y acreditativos del MCERL con los niveles tradicionales⁶⁶.

⁶⁴ No se ha incluido el nivel C2 por considerarlo nativo a casi nativo.

⁶⁵ El Marco Común Europeo de Evaluación y Referencia de la Lengua establece una serie de niveles para todas las lenguas a partir de los cuales se favorece la comparación u homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas.

⁶⁶ <http://www.cambridgeinstitute.net/es/tests-de-nivel-espanol/test-nivel-ingles/nivel-ingles-test-espanol>

Nivel Acceso	A1	Nivel Plataforma	A2	Nivel Umbral	B1	Nivel Avanzado	B2	Nivel Dominio operativo eficaz	C
(INICIACIÓN) X		(BÁSICO) Exámen KET		(INTERMEDIO) Exámen PET		(INTERMEDIO ALTO) Exámen FCE		(AVANZADO) Exámen CAE	

Tabla 15 Equivalencia de niveles tradicionales con niveles del MCERL

9. *¿En qué situaciones tiene que hablar en inglés en el ámbito empresarial? (varias opciones)*

Con clientes, Con visitantes / anfitriones, Con colegas, En presentaciones, En reuniones, En negociaciones, En viajes de negocio, Otros (especificar).

Las respuestas de la pregunta 9 se enmarcan dentro de la segunda variable de esta investigación: las situaciones comunicativas empresariales. En este caso, al estar la pregunta relacionada con la frecuencia con la que el participante tenía que utilizar el idioma, las respuestas se establecieron de menor a mayor frecuencia: *nunca, esporádicamente a lo largo de un mes, semanalmente y prácticamente todos los días*. Es lo que se denomina respuesta ordinal. La frecuencia de uso nos ayuda a analizar las necesidades de mejora de la lengua inglesa del hablante.

10. *¿En qué situaciones tiene que hablar en inglés en el ámbito empresarial? *
Puede marcar varias respuestas*

Selecciona todos los que correspondan.

Con clientes/ Con visitante o anfitriones/ En presentaciones/ En reuniones/ En negociaciones/ En viajes de negocios/, Otro.

La pregunta 10 tiene la opción de escoger más de una respuesta posible, en la que, además de especificar las cuatro situaciones comunicativas empresariales más frecuentes en las que se tiene que utilizar el inglés, ya presentadas a los participantes de las entrevistas para que dieran su opinión (presentaciones, reuniones, negociaciones, viajes de negocios), hemos añadido una respuesta abierta en la que los participantes pueden plantear otra situación comunicativa empresarial diferente, además de haber añadido otras dos respuestas relacionadas con las personas con las que se tienen que

comunicar: clientes, visitantes/anfitriones. Creemos que es importante tener en cuenta la identidad de los interlocutores de esas situaciones comunicativas ya que, como dice Mateo Martínez (2007: 194), la importancia que da el emisor del texto técnico empresarial a que su mensaje produzca el efecto deseado en el receptor, le obliga a adaptar sus conceptos al contexto de sus interlocutores para conseguir eficacia comunicativa.

11. *¿Qué competencias considera que debe dominar en su caso para una comunicación efectiva oral en inglés? Marque las opciones por orden de importancia (1: menos importante 5: más importante)**

Vocabulario, Gramática, Pronunciación, Entonación, volumen y timbre, Fluidez, Lenguaje corporal, Capacidad de “transmitir” el mensaje (hacerme entender), Capacidad de improvisar y comunicarme con éxito (entreteniendo, influyendo, convenciendo), Conseguir el objetivo del negocio, sea como sea.

Las respuestas de la pregunta 11, que está relacionada con la variable de las competencias necesarias a la hora de comunicarse en inglés, ofrece nueve competencias entre las que se encuentran las relacionadas con la producción oral de una segunda lengua, tales como: *vocabulario, gramática, pronunciación o fluidez, entonación, volumen o timbre* y otras relacionadas con la capacidad comunicativa no verbal como: *lenguaje corporal, capacidad de transmitir, capacidad de improvisar, o conseguir el objetivo del negocio sea como sea*. Dicha comunicación es un aspecto central en el estudio de la comunicación oral por medio de lenguas de especialidad. De hecho en muchos casos, de éste lenguaje no verbal depende el éxito o fracaso de las lenguas de especialidad (Yus, 2007:82).

En las respuestas de esta pregunta, con el fin de abrirlas a las opiniones o evaluaciones de los participantes, hemos preferido plantearlas por medio de una escala que defina la

importancia de cada competencia según cada persona (1: menos importante; 5: más importante). Es lo que se llama escala Likert⁶⁷.

Las tres preguntas restantes del cuestionario, como dijimos en la justificación de las preguntas, están relacionadas con las competencias y características de dos situaciones exclusivamente (*reuniones y presentaciones*), ya que fueron elegidas mayoritariamente por los participantes en las entrevistas como situaciones comunicativas más comunes en el mundo empresarial (aunque en la pregunta 10 se dio opción a poner más situaciones comunicativas como respuesta abierta). En la pregunta 12 se vuelve a ofrecer una escala de evaluación del 1 al 5 con nueve destrezas comunicativas verbales y no verbales relacionadas específicamente con las presentaciones. Dentro de las verbales, se encuentran: *la fluidez oral, la buena pronunciación, la corrección gramatical y léxica, entonación, volumen y timbre y usar expresiones formales adecuadas para una presentación*. Dentro de las no verbales: *depender de la presentación Power Point⁶⁸, lenguaje corporal frente a la audiencia, mostrar seguridad al hablar y el tratamiento de las preguntas al final de la presentación*. Según Morell Moll (2007: 250), el hablante en una presentación ha de reflexionar no sólo sobre sus conocimientos del tema, sino sobre sus propias virtudes y debilidades como comunicador. Cuando el locutor no tiene un alto dominio del inglés, debe poder expresar al menos el objetivo principal y las palabras clave que guíen al interlocutor hacia el núcleo del mensaje. Después de haber justificado la elección de cada pregunta y de cada opción de respuesta, se explicará el proceso de administración del cuestionario y como consecuencia, el perfil personal resultante de la muestra

⁶⁷ Escala psicométrica que mide opiniones o actitudes ante un hecho por medio de una evaluación, normalmente de cinco niveles (explicado en el capítulo III)

⁶⁸ Leer la presentación Power Point mientras se habla a la audiencia, se considera un error y produce mala impresión ante una audiencia: <http://www.slideshare.net/gevazquez/errores-frecuentes-en-una-presentacin>

participante. El perfil profesional y lingüístico constituye el análisis de la primera fase del cuestionario pertinente a la investigación.

5.1.4. Administración del cuestionario

Las entrevistas nos habían mostrado el punto de vista general de expertos de recursos humanos y formación dentro de la empresa y el siguiente paso consiste en ver las necesidades reales de los trabajadores en empresas, por lo cual teníamos que empezar a seleccionar la muestra. La primera cuestión que surgió es el número de participantes necesarios y el perfil. Tal vez esta primera duda sea la más común en cualquier investigación, pero en realidad, el objetivo pertinente consiste en saber qué es lo que queremos explorar e investigar (Dornyei, 2007). En el caso de esta investigación, se requería una muestra de población de sectores empresariales variados y con una característica común: la necesidad de hablar inglés en el entorno empresarial. Según Hatch y Lazaraton (1991), desde el punto de vista estadístico, teniendo la variedad necesaria de participantes para un estudio descriptivo y cualitativo, con un número de 30 es suficiente, aunque esto no sea una norma rígida a seguir. Por lo tanto, era imprescindible invitar a un número de personas de empresas variadas, además de las participantes en las previas entrevistas abiertas para crear una muestra lo suficientemente exploratoria.

El primer paso, siguiendo las recomendaciones de Gilham (2008), fue el de la redacción de un email explicativo con una carta adjunta (ANEXO V), en la que se detallaba el autor, la organización en la que se estaba llevando a cabo la investigación, cuál era el objetivo de esa investigación a través del cuestionario, por qué era importante la participación y, por último, la oferta de anonimato si el participante lo deseaba. En ese email, y gracias a la facilidad que proporciona Google Drive en cuanto a la distribución de cuestionarios online, introdujimos el enlace a éste, para que la participación fuera

inmediata sin necesidad de espera. La única desventaja que ofrece esta forma de distribución del cuestionario es que el investigador no tiene contacto directo con los participantes, como recuerda Gilham (2008). El mercado online está saturado de cuestionarios con fines diversos y la población no está dispuesta a rellenarlos sin obtener algo a cambio (Dornyei, 2007). Por lo tanto, nuestra oferta tenía que mostrar accesibilidad simple, utilidad social y empresarial, además de quitar poco tiempo a los participantes, como hemos dicho anteriormente.

Los emails de invitación a la participación fueron enviados a las siete personas que participaron en las empresas que ofrecieron las entrevistas, para que ellos mismos los distribuyeran a voluntarios de sus propias compañías. También se enviaron a 40 personas de diferentes empresas que habían sido clientes de la empresa de formación de inglés *Company Class Teachers SL* a lo largo de sus nueve años de existencia y cuyos emails estaban archivados en la base de datos de la investigadora. Además, en dichos emails se invitó a esos participantes a reenviar la información a terceras personas que estuvieran interesadas en participar. El único requisito era estar en contacto con el inglés en el mundo laboral (Véase ANEXO VI: cuestionario).

Los sectores a los que pertenecen esas empresas invitadas directa o indirectamente junto a las siete empresas participantes en las entrevistas han sido: cultura y ocio (distribución), transporte, elevadores, informática, telecomunicaciones, alimentación (distribución), farmacéutico, telecomunicaciones, empresas organizadoras de eventos, estudios de arquitectura, empresas de formación, centros terapéuticos de psicología, empresas de comunicación, centros de investigación biológica, hoteles, mayoristas de relojes, restauración y administración pública. Tenemos que indicar que la respuesta a nuestras invitaciones fue en la mayoría de los casos inmediata y en pocos casos algún participante tardó uno o dos días en responder. Esta agilidad contribuye a la fiabilidad a

los resultados y evidencia la motivación de la participación en la investigación y, además, se demuestra la eficacia de añadir un hipervínculo como acceso al cuestionario (Michaelidou y Dibb: 2006).

Las invitaciones por email empezaron a enviarse en mayo de 2013 y dejaron de enviarse en octubre de 2013, cuando ya se habían conseguido 41 participantes. Esa muestra de 41⁶⁹ participantes resultó variada en cuanto a puestos profesionales, lo cual cumplía nuestro principal objetivo: diversificar la muestra en personas y características profesionales. Los puestos o responsabilidades profesionales de la muestra resultante son las siguientes: autónoma, formador, gestor de producto, socio profesional, *call-off*⁷⁰, arquitecto, directora de área, jefe de grupo, técnico de sistemas, investigadora postdoctoral, jefe de proyectos, *group leader*⁷¹, asesor técnico, administrativa, profesora, directora, director comercial, suscriptor facultativo, coordinadora de eventos y congresos, directivo, coordinadora de cursos de idiomas, responsable de *lighthouse*⁷², director económico-financiero, recepcionista, directora de eventos deportivos, gerente, becaria, ingeniero, director de operaciones, técnico y gerente de recursos humanos. Llegados a este punto, podemos concluir que la premisa de esta fase de la investigación, que consistía en ampliar la muestra ya estaba conseguida. El análisis del perfil de la muestra resultante lo veremos con detalle en el análisis de las respuestas de la primera variable, relacionada con el perfil del participante desde el punto de vista personal, profesional y lingüístico, que se presenta en el siguiente apartado.

⁶⁹ En el anexo VII de los resultados del cuestionario aparece el número 42 como resultado de participantes ya que una de las respuestas fue de la propia investigadora, para poner a prueba el funcionamiento del cuestionario.

⁷⁰ Planificación de producción y logística dentro de la empresa.

⁷¹ Formación de grupos profesionales o *coach* (entrenador o instructor profesional en habilidades y recursos con el fin de obtener resultados empresariales positivos).

⁷² Responsable de desarrollo de software.

5.2. Interpretación de los datos obtenidos en el cuestionario

En lo que respecta a los resultados y su interpretación, hemos seguido las pautas aconsejadas por Samaja (2003) y por Taylor y Bogdan (1986), los cuales proponen el estudio de los resultados de cada pregunta de forma individual, para posteriormente interrelacionarlas por grupos o por variables. El esquema seguido para la presentación de los datos será el siguiente: resultados tabulados presentados por número de respuestas y porcentaje de frecuencias, gráfico e interpretación de los datos⁷³ por preguntas individuales clasificadas dentro de las tres variables nombradas anteriormente: *perfil personal, profesional y lingüístico, situaciones profesionales y competencias comunicativas*. Debido al carácter exploratorio y descriptivo de este cuestionario, más que emitir juicios de valor sobre el resultado de éste, queremos presentar la realidad que se manifiesta a través de los participantes (Vilchez, 2007). Esa realidad nos reflejará la situación de los profesionales en cuanto al inglés en el mundo empresarial y sus necesidades. Por esta causa, además de interpretar de forma individual cada pregunta, también presentaremos conclusiones parciales referidas a cada variable.

5.2.1. Análisis de las preguntas de la variable: *Perfil personal, profesional y lingüístico*

Edad

En el apartado anterior, comprobamos que habíamos conseguido el primer objetivo investigador del cuestionario y era la participación de una muestra variada en cuanto a profesiones, para comprobar las diferencias o similitudes de las necesidades de hablar la lengua inglesa en entornos empresariales de diferentes sectores o empleos. Con respecto a la edad, el 76% de los participantes tiene entre 30 y 50 años, lo cual confirma la predicción en el apartado de justificación de respuestas, en el cual decíamos que debido

⁷³ Las respuestas abiertas han sido incluidas para calcular las posibles frecuencias, coincidencias o variedad de estas.

a la tardía incorporación de la juventud al mundo laboral, la edad de 20 a 30 años supondría una minoría en cuanto a la participación. En efecto, ese rango de edad ha sido de un 7%. De hecho, las profesiones de estas personas incluidas en este rango de edad son becaria y recepcionista, cuyas profesiones se suelen desarrollar mayormente al inicio de la vida laboral de un profesional y queda fuera del grupo señalado como mayor necesitado de competencia en inglés.

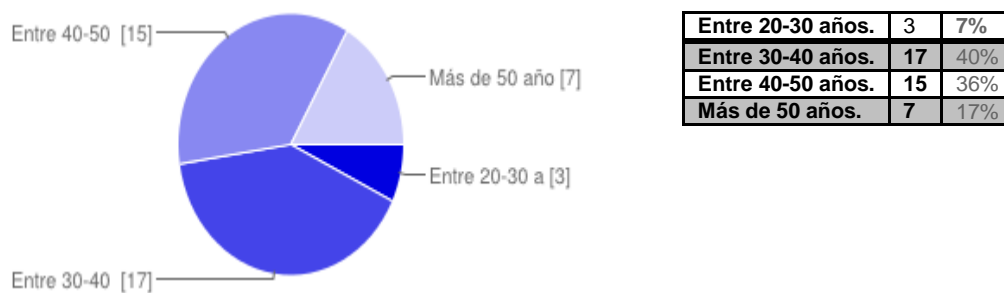


Tabla 16 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *edad*

Tamaño de su empresa

En cuanto al tamaño de la empresa de los participantes, el resultado no era el esperado, ya que la mayoría, un 44%, trabaja en grandes empresas. Este hecho se contradice con lo que hemos dicho en apartados anteriores sobre la inversión de las empresas en formación, especialmente de inglés. Las microempresas y las pequeñas empresas invierten menos en formación porque los resultados son esperados a corto plazo y prefieren invertir en negocios. Las grandes empresas invierten más en formación, por lo que se supone que sus empleados tendrían que tener menos necesidad de formación en inglés y sin embargo hemos encontrado a una mayoría que trabaja en empresas de más de 250 personas y que han mostrado interés en participar en el estudio, lo cual revela que dicha formación es insuficiente o está mal orientada. Analizando el resto de respuestas de esas personas, comprobamos que casi el 40% necesita comunicarse en

inglés todas las semanas, el 33% lo necesita todos los meses pero de forma esporádica y el 11% lo utiliza prácticamente todos los días. Es decir, todas, a excepción de una que no lo utiliza nunca, indican que necesitan el uso del inglés en su entorno laboral. Veremos en el análisis posterior relacionado con el nivel de inglés por qué han participado en esta investigación.

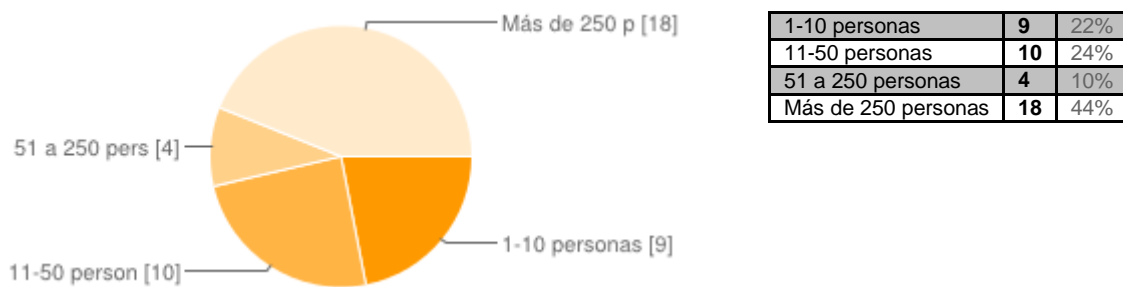


Tabla 17 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *tamaño de la empresa*

Experiencia en el mismo puesto

Respecto a la experiencia en el mismo puesto, la mayoría ha estado entre 5 y 10 años en el mismo puesto de trabajo (69%). Tal vez esta permanencia, que en un 33% es menor de cinco años, se puede haber producido por promociones dentro de la empresa, ya que a excepción de la persona que es becaria, todos los que llevan menos de cinco años en su puesto de trabajo, ocupan cargos de importancia dentro de la empresa, como jefes de recursos humanos o directores de departamentos. Aquí podemos comprobar que el 67% de los participantes ha estado más de cinco años en el mismo puesto. Ellis y Johnson (1994: 16), con respecto este tema a los empleados que estudian inglés, se refieren a una categoría de empleados que llaman *low-experience learners*, en la que incluye a los niveles intermedios de una empresa que se han promocionado o no poseen una experiencia de muchos años, pero que suelen estar muy motivados si el idioma representa una oportunidad de ascenso. También incluyen estos autores a los empleados

medios o superiores de una empresa que cambian de empleo y que poseen una escasa experiencia respecto a las características de su nuevo empleo.

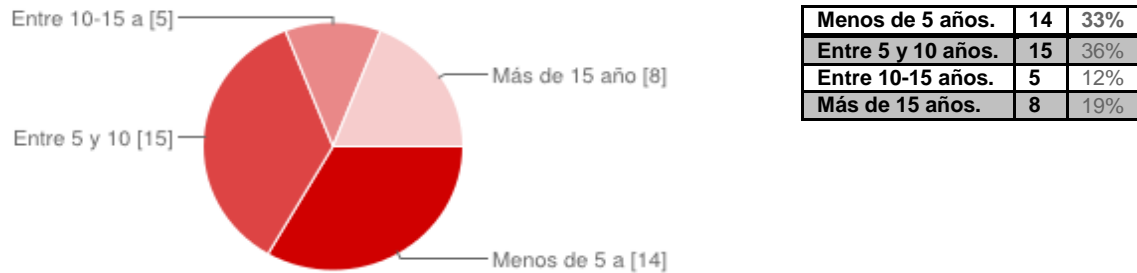


Tabla 18 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *experiencia en el mismo puesto*

¿Qué estudios tiene?

Con respecto al perfil académico de los participantes, el 91% tiene estudios superiores universitarios y dentro de ese porcentaje encontramos un 24% que ha realizado estudios de posgrado o doctorado. Los participantes con estudios de bachillerato o estudios no universitarios como FP y ciclos formativos son una minoría. Este resultado es significativo, ya que demuestra que de todas las invitaciones enviadas a los posibles participantes de empresas en esta investigación, han mostrado interés los sujetos con estudios superiores por una gran mayoría. Con estos resultados se confirman las predicciones explicadas anteriormente sobre el interés en la formación y el aprendizaje de lenguas entre personas con estudios superiores (Moreno y otros, 2008: 3.700), de la misma manera que a las empresas les interesa invertir más en formación de empleados con estudios superiores, ya que el retorno de esa formación es mayor. Si contrastamos estos resultados con los de las entrevistas, podemos comprobar que coinciden en cuanto al nivel de los empleados que demandan en las empresas y que ocupan puestos de importancia en ellas. Según el 100% de los entrevistados, el perfil común de las

personas que ocupan puestos de importancia en la empresa y que necesitan el inglés es el de empleado con estudios superiores.

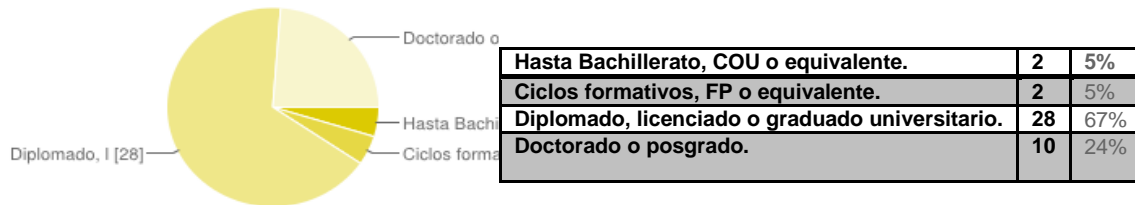


Tabla 19 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *estudios*

¿Qué estudios de inglés ha realizado?

Como podemos comprobar por los resultados de los estudios de inglés realizados por los participantes en el cuestionario, además de haber realizado los estudios obligatorios de inglés exigidos en los programas académicos de primaria y secundaria en colegios o institutos (24%) y del inglés en los estudios universitarios, en el caso de que hubiera estado incluido en sus programas académicos (16%), los participantes indicaron que habían recibido clases extras con profesor o academias (30%) o que habían realizado estancias en el extranjero (26%). Con respecto a la respuesta abierta ofrecida al final de las opciones como alternativa a las respuestas anteriores, las respuestas fueron: “No practico desde hace años” (cuya respuesta creemos que no guarda relación con la pregunta), “He vivido en Inglaterra tres años” y Escuela Oficial de idiomas exclusivamente. Estos porcentajes y la información adicional confirman los datos obtenidos a través del estudio de 2012 de EF nombrado anteriormente en el que indicaba que un alto porcentaje de estudiantes de inglés reforzaba sus estudios con clases extras o viajes al extranjero, ya que consideraba que la enseñanza impartida en los programas académicos españoles no eran suficientes para un aprendizaje satisfactorio de la lengua. Tal vez este indicador de insatisfacción sea el principal factor

de necesidad de mejora entre los profesionales cuando se incorporan al mercado laboral español. En el informe EPIC (2012:22) se acusa a los sistemas educativos de esa insatisfacción en cuanto a los niveles obtenidos en la enseñanza obligatoria. El inglés recibe tratamiento de materia secundaria y no desarrolla las habilidades comunicativas.

Básicos: de colegio o instituto.	24	24%
Universidad.	16	16%
Clases extras con profesor, Escuela Oficial de Idiomas, British Council o academias.	30	30%
Viajes y estancias en el extranjero.	26	26%
Ninguno	1	1%
Otro	3	3%

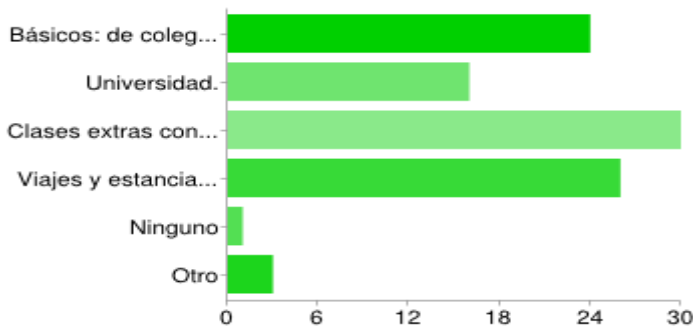


Tabla 20. Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *estudios de inglés realizados*

¿Qué nivel comunicativo general considera que tiene en producción oral de inglés?

El nivel comunicativo oral indicado por los participantes es significativo ya que tan sólo un 7% indica que tiene un nivel avanzado, por lo que concluimos que los participantes no están satisfechos con su nivel o consideran que no es lo avanzado que les gustaría. Por otro lado, un 39% considera que su nivel es medio-alto y un 34% considera que su nivel es simplemente medio. Este nivel medio, según el informe EPIC EF (2012: 12) se encuentra en los países europeos con el nivel más bajo en inglés y sólo permite interactuar a nivel básico sobre temas con los que el hablante esté familiarizado y no es suficiente para sesiones estratégicas eficientes. Un 20% por otro lado, señala que tiene un nivel bajo. Parece que en este caso, desafortunadamente, también estamos en la

media de los países europeos con nivel bajo de inglés según el informe EPIC EF (2012:10), lo cual marca un reto para los ejecutivos en cuanto a dedicar tiempo y motivación suficiente para mejorar, ya que *“tanto para las pymes que deseen crecer como para las grandes compañías que busquen mejorar su integración interna, el aprendizaje del inglés puede ser la clave”*.

Afortunadamente, ninguno de los participantes consideró que su nivel de inglés fuera nulo, lo cual nos da un atisbo de esperanza en cuanto a sus posibilidades de progreso.

Cero.	0	0%
Bajo. Me cuesta comunicarme con fluidez, aunque puedo construir frases sencillas.	8	20%
Medio. Me comunico con otras personas y soy capaz de explicarme, aunque no con frases complicadas o con vocabulario demasiado técnico.	14	34%
Medio-alto. Me comunico con fluidez y soy capaz de hacer presentaciones, mantener conversaciones en reuniones y hablar de temas complejos o cotidianos.	16	39%
Avanzado. Me comunico sin problemas, casi a nivel bilingüe, con el estilo y las estructuras apropiadas en cada momento.	3	7%

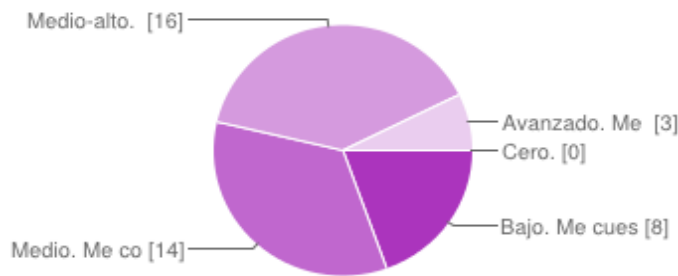


Tabla 21Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *nivel comunicativo de producción oral*

Llegados a este punto y finalizando el análisis de las respuestas de la primera variable, podemos resumir que el perfil personal de los participantes es el de personas entre 30 y 40 años, con una participación mayor de mujeres (65%) que de hombres (35%) con estudios universitarios superiores. El perfil profesional, sin embargo, es bastante variado y prácticamente no se repiten las profesiones o los cargos de la mayoría. Hay una mayoría de participantes que trabaja en empresas de más de 250 personas pero no tienen demasiada antigüedad en el mismo puesto de trabajo. Con respecto al conocimiento de la lengua inglesa, una mayoría indica que tiene un nivel medio o medio-alto, lo cual demuestra que España no está en la media de los países europeos que poseen un nivel alto en inglés. Estos datos coinciden con los facilitados en el

Informe EF (2012:8) en el que demuestran que las personas de poco más de 30 años son las que tienen un nivel más alto de inglés, ya que los jóvenes profesionales son conscientes de la importancia de esta lengua y siguen estudiando para mejorar su nivel una vez iniciada su vida laboral. Sin embargo, el menor empuje de los adultos de más de 35 ó 40 años se debe a una diferencia generacional, ya que crecieron en una época en la que el inglés gozaba de poca importancia en el sistema educativo y en el ámbito laboral. Veamos ahora la variable práctica de las situaciones profesionales en las que se desenvuelven los participantes y los resultados obtenidos a partir de sus respuestas.

5.2.2. Análisis de las preguntas de la variable: *Situaciones profesionales*

Al comenzar el análisis de los resultados de las respuestas de la segunda variable, nos encontramos con una de las preguntas claves del cuestionario, por su interrelación con el resto de las preguntas del cuestionario:

¿Con qué frecuencia tiene que hablar inglés en el trabajo?

Comprobamos que hay un 24% que ha respondido que no lo utiliza nunca. En la invitación enviada a los participantes indicábamos que nuestro estudio radicaba en analizar las necesidades de la comunicación en inglés en el entorno empresarial, por lo que necesitábamos personas que se comunicaran en inglés en su vida laboral. Sólo encontramos un 5% de participantes que utilicen el inglés prácticamente todos los días. Las dos personas que así lo han indicado trabajan en empresas de más de 250 personas y tienen un nivel de inglés medio-alto, lo cual encaja con lo dicho anteriormente en cuanto a la necesidad de dominio de destreza comunicativa en inglés dentro de las grandes empresas. Aunque el porcentaje de las personas que hablan inglés esporádicamente a lo largo de un mes es mayor que el de las personas que hablan inglés todas las semanas, concluimos que la necesidad de comunicarse en esta lengua, ya sea con mayor o menor frecuencia, es de un 76%. Esta necesidad comunicativa no implica

el dominio de la lengua, como hemos visto anteriormente, pero sí la necesidad de poseer un nivel de partida de nivel adquirido y también una formación adicional de mejora. De ese 76% de participantes que necesita el inglés, sólo una pequeña parte indicó que su nivel era bajo; sin embargo entre los que indicaron que no lo utilizaban nunca, predomina el nivel bajo.

Nunca.	10	24%
Esporádicamente a lo largo de un mes.	17	40%
Una vez por semana o incluso más.	13	31%
Prácticamente todos los días.	2	5%

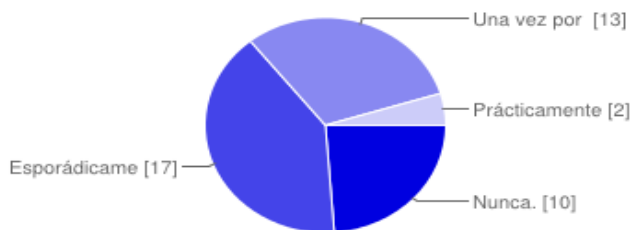


Tabla 22 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *frecuencia con la que habla inglés en el trabajo*

¿En qué situaciones tiene que hablar en inglés en el ámbito empresarial?

En las respuestas de esta pregunta, no sólo ofrecimos las cuatro situaciones empresariales de las entrevistas: presentaciones, reuniones, negociaciones y viajes de negocios e inglés socio-cultural, sino que ofrecimos una respuesta abierta, además de incluir el tipo de interlocutores con los que se encontraban los participantes en el entorno de la comunicación empresarial en inglés para abrir la posibilidad de respuestas. En cuanto a esta respuesta abierta, encontramos personas que indican que utilizaban el inglés en las entrevistas de trabajo, aunque no especifican si las realizan ellos o como candidatos. Otro participante indica las conversaciones telefónicas como situación empresarial en la que utilizan el inglés y otro indica a los proveedores como interlocutores, los cuales no estaban incluidos en las respuestas. En cuanto a los interlocutores, no era esperable que tanto los clientes como los intervinientes en una

visita (visitantes/anfitriones) obtuvieran un porcentaje similar: clientes 20% y visitantes/anfitriones: 19%, por lo que concluimos que las situaciones comunicativas se desarrollan tanto fuera como dentro de la empresa. Esa comunicación se desarrolla en las empresas a través de las negociaciones, presentaciones, reuniones y comunicaciones empresariales orales en general (Felices Lago, 1999). Comprobaremos que los resultados de frecuencia de esas situaciones precisamente coinciden con los resultados de las entrevistas abiertas: las reuniones: 20% y las presentaciones: 18%. Un dato significativo y que se puede contrastar de la misma manera con los datos obtenidos a través de las entrevistas es el alto porcentaje de frecuencia resultante de la situación relacionada con el inglés socio-cultural: 15%. Recordemos que en las entrevistas, los jefes de recursos humanos no le dieron prácticamente importancia a esa situación comunicativa

Con clientes.	22	20%
Con visitantes / anfitriones.	21	19%
En presentaciones.	18	16%
En reuniones.	22	20%
En negociaciones.	7	6%
En viajes de negocios	16	15%
Otro	4	4%

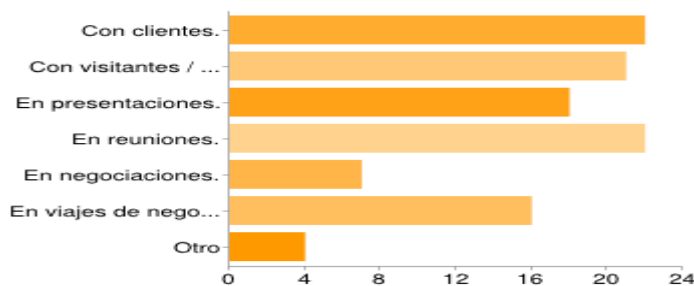


Tabla 23 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *situaciones en las que tiene que hablar en inglés en el ámbito empresarial*

Después de haber analizado los resultados obtenidos a partir de las variables *perfil personal y profesional* y *situaciones empresariales comunicativas*, veremos los resultados obtenidos en las preguntas relacionadas con las competencias lingüísticas y no lingüísticas consideradas como pertinentes en dichas situaciones comunicativas.

5.2.3. Análisis de las preguntas de la variable: competencias comunicativas

Las respuestas de estas preguntas han sido ofrecidas por medio de la escala de Likert que se caracteriza por tener una escala de evaluación o de opinión, como hemos visto en el capítulo III. Esta escala suele tener cinco opciones de respuesta ordinal con el fin de que sean impares y poder obtener resultados más fiables de desacuerdo o de acuerdo. Sin embargo, con la escala Likert, como ya hemos dicho anteriormente, se corre el riesgo de no reducir la posibilidad de obtener datos fiables si hay exceso de respuestas intermedias, es decir, con una puntuación de “3” entre “5”, ya que sería una respuesta neutra o con un significado “Indiferente” o “No lo sé”⁷⁴. En el caso de nuestro cuestionario, al preguntar lo que el participante consideraba más o menos importante, los números podrían ser interpretados de la siguiente manera: 5: muy importante; 4: importante; 3: indiferente; 2: poco importante; 1: muy poco importante. En el caso de nuestra investigación, hemos decidido valorar como importante las respuestas que tengan una mayoría porcentual de 4 y 5 y poco importante los valores que se encuentren entre 1 y 2. También encontraremos algunas respuestas en las que abunda la valoración de 3, lo que se puede interpretar como “Ni mucho ni poco”, por lo que las hemos llamado *respuestas neutras*. En ese caso, consideraremos la ponderación de esa respuesta como menos consistente en el conjunto, pero significativa en la valoración global, como veremos más adelante. Estos resultados los analizaremos de forma individual y en conjunto. Es decir, interpretaremos los resultados por competencias, según la importancia dada por los participantes y haremos una comparativa entre todas ellas, lo que dará consistencia interna a los resultados del cuestionario (*internal consistency*). Esa consistencia interna es indispensable en el análisis de los datos de la

⁷⁴ http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf

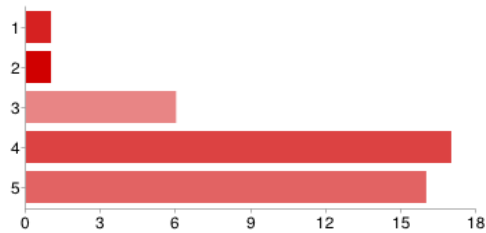
escala de Likert, ya que cada respuesta no sólo se analiza de forma individual, sino a través de su correlación con las demás (Anderson, 1985).

Veamos el resultado de las respuestas de la primera pregunta:

¿Qué competencias considera que debe dominar en su caso para una comunicación efectiva oral en inglés? Marque las opciones por orden de importancia (1: menos importante 5: más importante): Vocabulario; gramática; pronunciación; entonación, volumen y timbre; fluidez; lenguaje corporal; capacidad de transmitir el mensaje; capacidad de improvisar y comunicarme con éxito entreteniéndolo, influyendo, convenciéndolo) y conseguir el objetivo de negocio sea como sea.

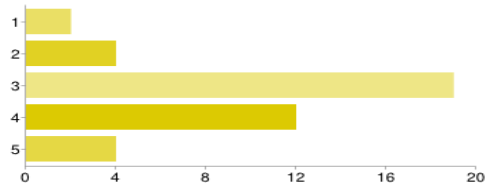
Analicemos primero las cuatro respuestas relacionadas con las competencias lingüísticas: vocabulario, gramática, pronunciación, fluidez, volumen y timbre

Vocabulario



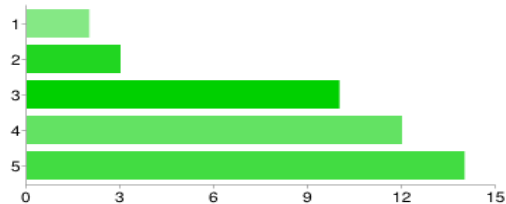
1	1	2%
2	1	2%
3	6	15%
4	17	41%
5	16	39%

Gramática



1	2	5%
2	4	10%
3	19	46%
4	12	29%
5	4	10%

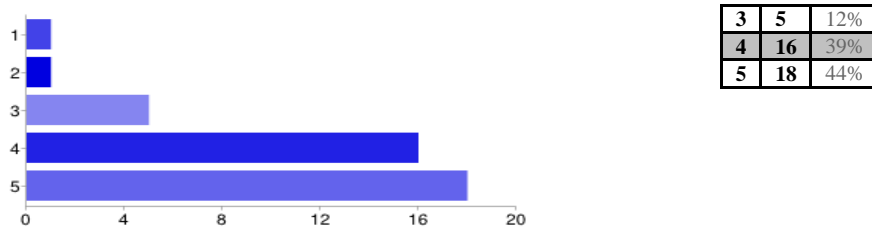
Pronunciación



1	2	5%
2	3	7%
3	10	24%
4	12	29%
5	14	34%

Fluidez

1	1	2%
2	1	2%



Entonación, volumen, timbre

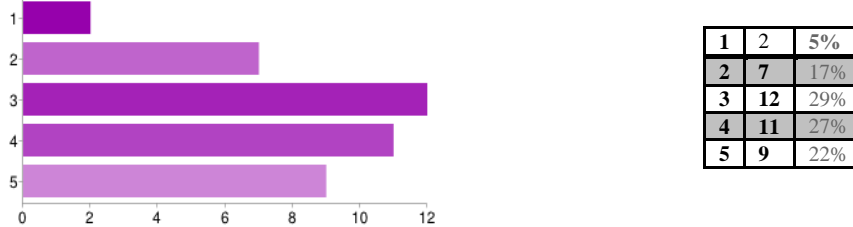


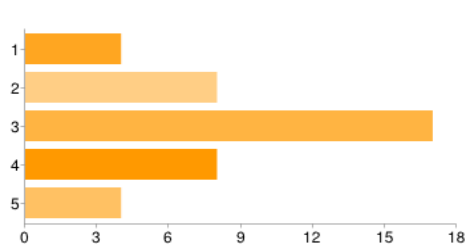
Tabla 24 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *competencias lingüísticas necesarias para una comunicación efectiva en inglés*

Podemos comprobar que el vocabulario (80%) y la fluidez (83%) predominan en cuanto a la importancia de la comunicación oral efectiva empresarial. En cuanto a la relevancia de la gramática en la comunicación efectiva, encontramos un alto porcentaje neutro con un 3 (46%). La gramática parece que se considera perteneciente al plano escrito de la lengua y no a los entornos orales. Kankaanranta y Lohiala-Salminen (2013: 18), de hecho, indican que para los hablantes de BELF (*Business English as a Lingua Franca*), la corrección gramatical no es tenida como importante como el conocimiento de los géneros propios de sus ámbitos de uso, lo que implica una comprensión acerca de qué, por qué, cómo y cuándo comunicar. Este hecho vendría a confirmar la afinidad de los encuestado con el enfoque comunicativo en el aprendizaje de una segunda lengua (*Communicative Language Teaching*) que centra el aprendizaje de una lengua en su dimensión funcional y comunicativa. Es decir, para ellos la competencia comunicativa se convierte en la clave del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. Se trata de posibilitar la adquisición de competencias que permitan al alumno relacionarse de forma real y eficiente con su entorno en contextos de uso específicos (Talaván, 2013:22). En cuanto a la pronunciación, ésta ha obtenido un porcentaje de relevancia de un 63%, es

decir, se le da importancia, pero no de forma tan acuciada como al vocabulario y la fluidez, quedando aquella en tercer lugar. Este hecho se contradice con la creencia de Martínez Agudo (2005:230), que incide en que el hecho de pronunciar correctamente y con claridad los diversos segmentos fonéticos con una entonación adecuada desfavorecerá probablemente la aparición de cualquier ruptura o bloqueo en la secuencia comunicativa como resultado de un habla confusa.

En cuanto a los tipos de respuestas que hemos considerado como no lingüísticas: *lenguaje corporal; capacidad de transmitir el mensaje y hacerme entender; capacidad de improvisar y comunicarme con éxito (entreteniéndome, influyendo, convenciéndome) y conseguir el objetivo como sea*, hay dos capacidades que predominan claramente sobre las demás en cuanto a importancia para la comunicación efectiva: capacidad de transmitir el mensaje (80%) y la capacidad de comunicarme con éxito (75%). Es decir, la importancia de transmitir el mensaje de la forma adecuada para su comprensión total en la comunicación oral es clave. Vemos que hay un porcentaje alto de duda (32%) acerca de si se busca prioritariamente lograr un determinado objetivo, y un porcentaje más bajo que en las competencias anteriores (47%). Por otro lado, el lenguaje corporal sigue ocupando el último lugar, tal como ocurría en las entrevistas.

Lenguaje corporal



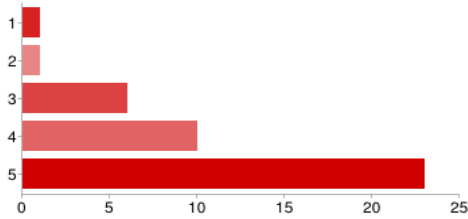
1	4	10%
2	8	20%
3	17	41%
4	8	20%
5	4	10%

1	1	2%
2	1	2%
3	6	15%

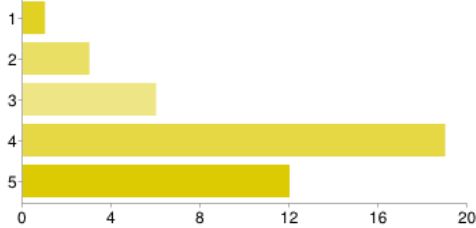
Capítulo 5: Análisis cualitativo del cuestionario

Capacidad de transmitir el mensaje

4	10	24%
5	23	56%

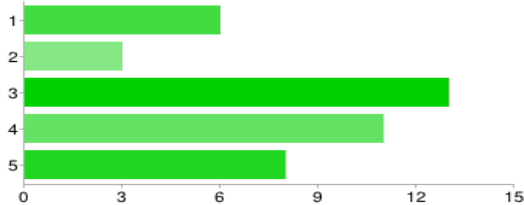


Capacidad de improvisar y comunicarme con éxito (entreteniendo, influyendo, convenciendo)



1	1	2%
2	3	7%
3	6	15%
4	19	46%
5	12	29%

Conseguir el objetivo como sea



1	6	15%
2	3	7%
3	13	32%
4	11	27%
5	8	20%

Tabla 25 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *competencias no lingüísticas que se deben dominar para una comunicación efectiva en inglés*

Ofreceremos al final de cada análisis de preguntas de la variable relacionada con las competencias, una tabla resumen, ordenando las competencias de mayor a menor importancia según las respuestas obtenidas.

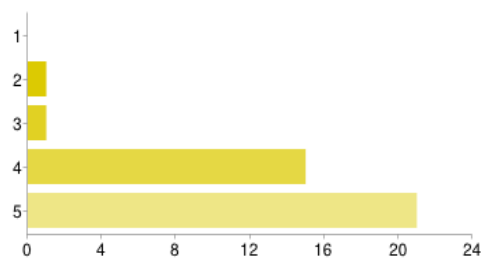
Respuesta	% de mayor importancia: 4+5	Porcentaje neutro: 3
Fluidez	83%	
Vocabulario	80%	
Pronunciación	63%	
Gramática	39%	46%
Entonación, volumen, timbre	49%	29%
Respuesta	% de mayor importancia 4+5	Porcentaje neutro: 3
Capacidad de transmitir el mensaje y hacerme entender	80%	
Capacidad de improvisar y comunicarme con éxito (entreteniendo, influyendo, convenciendo)	75%	
Conseguir el objetivo como sea	47%	32%
Lenguaje corporal	30%	41%

Tabla 26 Clasificación de competencias lingüísticas y no lingüísticas en comunicación efectiva oral en general.

Tabla 5.13. En cuanto al análisis de la siguiente pregunta del cuestionario, también hemos distribuido respuestas relacionadas con las competencias verbales y las relacionadas con competencias o actos no verbales, igual que hicimos en la pregunta anterior: *En el caso de que tenga que hacer presentaciones en inglés, ¿qué considera que es más importante para conseguir realizarla de forma efectiva?* Las competencias o acciones no lingüísticas son: *Depender de la presentación Power Point; Lenguaje corporal frente a la audiencia; Mostrar seguridad al hablar; Enfrentarse a las preguntas al final;* Las verbales son: *Fluidez oral; Buena pronunciación; Corrección gramatical y léxica; Usar expresiones formales adecuadas para una presentación: Entonación, volumen y timbre.* Recordemos que esta pregunta se refiere exclusivamente a las presentaciones, ya que fue una de las situaciones comunicativas elegidas por mayoría en las entrevistas y como acabamos de comprobar, también en los cuestionarios. Los resultados han sido los siguientes:

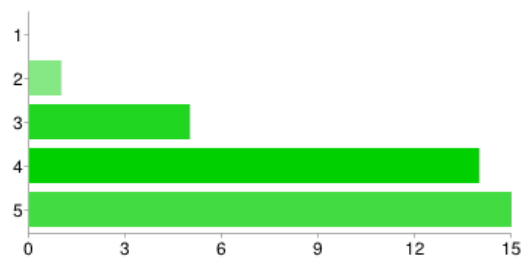
Competencias verbales:

Fluidez oral



1	0	0%
2	1	3%
3	1	3%
4	15	39%
5	21	55%

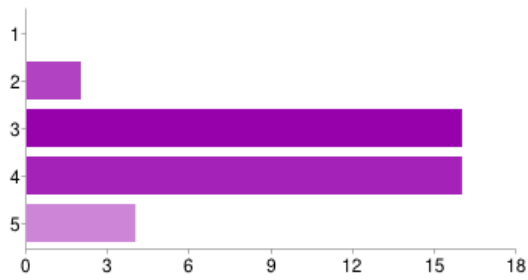
Buena pronunciación



1	0	0%
2	1	3%
3	5	14%
4	14	40%
5	15	43%

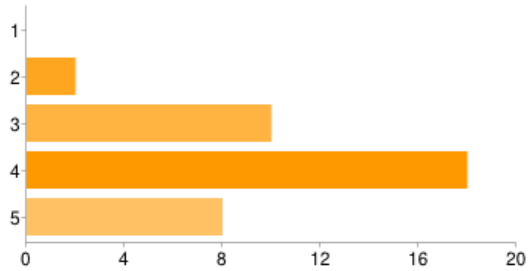
Corrección gramatical y léxica

1	0	0%
2	2	5%



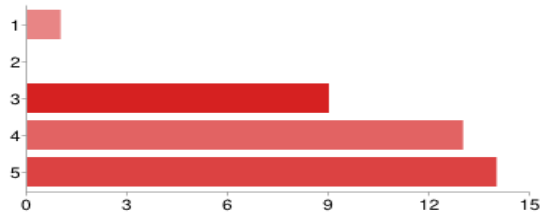
3	16	42%
4	16	42%
5	4	11%

Usar expresiones formales adecuadas para una presentación



1	0	0%
2	2	5%
3	10	26%
4	18	47%
5	8	21%

Entonación, volumen y timbre



1	1	3%
2	0	0%
3	9	24%
4	13	35%
5	14	38%

Tabla 27 Tabla y gráfico de resultados del cuestionario: *competencias verbales necesarias para hacer presentaciones en inglés*

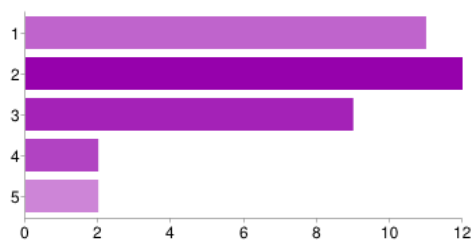
Nos han llamado la atención los resultados obtenidos en algunas respuestas en comparación con la pregunta anterior, la cual se basaba en una comunicación general en inglés, no en una situación comunicativa específica del inglés de los negocios, como es el caso. Nos encontramos con un valor casi máximo (95%) para la fluidez, en el que no hay prácticamente ningún valor negativo ni neutro de valoración. Es decir, los participantes opinan que es indispensable para una comunicación efectiva oral frente a una audiencia. Sin embargo, si la comparamos con la pregunta anterior en la que se preguntaba sobre la comunicación general en inglés, el valor de la fluidez fue menor (83%). Lo mismo ha ocurrido con la pronunciación en la que creemos que hay cierta contradicción. En la comunicación general en inglés, la pronunciación no obtuvo un

resultado destacado (63%), pero en una presentación ante una audiencia adquiere una gran importancia, lo cual en este caso sí cumpliría la opinión de Martínez Agudo (2005:230), en la que la buena pronunciación en la comunicación oral mitiga considerablemente cualquier disfunción, defecto o mal uso de otra competencia.

El uso de expresiones formales propias de una presentación tiene una importancia de un 78%, lo cual indica que los participantes le dan menos importancia a las expresiones formales que a la comunicación (Harper, 2004), quedando éstas en el último lugar de las competencias verbales (52%). Comprobamos de nuevo, contrastando los datos de la pregunta anterior, que la gramática sigue sin recibir importancia en la comunicación oral. Recordemos que en la pregunta anterior obtuvo tan sólo un 39% de respuestas en las que se consideraba importante, e incluso un 46% de respuesta neutra en la que el participante no se decantó por un sí o un no. Es decir, que los errores gramaticales, aunque a veces puedan entorpecer la comunicación, no la interrumpen. (Seidlhofer, 2004:220). La entonación, el volumen y el timbre de voz, ha obtenido 73%. Curiosamente, este valor, en la pregunta anterior, obtuvo un valor mucho más bajo (49%), teniendo un porcentaje de respuestas neutras de un 29%.

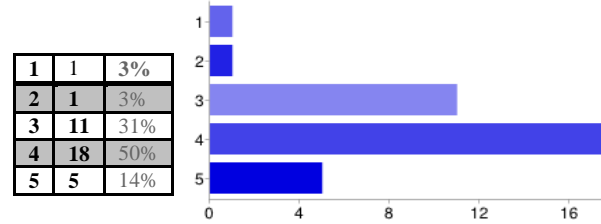
Competencias no verbales:

Depender de la presentación *Power Point*

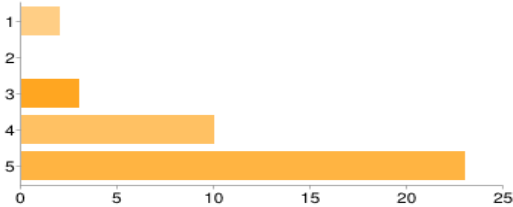


1	11	31%
2	12	33%
3	9	25%
4	2	6%
5	2	6%

Lenguaje corporal frente a la audiencia



Mostrar seguridad al hablar



1	2	5%
2	0	0%
3	3	8%
4	10	26%
5	23	61%

Enfrentarse a las preguntas al final

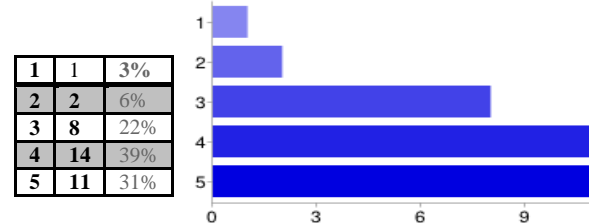


Tabla 28 Tablas y gráficos de resultados del cuestionario: *competencias no verbales necesarias para hacer presentaciones en inglés*

En cuanto a los resultados de las competencias no verbales, han sido claros y no ha habido prácticamente respuestas neutras. El valor máximo en esta categoría de respuestas ha sido el de mostrar seguridad al hablar, con 87%. Esto indica la valoración pragmática que dan los participantes a la impresión que puede causar una persona de negocios ante una audiencia en un entorno empresarial. De hecho, la pragmática en la interacción y el conocimiento de procesos cognitivos en el mundo de los negocios son clave para facilitar o interrumpir el proceso comunicativo (Mateo Martínez, 2007:203). Esto nos confirma, al igual que la seguridad al hablar, que adquiere más importancia la comunicación frente a una audiencia que en una comunicación general en inglés, en la cual puede haber interacción, pero implica tener una audiencia especializada. Esta importancia coincide con Mandel (1988), el cual opina que en un entorno empresarial

tiene la misma importancia lo que se dice que cómo se dice. El tono, el volumen y la claridad de la voz pueden ser fundamentales para atraer la atención de la audiencia.

La importancia de tratar con preguntas al final de una presentación obtuvo una importancia de un 70%. Tal vez esta sea una preocupación de las personas del entorno empresarial que hacen presentaciones, ya que al igual que nos expresaron en las entrevistas, una presentación se prepara con antelación y se puede exponer con confianza, pero la demostración de la eficacia comunicativa en inglés se demuestra cuando se responde a las preguntas realizadas por la audiencia al final de la presentación. En ese momento intervienen competencias de una segunda lengua como comprensión auditiva (comprensión de la pregunta que se realiza) y fluidez oral, que a su vez implica factores como la improvisación y el conocimiento de esa segunda lengua. Según Mandel (1994), en el momento de las preguntas de la audiencia también tiene que ser previsto y preparado, ya que puede haber preguntas hostiles para las que el hablante no está preparado. Esas preguntas tienen que ser respondidas con la misma seguridad y profesionalidad con las que se ha hecho la presentación. Con respecto al lenguaje corporal, se le ha dado más importancia en la comunicación frente a una audiencia (64%) que en la comunicación oral en general (30%), pero creemos que sigue estando en un segundo plano con respecto a la comunicación oral. La última en valoración, tal como se esperaba, ha sido con diferencia la de la dependencia de la presentación *Power Point* (12%), ya que, tal como dijimos anteriormente, se debe incluso evitar, al causar un efecto negativo en la persona que lo hace en cualquier entorno, no sólo en el empresarial. La presentación es una ayuda visual pero no se debe depender de ella para poder comunicarse (Mandel, 2000).

Veamos en las siguientes tablas las competencias clasificadas por orden de importancia en la comunicación oral de las presentaciones empresariales.

Capítulo 5: Análisis cualitativo del cuestionario

Fluidez oral	95%	
Buena pronunciación	83%	
Usar expresiones formales adecuadas para una presentación	78%	
Corrección gramatical y léxica	52%	
Entonación, volumen y timbre	73%	

Respuesta	% de mayor importancia: 4+5	Porcentaje neutro: 3
Mostrar seguridad al hablar	87%	
Tratar con las preguntas al final	70%	
Lenguaje corporal frente a la audiencia	60%	
Depender de la presentación Power Point	12%	

Tabla 29 Clasificación de competencias verbales y no verbales en presentaciones

La pregunta siguiente no fue clasificada por medio de la escala Likert, ya que no se presentaban competencias a valorar del uno al cinco, sino que se presentaban varias opciones para elegir una o más de una. Esta pregunta fue planteada a modo de introducción de la siguiente, ya que está relacionada con la otra situación empresarial elegida por mayoría en las entrevistas y, como hemos comprobado, en los cuestionarios también: las reuniones. Al no haber sólo un tipo de reuniones, hemos querido conocer el tipo de reunión más frecuente en el que los participantes se veían involucrados en su trabajo, además de ofrecer una respuesta abierta. Podemos ver los tipos de reunión planteados en el mismo enunciado de la pregunta, según Sweeney (2007):

En el caso de que participe con frecuencia en reuniones en inglés, ¿qué tipos de actos son los más frecuentes? Puede marcar varias respuestas. Seleccione todos los que correspondan: Informativos; Toma de decisiones; Solución de problemas; Planificación; Control sobre el proceso y los equipos; Otro.

Uno de los participantes completó a la respuesta abierta comunicando que también participaba en reuniones informales además de las anteriores, lo cual no creemos pertinente ya que ese tipo de reuniones no tiene por qué desarrollarse en un entorno

empresarial ni con un objetivo. El resultado de la participación en el resto de las reuniones fue el siguiente.

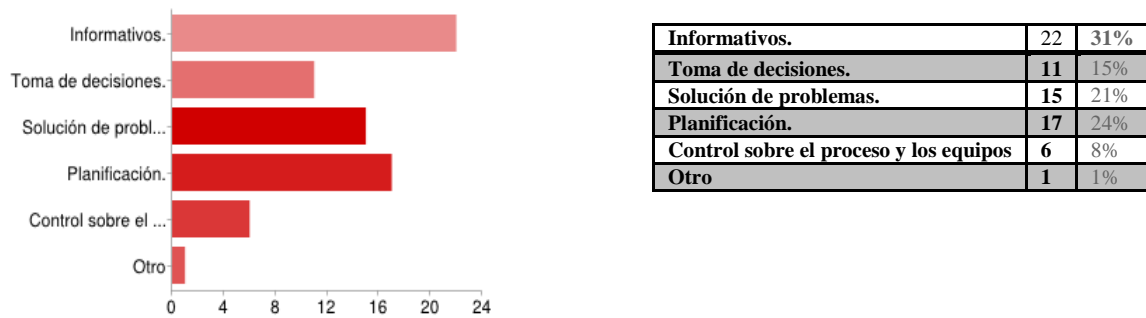


Tabla 30 Tablas y gráficos de resultados del cuestionario: *actos más frecuentes en las reuniones*

Las reuniones más comunes entre los participantes han resultado ser las informativas (31%), las de planificación (24%) y las relacionadas con la solución de problemas (21%). Las reuniones informativas, como su nombre indica, son convocadas normalmente para informar al personal o grupos de empleados de cambios, de procesos o de acontecimientos dentro de la empresa. En este tipo de reunión, la participación suele centrarse en la persona que convoca y coordina la reunióno *chair person*, que suelen ser los jefes de departamento, directores o responsables de producto. No se toman decisiones, pero existe participación para dar opinión o para realizar preguntas sobre esa información para la que se convoca la reunión. (Katz, 1991). Sin embargo, en las reuniones relacionadas con la planificación y la solución de problemas, existe una participación activa en la que inciden decididamente muchos factores relacionados con la comunicación, los cuales veremos en la siguiente pregunta. Gerritsen y Nickerson (2009) opinan que en las reuniones relacionadas con la solución de problemas en el entorno empresarial, adquieren gran importancia las diferencias socio-culturales de los participantes. Existen diferencias sustanciales entre por ejemplo un danés y un italiano en cuanto al uso del discurso en una reunión de solución de problemas. El danés muestra preferencia por el diálogo directo y corto, mientras que el italiano muestra

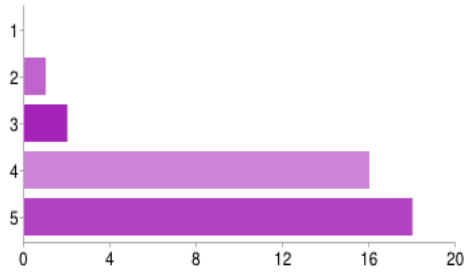
preferencia por los diálogos largos (Shaw y otros, 2004). Los individuos que han respondido que participan en reuniones de toma de decisiones y de solución de problemas son en su mayoría directores o responsables dentro de la empresa. Las reuniones de solución de problemas o conflictos, tal como dicen Stahl y otros (2010), no solo implican una comunicación extensiva con el fin de integrar a todos los miembros participantes en ellas, sino que también hay que provocar una sinergia para resolver el conflicto. Es decir, en este tipo de reuniones, son decisivos también los factores pragmáticos. El discurso y la actuación de los participantes en un acto comunicativo de interacción como es el de la reunión dependen del objetivo de ésta. Cada participante elige una estrategia para desarrollar su discurso, pero lo importante es llegar a un campo común de entendimiento y lograr el objetivo real (Thompson y Hunston, 2000). Relacionada con estas habilidades en cuanto a la participación en una reunión y el análisis del discurso, está la última pregunta del cuestionario en la que también se han incluido respuestas relacionadas con competencias verbales y no verbales para ser evaluadas por medio de la escala de Likert.

En el caso de que participe en reuniones, ¿qué considera más importante para la participación efectiva? Opciones relacionadas con competencias lingüísticas: Fluidez oral; Pronunciación; corrección gramatical y léxica. Las opciones no lingüísticas: Lenguaje corporal en la interacción; Mostrar seguridad al participar; Interrumpir y guardar turnos; Dar opiniones; Participar activamente.

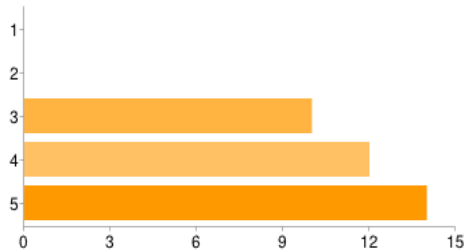
Competencias verbales:

Fluidez oral

1	0	0%
2	1	3%
3	2	5%
4	16	43%
5	18	49%

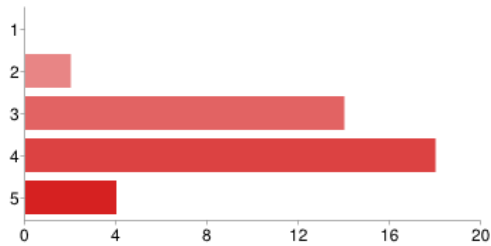


Pronunciación



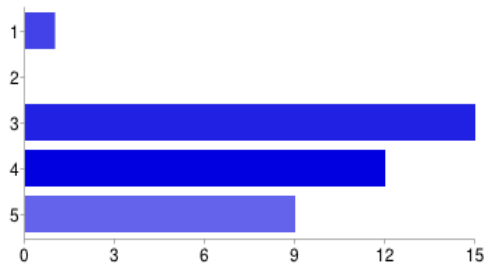
1	0	0%
2	0	0%
3	10	28%
4	12	33%
5	14	39%

Corrección gramatical y léxica.



1	0	0%
2	2	5%
3	14	37%
4	18	47%
5	4	11%

Entonación, volumen y timbre



1	1	3%
2	0	0%
3	15	41%
4	12	32%
5	9	24%

Tabla 31 Tablas y gráficos de resultados del cuestionario: *competencias verbales necesarias en las reuniones*

La fluidez vuelve a destacar con un valor máximo en cuanto a importancia en la interacción (92%). Por lo tanto, para los hablantes encuestados, el valor más importante en la comunicación oral es tener fluidez tanto en la comunicación ante una audiencia, como en la interacción y en cualquier comunicación oral en general. La entonación, volumen y timbre, así como en las presentaciones adquiriría gran importancia (73%), en las reuniones parece perder dicha importancia (56%). De hecho hay un 41% de

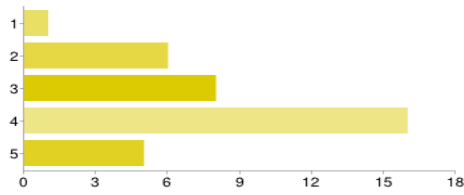
respuestas neutras, las cuales demuestran que no es un factor fundamental en las intervenciones interactivas de las reuniones.

En cuanto a la pronunciación, aunque está en un segundo lugar en cuanto a la importancia comunicativa en las reuniones, observamos que obtiene un valor más bajo que en las presentaciones. Es decir, como dijimos en el análisis anterior, cuando la comunicación se produce ante una audiencia, cobran fuerza factores como la fluidez y la pronunciación, que superan a la gramática y al léxico (58% en el caso de las reuniones), como ha ocurrido en ambas situaciones comunicativas. Sin embargo, en una situación comunicativa general, el grado de importancia suele ser considerablemente menor. Estos hechos anteriores se contradicen por un lado, con la teoría de Gerritsen y Nickerson (2009), en la cual exponen que la mala comprensión de un mensaje suele venir dada por los errores gramaticales y léxicos en la comunicación, especialmente cuando los hablantes de BELF son de lenguas nativas diferentes, ya que estas pueden estar compuestas por diferentes estructuras gramaticales y por otro lado, con lo que exponen Louhiala-Salminen y Charles (2006); Seidlhofer y otros (2006), sobre la pronunciación en inglés: debido a la dificultad o imposibilidad de que un hablante de inglés como lengua extranjera (*EFL English as a Foreign Language*) llegue a igualar la pronunciación de un hablante nativo, este rasgo debe ser visto como una variedad del inglés, no como una imperfección, siempre que se dé una inteligibilidad suficiente.

Pronunciación	
Comunicación efectiva en inglés	63%
Presentaciones	83%
Reuniones	72%

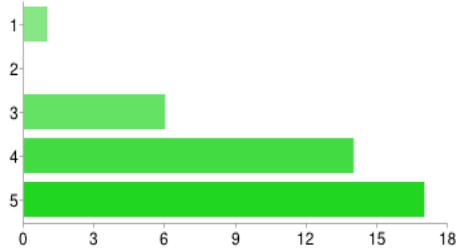
Tabla 32 Importancia de la pronunciación en situaciones comunicativas empresariales

Competencias no verbales:



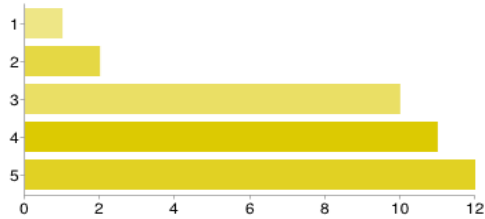
1	1	3%
2	6	17%
3	8	22%
4	16	44%
5	5	14%

Mostrar seguridad al participar



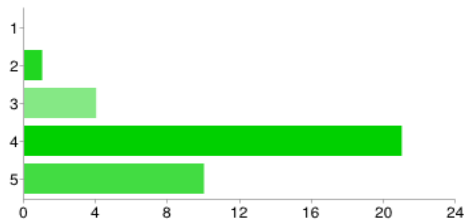
1	1	3%
2	0	0%
3	6	16%
4	14	37%
5	17	45%

Interrumpir y guardar turnos



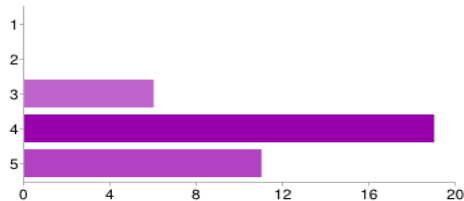
1	1	3%
2	2	6%
3	10	28%
4	11	31%
5	12	33%

Dar opiniones



1	0	0%
2	1	3%
3	4	11%
4	21	58%
5	10	28%

Participar activamente.



1	0	0%
2	0	0%
3	6	17%
4	19	53%
5	11	31%

Tabla 33 Tablas y gráficos de resultados del cuestionario: *competencias no verbales necesarias en las reuniones*

Hemos comprobado en cuanto a las competencias no verbales, que la de mayor importancia es la de dar opiniones con un 86%, ya que los hablantes consideran que es necesario participar contribuyendo con opiniones y no ser meramente asistentes

pasivos ellas. Es lo que Katz (1991) llama reuniones de acción (*action-type meetings*). Este tipo de reuniones también se analiza en la siguiente respuesta, en la cual ha obtenido un 86% en cuanto a importancia: participar activamente (84%). Si esto lo comparamos con la respuesta relacionada con el tipo de reunión, en la que la reunión más común entre los participantes es la informativa, concluimos que la mayor parte de los participantes en el cuestionario, aunque participen en ese tipo de reuniones, son activos en la comunicación, por lo que, tal como dijimos anteriormente, son precisamente los encargados de informar a terceros. La tercera competencia en importancia ha sido la de mostrar seguridad al hablar (82%), lo cual sigue teniendo crucial importancia en el entorno empresarial. Este hecho está relacionado con la imagen profesional en el mundo profesional, lo cual difiere de la comunicación general, en la que, como hemos visto anteriormente, los dos hechos más valorados en la comunicación general eran capacidad de transmitir (80%) y capacidad de comunicar (75%). Aquí lo importante es que el mensaje comunicativo sea comprendido, tal como hemos visto anteriormente.

Respuesta	% de mayor importancia: 4+5	Porcentaje neutro: 3
Fluidez	92%	
Pronunciación	72%	
Corrección gramatical y léxica	58%	
Entonación , volumen y timbre	56%	41%

Respuesta	% de mayor importancia: 4+5	Porcentaje neutro: 3
Dar opiniones	86%	
Participar activamente	84%	
Mostrar seguridad al participar	82%	
Interrumpir y guardar turnos	64%	
Lenguaje corporal	58%	

Tabla 34 Clasificación de competencias lingüísticas y no lingüísticas en reuniones.

5.3. Comparación de los resultados del cuestionario con los resultados de las entrevistas: conclusiones del capítulo

En la última parte de este capítulo, queremos relacionar y comparar los resultados obtenidos a través del cuestionario con los obtenidos en las entrevistas abiertas, para, de esa manera, poder poner en práctica la técnica de triangulación mencionada en capítulos anteriores a través de la cual comparamos datos obtenidos a través de diferentes instrumentos de investigación. La triangulación puede realizarse en varias fases y nos ofrece la posibilidad de llegar a conclusiones válidas por medio de la confrontación de los datos. En el caso de nuestra investigación, se trata de comparar la similitud o diferencia de las necesidades y opiniones expresadas por un colectivo compuesto por directivos de RRHH o de formación de grandes empresas y las necesidades y opiniones propias e individuales de un colectivo más amplio compuesto por empleados de diversos entornos empresariales. Por lo tanto, nuestra primera triangulación no es sólo de metodología o instrumentos de recolección de datos, sino también de personas, convirtiéndose en una triangulación múltiple (Arias Valencia, 2012). Empezaremos comparando los datos relacionados con el perfil de los participantes en los cuestionarios con el perfil general de los empleados de cada empresa, descrito por los entrevistados en el capítulo anterior. Los resultados coinciden en que el perfil de trabajadores que ocupan puestos de relevancia en cuanto a la comunicación en inglés de negocios se refiere es de personas entre 30 y 40 años, con estudios superiores y con un nivel de inglés medio o medio-alto. Tanto en las entrevistas como en el cuestionario, percibimos una gran preocupación por mejorar el nivel de inglés adquirido en el periodo universitario y pre-universitario, recibiendo clases adicionales extras ya sea facilitadas por la empresa o contratadas por el mismo empleado. Otro dato coincidente casi al cien por cien con los resultados de las entrevistas es el de las situaciones comunicativas empresariales más comunes en cuanto a la necesidad de utilizar el inglés: las reuniones y las

presentaciones. Hay que destacar aquí algo que no era esperable, ya que el inglés de viajes y sociocultural no fue valorado por ningún director de RRHH en las entrevistas. Sin embargo, el 15% de los participantes utiliza el inglés en esas ocasiones. Concluimos por lo tanto, que para la empresa como colectivo no es importante ese tipo de inglés sobre cuestiones sociales, ya que es consciente de que el empleado se tiene que comunicar directamente en situaciones que impliquen resultados de negocio. De ahí, que en los planes formativos que se plantean dentro de una empresa en una segunda lengua no se contemple nunca el aspecto cultural, aunque la realidad de la que los propios empleados son conscientes es que viajan y conversan al margen de los temas empresariales.

En relación con las competencias comunicativas necesarias para una comunicación efectiva, conviene destacar que comparando las tres propuestas del cuestionario: competencias necesarias para conseguir una comunicación efectiva, para realizar presentaciones y para interaccionar en reuniones, las competencias verbales han tenido un índice de importancia similar, destacando la fluidez como la de mayor grado de importancia en las tres y la gramática como la de menor importancia. Sin embargo, en las entrevistas, la fluidez nunca aparece en los primeros lugares, sino en el tercer o cuarto lugar de las siete opciones ofrecidas a los participantes. La gramática, sin embargo, aparece en los primeros lugares de importancia en un 42% de las entrevistas. Nuestra conclusión en este caso es que los participantes en las entrevistas no son ellos mismos por lo general interlocutores de la lengua inglesa y tienen en mente el método tradicional en el que la gramática junto con la pronunciación es el nivel fundamental en el aprendizaje de una lengua, sin tener en cuenta el método comunicativo difundido a partir de los años setenta, en el que el aprendizaje de una segunda lengua ya no se basa en la formación correcta de frases por medio de vocabulario y reglas gramaticales, sino

en el conjunto de la actuación del hablante que usa la lengua en el entorno comunicativo en el que se encuentra en un momento dado (Widdowson, 1978).

La *capacidad de transmitir o comunicar* recibe la misma valoración tanto en los cuestionarios como en las entrevistas ya que, al margen del sistema lingüístico, existen otros factores relacionados con la captación de la atención y la comprensión de la audiencia fundamentales para que se produzca la comunicación efectiva y productiva (Mandel, 2000).

Al analizar lo que ocurre en la situación comunicativa de las presentaciones en inglés, encontramos que, por primera vez, el lenguaje corporal adquiere importancia en las respuestas del cuestionario. En las entrevistas, éste nunca fue valorado ni en los casos de las presentaciones, en las que este factor adquiere una importancia crucial (Harper, 2004), ya que el hablante tiene la atención de una audiencia y está en su interés utilizar la mayor cantidad de recursos comunicativos para matizar con expresividad sus palabras. Sin embargo, el 60% de los participantes en el cuestionario da importancia al lenguaje corporal frente a la audiencia. Por otro lado, en el cuestionario, tal como hemos visto en el análisis previo, se expresa cierta preocupación por la actuación a la hora de contestar preguntas de la audiencia tras una presentación, mientras que en las entrevistas, a pesar de que la investigadora intervenía intentando descubrir la opinión de los entrevistados acerca de ese momento tan importante de la presentación, lo más valorado era aquello que afectara prioritariamente a la imagen de la empresa.

Así como en el análisis anterior destacamos la importancia en diferentes grados con respecto a la pronunciación en los tres casos propuestos de comunicación efectiva, en presentaciones y reuniones, queremos destacar que, en las entrevistas, este aspecto también fue considerado por los participantes de importancia a nivel general. Sin embargo, en estos días cada vez más, la pronunciación se considera una cuestión con

impacto al nivel de la imagen, más que un factor fundamental para obtener una comunicación eficaz, siempre que ésta sea inteligible (Chacón, 2001).

Después de este breve análisis contrastivo, hemos estimado procedente descubrir datos cercanos a la realidad y realizar una tercera fase de investigación con fines evaluadores en inglés. Esta tercera fase de la investigación, estará basada en analizar las necesidades reales puestas en práctica y comprobar la tercera característica del análisis de necesidades, es decir, las carencias reales de la comunicación en inglés. Para ello, hemos realizado pruebas orales en inglés a las personas participantes en los cuestionarios que se ofrecieron a participar con el fin de completar el análisis de necesidades con una evaluación experta. En este caso ya no analizaremos datos a través de opiniones, sino que observaremos y valoraremos las actuaciones reales de esos individuos para seguir contrastando los datos obtenidos.

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE DATOS DE LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y LA INTERACCIÓN ORAL

6.0. Introducción.

Este capítulo está vinculado al capítulo anterior ya que son los mismos participantes de los cuestionarios presentados en el capítulo V los que han sido invitados a participar en las pruebas orales que se van a describir y analizar aquí para descubrir las competencias lingüísticas que tienen los trabajadores y las que quizás necesiten o no mejorar a juicio de los evaluadores participantes en esta investigación. Estas competencias serán analizadas por medio de pruebas desarrolladas a través de la simulación de situaciones reales empresariales. Las competencias lingüísticas están integradas en situaciones comunicativas o tareas relacionadas con la vida real en las que hay que demostrar habilidad comunicativa en un contexto determinado (Swales, 1985; Jacobson, 1986; Jacoby y McNamara, 1999). A lo largo del capítulo describiremos el método de evaluación, el proceso aplicado a las pruebas orales, el entorno de las pruebas, procederemos a analizar la evaluación de éstas y finalizaremos con una *triangulación de investigadores*, ya explicada en capítulos anteriores, haciendo un estudio comparativo de las evaluaciones llevadas a cabo por ellos y por la investigadora de esta tesis.

Dado que a lo largo de esta investigación hemos podido comprobar la necesidad de las empresas de que sus trabajadores tengan un nivel de inglés eficaz, ya sea a lo largo de la vida laboral como en las entrevistas de trabajo a nuevos candidatos a puestos de trabajo, hemos diseñado un modelo de rúbrica holística de evaluación diagnóstica, de fácil uso por parte de personas no expertas en la evaluación lingüística oral. Con esta rúbrica, se pretende explorar e investigar dentro del mundo empresarial que desee hacer una evaluación o valoración rápida de sus empleados o posibles empleados en cuanto a competencia oral de inglés.

6.1. Metodología

Como ya hemos dicho anteriormente, este capítulo es la última fase del análisis descriptivo de esta investigación inmersa en el mundo empresarial. Como recordaremos, la primera fase consistió en realizar entrevistas con jefes de departamentos de recursos humanos de siete empresas con el fin de hacer un estudio sobre la necesidad del uso de la lengua inglesa dentro de las empresas, siguiendo variables: el perfil de la empresa y de los trabajadores que necesitan comunicarse en inglés (variable sujeto), de las situaciones comunicativas más frecuentes en las que los trabajadores se tienen que comunicar en inglés (variable contextual) y de las competencias comunicativas necesarias para una comunicación eficiente (variable lingüística). La segunda fase, en la que participaron 42 trabajadores de diferentes empresas y sectores y consistió en contestar a un cuestionario basado en las tres variables mencionadas anteriormente, pero con un abanico más amplio de preguntas y respuestas. En esta última fase de trabajo de campo, hemos decidido realizar pruebas orales de producción individual y de interacción con el fin de descubrir las necesidades lingüísticas de la competencia oral real. Para ello, ofrecimos a todas las personas que participaron en los cuestionarios la posibilidad de realizar dichas pruebas. De esas 42 personas decidieron participar 19 en la producción oral individual y 12 en la prueba de interacción. Puede parecer un número poco representativo pero dada la naturaleza exploratoria y, por definición, novedosa de esta tesis, los procedimientos de selección muestral han sido no probabilísticos. Existen varios elementos que han contribuido a la toma de esta decisión; entre ellos, uno de los más destacables es la inexistencia de información empírica procedente de estudios previos en relación a los factores subyacentes a las cuestiones abordadas, lo que dificultaría la estimación de un nivel de error en un hipotético procedimiento de selección muestral probabilístico. Como consecuencia del desconocimiento de los parámetros poblacionales en las variables estudiadas, no es posible alcanzar un grado de

precisión aceptable mediante el uso de técnicas de selección muestral probabilísticas. A esto es necesario añadir las dificultades implícitas en la aleatorización de la muestra, dadas las condiciones específicas de la legislación en materia de protección de datos de carácter personal y el acceso a dicha información a través de los registros públicos, lo que impediría la obtención de un marco poblacional suficientemente amplio como para garantizar la conservación de las propiedades estadísticamente deseables en el caso de una selección muestral probabilística, atendiendo a los condicionantes explicitados. Por otro lado, era necesario que los sujetos tuvieran habilidad en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, ya que las iban a utilizar para encuentros online, los cuales tenían que ser observados y estudiados con detalle (Cook y Reichardt, 1982; Silverman, 2004). De esa manera, se podría reducir al mínimo los posibles conflictos o problemas no relacionados estrictamente con la investigación que nos ocupaba.

La técnica utilizada en la prueba oral a realizar fue la simulación global, es decir, la simulación de una situación que el participante puede encontrar en su vida laboral auténtica haciendo que algo parezca real aun sabiendo que esa situación no está ocurriendo (Cabré y Gómez de Enterría, 2007). Esta simulación se presenta como una de las mejores prácticas actualmente para el docente de lenguas con fines específicos porque le ayuda a crear situaciones reales de cara a que los estudiantes puedan poner en práctica todo lo aprendido en contextos lo más parecidos posible a la realidad profesional (Gómez de Enterría, 1995). Esta técnica se puede integrar en contextos que impliquen aprendizaje basado en tareas, aprendizaje basado en problemas, o el aprendizaje basado en proyectos. Todo ello teniendo siempre presente un enfoque comunicativo, ya que lo que se pretende es aprender la lengua mediante su puesta en práctica en contextos lingüísticos lo más realistas posibles (Doyle y Brown, 2000). Cabré y Gómez de Enterría (2007) destacan la importancia que supone para el aprendiz

el poder realizar tareas directamente relacionadas con su campo profesional, ya que en el marco de la enseñanza de lenguas con fines profesionales la simulación se nos ofrece como un excelente ejercicio metodológico gracias al cual es posible llevar a cabo tareas simultáneas para enseñar los aspectos propios de la comunicación especializada, de tal manera que los alumnos/participantes puedan adquirir las capacidades lingüísticas y funcionales necesarias. En las simulaciones se diseñan actividades de aprendizaje específicas que estén insertas en un ámbito de especialidad concreto. Siguiendo las pautas recomendadas por Rising (2009), la simulación a realizar en esta investigación tenía que ser pertinente al campo de los participantes para que vieran impulsada su motivación. Ésta, a su vez, debía tener una dificultad controlada en todos los aspectos lingüísticos para evitar la frustración; tenía que estar dentro de un tiempo razonable para que no descendiera la atención de los participantes o causar aburrimiento y ya, por último, era conveniente utilizar las nuevas tecnologías desde el aspecto facilitador de la comunicación y que no fuera un medio controlador (Warschauer, 1995). En la actualidad, la metodología por simulación global y su aplicación a las TIC se han unido para llegar a crear juegos de simulación, ya no sólo para formar a profesionales lingüísticamente, sino para educar a futuros economistas y empresarios (Doyle & Brown, 2000; Foreman, 2004; Prensky, 2001), gracias a que *“posibilita ser fiel reflejo de la realidad profesional y a la fuerte motivación que provoca entre los alumnos, facilita la adquisición de la competencia comunicativa de las lenguas de especialidad”* (Cabré y Gómez de Enterría, 2007). Las tareas que describiremos posteriormente se diseñaron intentando seguir las pautas explicadas anteriormente las cuales fueron detalladas a los participantes que ya se habían presentado voluntariamente para que comprendieran el fin de la prueba. En la siguiente sección analizaremos las

características de dichos participantes voluntarios, que ya habían participado en los cuestionarios.

6.1.1. Características de los participantes

Como ya hemos dicho anteriormente, los participantes tenían que demostrar sus habilidades al utilizar la lengua inglesa de forma oral y poder realizar una evaluación de estas no sólo en la producción oral, sino también en una interacción, ya que, según algunos autores, es la forma en que prioritariamente se demuestra la capacidad oral de un individuo. *“To test speaking ability we should require candidates to demonstrate their ability to use language in ways which are characteristic of interactive speech. Obviously, for certain contexts we are also interested in their ability to perform extended monologues where informational routines are likely to predominate”* (Weir, 2005:103).

Los 19 participantes iniciales se redujeron a 14 para grabar las pruebas de interacción, argumentando los restantes la falta de tiempo para sincronizarse con otras personas y la inseguridad que les producía hablar en inglés con personas desconocidas que no fueran de su entorno empresarial. Se aceptó este número, ya que queríamos que los participantes de la interacción fueran los mismos que ya habían realizado la prueba individual previa. De esa manera se podría contrastar la competencia oral en las dos situaciones comunicativas, comprobar si existían variaciones comunicativas en ambas situaciones y medir el grado de metacognición. Hay que destacar en este punto la dificultad de obtener participantes para la realización de la investigación, ya que los sujetos contactados eran conocedores de que iban a ser grabados hablando en una segunda lengua, la cual algunos consideraban que no dominaban lo suficiente y les incomodaba. Para ello, se firmó un contrato de protección de datos e imagen con todos

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

los participantes (ANEXO VIII), después de haber abierto un archivo en el Registro de la Agencia Española de Protección de Datos denominado “Investigación producción oral inglés empresarial”, con el número identificativo: 2131080250 (ANEXO XIV).

Para proporcionar una descripción de los participantes, hemos seleccionado las siguientes características pertinentes del cuestionario para analizar el perfil personal de los participantes (edad, cargo, titulación) y su relación con el inglés (conocimientos de inglés, frecuencia con la que utiliza el inglés, situaciones comunicativas en las que lo utiliza) y así poder comprobar los datos de los participantes que se prestaron para hacer esta prueba y los que se retiraron, según ellos, por falta de tiempo o por sentirse inseguros en cuanto a su competencia en inglés o por su rechazo a ser grabados (la tabla con el resumen de dichas características la podemos encontrar en el ANEXO VII).

Edad

Con respecto a la edad, los resultados de los que se han prestado a participar han sido similares. La edad media de los participantes está entre 30 y 40 años y un segundo grupo de participantes está en una media de 40-50. Este hecho coincide con la edad media de los trabajadores de las empresas que se sitúan en cargos medios. Además, tenemos que recordar que la media de individuos de esa franja de edad está más preparada en inglés que los trabajadores que se encuentran entre 40 y 50 años (Azpilicueta, 1998).

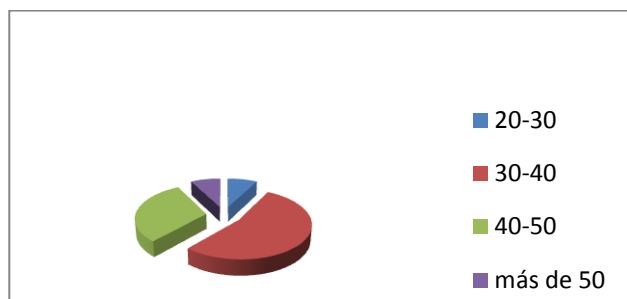


Fig. 43 Media de edad de participantes en la interacción oral

Cargo

Los cargos de los participantes han sido tan variados que ha sido imposible realizar un gráfico resumen. No todos los cargos son de responsabilidad y, además, algunos de los participantes no asignaron cargo, sino titulación o profesión. Este hecho indica que los sectores profesionales a los que pertenecen los participantes son variados, con lo cual se pueden generalizar más las conclusiones obtenidas sobre el uso del inglés en el ámbito profesional. Los cargos especificados en los cuestionarios, han sido: Encargado, Jefe de grupo, Suscriptor facultativo, Asesor técnico, Ingeniero superior, Profesor, Trabajador autónomo, Socio-profesional de empresa de coaching, Director de empresa, Ingeniero superior, Arquitecto y Director de operaciones. Como podemos comprobar, son cargos o profesiones variadas, pero no a priori relacionadas con la lengua inglesa o con especialidades lingüísticas.

Titulación

En cuanto a la titulación de los participantes en esta última prueba oral y comparando los resultados con el número total de los participantes en los cuestionarios, comprobamos que ha habido una gran diferencia. La titulación dominante de los participantes en los cuestionarios era de gran mayoría en diplomatura, grado o licenciatura (67%) y el segundo grupo era de doctorados y posgrados (24%). Sin embargo, en la decisión de la participación en esta última fase de la investigación, el número de participantes se quedó considerablemente reducido, como hemos dicho anteriormente y sorprendentemente, aumentó el grupo de los participantes con doctorados y posgrados, casi equiparándose en cantidad los dos grupos, pero con un ligero aumento de doctorados y postgrados, lo que demuestra que hay una mayor

concienciación en cuanto a la necesidad de mejora de dominio del inglés en personas con mayor formación académica.

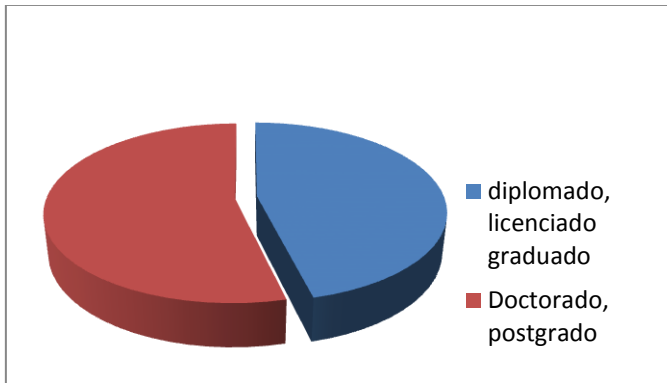


Fig. 44 Media de titulaciones de participantes en la interacción oral

Nivel de inglés

En cuanto al nivel de inglés de los participantes, no ha habido cambios con respecto a la prueba individual y los cuestionarios: el nivel que los participantes indicaron fue medio y medio-alto en su mayoría, causa principal para mantenerse en esta prueba oral grabada. Queremos aquí señalar que lo que considera un alumno como nivel medio o medio-alto no es la misma consideración que tiene un experto en lingüística o en enseñanza de segundas lenguas, lo cual podremos comprobar en las evaluaciones posteriores. Este “nivel medio”, según el informe EPIC EF (2012: 12), se encuentra precisamente en los países europeos con el nivel más bajo en inglés y sólo permite interactuar a nivel básico sobre temas con los que el hablante esté familiarizado y no es suficiente para sesiones estratégicas eficientes.

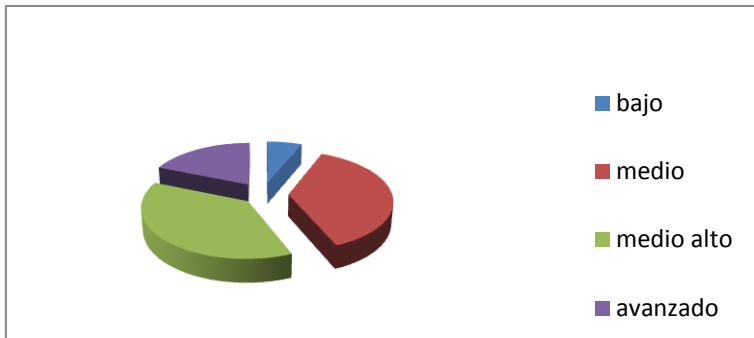


Fig. 45 Media de nivel de inglés señalado por los participantes en la interacción oral

Frecuencia de uso del inglés

Sin embargo, en cuanto a la frecuencia de uso, sí que ha habido una diferencia entre la muestra inicial de los cuestionarios y la muestra de la prueba oral. En la muestra global de los cuestionarios, la mayoría de los participantes indicó que sólo utilizaba el inglés de forma esporádica a lo largo de un mes, quedando el segundo grupo como el que utilizaba el inglés todas las semanas por lo menos una vez. Sin embargo, en la muestra resultante de los participantes voluntarios en esta prueba, este último grupo ha resultado ser el mayoritario ya que al utilizarlo todas las semanas, algunos de ellos incluso todos los días, se sentían más seguros ya que estaban más acostumbrados a la comunicación en esta lengua, pasando a ser el segundo grupo el de los individuos que indicaron que tenían un uso esporádico. Sólo hubo dos participantes dispuestos a participar que indicaran que no lo utilizaban nunca, pero precisamente sólo participaron en la primera prueba individual y no en la de interacción.

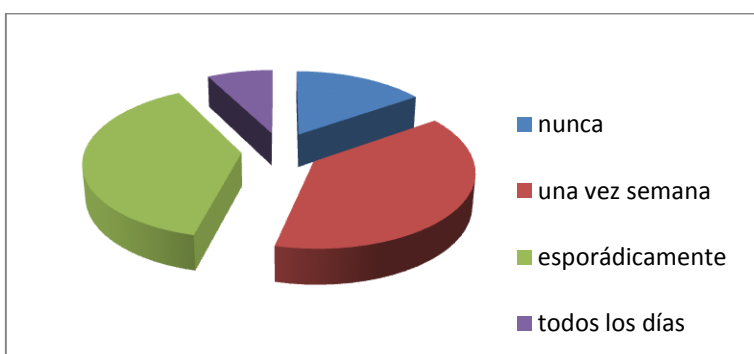


Fig. 46 Media de frecuencia de uso de inglés en el trabajo de los participantes en la interacción oral

Situaciones frecuentes

Tampoco hay que señalar grandes cambios entre los resultados de la muestra global de los cuestionarios y la muestra resultante en la participación en la prueba oral ya que los participantes en la interacción siguen siendo los que utilizan el inglés con los clientes en diferentes situaciones, entre ellas las reuniones y las presentaciones, según habían señalado en los cuestionarios. Tan sólo una minoría lo utiliza para entrevistas de trabajo o para reuniones o presentaciones que no son con clientes. Esto significa que es el agente fundamental para llegar a una transacción provechosa para los objetivos empresariales de cada individuo.

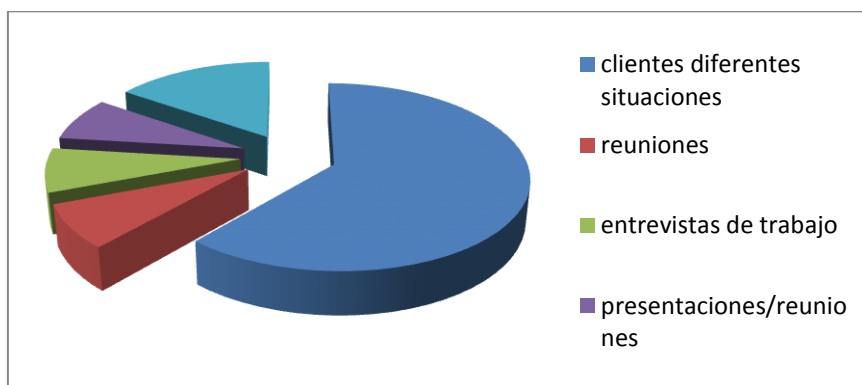
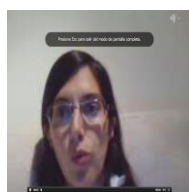
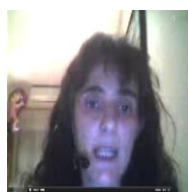


Fig. 47 Media de interlocutores y situaciones comunicativas frecuentes de uso de inglés de los participantes en la interacción oral

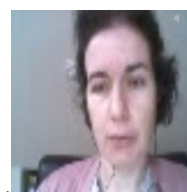
Ofrecemos aquí la captación de la imagen de los 19 participantes de la prueba individual mientras grababan la prueba con la cámara web.



1.Marisa



2.Mar C



3.Carmen

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral



4. Luis



5. Lourde



6. Borja



7. Teresa



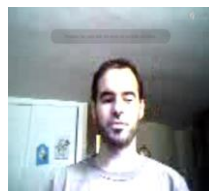
8. David



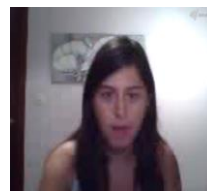
9. Mª José



10. Víctor



11. Pau



12. Mar P.



13. Fanny



14. Alberto



15. Pilar



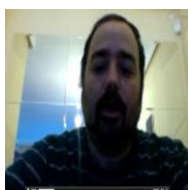
16. Ricardo



17. Bea



18. Santi



19. Jorge

Ilustración 2. Participantes de la prueba individual.

Hay que destacar que estas pruebas se realizaron en un entorno de grabación online y que el participante podía realizarla en el lugar que quisiera o se sintiera más cómodo y

aislado, tanto para la realización de la prueba individual como para la prueba de interacción. Para ello todos tenían que disponer de una cámara web y de un micrófono.

6.1.2. Entorno de realización de las pruebas

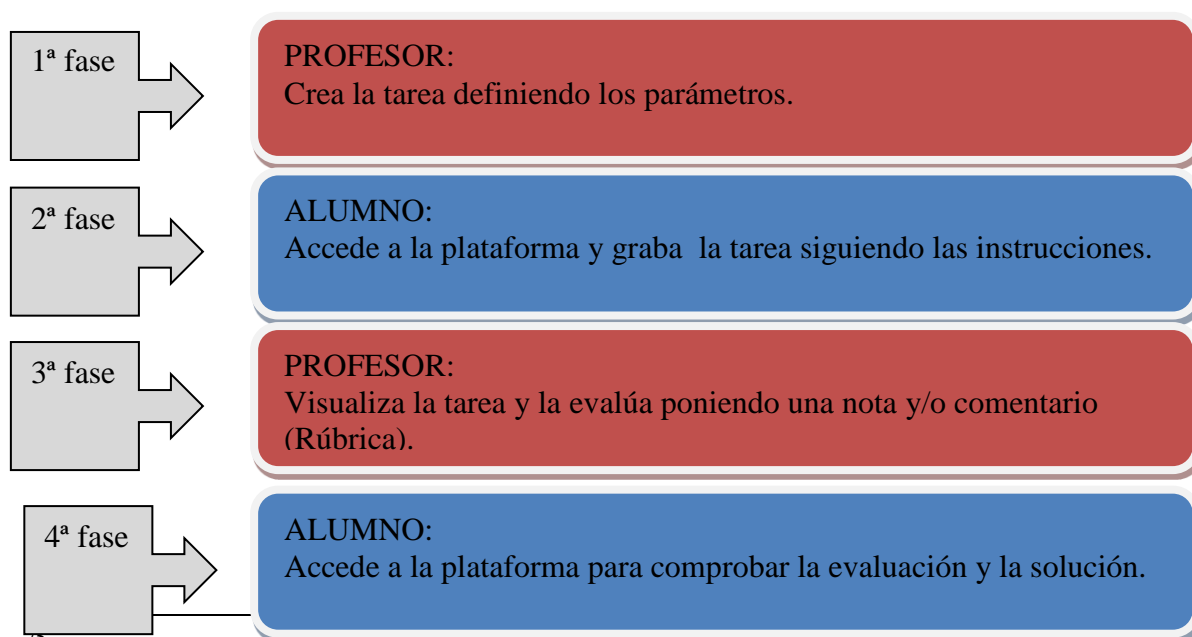
En el caso de nuestra investigación, no hemos elegido el entorno empresarial físico, sino Internet como entorno para la grabación de las pruebas ya que como han demostrado varios investigadores, la comunicación oral a través del ordenador constituye una herramienta motivadora en el aprendizaje de lenguas ya que, a través de ese entorno, se reducen las barreras físicas facilitando la discusión y la conciencia de comunidad (Pena-Shaff y Nicholls, 2004; Schrire, 2006 y Gibbs (2008)). La video-conferencia impulsa el aprendizaje colaborativo reafirmando la teoría socioconstructivista de que el conocimiento se construye entre individuos que interactúan en un contexto auténtico (Vygotsky, 1995; De Weber, 2009). Todos estos hechos, además de favorecer el aprendizaje colaborativo online, favorecen la concentración en la comunicación en una segunda lengua (Volle, 2005). En el caso de las pruebas de esta investigación, además, al ser los participantes de diferentes empresas pertenecientes a diferentes sectores, la comunicación a través de internet, favorecía que no se hicieran necesarios los traslados para reuniones o entrevistas por parte de ningún participante ni de la investigadora, hecho que podría haber consumido un tiempo excesivo (Grau-Perejeoan, 2008).

De entre todas las herramientas posibles existentes en la red para comunicarse a través de webconferencia hemos elegido dos: la herramienta de la UNED *AVIP Pro* para la comunicación individual y los *Hangouts* de *Google +* para la interacción. Veremos en la siguiente sección en qué consisten y las causas por las que fueron elegidas.

6.1.2.1. AVIP Pro (UNED) para la prueba individual

La elección de la herramienta online para la grabación de la prueba individual ha sido AVIP Pro, una herramienta propia de la UNED. La herramienta AVIP Pro⁷⁵, desarrollada por el equipo técnico de INTECCA (Innovación y Desarrollo Tecnológico de los Centros Asociados de la UNED), dirigido por Jorge Vega Núñez (Centro asociado de la UNED en Ponferrada), es una herramienta de grabación de video-mensajes y de video conferencias, que ha sido elegida por la investigadora por su fácil y asequible uso y por ser utilizada en sus prácticas docentes proporcionando lo que sus creadores llaman “presencialidad virtual”⁷⁶. Dichos mensajes, basados en tareas que les designa el profesor, son grabados por los alumnos en la plataforma aLF⁷⁷ para ser evaluados posteriormente. En estas tareas se especifican los parámetros de la tarea tales como: plazos de entrega, número de intentos para realizarla y el tiempo límite de acción de grabación.

La acción de la tarea, en este caso, la prueba oral y la evaluación consta de cuatro fases:



⁷⁵ Para acceder a la herramienta actualizada:

<http://intecca.uned.es/upload/enlaces/GUIA%20DE%20USUARIO%20AVIP%20PRO.pdf>

⁷⁶ <https://www.intecca.uned.es/queEsAvip.php>

⁷⁷ aLF es la plataforma de e-learning de la UNED.

Fig. 48 Fases de grabación de la plataforma AVIP

Los requisitos técnicos son los siguientes:

- Ordenador con conexión a Internet.
- Navegador web que tenga instalado Adobe Flash Player versión 11. o superior.
- Webcam conectada al ordenador.
- Altavoces y micrófono correctamente configurados en el ordenador o, en su caso, auriculares con micrófono para una mayor calidad de la grabación.

Una de las principales razones por las que se ha elegido esta herramienta es que constituye una comunicación virtual que combina la comunicación síncrona y asíncrona siendo adaptable al mundo universitario, de la misma manera que se puede adaptar al mundo profesional extrauniversitario. Dicha comunicación virtual permite que una conversación pueda ser grabada y repetida, de tal manera que el contenido puede ser compartido de forma asíncrona (Read y otros, 2011). Por haber sido desarrollada en la UNED, universidad especializada y conocida mundialmente por la enseñanza a distancia y el uso de las nuevas tecnologías, gozaba de un sólido desarrollo tecnológico y estaba preparada para soportar la comunicación online de forma efectiva a través de video (Bárcena y otros, 2013).

Podemos ver en las dos siguientes figuras dos muestras de la interfaz de AVIP Pro en la que se describe la prueba a realizar en esta investigación en una y los participantes que ya han grabado su prueba en otra.

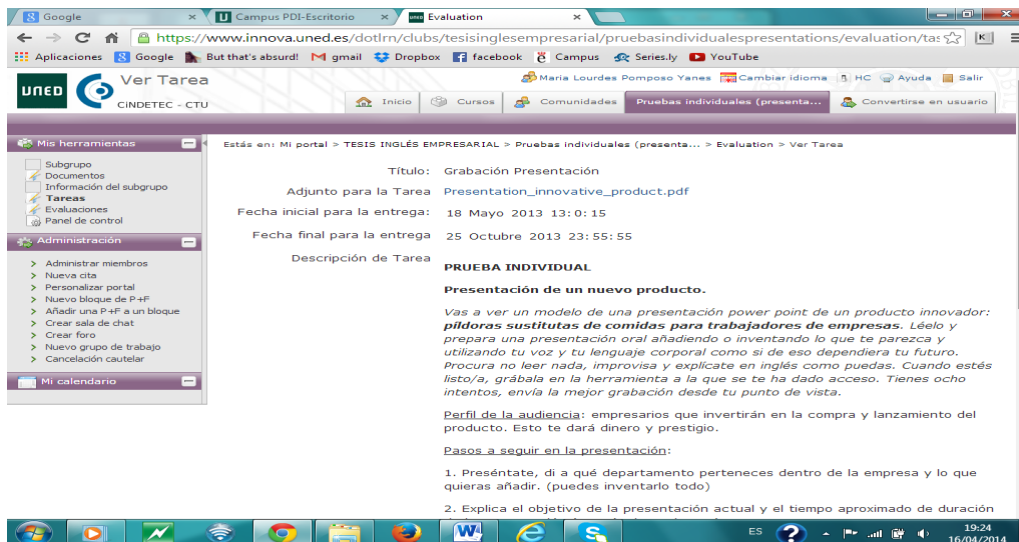


Fig. 49 Interfaz de Avip Pro en la plataforma aLF de la UNED (explicación de la tarea individual)



Fig. 50 Interfaz de Avip Pro en la plataforma aLF de la UNED (Alumnos que ya han hecho la grabación de la prueba individual)

6.1.2.2. Google+ para la prueba de interacción

A pesar de la efectividad de la herramienta AVIP Pro, anteriormente presentada, encontramos que tenía una limitación cuando se utilizaba con usuarios externos a la UNED y, por lo tanto, no se pudo utilizar en las pruebas de interacción. Las causas indicadas por el equipo de soporte del grupo INTECCA fueron las de la diferencia de procesadores utilizados por los diferentes usuarios y por la falta de entrenamiento

tecnológico de las personas externas a la universidad. Con alumnos universitarios en condiciones académicas normales, el tutor puede guiar y entrenar a los alumnos en el uso de la herramienta, pero en el caso de la interacción de esta investigación, eran participantes externos en su totalidad, los cuales estaban invirtiendo su tiempo sin ningún interés y a altas horas de la noche para poder coincidir con otros trabajadores que también estaban en sus casas. Esa fue la principal razón por la que se optó por elegir una herramienta de uso común y conocida entre la población como la creada por Google: Google+ y sus *Hangouts*⁷⁸ en la cual no se exige registro, ni alta de usuario, ni memorizar una clave. Roseth y otros (2013) reconocen que herramientas como *Hangouts* favorecen la aplicación de metodologías de aprendizaje comunicativo online. Erkollar y Oberer (2011) hablan de la mejora de la colaboración entre alumnos e instructores por medio de la inclusión en los círculos⁷⁹ de contactos según los criterios que los caracterizan. Gracias a estos círculos se pueden hacer video llamadas con múltiples contactos, no sólo a través de ordenador, sino a través de móvil, lo que facilita la comunicación instantánea y el aprendizaje (Smith, 2011; Moran, 2011; Lewis, 2011).

Ante la necesidad de grabar las pruebas para su posterior evaluación, Google+ ofrece la posibilidad de grabar las interacciones en directo que se producen en esta forma de comunicación con varias personas a la vez en un canal de *YouTube* que se activa automáticamente. El inconveniente de este tipo de grabación era que ese video, al estar subido a un canal libremente accesible, era públicamente visible, lo que impedía dicha grabación si se quería cumplir con las condiciones especificadas en el contrato firmado de protección de imagen y de identidad de los participantes. Por lo tanto, optamos por la compra de un software de grabación de pantalla que captura imagen y sonido de forma

⁷⁸Hangouts (trad. “lugares para quedar o pasar el rato”) son conversaciones de video llamada en grupo que se realizan a través de la herramienta Google +.

⁷⁹Los círculos de Google+ permiten agrupar a los contactos en familia, profesional, amigos, etc., para facilitar el contacto con ellos.

eficaz: *Grabador de pantalla Pro de Apowersoft*,⁸⁰ ya que es la herramienta de grabación mejor valorada en los foros tecnológicos expertos de Internet. Los archivos que se graban con esta herramienta se pueden nombrar y guardar en una carpeta.



Fig. 51. Interfaz de Google + Hangouts

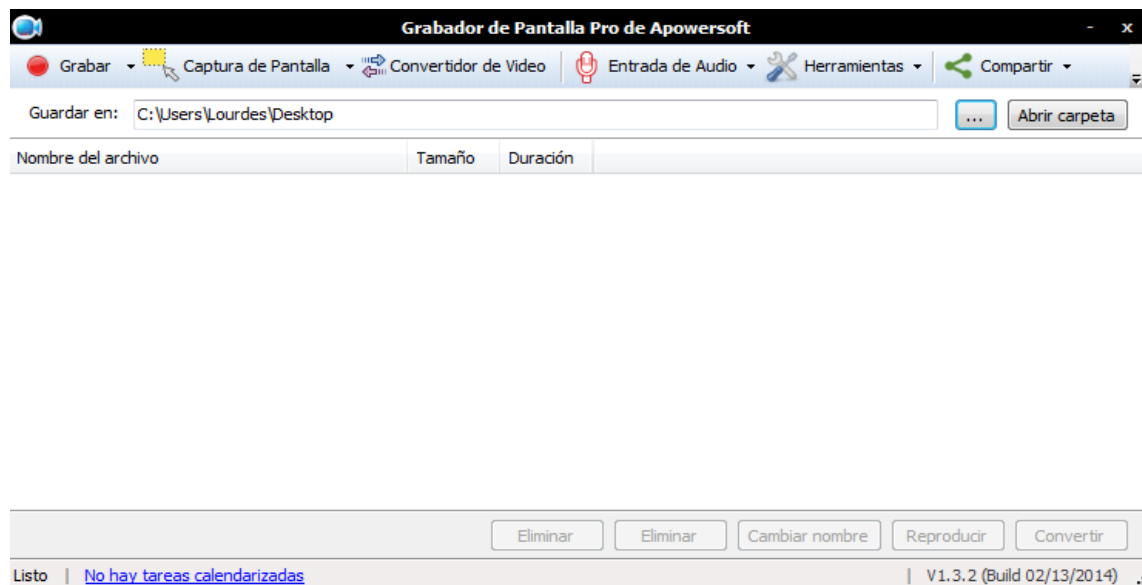


Fig. 52. Interfaz de Pro de Apowersoft (grabación)

La captación de los participantes, el diseño de las pruebas y la aplicación de las herramientas para realizar las grabaciones se realizó a través de un proceso que requirió tiempo y organización, como veremos en el siguiente apartado.

⁸⁰ <http://www.apowersoft.es/grabar-pantalla-con-audio.html>

6.1.3. Descripción del procedimiento

Después de haber finalizado el análisis de datos del cuestionario del capítulo anterior, se procedió a enviar un correo electrónico a todos los participantes en el cuestionario, invitándolos a realizar la última fase de la investigación: la grabación en inglés de una simulación de una presentación, para posteriormente realizar la grabación de la simulación de una reunión. Después de la respuesta afirmativa de 19 personas, se procedió al diseño de la prueba y a colgarla en la plataforma para que los participantes tuvieran tiempo de realizarla. Al terminar las grabaciones, se volvió a invitar a esos participantes a realizar la segunda fase de grabación de una interacción a tiempo real, la cual fue de complicada organización, ya que en ella tenían que coincidir en día y horario más de dos participantes. Para poder visualizar el proceso de realización de la prueba y su posterior evaluación, hemos diseñado la siguiente tabla o cronograma en el que se especifican las fechas de cada etapa de dicho proceso.

Finalización de análisis de datos de los cuestionarios (Capítulo V)	Diciembre 2012
Invitación a participar en la grabación de la prueba individual	Mayo 2013
Firmas de contratos de protección de datos y de imagen	Mayo 2013
Diseño de la prueba individual y subida de tarea a la plataforma de la UNED	Mayo 2013
Periodo de grabaciones de la prueba individual	Junio 2013 – Octubre 2013
Invitación a participar en la grabación de la prueba de interacción	Febrero de 2014
Periodo de grabación de las pruebas de interacción	De junio a septiembre de 2014
Evaluación de investigadora y de coevaluadores	Últimas semanas de octubre 2014
Análisis de los datos	Noviembre de 2014

Tabla 35. Proceso de participación de grabación de las pruebas orales

Podemos comprobar en la tabla anterior y según el tiempo empleado en cada fase, la dificultad mayor o menor de cumplimiento de fases en el procedimiento, dependiendo algunas de la disponibilidad de los participantes para realizar las pruebas. Una de las

fases más largas fue la de la grabación de la interacción, ya que como se ha explicado anteriormente, los individuos participantes en esta prueba eran trabajadores de diferentes empresas con diferentes cargas laborales y familiares que no podían coincidir en horario y día. A este hecho hay que añadir el factor del periodo vacacional estival en el que teníamos intención de grabar la prueba, lo cual dificultaba aún más la coincidencia.

Pasaremos a describir en el apartado siguiente el proceso de grabación de las pruebas y sus posibles ventajas o limitaciones.

6.1.4. Grabación de las pruebas: ventajas y limitaciones de las herramientas utilizadas para evaluación oral

Como ya hemos dicho anteriormente, es indispensable que ante una evaluación de producción oral, esta comunicación tenga que ser grabada con el fin de realizar un análisis minucioso y sin presión temporal. Ya Hallyday (1985) consideraba que la invención de la grabadora portátil fue determinante para el desarrollo de la lingüística oral y García Debenc (2010) añade que la grabación por video es indispensable para la identificación de los interlocutores y para identificar características del lenguaje no verbal. En estas últimas décadas, además, con el uso de internet, se ha comprobado que la motivación y la productividad en la competencia oral de segundas lenguas ha crecido considerablemente haciendo que la red se convierta en un medio más para que se pueda llegar a la negociación de significado, estrategia de aprendizaje muy importante en la interacción oral en una segunda lengua (Tudini, 2005; Wang, 2006) a la vez que se valoran aspectos culturales de las personas implicadas (O'Dowd, 2000). A estas ventajas hay que añadir aspectos de la interacción oral, tales como la ayuda de gestos y expresiones faciales casi imposibles de trasladar –al menos hasta hace unos años–

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

mediante este tipo de comunicación a través de webconferencia en Internet y cruciales para la comunicación profesional (Jordano, 2008).

A medida que se realizaba el proceso de grabación de las pruebas, se fueron descubriendo algunas limitaciones de este método de grabación online, que aunque no impedían una valoración o evaluación efectiva de la competencia, limitaba la comunicación y fluidez oral propia de una situación comunicativa entre varias personas. Los usuarios de este tipo de comunicación necesitan tener conocimientos de las herramientas o de nuevas tecnologías en general para no retrasar e impedir el desarrollo del proceso comunicativo (Grau-Perejoan, 2008). El participante que no estaba familiarizado con las nuevas tecnologías necesitó más ayuda y asesoramiento y de hecho, en el momento de la prueba de interacción o reunión online, retrasaron la comunicación del grupo. Otra limitación de este tipo de grabación es que en la producción individual preparada y grabada a través de una *webcam* es fácil leer sin dejar lugar a la improvisación, sin que el evaluador se tenga que percatar de ello, por la falta de presencia física de éste (Volle, 2005). En el caso de la prueba individual, aunque en algunos participantes era destacable la lectura de la presentación, era significativo desde el punto de vista negativo, ya que es una simulación de una presentación y las presentaciones en la vida real, también se pueden leer, aunque no sea aconsejable. Y ya por último, otra limitación de la comunicación síncrona a través de internet es que es la falta de sincronización entre voz e imagen, por lo que la voz a veces llega a los interlocutores con retardo, pudiendo producir solapamientos en los turnos de palabra y difícil comunicación entre varias personas (Volle, 2005). En el caso de las pruebas de interacción, a pesar de que los participantes fueron advertidos de este impedimento en la comunicación síncrona, uno o más participantes hablaron a la vez, lo que impidió evaluar el respeto al turno de palabra.

A pesar de estas limitaciones, se realizaron las pruebas de forma más o menos efectiva en cuanto a calidad de sonido, consiguiendo comunicación oral online y cumpliendo el objetivo de la investigación: evaluar la competencia de la comunicación oral profesional.

Veamos ahora cómo se han realizado dichas evaluaciones.

6.1.5. Escalas de valoración utilizadas en la evaluación de producción individual y en la de interacción

Según Valcárcel y Verdú (1995), el contenido de la comunicación no es suficiente para medir la capacidad lingüística comunicativa de un alumno; habrá que especificar con qué precisión ese alumno es capaz de expresar tanto las nociones como las funciones y esto implica juicios de valor objetivos. Ese nivel de precisión, como hemos dicho en el capítulo II, se mide a través de escalas de valoración o rúbricas de evaluación oral. El diseño de estas escalas, tal como especifica Luoma (2004), depende del tipo de prueba y sus fines evaluadores. En el caso de esta evaluación y con el fin de facilitar este modo de evaluación a posibles empresas que deseen una forma de evaluación simple y rápida en alguna situación de evaluación masiva, se tenía que hacer una rúbrica o escala de valoración holística con descriptores sencillos siguiendo el análisis de necesidades indicado en los capítulos anteriores y con una escala simple de tres valores, con el fin de que pudiera ser utilizada por evaluadores no lingüistas. Al estar la prueba oral a realizar basada en la realización de una tarea, según Luoma (2004), hay que tener en cuenta, además de la precisión, coherencia, alcance de la lengua y habilidades de interacción, la pronunciación y el lenguaje corporal. De ahí que, siguiendo las respuestas de los participantes en capítulos anteriores (entrevistas y cuestionarios), consideramos que la escala de valoración de la competencia oral utilizada en el MCERL (*range of language, accuracy, fluency, coherence e interaction*), no incluye todas las características

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

indispensables para que exista una completa valoración de la competencia oral. Por lo tanto, hemos decidido añadir a nuestra escala de valoración, dos nuevos descriptores extraídos de la escala de valoración de competencia oral utilizada en *Vancouver Community College*⁸¹ en el año 2010, que además de las características anteriores, añadían en sus escalas de valoración: *pronunciation* y *body/face/language*.

En la tabla siguiente, podemos ver el modelo de rúbrica seguida para la evaluación individual seguida por la investigadora y los coevaluadores, incluyendo el nombre de los participantes en dicha prueba. Además, adjuntamos una pequeña tabla con descriptores simples y generales de lo que significaba cada característica de la escala. Esta segunda tabla se realizó con el fin de mantener coherencia en la evaluación de todos los coevaluadores (Taylor y Galaczi, 2011) y para uso común de evaluadores externos pertenecientes a empresas que quieran utilizar esta escala.

Evaluación de 1 (min) a 3 (max)	Range of language	Precisión	Fluidez	Coherencia	Pronunciación	Lenguaje corporal/facial
1 Marisa						
2 Mar C.						
3 Carmen						
4 Luis						
5 Lourdes						
6 Borja						
7 Teresa						
8 David						
9 Ma Jose						
10 Victor						
11 Pau						
12 Mar P.						
13 Fanny						
14 Alberto						
15 Pilar						
16 Ricardo						

⁸¹*Vancouver Community College* es una de las universidades públicas más prestigiosas de Canadá. Fue fundada en 1965 y centra su enseñanza en el alumno desde hace décadas. En ella estudian cada año 26.000 alumnos de los cuales el 8% está compuesto por estudiantes internacionales.

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

17 Bea						
18 Santi						
19 Jorge						

Tabla 36 Modelo de la escala de valoración de la prueba individual

DESCRIPTORES	1(pobre)/2(bien)/3(muy bien)
Alcance de la lengua en general	Repertorio de palabras y frases con el fin de comunicar de forma efectiva.
Precisión	Uso correcto de la gramática en la comunicación.
Fluidez	Expresión fluida sin pausas o dudas.
Coherencia	Coherencia del discurso y uso de conectores.
Pronunciación	Entonación apropiada y articulación correcta de sonidos ingleses.
Lenguaje corporal o facial	Uso de lenguaje no verbal o lenguaje gestual para captar la atención de la audiencia.

Tabla 37 Descriptores de la escala de valoración individual

Con respecto a la escala de valoración de la interacción, decidimos mantener la misma escala de la producción individual, ya que de esa manera se podía hacer un estudio contrastivo de la producción de un hablante en una conversación en la que tiene que alterar el guión de la producción en tiempo real, por lo que la preparación del output es mínima. En este caso y siguiendo la generalidad y simplicidad de una escala holística diseñada para otros evaluadores o para empresas en posibles procesos de selección, decidimos añadir sólo el descriptor de *interacción*. Ante la generalidad definitoria de dicho término, como explicaremos en breve, creemos que dicho descriptor es la clave para comprender su importancia en la evaluación. Al centrarnos en los dos modelos seguidos en el diseño de las escalas de valoración (MCERL (2001) y Vancouver Community College, 2010), se hace necesario comparar las características que definen la interacción en cada uno de los modelos, como veremos en las tablas siguientes.

Interacción (MCERL)	Interacción (Vancouver Community College)
Turnos de palabra	Comenzar una conversación
Colaboración	Comprobar si el interlocutor ha comprendido

Desarrollo temático	Introducir nuevas ideas en la conversación
Mantenimiento de la conversación	Mantener la conversación
	Escuchar y responder al interlocutor de forma apropiada

Tabla 38. Características de la interacción según el MCERL y Vancouver Community College

Las definiciones de la interacción en ambos casos coinciden en el hecho de que la interacción es una conversación que hay que mantener y para eso hay que escuchar y responder de forma participativa y colaborativamente, es decir, facilitando la comprensión del interlocutor, colaborando y respetando el turno de palabra. De ahí que en la escala de interacción añadiéramos el descriptor de interacción definido de forma general de la siguiente manera:

Interacción	Mantener la conversación, participando, respetando el turno de palabra y colaborando.
-------------	---

Hay que añadir que en la escala de valoración de la interacción para facilitar la evaluación de los coevaluadores, hemos diferenciado las diferentes conversaciones por medio de colores y numerando éstas. Por ejemplo: conversación grupal 1, en la que participaron Luis Mar P y Santi (color gris), tal como vemos en la tabla posterior.

Evaluación de 1 (min) a 3 (max)	Alcance de la lengua en general	Precisión	Fluidez	Coherencia	Pronunciación	Lenguaje corporal/gestual	Interacción
1. Luis							
1. Mar P.							
1. Santi							
2. Mar C.							
2. Marisa							
2. Pau							
3. Ricardo							
3. Jorge							
4. Pilar							
4. Alberto							
5. Fanny							
5. Teresa							

Tabla 39 Modelo de la escala de valoración de la prueba de interacción

Después de haber descrito el proceso de preparación y tipo de evaluación de las pruebas orales, pasaremos a describir el desarrollo de la prueba en sí, antes de analizar los datos obtenidos.

6.2. Las pruebas orales

Las pruebas a diseñar para los diferentes participantes tenían que ser de temas que fueran asequibles para todos, ya que pertenecían a sectores profesionales diferentes y tenían que sentirse motivados para hablar con coherencia ante una cámara (Volle, 2005). A su vez, tenían que obedecer a los resultados obtenidos en la investigación de los capítulos anteriores sobre las situaciones comunicativas empresariales más frecuentes en las que se utilizaba la lengua inglesa con fines empresariales: las presentaciones y las reuniones. A continuación se explica en qué consistieron dichas pruebas.

6.2.1. Descripción y diseño de la prueba de producción individual

El diseño de la presentación, realizada por la investigadora (ANEXO IX), consistía en siete diapositivas de las cuales la primera y la última eran simplemente el nombre ficticio de una empresa y la última era la despedida. Por lo tanto, las cinco restantes contenían las características del producto, gráficos de resultados de la eficacia del producto y los precios. El producto en sí era ficticio y consistía en unas innovadoras pastillas que sustituían a las comidas y aportaban vitaminas y proteínas de forma equivalente a una comida. De esa forma, tanto trabajadores como empresas ahorran el tiempo invertido en comer en un restaurante o en la preparación de comida para llevar.

Con este tipo de producto no se exigía ningún conocimiento técnico y la podían realizar todos los participantes porque, además, los temas de dietética y nutrición no guardan

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

relación con la profesión de ninguno, por lo que cabía esperar un nivel general de familiaridad con el tema parejo y suficiente. Como instrucciones generales se les pedía que leyeran las instrucciones de uso de la Guía AVIP Pro (ANEXO X) para grabar la prueba y enviarla a la plataforma. En la plataforma se describía cómo hacer la prueba de la siguiente forma:

PRUEBA INDIVIDUAL

Presentación de un nuevo producto.

Vas a ver un modelo de una presentación powerpoint de un producto innovador: píldoras sustitutas de comidas para trabajadores de empresas. Léelo y prepara una presentación oral añadiendo o inventando lo que te parezca y utilizando tu voz y tu lenguaje corporal como si de eso dependiera tu futuro. Procura no leer nada, improvisa y explícate en inglés. Cuando estés listo/a, grábala en la herramienta a la que se te ha dado acceso. Tienes cinco intentos, envía la mejor grabación desde tu punto de vista.

Cuando ya tengas la webcam grabándote puedes tener abierta la presentación Power Point si lo deseas. Practica antes de empezar porque sólo tienes 10 minutos. No importa si te saltas alguna diapositiva, si cometes errores o no pronuncias bien. Lo importante es comunicar.

Perfil de la audiencia: empresarios que invertirán en la compra y lanzamiento del producto. Esto te dará dinero y prestigio. Dirígete a ellos mirando a la webcam.

Pasos a seguir en la presentación⁸²:

- 1. Preséntate, di a qué departamento perteneces dentro de la empresa y lo que quieras añadir. (puedes inventarlo todo)*
- 2. Explica el objetivo de la presentación actual y el tiempo aproximado de duración de la presentación (no más de 10 minutos)*
- 3. Describe las características que aparecen en la presentación Power Point de una forma atractiva exponiendo las ventajas del producto.*
- 4. Describe del gráfico que explica cómo ha aumentado la productividad de una empresa gracias a este producto. Utiliza vocabulario de descripción de gráficos, si lo conoces.*
- 5. Concluye y cierra la presentación. Abre el turno de preguntas. (Termina la grabación)*

Muchas gracias por participar.

⁸² Estas pautas fueron facilitadas a los participantes con el fin de seguir un orden de acción en el uso del discurso, no como intrusismo de la investigadora.

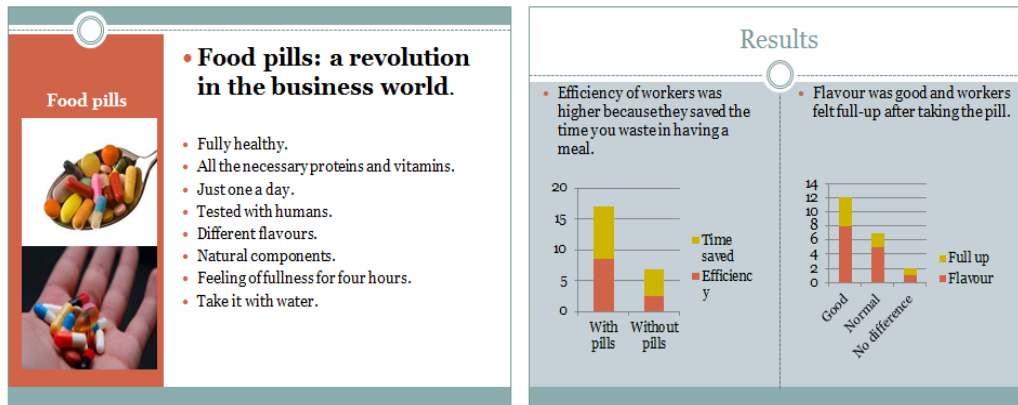


Fig. 53 Modelos de diapositivas de presentación para prueba individual

En el apartado siguiente presentaremos la evaluación de los datos obtenidos después de la evaluación y un análisis de éstos a partir de la escala de valoración de la propia investigadora (ANEXO XI), para posteriormente contrastar los resultados obtenidos por otros evaluadores profesionales.

6.2.2. Análisis de los datos obtenidos de la evaluación de la producción individual

Comenzaremos el análisis con los datos resultantes de la evaluación de la investigadora, los cuales serán contrastados en apartados posteriores con los de los coevaluadores participantes en la investigación. Tenemos que volver a recordar en este punto que las evaluaciones realizadas en esta investigación son descriptivas y holísticas con un fin diagnóstico general, por lo que las características y sus descriptores pretenden dar una visión general y cualitativa. Además, se ha realizado un análisis estadístico con el fin de realizar una descripción cuantitativa de las características de los hablantes en cuanto a las características de la competencia oral que venga a completar la exploración desde otra perspectiva más numérica, aunque se expongan algunos ejemplos descriptivos que reflejen la elección de dicha evaluación negativa o positiva.

1.- Alcance de la lengua en general: repertorio de palabras y frases para comunicarse de forma efectiva

Respecto a esta característica, debemos destacar que 10 obtienen una puntuación de 1, 8 de 2 y sólo 1 una puntuación de 3, respectivamente, estaríamos hablando del 52,63%, el 42,11% y el 5,26%. Es decir, son pocos los que obtienen una puntuación máxima en ella. Si observamos la media, se sitúa en 1,53 con una desviación típica de 0,61 y asimetría a la derecha, al tener el coeficiente de asimetría un valor de 0,6. Observando los cuartiles éstos se sitúan en 1 el primer y el segundo cuartil, y en 2 el tercer cuartil.

Podemos concluir por lo tanto que el repertorio de la lengua en cuanto a frases y vocabulario es escaso, ya que con la puntuación mínima e intermedia tendríamos casi al 95% de ellos, no teniendo ni un 25% de los participantes el nivel máximo. Es más, hay que destacar que un poco más de la mitad se sitúa en el nivel mínimo y que incluso la media se sitúa en un valor muy bajo.

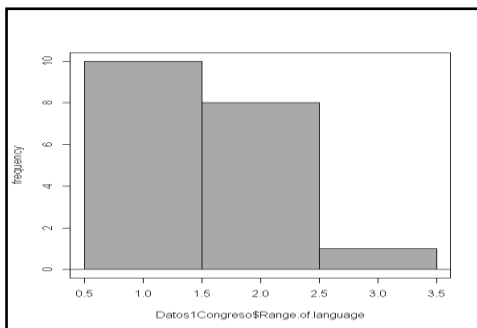


Fig. 54 Frecuencias de Alcance de la lengua: producción individual (evaluación de investigadora)

Como ejemplos de escaso alcance de la lengua en general, hemos comprobado que los participantes, a pesar de pertenecer al mundo empresarial, tienen un uso de la lengua básico y no utilizan expresiones propias de presentaciones empresariales como es la descripción correcta de gráficos, expresiones para introducir y concluir una presentación o técnicas para atraer la atención de la audiencia. Algunos se han limitado a leer las diapositivas de las presentaciones y no han añadido discurso a éstas.

2.- Precisión. Corrección gramatical en el uso de la lengua.

Respecto a la precisión, observamos cómo un total de 13 trabajadores obtienen el nivel mínimo, seguidos de 5 con una puntuación de 2, y teniendo sólo 1 trabajador con la puntuación máxima. En términos relativos, esto supone 68,42%, 26,32% y 5,26%, respectivamente.

De todo esto la conclusión que obtenemos es que la gran mayoría (casi el 70% de los trabajadores) obtienen en esta destreza la puntuación mínima y, por el contrario, sólo aproximadamente el 5% de ellos se podría situar en el nivel más alto. Es más, el nivel bajo e intermedio acumulan el 95% de los entrevistados. Como falta de precisión gramatical podemos citar como ejemplos en dichas pruebas, el mal uso de las preposiciones como “consists in*” o “depends of*”, concordancias sintácticas erróneas como “peopleis*” o adjetivos en plural. No hay conexiones entre sujeto y predicado y muchos adjetivos son formados en plural. Hay estructuras más utilizadas como “In result”* en lugar de “as a result” o “I want that you do”* en lugar de “I want you to do”.

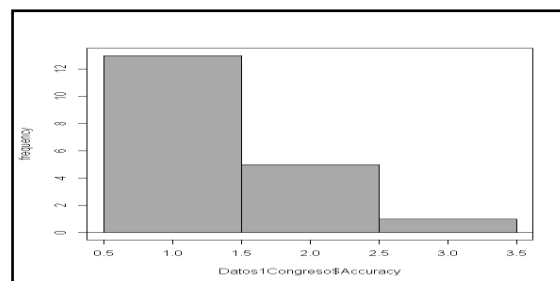


Fig. 55 Frecuencias de Precisión: producción individual (evaluación de investigadora)

3.- Fluidez. Expresión fluida con pocas pausas y dudas.

Respecto a la fluidez con la que los trabajadores analizados se comunican oralmente, debemos destacar que 8 obtienen una puntuación de 1, 10 de 2 y sólo 1 una puntuación de 3, respectivamente, estaríamos hablando del 42,11%, el 52,63% y el 5,26%. Es decir, son pocos los que obtienen una puntuación máxima en fluidez. Si observamos la media, se sitúa en 1,63 con una desviación típica de 0,6 y asimetría ligeramente a la derecha, al tener el coeficiente de asimetría un valor de 0,26.

Observando los cuartiles éstos se sitúan en 1 el primer cuartil y en 2 el segundo y tercer cuartil. Con la puntuación mínima e intermedia tendríamos casi al 95 % de ellos, no teniendo ni un 25 % de nuestros trabajadores en el nivel máximo. Esto demuestra que la falta de fluidez es considerable en general, lo que hace que la comunicación sea más lenta y llena de dudas o de pausas. Las pausas no tienen por qué ser negativas en la interacción, pero lo son en la comunicación unidireccional, especialmente si ya ha sido previamente preparado el discurso (Zires, 1999). Son pausas negativas por ejemplo, la repetición de “mmmmm”, “eeeeeeh”, suspiros o parar la producción comunicativa para leer las diapositivas, hecho que produce una mala imagen ante una audiencia. La fluidez ha sido escasa incluso entre los hablantes que estaban haciendo un mal uso de la presentación por medio de la lectura de las diapositivas.

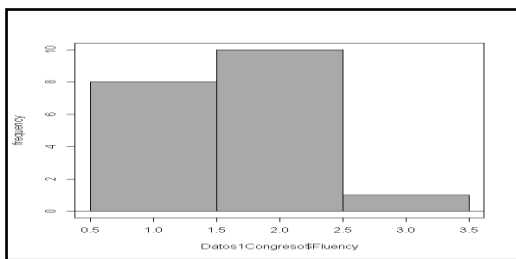


Fig. 56 Frecuencias de Fluidez: producción individual (evaluación de investigadora)

4.-Coherencia. Discurso coherente y cohesionado.

Sobre la coherencia de discurso mostrada por las personas entrevistadas, debemos destacar que 14 se sitúan en el nivel intermedio. En términos relativos esto supone un 10,53%, 73,68% y 15,79% correspondientes a los niveles 1, 2 y 3. Si observamos los cuartiles, lo más destacable es que tanto el primer, como el segundo e incluso el tercer cuartil, se sitúan todos en el 2.

Podemos comprobar que el dato no es del todo negativo en cuanto a la coherencia del discurso utilizado en la comunicación oral y aunque las características analizadas anteriormente no sean positivas, ello no impide una comunicación efectiva y coherente.

Aún así, ha habido escasez de conectores, frases demasiado cortas o falta de conexión lógica entre los conceptos entre una diapositiva y la siguiente, confusión al conectar las frases con “during” o “for” y un uso erróneo de los conectores.

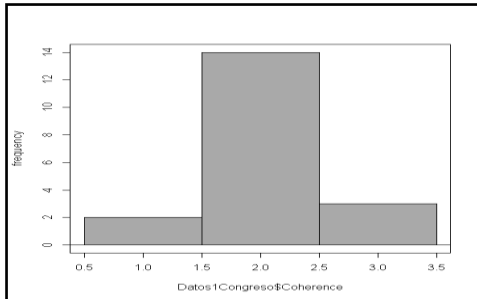


Fig. 57 Frecuencias de Coherencia: producción individual (evaluación de investigadora)

5.- Pronunciación. Entonación y acentuación apropiados y sonidos bien articulados.

Tenemos que recordar la importancia que se le daba a la pronunciación en los capítulos anteriores por parte tanto de algunas empresas como de los trabajadores y ratificaremos aquí, que sigue siendo un punto débil de los españoles al hablar inglés. La mala pronunciación no es un impedimento para la comprensión de los mensajes transmitidos, pero sí es un indicador de calidad como hemos ya explicado en el capítulo III. En esta evaluación de comunicación oral comprobamos que 12 de los participantes se sitúan en el nivel bajo, 7 en el intermedio, y ninguno estaría en el más alto. En términos relativos estaríamos hablando de un 63,16%, 36,84% y un **0%**. Los cuartiles se sitúan en 1, a excepción del tercero que pasa a ser 2.

Hay evaluadores y profesores que consideran que la pronunciación no es un factor condicionante para demostrar que se habla una lengua (Rigol, 2005), pero creemos que en el mundo empresarial tiene un valor relacionado con la imagen para la empresa. Los individuos participantes en esta prueba se han caracterizado por pronunciar con un fuerte acento español que puede causar una mala impresión en el mundo empresarial en

sentido amplio. En el caso que nos ocupa, la investigadora ha considerado defecto de pronunciación en inglés la pronunciación de sonidos ingleses como sonidos españoles como por ejemplo la falta de aspiración del fonema /h/ en *have* y pronunciarlo como una /j/ española, o pronunciar la palabra “efficiency” con /s/. Otra característica del hablante español al hablar inglés es la falta de pronunciación de las últimas consonantes como “eighteen”, “most”, “increasing” o “percent”. Posteriormente comprobaremos la evaluación de los diferentes coevaluadores y contrastaremos los criterios.

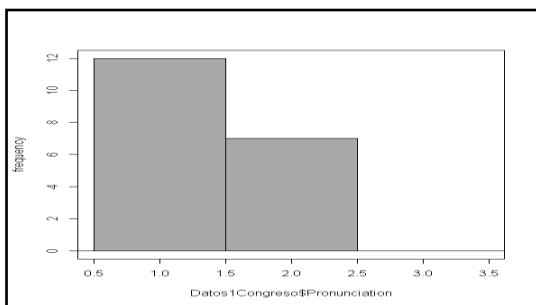


Fig. 58. Frecuencias de Pronunciación: producción individual (evaluación de investigadora)

6.-Expresión corporal/ facial. Uso de gestos para atraer la atención de la audiencia.

Ya hemos enfatizado a lo largo de esta tesis la importancia del lenguaje corporal en la comunicación empresarial, característica que no se puede apreciar claramente en la comunicación online a través de una webcam, pero que se puede sustituir por los gestos de la cara e incluso por medio de la variación de la entonación al hablar. Este lenguaje no verbal, aunque, tiene connotaciones culturales, se puede convertir en un aspecto crucial para entender el mensaje en un contexto determinado, ya que en ocasiones puede contradecirlo por completo y tiene un valor interpretativo superior al de la cadena hablada *per se* (Yus, 2003). Podemos observar que 9 trabajadores se sitúan en el nivel más bajo, 8 en el intermedio y 2 en el más alto, que en términos relativos sería el 47,37%, 42,10% y 10,53%, respectivamente. El primer cuartil se sitúa en el 1 mientras que el segundo y tercer cuartil se sitúan ambos en el 2.

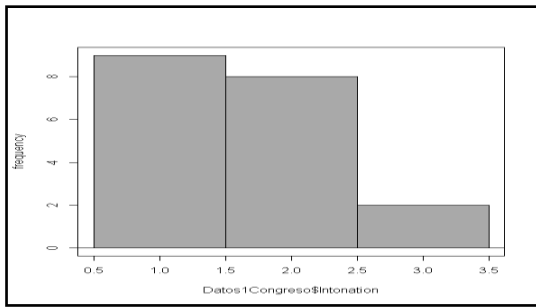


Fig. 59 Frecuencias de Entonación/lenguaje facial: producción individual (evaluación de investigadora)

Prácticamente ningún hablante deja de mostrar que está leyendo la presentación, cuando es evidente que en una presentación formal hay que mostrar que se conoce el contenido y la presentación sólo es un apoyo visual (Powell, 1996).

La única característica de las anteriores que sería considerada como positiva en cuanto a la evaluación oral individual por parte de la investigadora es la de la *coherencia*, que se encuentra en un nivel aceptable en cuanto al valor máximo. El resto de las características de la comunicación oral individual, especialmente las señaladas por los participantes en capítulos anteriores como más importantes en la comunicación en inglés, como la fluidez y la pronunciación, se encuentran en un nivel muy bajo que tiene que ser mejorado. Después de analizar los datos obtenidos en la interacción por parte de la investigadora, contrastaremos los análisis de los datos de los 6 coevaluadores de ambas pruebas para analizar, como explicaremos posteriormente la fiabilidad de la evaluación.

6.2.3. Descripción y diseño de la prueba de interacción

Evaluar en una interacción oral conlleva cierta complejidad debido a sus implicaciones afectivas. Es tal vez por esto que los principales instrumentos de evaluación oral que se pueden encontrar se relacionan con presentaciones que no implican una comunicación bidireccional del interlocutor, sino una presentación previa del discurso; sin embargo,

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral en la interacción sí, ya que intervienen factores como la improvisación y la comprensión auditiva (García Debenc, 2010). De ahí que la prueba a diseñar, observar y analizar en esta investigación tuviera que implicar la comunicación en tiempo real y la negociación de la conversación, ya que los interlocutores no se habían visto nunca antes de la interacción. La investigadora, con el fin de moderar y grabar la conversación hizo el papel de observadora participante.



Ilustración 3 Participantes en la prueba de interacción

Se ha escogido de nuevo para esta tarea un tema neutral para que pudiera ser de utilidad para cualquier profesional y sin posiciones ventajosas a priori. De ahí que se decidiera que el tema estuviera en cierta manera vinculado al tema de la tarea individual, es decir, el tema de las comidas y los horarios empresariales para comer. No todo el mundo está dotado de la sociabilidad suficiente como para entablar conversaciones con gente que no conoce (Brown y Yule, 1989; Luoma, 2004). Es por eso que resulta muy importante diseñar tareas que propicien la interacción entre profesionales (González Lloret, 2003; Smith, 2003). El tema de la prueba, cuando fue propuesto a los participantes fue del agrado de todos ya que es un tema que se discute mucho en los entornos empresariales españoles, que no consideran que el horario empresarial español sea conciliador con la vida familiar y que el tiempo dedicado a la comida es demasiado largo⁸³.

La explicación facilitada a los participantes a través del email fue la siguiente:

⁸³<http://www.javierbenavente.com/2013/04/15/mas-crecimiento-empresarial-con-mas-conciliacion-trabajo-familia-de-empleados/#more-499>

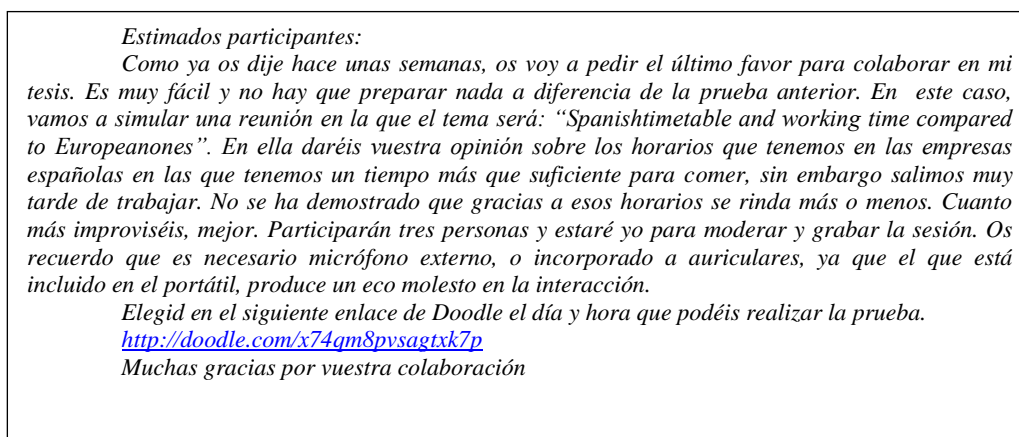


Fig. 60. Carta enviada a los participantes de la prueba de interacción

Veamos ahora los resultados obtenidos y su análisis a través de la evaluación de la investigadora.

6.2.4. Análisis de los datos obtenidos de la evaluación de la interacción

Como ya hemos explicado anteriormente, el número de participantes se redujo a 12 personas en la prueba de interacción, ya que de las 19 personas que participaron en la prueba individual, siete mostraron su no predisposición a exponer su nivel de inglés con personas desconocidas. Además de esa causa, también existió la dificultad en alcanzar un acuerdo en cuanto a días y horas para el encuentro online, ya que las pruebas iban a ser realizadas fuera del horario de trabajo y desde su propio domicilio. Estadísticamente resulta un número de datos muy bajo para poder realizar un análisis inferencial, pero suficiente para realizar un estudio descriptivo.

El análisis de los datos lo presentamos aquí haciendo una comparativa con los resultados analizados en el apartado anterior en el que presentábamos los resultados de la investigadora en cuanto a la prueba individual.

1.- Alcance de la lengua en general: repertorio de palabras y frases para comunicarse de forma efectiva.

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

Respecto al alcance de la lengua, 7 de los trabajadores obtienen una puntuación de 1, 4 de 2 y sólo 1 la puntuación 3. En términos relativos, esto representa el 58.34%, 33.33% y el 8.33%, por lo que la puntuación media sería de 1.5 con una desviación típica de 0.67. Observando los cuartiles, éstos se sitúan en 1 el primer y el segundo cuartil, y en 2 el tercer cuartil, de tal manera que con la puntuación mínima se sitúa casi el 60% de ellos.

Podemos concluir con este resultado que de la misma manera que ocurrió con la prueba individual (52,63 %, el 42,11 % y el 5,26 % y una media del 1.53) el alcance de la lengua a nivel oral se sigue situando en un nivel bajo en cuanto a frecuencias relativas, con la salvedad de que en el caso de la interacción, la diferencia entre la puntuación 1 y 2 es mayor, habiendo más trabajadores en el nivel más bajo que en el medio, hecho que se puede comprobar a través de los gráficos.

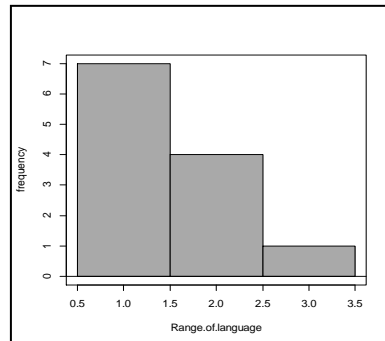


Fig. 61. Frecuencias de alcance de la lengua en la interacción (evaluación investigadora)

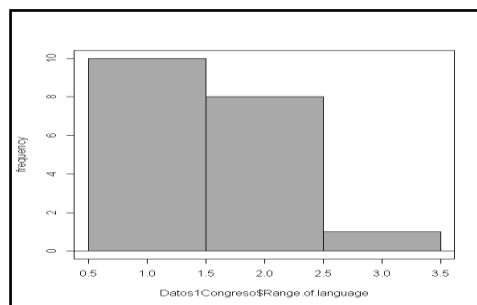


Fig. 62 Frecuencias de alcance de la lengua en la producción individual (evaluación investigadora)

En general, los hablantes no han demostrado tener vocabulario para comunicarse en una situación de interacción formal. También observamos repetición de ideas y de palabras o expresiones básicas en la comunicación como “I agree”, “Yes, yes”, “You understand?”*, “You see?”*, “Well”. Se utilizan expresiones de forma errónea como “on the one side” en lugar de “on the one hand”. Han aparecido en la comunicación también *falsos amigos* como “actually” utilizado en el sentido de “actualmente”.

2.- Precisión. Corrección gramatical en el uso de la lengua.

Respecto a la precisión en el uso de la lengua, los resultados han quedado repartidos entre el nivel más bajo y el nivel medio, es decir, que se distribuyen con un 50 % con puntuación 1 y un 50 % con puntuación 2, destacando así pues, cómo no hay ningún evaluado merecedor de la máxima puntuación. La media por lo tanto se sitúa en 1.5 con una desviación típica de 0.52.

Si comparamos los resultados obtenidos en la interacción con la prueba individual, podemos comprobar que sí hay ciertas diferencias: en el caso de las pruebas individuales, los porcentajes que obteníamos eran del 68,42 %, 26,32 % y 5,26 %, respectivamente y la media de 1,37. Concluíamos que casi el 70% de los trabajadores obtenía la puntuación mínima y que sólo un 5% obtenía la máxima, y que entre el nivel bajo y medio se acumulaban prácticamente el 95% de los trabajadores. En este caso, vemos que aunque hay menos trabajadores que hayan obtenido la puntuación más baja (el 50%), entre los niveles bajo y medio se acumula el 100 % de la muestra.

Este hecho demuestra que la precisión se pierde ligeramente en el momento de producirse la interacción y tener que emitir una respuesta sin previa planificación, como ocurría en la presentación oral individual. Como ejemplos de falta de precisión en la interacción podemos citar la falta de auxiliar al realizar preguntas: “You understand me?”*, falta de concordancia; “People is”*, o uso incorrecto de los verbos “As I told

before”*, I “prefer have more time”*. Desconocimiento de las formas plurales “Childs”*, “Childrens”* o de las formas incontables “people are many time”*.

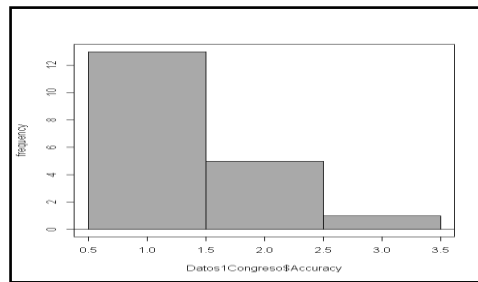


Fig. 63 Frecuencias de Precisión en la producción individual (evaluación investigadora)

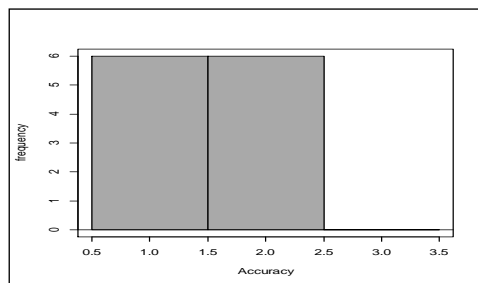


Fig. 64 Frecuencias de Precisión en la interacción (evaluación investigadora)

3.- Fluidez. Expresión fluida con pocas pausas y dudas.

Respecto a la Fluidez con la que los trabajadores analizados se comunican oralmente en una interacción, debemos destacar que 5 obtienen una puntuación de 1 y 7 de 2, poniendo de relieve nuevamente que de nuevo no hay ninguno con una puntuación máxima de 3. Las frecuencias relativas se sitúan en el 41.67% y el 58.33% respectivamente, obteniendo una media de 1.58 con una desviación típica de 0.51.

Si comparamos estos datos con los obtenidos en la prueba individual (42,11%, el 52,63% y el 5,26% y una media de 1.63), podemos comprobar que la fluidez llega a desaparecer en el caso de la interacción. Observamos que en la prueba individual las puntuaciones baja y media acumulaban a casi al 95% de los evaluados, y en la interacción, sin embargo, ambas categorías acumulan al 100%, dando como resultado una media inferior.

De nuevo encontramos un resultado similar al del alcance de la lengua en el que la habilidad de comunicación en una segunda lengua se reduce considerablemente sin obtener ningún participante la puntuación máxima. Existen, al igual que en la producción individual, muchas pausas dubitativas y *fillers* como “mmm”, “ok”, “well”. También existe el uso españolizado de “no?” en lugar de utilizar *question tags* al final de una afirmación o pregunta indirecta. Algunos participantes detienen la comunicación por no encontrar la palabra apropiada o dicen “Let me think”, “I don’t know how to say it” o piensan demasiado tiempo la respuesta que van a dar.

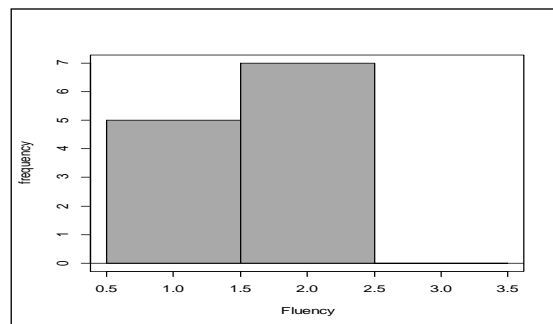


Fig. 65 Frecuencias de fluidez en la interacción (evaluación investigadora)

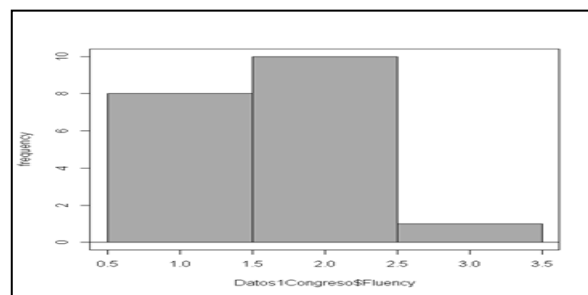


Fig. 66 Frecuencias de Fluidez en la prueba individual (evaluación investigadora)

4.- Discurso coherente y cohesionado.

Respecto a la *coherencia* mostrada por los trabajadores en la interacción, observamos que tan sólo 3 obtienen el nivel más bajo, 8 el nivel medio y sólo 1 el nivel más alto, por lo cual, en términos relativos, estaríamos hablando del 25 %, 66.67 % y 8.33 % respectivamente, resultando una media que se sitúa en el 1,83 con una desviación típica

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

del 0.58 y los cuartiles en el 1 para el primer cuartil y en el 2 para el segundo y tercer cuartil. Si comparamos estos datos con los que obtuvimos de la prueba individual (10,53 %, 73,68 % y 15,79 %, una media del 2.05, situándose los cuartiles en el 2), podemos comprobar que la mayor diferencia se sitúa en los hablantes con el nivel más bajo, porcentaje que ha aumentado en el caso de la interacción hasta llegar a un 25%, resultando así una media más baja en interacción.

Podemos concluir, por lo tanto, que la coherencia y la unión correcta de frases y estructuras en el momento de interactuar también se reducen ante la necesidad de respuesta inmediata de los hablantes. En general, no hay una gran diferencia en cuanto a los resultados medios que se obtuvieron en la prueba individual, pero sí aumentaron los participantes con una puntuación mínima. En la interacción hemos observado que existen menos conectores y que el hilo comunicativo se complementa con *fillers*⁸⁴. La concordancia entre sujeto y verbo se reduce; la estructura de la comunicación se pierde y los hablantes no unen las ideas haciendo que no existan estructuras lineales sino palabras sueltas.

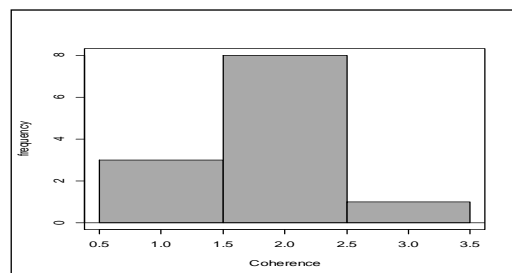


Fig. 67 Frecuencias de Coherencia en la interacción (evaluación investigadora)

⁸⁴*Fillers*: sonidos o palabras que utilizan los hablantes para pensar lo que van a decir y que indican que no se ha terminado de hablar.

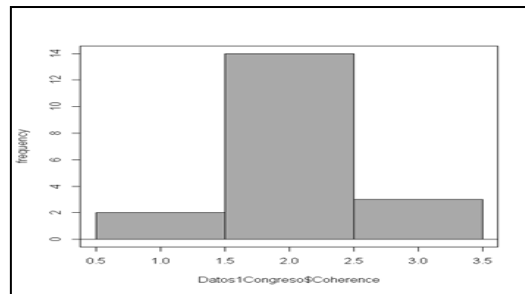


Fig. 68 Frecuencias de Coherencia en la producción individual (evaluación investigadora)

5.- Pronunciación. Entonación y acentuación apropiadas y sonidos bien articulados.

En esta habilidad observamos que 7 de los evaluados obtienen la puntuación de 1, 4 la puntuación de 2 y sólo 1 la máxima de 3. Esto en términos relativos supone el 58.34%, el 33.33% y el 8.33% respectivamente. Vemos así como más de la mitad de los entrevistados obtiene la puntuación mínima, resultando una media que se sitúa en el 1.5 con una desviación típica de 0.67. Podemos comprobar que casi, el 60% de los hablantes ha obtenido una puntuación mínima en pronunciación, que sumado a la puntuación media, nos lleva a un 90% de los participantes, lo cual nos lleva a un resultado negativo.

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en la prueba individual (63,16%, 36,84% y un 0%.y una media del 1.37), observamos que en la interacción obtenemos mejores resultados de pronunciación. Este hecho contrasta con la comparación de resultados obtenidos hasta ahora en ambas pruebas, en las que los resultados en interacción eran inferiores. Aunque este ligero aumento no signifique que sea un buen resultado, tenemos que reconocer que éste ha sido un hecho inesperado, ya que a medida que se iba llevando a cabo la investigación comenzaron a surgir expectativas de resultados inferiores en general en la interacción. Una de las posibles causas por las que esta habilidad no se ve mermada en la interacción es que la pronunciación no tiene por

qué variar dependiendo de la situación comunicativa en la que el hablante se encuentre ya que es una habilidad adquirida en el aprendizaje de una segunda lengua, permaneciendo implícito en la producción de la lengua (Alarcón, 2007). Sin embargo, la mala pronunciación en el ambiente profesional puede dañar la imagen, como por ejemplo ocurre en nuestros participantes, los cuales tiene una pronunciación españolizada en cuanto a sonidos como /p/, /t/, /sh/, o la pronunciación de la /e/ antes de una palabra que comienza por “s” como *Spanish* o la pronunciación de la /h/ inglesa como una /j/ española. También hemos observado que se produce un efecto de “contagio” en la mala pronunciación en la interacción, ya que cuando uno pronuncia una palabra mal, el interlocutor también lo hace.

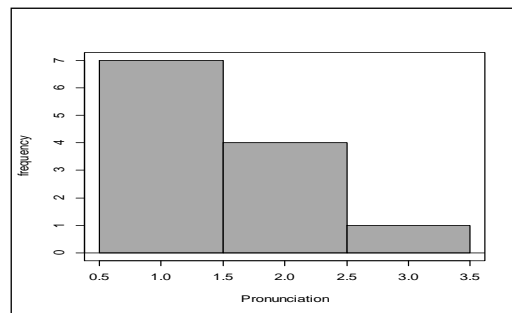


Fig. 69 Frecuencias de Pronunciación en la interacción (evaluación investigadora)

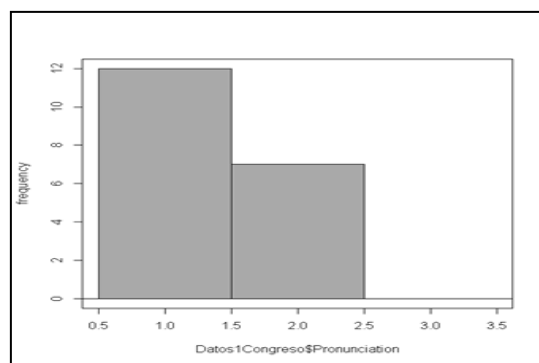


Fig. 70. Frecuencias de Pronunciación en la producción individual (evaluación investigadora)

6.-Expresión corporal/facial. Uso de gestos para atraer la atención de la audiencia.

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

Respecto a la entonación y el lenguaje corporal utilizado en la comunicación, observamos que 8 trabajadores se sitúan en el nivel más bajo y 4 en el medio, lo que en términos relativos supone un 66.67% y un 33.33%. Destaca pues el hecho de que ningún evaluado obtiene la puntuación máxima de 3. Por lo tanto, la media toma un valor de 1.33 con una desviación típica de 0.49 y respecto a los cuartiles tenemos que tanto el primer como el segundo cuartil se sitúan en el valor 1, mientras que el tercer cuartil se sitúa en el 2.

Si comparamos estos datos con los obtenidos en las pruebas individuales, tenemos que, en dicho caso, las frecuencias relativas eran del 47,37%, 42,10% y 10,53%, respectivamente, la media se sitúa en el valor 1.63 y los cuartiles se sitúan en 1 sólo el primer cuartil, y en el 2 el segundo y el tercer cuartil. El nivel más bajo se sitúa casi en el 70% de la muestra y en el acumulado de los niveles bajo y medio el 100% (ver gráficos). Por lo tanto, podemos concluir que el uso del lenguaje corporal o facial en una interacción online es escaso. Por una parte, parece ser un resultado lógico, ya que la comunicación se está realizando ante una cámara web y la visión de las otras personas se hace a través de un monitor, lo cual deja escaso espacio para la expresión corporal. Pero la curiosidad de estos datos la encontramos en la comparación con los datos obtenidos en la prueba individual, en la que no existía la comunicación con otros individuos y, sin embargo, obtuvo una puntuación más alta. Este hecho se debe a la tensión causada ante el desconocimiento de las personas con las que se está realizando la prueba comunicativa y ante la expectativa de la respuesta de los interlocutores, especialmente cuando la prueba está siendo grabada (Riggenbach, 1998). A pesar de dicha tensión, se observan gestos más asertivos y positivos que en la prueba individual, ante la situación comunicativa ante un ordenador y ante la posibilidad de encuentro con personas desconocidas, pero dichos gestos corporales son neutrales y no favorecen la

comunicación oral. Por ejemplo, algunos hablantes realizan un movimiento nervioso con la silla balanceándose, o un movimiento continuo acercándose a la cámara, lo que en algún caso ha producido ruido del micrófono que interfiere en la comunicación. Algunos han tenido las manos en la cara y otros no han producido ni un solo gesto facial.

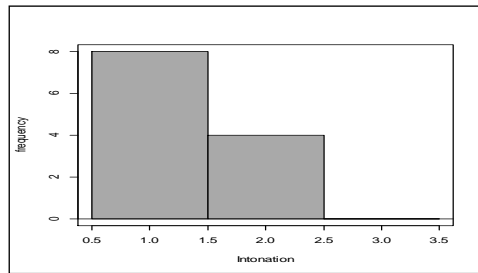


Fig. 71. Frecuencias de Entonación/ Lenguaje facial en la interacción (evaluación investigadora)

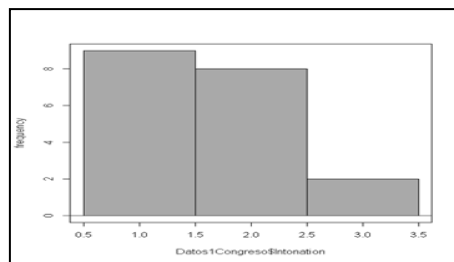


Fig. 72 Frecuencias de Entonación/lenguaje facial en la producción individual (evaluación investigadora)

7.-Interacción. Mantener la marcha de la conversación, participando, respetando el turno de palabra y colaborando.

Respecto a la comunicación interactiva como tal, se obtiene que 1 trabajador se sitúa en el nivel más bajo y 11 en el medio, lo que en términos relativos supone un 8.33% y un 91.67%, no obteniendo ningún participante la puntuación máxima. Al situarse prácticamente todos en la puntuación media, obtenemos una media de 1.92 con una desviación típica de 0.29 y unos cuartiles que se sitúan los tres en el valor de 2.

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

Consideramos que esta es una destreza crucial, ya que es la clave de esta situación comunicativa, en la que se hace necesaria una línea comunicativa de pregunta y respuesta como un cualquier canal comunicativo en el que hay un emisor y un receptor (Yus, 2007). Sin embargo, en este caso, a pesar de las explicaciones de la investigadora especificando que su papel era simplemente observador y que su intervención iba a ser mínima, los participantes se han intercomunicado de forma escasa, sin realizar preguntas unos a otros y sin apoyar o refutar las exposiciones de los demás. En general, la comunicación ha sido expuesta de forma individualizada, escuchándose pero sin mantener una conexión entre los hablantes. Esta falta de interacción la hemos comprobado al no haber gestos asintiendo con la cabeza cuando se estaba de acuerdo. Entre los interlocutores dicen “OK” pero exponen ideas diferentes y sin conexión con las mencionadas anteriormente. La interrupción no se ha hecho de forma correcta, sino que cada hablante ha hablado cuando lo ha creído conveniente. En este punto hay que recordar que el retardo de la voz ha tenido que ver con estos solapamientos comunicativos.

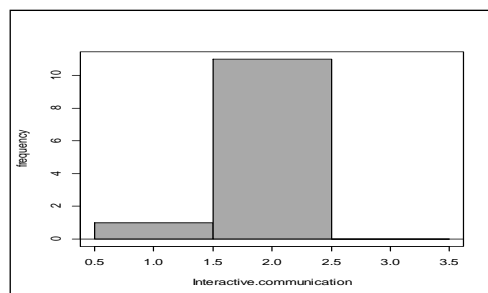


Fig. 73 Frecuencias de Interacción (evaluación investigadora)

Podemos concluir que de todas las destrezas evaluadas por la investigadora en la interacción, la que ha obtenido una puntuación más favorable ha sido la coherencia, de la misma manera que la obtuvo en la prueba individual. Sin embargo y en contra de las expectativas nombradas anteriormente, la destreza peor valorada ha sido la del lenguaje

corporal o facial, seguida de la destreza del alcance de la lengua y la precisión. Hay que destacar que en comparación con la evaluación de la prueba individual de la investigadora, las destrezas evaluadas en la interacción han obtenido valoraciones más bajas en general. De hecho, cuatro de las siete destrezas evaluadas no han tenido ningún participante con la evaluación máxima como ocurrió en la evaluación de la prueba individual y en otras tres destrezas, ese porcentaje relacionado con la máxima puntuación se reduce al 8%. Estos hechos vienen a corroborar las teorías de O'Malley y Pierce (1996) y de Douglas (1997) en cuanto a la complejidad de evaluar la interacción en las que especifican que la evaluación de habilidad oral en la interacción, no puede centrar su atención en aspectos gramaticales, sino que hay otros factores implicados como son la negociación de significados entre varias personas, siempre relacionados con el contexto.

Es importante, llegados a este punto, poder confirmar la no-subjetividad de esta evaluación realizada por una sola persona. Tal como explica Underhill (1987), la subjetividad es la que mantiene viva la dificultad de la consistencia de una evaluación de la habilidad oral. No sólo desde el punto de vista del evaluador, sino desde el punto de vista del evaluado, ya que la efectividad de la comunicación en una segunda lengua puede depender de factores humanos fisiológicos o psicológicos del hablante en el momento de la comunicación (O'Malley y Pierce, 1996). Creemos, por ello, que para evitar esa subjetividad y para que la evaluación tenga más validez y consistencia, es importante que las evaluaciones sean realizadas por otros evaluadores (Luoma, 2004).

En el siguiente apartado comprobaremos los datos de la evaluación realizada por otros cinco evaluadores, con el fin de triangular la investigación, poder comparar los datos de estos con los de la investigadora y llegar a conclusiones descriptivas generales sobre la

evaluación de las destrezas orales del inglés empresarial en el caso de los participantes de esta investigación.

6.3. Triangulación de investigadores

El contenido de la comunicación no es suficiente para medir la capacidad lingüística comunicativa de un alumno; se debe especificar con qué nivel de precisión ese alumno es capaz de expresarse y esto implica juicios de valor objetivos (Valcárcel y Verdú, 1995). Debido a esa necesidad de juicio objetivo, decidimos que era conveniente que en la evaluación de la grabación participaran más evaluadores para unificar criterios y garantizar la objetividad. “*La validez y fiabilidad de un instrumento sólo se puede poner de manifiesto cuando es aplicado por diferentes evaluadores y en diferentes contextos*” (Valcárcel y Verdú, 1995: 104). Esos evaluadores fueron elegidos siguiendo los siguientes criterios:

- Tener alto conocimiento de la lengua inglesa.
- Tener más de cinco años de práctica docente en lengua inglesa.
- Haber sido evaluadores de competencias orales en inglés para fines específicos.
- No conocer a los participantes de la prueba oral.

La responsabilidad de la evaluación no es fundamental ni decisoria para el futuro de los participantes, pero sí es fundamental para culminar el análisis de los datos de esta investigación. Según Alarcón (2007: 192), la ética de los evaluadores debe de estar a la altura de una acción que podríamos considerar casi “notarial”. De hecho, como ya hemos dicho en capítulos anteriores, asociaciones como ALTE, *Association of Language Testers in Europe*, actualizan todos los años sus códigos deontológicos sobre el sistema de evaluación.

En cuanto al número de evaluadores y teniendo en cuenta que no perseguimos un análisis cuantitativo, algunos investigadores (Valcárcel y Verdú: 1995; Luoma: 2004) señalan que con el fin de lograr una evaluación fiable de un mismo grupo de participantes, el número mínimo apropiado puede oscilar entre tres y seis. En esta investigación han participado 5 evaluadores que trabajan en el entorno educativo presencial y no presencial, con experiencia demostrable de los requisitos nombrados anteriormente y que se prestaron a la colaboración en esta investigación (ANEXO XII). A los coevaluadores se les facilitó el modelo de rúbrica evaluadora para la prueba individual y la prueba de interacción y se compartieron los videos en una carpeta de Google Drive a la que fueron invitados a través de su correo de *gmail*.

6.3.1. Análisis contrastivo de evaluación de producción oral individual

Con el fin de ser rigurosos en la triangulación de los datos, como hemos dicho anteriormente, se facilitó a los evaluadores los videos de las grabaciones y las rúbricas sin realizar ningún comentario sobre la evaluación ya realizada por parte de la investigadora. De esa forma se podría mantener la objetividad de sus evaluaciones. El número de profesores/evaluadores ha sido de cinco además de la investigadora. Recordemos que se examinan 6 características comunicativas (alcance de la lengua, precisión, fluidez, coherencia, pronunciación y lenguaje corporal/facial) y cada una de ellas se valora entre 1 y 3. Se presentan a continuación las principales conclusiones obtenidas:

De la misma manera que se hizo con el análisis de resultados de la prueba individual, éste se ha hecho de forma descriptiva sin aplicar tests de contrastes, evaluando seis destrezas con una valoración de 1 (mínimo) a 3 (máximo). Se comparan las distintas puntuaciones otorgadas por los coevaluadores con las realizadas por la investigadora en

cada una de las destrezas, con el fin de demostrar que las evaluaciones orales deben ser realizadas por más de una persona para evitar sesgos y conseguir objetividad y fiabilidad.

Se presentan a continuación las principales conclusiones obtenidas:

1.- Alcance de la lengua en general: repertorio de palabras y frases para comunicarse de forma efectiva.

En lo referente a esta destreza debemos indicar que, mientras en las estadísticas de la investigadora situaban al 52,63 % de los evaluados en el nivel de puntuación 1, el 42,11 % en el nivel 2 y el 5,26 % en el 3, para el resto de los evaluadores, estos porcentajes se sitúan en el 32,46 %, el 50 % y el 17,54 % respectivamente.

Comparando estos valores, vemos cómo la investigadora otorga a la mayoría de los evaluados en esta destreza la puntuación más baja, seguida de la puntuación al nivel medio y un mínimo a la máxima. Sin embargo, en el caso del resto de los evaluadores, vemos cómo éstos otorgan a la mitad de los evaluados un nivel medio en esta competencia, seguida del nivel mínimo y finalmente en menor cantidad a la mayor puntuación. También cabe destacar que aunque ambos grupos de evaluadores coinciden en decir que son pocos los entrevistados merecedores de la máxima puntuación en esta competencia, parece que la estadística de la investigadora resulta ser más baja en cuanto a niveles máximos se refiere, ya que para ella sólo son merecedores de ello el 5,26% y para el resto de evaluadores ese porcentaje se eleva hasta el 17,54%, aunque en ambos casos resultan ser pocos. Si hacemos un estudio comparativo sobre los cuartiles, la investigadora se situaría en el 1, tanto el primer como segundo cuartil, y en el 2 el tercer cuartil, y que para el resto de los evaluadores, se situaría en el 1 el primero, y en el 2 tanto el segundo como el tercero. Esto nos confirma que efectivamente sí hay diferencias entre ambos grupos, sobre todo en las puntuaciones baja y media.

2.- Precisión. Corrección gramatical en el uso de la lengua.

Respecto a la precisión observamos que la investigadora asigna, en términos relativos, a las puntuaciones 1, 2 y 3 un 68,42 %, 26,32 % y 5,26 % respectivamente. Sin embargo, en el caso del resto de evaluadores tenemos para dichas puntuaciones un 34,21 %, 57,90 % y 7,89 %.

Podemos decir que aunque ambos grupos de evaluadores coinciden en otorgar a pocos entrevistados la máxima puntuación, vemos cómo a la hora de otorgar una puntuación mínima o media a una persona, puede haber diferencias significativas según quien evalúe a la persona. Si nos fijamos en la media, para nuestra investigadora ésta se situaría en el 1,37 con una desviación típica del 0,6. Para el resto de evaluadores tenemos una media de 1,74, también con una desviación típica del 0,6. Comparando ambas medias aunque vemos que no hay una elevada diferencia entre ellas, sí comprobamos que la media otorgada por el grupo de evaluadores vuelve a ser mayor que la otorgada por la investigadora, hecho que se corrobora en los cuartiles. En el caso de la investigadora, éstos se sitúan en el 1 el primer y el segundo cuartil, y en el 2 el tercero y, sin embargo, para el grupo de evaluadores, se sitúan en el 1 el primero y en el 2 tanto el segundo como el tercero, lo cual viene a argumentar el hecho de que la investigadora asigna puntuaciones más bajas a los evaluados que el resto de evaluadores, siendo notable esa diferencia en los niveles bajo y medio. Sin embargo, coinciden ambas evaluaciones en que pocos evaluados merecen la máxima puntuación de 3.

3.- Fluidez. Expresión fluida con pocas pausas y dudas.

Respecto a la fluidez, la evaluación de la investigadora, otorgaba a las 3 puntuaciones unas frecuencias relativas del 42,11%, 52,63% y 5,2% respectivamente. Por su parte, el grupo de evaluadores asigna a esos niveles el 42,98%, 37,72% y 19,30%. El porcentaje

otorgado por ambos grupos a la mínima puntuación prácticamente coincide, pero sin embargo, sí observamos unas diferencias notables a la hora de otorgarles un nivel medio o máximo.

Estudiando la media otorgada, en el caso de la investigadora existe un valor de 1,63 con una desviación típica de 0,6 mientras que en el resto de evaluadores existe un valor de 1,76 con una desviación típica del 0,76. Si observamos lo que ocurre con los cuartiles: en el caso de la investigadora, el primer cuartil se sitúa en el 1, mientras que el segundo y tercer cuartil se sitúan en el 2. Para el grupo de evaluadores ocurre exactamente lo mismo. Con ello, concluimos que en esta destreza no hay demasiadas diferencias entre la investigadora y las del resto de evaluadores.

4.- Discurso coherente y cohesionado.

Observando los porcentajes relativos que otorga la investigadora a los tres niveles de puntuación: 10,53%, 73,68% y 15,79%. Por otro lado, los del resto de evaluadores son del 23,68%, 58,77% y 17,54%, comprobamos que existen de nuevo diferencias entre los porcentajes correspondientes a los niveles más bajos, siendo la investigadora la que puntúa de forma más estricta, mientras que ya en el nivel más alto, ambos porcentajes se asemejan. En cuanto a las puntuaciones medias, la investigadora concede una puntuación media de 2,05 con una desviación típica de 0,52 y el resto de evaluadores una media de 1,94 con una desviación típica de 0,64. En este caso, son los evaluadores quienes otorgan menos puntuación a los evaluados. Sin embargo, si observamos los cuartiles, tanto en el caso de nuestra investigadora como en el grupo de los evaluadores, los tres cuartiles se sitúan en el valor 2. Por lo tanto, la coherencia ha sido la habilidad valorada con la puntuación más alta en general, tanto por la evaluadora como por el resto de evaluadores, aunque el porcentaje de personas que alcanza la mayor puntuación vuelve a ser el más pequeño.

5.-Pronunciación. Entonación y acentuación apropiados y sonidos bien articulados.

Respecto a la pronunciación, las frecuencias relativas que se obtienen respectivamente son, en el caso de la investigadora, del 63,16%, 36,84% y 0%, y para el resto de evaluadores, del 50%, 42,98 % y 7,02%. Cabe destacar sobre todo el hecho de que para la investigadora, ninguno de los participantes ha obtenido la máxima puntuación. Sin embargo, para los coevaluadores, sí hay un pequeño porcentaje de entrevistados que sí alcanzarían dicho nivel.

Si estudiamos las puntuaciones medias obtenidas para ambos grupos, tenemos que, en la evaluación de la investigadora es del 1,37 con una desviación típica del 0,5 y para el resto de evaluadores, sería del 1,57 con una desviación típica del 0,62, situándose los cuartiles, en ambos casos, en el 1, el primer y segundo cuartil, y en el 2 el tercero. Por lo tanto, la diferencia entre ambas evaluaciones no es significativa en general, ya que en ambos casos, la evaluación ha sido negativa, sin embargo, centrándonos principalmente en el valor más alto de puntuación, la investigadora ha tenido una evaluación más estricta. Esta diferencia entre las evaluaciones viene dada por el conocimiento de las exigencias o modelos de buena imagen en el mundo empresarial, por parte de la investigadora, ya que, como se ha dicho en esta tesis, la pronunciación del inglés en el mundo empresarial no es indispensable para la comunicación, aunque sí es un factor importante para favorecer la imagen.

6.-Expresión corporal/facial. Uso de gestos para atraer la atención de la audiencia.

En el estudio comparativo del uso del lenguaje corporal o facial, podemos observar que entre la evaluación de la investigadora y de los evaluadores no hay gran diferencia, lo que significa que hay bastante consenso en cuanto a la percepción de dicha competencia

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

en la producción individual. La investigadora otorga unas frecuencias relativas a los tres niveles de puntuación del 47,37%, 42,10% y 10,53%. En el caso de los evaluadores, encontramos los resultados de 51,75%, 35,09% y 13,16% respectivamente. La diferencia entre las medias, de hecho, es de 1,63 por parte de la investigadora y de 1,63 por parte de los coevaluadores. La falta de expresión corporal se debe claramente a la comunicación online en la que se desarrolla la comunicación, la cual sólo refleja los gestos de la cara, pero aun así, estos se producen con una frecuencia mínima.

A modo de conclusión, podemos señalar que, a raíz del estudio descriptivo realizado sobre la muestra facilitada, podemos comprobar que la coevaluación resulta necesaria para evitar la subjetividad de ésta, ya que ha habido diferencias especialmente en el momento de otorgar puntuaciones medias y bajas: 1 y 2. Parece, sin embargo, que a la hora de otorgar la puntuación más alta, 3, no resulta tan decisivo, ya que tanto la investigadora como el resto de evaluadores coinciden en la reticencia de otorgar a escasos participantes dicha puntuación. Este estudio contrastivo nos ha reflejado también que la evaluación de la investigadora siempre es inferior que la de los evaluadores, a excepción de la evaluación de la entonación, que ha sido superior.

Respecto a las competencias evaluadas y contrastadas, ambos grupos de evaluadores coinciden a la hora de señalar como la peor evaluada a la pronunciación y como la mejor evaluada la coherencia. Por otro lado, también existe coincidencia y consenso a la hora de proporcionar puntuaciones máximas por ambas partes (investigadores y evaluadores), no llegando al 20% de la muestra los que la han obtenido. Posteriormente, realizaremos el contraste de las mismas competencias en la interacción para comprobar coincidencias o similitudes.

6.3.2. Análisis contrastivo de evaluación de interacción oral

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

De la misma manera que se ha triangulado la evaluación de la prueba de producción individual de la evaluadora con cinco evaluadores, en la evaluación de la interacción oral también se ha hecho un estudio comparativo entre todos para poder contrastar los resultados y realizar una evaluación comparativa que demuestre la objetividad y posible validez de los datos evitando la subjetividad.

Recordemos que se examinan en este caso 7 competencias (alcance de la lengua, precisión, fluidez, coherencia, pronunciación, lenguaje corporal/facial y capacidad de interacción) y cada una de ellas se valora entre 1 y 3. De la misma manera que se hizo con el procedimiento de evaluación de la prueba individual, los videos grabados con las pruebas de interacción fueron facilitados a los cinco evaluadores de forma individual. El análisis de resultados ha realizado de forma descriptiva sin aplicar tests de contrastes y comparando los resultados con los de la investigadora en cada una de las destrezas.

Se presentan a continuación las principales conclusiones obtenidas:

1.- Alcance de la lengua en general: repertorio de palabras y frases para comunicarse de forma efectiva.

Al realizar un análisis descriptivo de esta competencia para la interacción, podemos comprobar que los evaluadores otorgan a los distintos niveles bajo, medio y alto los porcentajes 51.67%, 38.33% y 10%, respectivamente. Es decir, más de la mitad de los evaluados han obtenido una puntuación baja, ya que si unimos los niveles bajo y medio vemos que es exactamente el 90%, siendo sólo un 10% de los trabajadores los que obtienen la puntuación máxima. La media, por lo tanto, se sitúa en 1.58 con una desviación típica de 0.67 y los cuartiles en el 1, el primer y segundo cuartil, y en el 2 el tercer cuartil.

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

Por otra parte, vimos cómo en el caso de la investigadora las frecuencias relativas que se obtenían eran del 58.34 %, 33.33 % y el 8.33 %, y que la media se situaba en 1.5 con una desviación típica de 0.67. Observando los cuartiles éstos también se situaban en 1 el primer y el segundo cuartil, y en 2 el tercer cuartil, por lo que podemos concluir que existe una amplia coincidencia entre la evaluación de la investigadora y el resto de los evaluadores en cuanto a los bajos resultados obtenidos.

Si además de este contraste, comparamos estos resultados de los evaluadores de la interacción con la realizada por estos mismos con el alcance de la lengua en las pruebas individuales, en ese último caso teníamos unos porcentajes del 32,46%, el 50% y el 17,54% respectivamente y una media de 1,85 con una desviación típica de 0,69. Podemos concluir por lo tanto, que los resultados de la interacción son considerablemente inferiores, como veremos en los dos gráficos comparativos siguientes. A pesar de que el valor medio es de 1,5, al estudiar las frecuencias relativas y los percentiles, los resultados no son lo positivos que esa media en principio podría indicar.

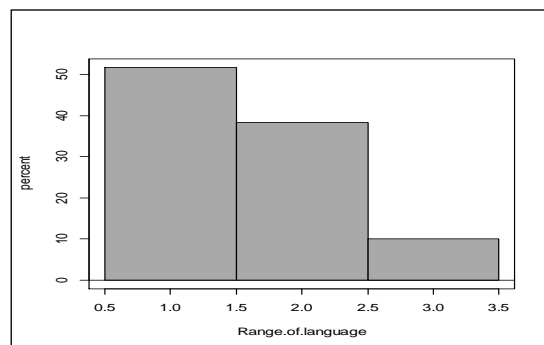


Fig. 74 Frecuencias Relativas de Evaluadores Interacción: Alcance de la lengua

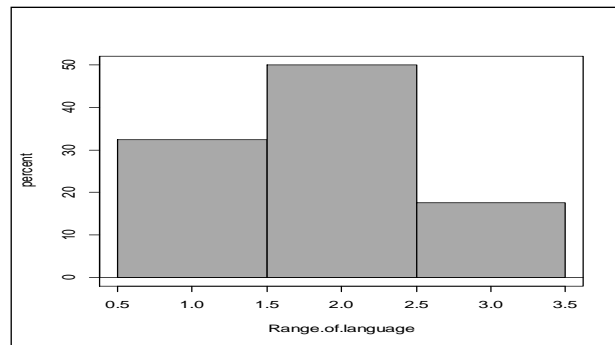


Fig. 75. Frecuencias Relativas de Evaluadores Pruebas Individuales: Alcance de la lengua

Por lo tanto, comprobamos que el alcance de la lengua y el repertorio de palabras utilizadas en una conversación espontánea en un ambiente formal es reducido y escaso debido al carácter de respuesta inmediata que requiere la conversación.

2.- Precisión. Corrección gramatical en el uso de la lengua.

Respecto a la precisión, vemos como en el caso de la interacción los evaluadores otorgan unas frecuencias relativas de 55%, 33.33% y 11.67% a los niveles 1, 2 y 3. Nuevamente se puede comprobar como más de la mitad de la muestra se encuentra en la puntuación mínima, que junto a la puntuación media acumulan casi un 89%, quedando sólo en el nivel más alto un 12% de los trabajadores. De esta manera, la media se sitúa en 1.57 con una desviación típica de 0.7 y los cuartiles en el 1 tanto el primer como segundo cuartil y en el 2 el tercer cuartil. En el caso de la evaluación de la precisión, podemos comprobar que la evaluación de la investigadora fue más estricta, considerando que ningún trabajador era merecedor de la puntuación máxima (1: 50%; 2: 50% y 3: 0%), de ahí que haya que considerar fundamental la coevaluación de una prueba oral, para evitar, como hemos dicho anteriormente, el sesgo de los resultados por causas subjetivas.

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

Si realizamos la comparación de los datos obtenidos en el caso de la prueba de interacción con los que obtuvimos en las pruebas individuales por los mismos evaluadores, podemos comprobar que los datos obtenidos eran del 34,21%, 57,90% y 7,89%, con una media de 1,74. Con todo esto vemos, pues, como en las pruebas individuales se obtenían de nuevo, mejores resultados. Para afirmar esto nos basamos en que en el caso de la interacción se obtiene que el 55% de los evaluados se sitúan en el nivel más bajo de puntuación y en las pruebas individuales ese porcentaje era del 34.21%. Ciertamente nos fijamos en los porcentajes del nivel de puntuación más alto, en el caso de la interacción es mayor que en las pruebas individuales (11.67% frente a 7.89%). Sin embargo, si comprobamos las medias, observamos cómo en las pruebas individuales es mayor que en la interacción, hecho que se corrobora también al analizar los cuartiles, tales como se muestran en los siguientes gráficos comparativos.

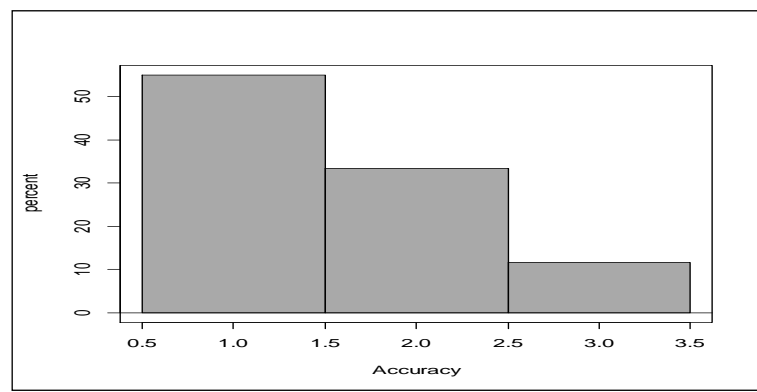


Fig. 76. Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Precisión

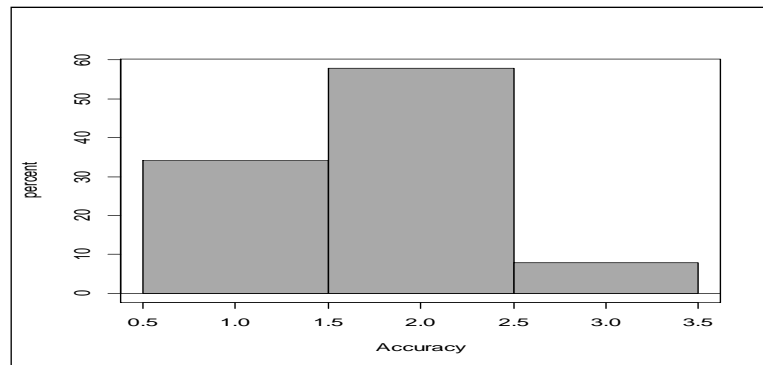


Fig. 77 Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Precisión

Por lo tanto, la precisión al hablar en la interacción también se reduce en la conversación inmediata y de respuesta consecutiva.

3.- Fluidez. Expresión fluida con pocas pausas y dudas.

Respecto a la fluidez en la interacción, los evaluadores sitúan al 40%, 48.33% y 11.67% en los niveles bajo, medio y alto, respectivamente. Por lo tanto, los trabajadores se sitúan prácticamente por igual en los niveles bajo y medio y en el más alto se sitúa tan sólo el 10% de ellos, acumulándose entre las dos categorías más bajas un 88%. De esa manera, la media se sitúa en 1.72 con una desviación típica de 0.67 y los cuartiles en 1, el primer cuartil, y en 2 el segundo y tercer cuartil. Volvemos a encontrar en la evaluación de esta competencia cierta diferencia entre la investigadora y los evaluadores, ya que en el caso de la primera, consideró que ningún trabajador era merecedor de la puntuación máxima, al igual que ocurría en la competencia de la precisión.

Si realizamos una doble comparación de estos datos de los evaluadores en la interacción con los de ellos mismos en las pruebas individuales, en las que se obtenía una puntuación de 42,98%, 37,72% y 19,30% respectivamente, la media era del 1,76 comprobamos que por primera vez no hay una gran diferencia de resultados aunque en

la interacción sigue habiendo resultados ligeramente más bajos, como podemos comprobar en los dos siguientes gráficos.

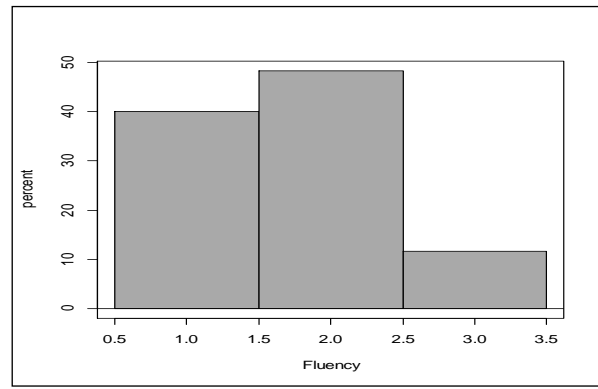


Fig. 78 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Fluidez

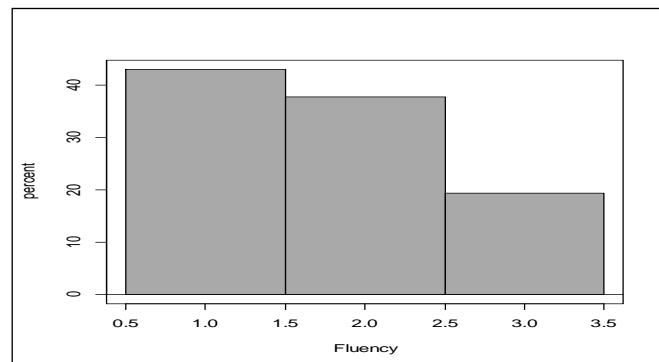


Fig. 79. Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Fluidez

La fluidez no consigue tener una evaluación alta en ninguno de los casos que hemos analizado: evaluadores e investigadora en pruebas individuales e interacción. La fluidez por lo tanto sigue siendo la destreza más difícil de conseguir, ya que es el resultado de la adquisición de las otras competencias evaluadas. Esta sólo se consigue cuando se dominan las anteriores (Carroll, 1980).

4.-Coherencia. Discurso coherente y cohesionado.

Al realizar el estudio descriptivo de esta competencia, comprobamos que los evaluadores sitúan en el nivel 1 al 40% de los trabajadores, en el nivel 2 al 51.67% y en

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

el nivel 3 al 8.33%, situando a la mitad de la muestra en el nivel de calificación medio y que el nivel más alto lo alcanza sólo un pequeño porcentaje de trabajadores. De esa manera, se obtiene una media que se sitúa en 1.68 con una desviación típica de 0.62.

En el caso de la evaluación de la investigadora, de nuevo, la evaluación es más estricta, ya que se obtenían unas frecuencias relativas del 25%, 66.67% y 8.33% respectivamente y una media de 1.83 con una desviación típica del 0.58. En este caso, y al contrario que ocurre en el resto de destrezas, vemos que la calificación asignada por parte de la investigadora es más elevada, que el resto de evaluadores para el caso de la interacción, cosa que podemos ver al comparar las frecuencias relativas y la media. Sin embargo, observamos que en ambos casos coinciden en que son pocos los trabajadores merecedores de la puntuación máxima.

Si realizamos una doble comparación con los resultados obtenidos en la interacción con los de las pruebas individuales dadas por los evaluadores, tenemos que, en éste último caso, los porcentajes obtenidos fueron del 23,68%, 58,77% y 17,54%, la media de 1,94 con una desviación típica de 0,64 y los tres cuartiles en el 2. Por lo tanto, al igual que en el resto de las competencias, los resultados son considerablemente más bajos en la interacción, ya que el porcentaje que obtiene la peor puntuación es considerablemente más alto en el caso de la interacción que en las pruebas individuales (40% frente a 23.68%). De la misma manera, los que obtienen la mejor puntuación, se sitúan en el doble en el caso de las pruebas individuales (8.33% frente a 17.54%). Por lo tanto, la media también se sitúa en un valor superior (1.94 frente a 1.68), lo cual confirmamos al ver los cuartiles, ya que en el caso de la interacción sólo el segundo y tercer cuartil se sitúan en 2, como comprobamos en los dos siguientes gráficos.

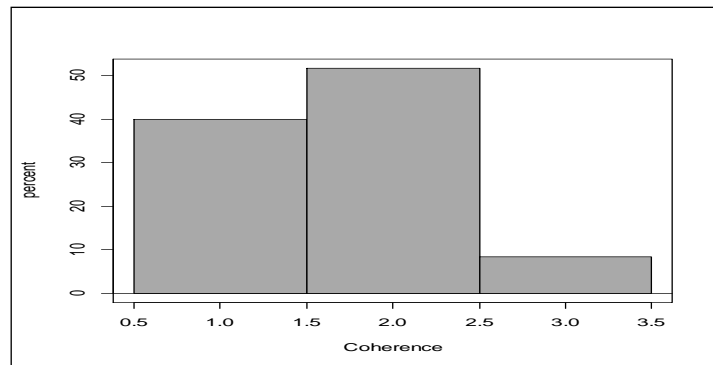


Fig. 80 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Coherencia

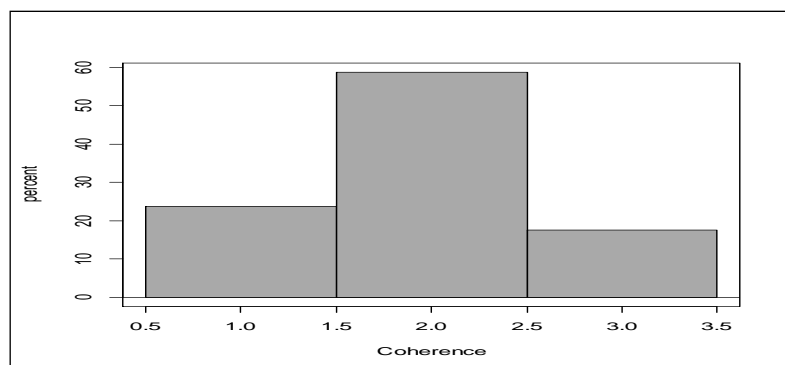


Fig. 81. Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Coherencia

La coherencia ha sido peor valorada por los evaluadores tanto en la prueba individual como en la interacción. Esto se debe a la falta de conocimiento por parte de los evaluadores del discurso necesario en la comunicación empresarial, en la que la coherencia es importante pero no indispensable, debido al carácter de *lingua franca* del inglés empresarial, en la que la principal característica es la comunicación con fines empresariales, pero no la perfección que se acerque al nivel nativo (Bu-Babcock, 2013).

5.- Pronunciación. Entonación y acentuación apropiadas y sonidos bien articulados.

En lo relativo a la pronunciación, el grupo de evaluadores sitúan al 51.67%, el 38.33% y el 10% en los niveles bajo, medio y alto, respectivamente. De esa manera, la media se sitúa en 1.58 con una desviación típica de 0.67 y unos cuartiles que se sitúan en el 1, el primer y segundo cuartil, y en el 2 el tercer cuartil. Comparando estos

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

resultados con los obtenidos en la evaluación de la investigadora para la interacción (58.34%, el 33.33% y el 8.33%), comprobamos que los porcentajes son similares, obteniendo una media de 1.5 con una desviación típica de 0.67. Por lo tanto, más de la mitad de los trabajadores obtienen una puntuación baja a la hora de interactuar, el acumulado de los niveles bajo y medio es del 90 o algo más por ciento y sólo alrededor de un 10% supera exitosamente esta habilidad y la media se sitúa en torno al 1.5.

Si realizamos ahora la segunda comparativa con los resultados obtenidos en las pruebas individuales realizadas por los evaluadores, vemos que en ese caso, los resultados son del 50%, 42,98% y 7,02%, respectivamente y la media de 1,57 con una desviación típica del 0,62. Si observamos los cuartiles, en ambos casos, se sitúan en el 1, el primer y segundo cuartil, y en el 2 el tercero. Comprobamos por lo tanto, que tampoco existen grandes diferencias entre los resultados obtenidos en el caso de la interacción y las pruebas individuales, como podemos ver en los dos gráficos posteriores en cuanto a la pronunciación.

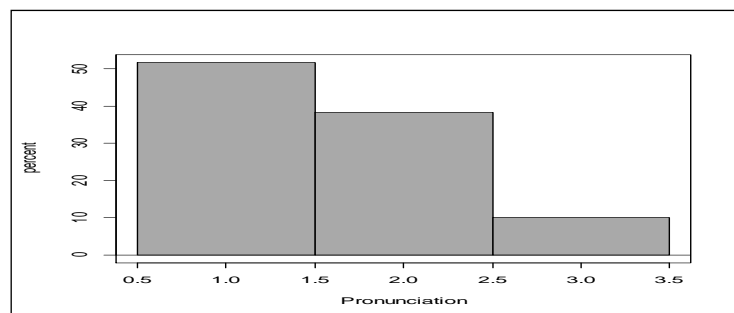


Fig. 82 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Pronunciación

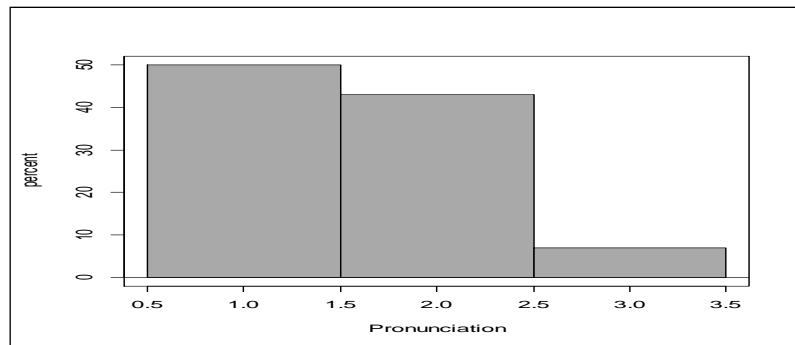


Fig. 83 Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Pronunciación

La pronunciación ha sido valorada en general de forma estricta tanto por parte de la investigadora como por parte de los evaluadores tanto en las pruebas individuales como en la interacción, debido a la convicción profesional del evaluador de que ésta forma parte no sólo de la buena imagen que pueda dar una empresa a nivel internacional, sino también como facilitadora de la comprensión correcta en el mundo de los negocios (Bargiela-Chiappini, y Nickerson, 2002)

6.-Expresión corporal/facial. Uso de gestos para atraer la atención de la audiencia.

Con respecto al lenguaje corporal, comprobamos que las frecuencias relativas dadas por los evaluadores se corresponden al 60 %, el 35 % y el 5 % para los tres niveles respectivamente, acumulando en los niveles bajo y medio el 95 % de la muestra, quedando sólo el 5 % en el nivel más alto. De esa manera, la media se sitúa en 1.45 con una desviación típica de 0.59.

Si comparamos estos resultados con los que se obtenían en el caso de la evaluación de la investigadora en el caso de la interacción (66.67%, 33.33% y 0%), volvemos a percibir en este caso resultados más estrictos, como ha ocurrido en ocasiones anteriores, pero sin grandes diferencias con los coevaluadores.

Realizando la segunda comparación con el caso de las pruebas individuales, en las cuales se obtenían unos porcentajes de 51,75 %, 35,09 % y 13,16 % respectivamente y

una media de 1,61 con una desviación típica de 0,71, queda claro que en el caso de la interacción los resultados que se obtienen vuelven a ser inferiores que los obtenidos en las pruebas individuales, como podemos comprobar en los dos gráficos siguientes.

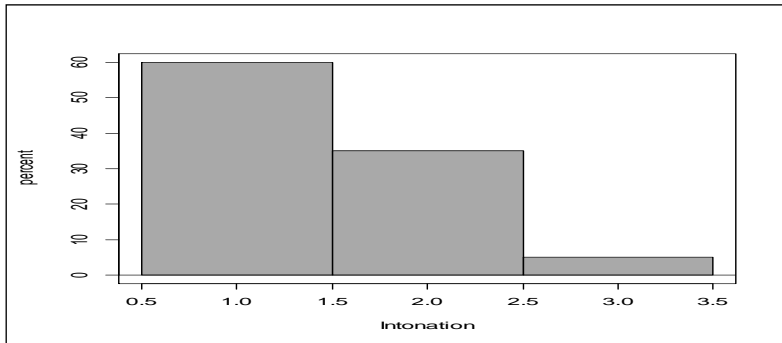


Fig. 84 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción: Lenguaje corporal

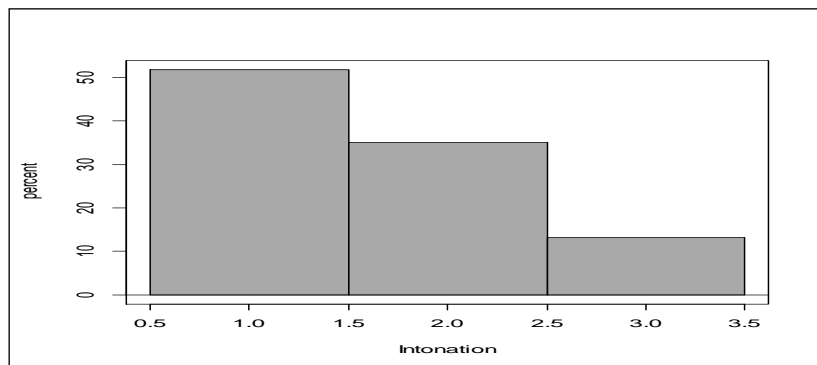


Fig. 85 Frecuencias Relativas Evaluadores Pruebas Individuales: Lenguaje corporal

Podemos comprobar cómo el lenguaje corporal o facial no es utilizado prácticamente en este tipo de comunicación empresarial, pero esta característica estática de los trabajadores puede deberse, de la misma manera que en la producción individual, al hecho de encontrarse ante una cámara de ordenador y no de pie hablando ante una audiencia, en la que se podría valorar más ese tipo de comunicación. A pesar de dicha limitación, el lenguaje facial de gestos de aprobación, de convicción o de rechazo (McNamara, 1996) no se produce con frecuencia en las situaciones comunicativas analizadas en esta tesis.

7.- Interacción. Mantener la marcha de la conversación, participando, respetando el turno de palabra y colaborando

Respecto a la interacción como tal tenemos que los evaluadores asignan a los niveles bajo, medio y alto los porcentajes de 40%, 53.33% y 6.67%, respectivamente, por lo que la media se sitúa en 1.67 con una desviación típica de 0.60 y unos cuartiles que se sitúan en el 1, para el primer cuartil, y en el 2 para el segundo y tercer cuartil. En este caso, la mayoría de los trabajadores se sitúan en un nivel medio. Debemos destacar que los niveles bajo y medio acumulan casi el 95% de los trabajadores, estando en el nivel alto poco más del 6% de ellos.

Al realizar la comparación con los datos obtenidos en el caso de la evaluación de la investigadora, en los que teníamos unos porcentajes del 8.33%, el 91.67% y el 0%, respectivamente, es decir, una media de 1.92 con una desviación típica de 0.29 y unos cuartiles que se situaban los tres en el valor de 2, comprobamos que la investigadora una vez más ha seguido unos criterios más exigentes que los evaluadores. Estos asignan un pequeño porcentaje en el nivel superior, mientras que para la investigadora ningún trabajador es merecedor de recibir la máxima puntuación y asigna la puntuación media a una mayoría amplia de trabajadores. Podemos ver la diferencia en la percepción de la interacción por ambas partes en los siguientes gráficos, los cuales reflejan una diferencia clara entre ambos.

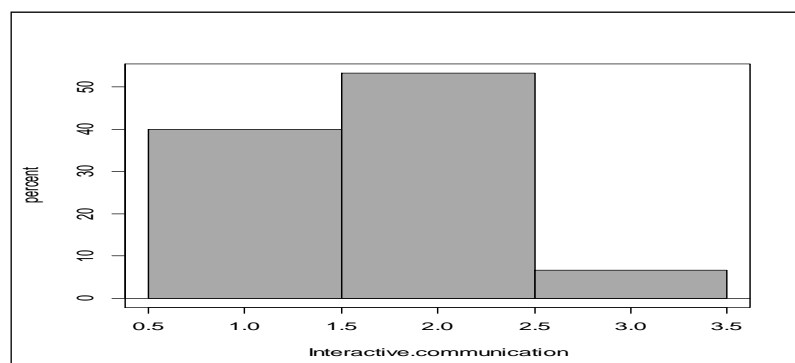


Fig. 86 Frecuencias Relativas Evaluadores Interacción

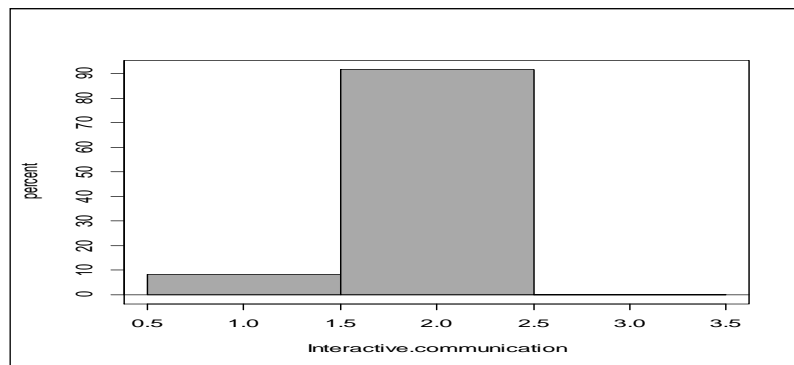


Fig. 87 Frecuencias Relativas Investigadora Interacción

Los evaluadores no han tenido en cuenta en esta última valoración la conexión entre una intervención y otra de los hablantes, lo que hace que haya una continuidad en la conversación. Han valorado el respeto al turno pero, sin embargo los contenidos de los participantes no estaban relacionados. Este tipo de evaluaciones necesitan una retroalimentación de los evaluadores para llegar a acuerdos o a criterios más unificados (Aiken,1996).

6.4. Conclusiones del capítulo

Pasaremos como conclusión a analizar la eficacia de este tipo de evaluación en cuanto a rúbricas, competencias, coevaluación y concluiremos con el comentario de los resultados de evaluación general de las competencias. La sencillez de la rúbrica y la simplicidad de sus descriptores han favorecido la obtención de resultados obtenidos de forma rápida y eficaz tanto para los evaluadores como para la investigadora, ya que se trataba de una evaluación holística de competencias generales comunicativas y básicas. Esto nos lleva a pensar que dicha rúbrica puede ser utilizada en evaluaciones masivas de trabajadores en situaciones de discriminación por conocimientos, como puede ser la entrevista de trabajo. Después de haber comprobado que las situaciones comunicativas de simulación pueden ser eficaces tanto individualmente como en la interacción de un grupo, dicha prueba discriminatoria se podría realizar online, tal como se ha hecho en

esta tesis, como prueba previa a la entrevista personal. De esa manera, los empresarios ahorrarían tiempo a la hora de evaluar a candidatos cuyo primer requisito para acceder a un puesto de trabajo es el de tener conocimientos intermedios de inglés.

Con respecto a la necesidad de coevaluación de las pruebas orales, hemos comprobado que es necesaria la evaluación no sólo por parte de un profesional con conocimientos de la lengua, sino que ésta sea comparada con la evaluación de otros evaluadores, con el fin de evitar la subjetividad y de llegar a acuerdos justos para los evaluados (Weir, 2005). En esa coevaluación, hemos comprobado que en términos generales, la investigadora en repetidas ocasiones, ha dado puntuaciones más bajas que el resto de los evaluadores. La causa de esta forma de corregir a la baja es debida, como se ha dicho en varias ocasiones a la experiencia y a la formación de la investigadora en comunicación en el mundo empresarial y de sus necesidades. No siempre coincide el factor de importancia de las competencias comunicativas en inglés empresarial con las competencias necesarias en el inglés general (Weir, 1998), por lo tanto, lo que a la investigadora le podía parecer fundamental, al resto de los coevaluadores no.

Por otro lado, aunque nuestra intención no es extrapolar los datos de esta investigación, sí que es una investigación indicativa como ejemplo descriptivo de lo que ocurre en el mundo empresarial español. Es decir, la comunicación oral en inglés se produce de forma efectiva, pero no se produce con calidad. La calidad es indispensable sobre todo como imagen a vender en el mundo internacional de los negocios y no se debería de considerar válida la simple comunicación sin elementos cohesivos, sin buena pronunciación, sin riqueza de vocabulario, sin fluidez suficiente y sin capacidad de interactuar e influir de forma efectiva. Si a todo eso le sumamos la falta de expresión corporal, especialmente en las presentaciones individuales en las que ésta es indispensable para comunicar y para atraer la atención de la audiencia, los hablantes se

convierten en meros productores de contenidos sin culminar un fin comunicativo empresarial.

Con respecto a las competencias comunicativas analizadas, hemos comprobado, según las evaluaciones emitidas, que prácticamente todas empeoran su calidad en la interacción, debido al carácter de respuesta inmediata sin previa preparación, como ocurría en la producción individual. En la evaluación de la prueba individual, la competencia peor valorada fue la pronunciación y la mejor valorada fue la coherencia tanto para la investigadora como para los evaluadores. Este hecho coincide con lo que mencionamos en el capítulo II sobre la importancia de la pronunciación como síntoma de calidad y a tener en cuenta en una comunicación empresarial. Entre todos los participantes, el porcentaje de puntuación alta en pronunciación ha sido muy bajo, hecho que sin embargo, en la prueba de interacción, aunque no obtuvo una puntuación positiva, fue mejor evaluada en general. Esto tal vez se deba a que los participantes se esforzaran más en producir una buena imagen emitiendo una correcta pronunciación ante desconocidos.

En la interacción, sin embargo, prácticamente todas las evaluaciones fueron notablemente inferiores que las de la prueba individual. Esto confirma las teorías expuestas por los jefes de recursos humanos en capítulos anteriores de esta tesis, en las que no mostraban preocupación por las presentaciones en inglés porque estas se podían preparar con antelación. Cuando se producía comunicación defectuosa era ante todo en la interacción producida al finalizar la presentación, es decir, en la fase de las preguntas de la audiencia. No podemos destacar ninguna competencia que haya sido evaluada de forma positiva en las pruebas, mostrando la evidencia de la falta de riqueza lingüística de los hablantes de inglés en el entorno empresarial cuando tienen que mantener una conversación inesperada en un contexto argumentativo. Aunque se haga un esfuerzo en

Capítulo 6: Análisis de datos de la evaluación de la producción y la interacción oral

tener mejor pronunciación, se pierde la fluidez, no hay interacción cohesiva, se cometen más errores de precisión y el vocabulario es básico.

Todo esto nos lleva a establecer un contraste entre las competencias aquí evaluadas, con las valoradas por los jefes de recursos humanos y con las valoradas por los trabajadores en capítulos anteriores de esta tesis. De esa manera podremos concluir las verdaderas necesidades lingüísticas del entorno empresarial analizado.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES FINALES, APORTACIÓN Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La motivación de la realización de esta tesis, como dijimos en el primer capítulo, fue la preocupación de la investigadora en cuanto a la competencia oral de inglés en el mundo empresarial con el fin de hacer un estudio descriptivo sobre el nivel de dicha competencia en el entorno empresarial español. Esta preocupación se originó en la experiencia de la investigadora como empresaria en el mundo de la formación empresarial a nivel nacional, como profesora y, analista evaluadora de la competencia oral en dicho entorno.

Con el fin de llevar a cabo ese estudio descriptivo, se planteó utilizar la metodología del análisis de necesidades, concretamente del análisis de necesidades en segundas lenguas. A lo largo de la investigación, éste se basó en tres herramientas esenciales: las entrevistas abiertas, los cuestionarios y la evaluación directa de los participantes. Se eligió ese orden por ser herramientas que van de lo general a lo particular, utilizando las entrevistas abiertas a jefes de recursos humanos y de formación en empresas como primer paso no sólo para analizar la situación dentro de cada empresa, sino también como integrantes de un mundo social y empresarial en el que el uso de la lengua inglesa está presente en el uso cotidiano y en momentos claves de la vida de la empresa, pues de ella depende su expansión internacional. A partir de ese estudio, decidimos utilizar la herramienta de los cuestionarios dirigidos esta vez directamente a trabajadores de empresas de diferentes sectores en los que se les solicitaba definir su perfil como trabajador, como hablantes de inglés y el uso que hacían de dicha lengua en su entorno empresarial. El último paso que se llevó a cabo para profundizar en el estudio y conocer las necesidades reales de los trabajadores fue el de realizar pruebas

orales individuales y de interacción en grupo, que fueron evaluadas por la investigadora y por un grupo adicional de evaluadores profesionales. Tras esta evaluación se llegó a conclusiones acerca de la propia evaluación y se sugieren líneas futuras de investigación las cuales comentaremos más adelante.

El texto de esta tesis se ha dividido en tres partes: la primera ha sido la de la introducción y el planteamiento metodológico, la segunda, el marco teórico y la tercera y última, el análisis empírico. En el capítulo I, perteneciente a la primera parte, se ha presentado un planteamiento y justificación de la investigación y su objeto. De la misma manera se ha explicado el método de investigación utilizado describiendo la población participante en la investigación y la temporización de todas las fases de la investigación. De la misma manera, que hemos hecho en estas conclusiones, se ha hecho una pequeña introducción de lo que iba a ser cada capítulo. En el capítulo II, integrado en la segunda parte (marco teórico), después de haber descrito el inglés en el mundo empresarial actual y sus orígenes desde la Segunda Guerra Mundial, se ha argumentado, a través del análisis de la literatura, que la competencia más necesaria en este entorno es la oral. Dentro de esa competencia oral se ha concluido que existen factores cruciales como el contexto en el que se desarrolla esa comunicación oral y el factor social y cultural de ese contexto o de los mismos interlocutores que se encuentran en dicho entorno comunicativo. Ha sido en este capítulo en el que se ha introducido el concepto de evaluación oral y su proceso en entornos empresariales específicamente. Dentro de ese proceso evaluador riguroso, es altamente conveniente utilizar algún tipo de rúbrica en producción individual como en la interacción, con el fin de dar transparencia y científicidad a la evaluación. Por eso se ha hecho una introducción de los tipos de rúbricas y los tipos de evaluación a realizar según sus objetivos.

Capítulo 7: Conclusiones finales, aportación y líneas futuras de investigación

En el capítulo III, se ha hecho un recorrido por el AN, su definición y su trayectoria en la enseñanza de segundas lenguas, argumentándose que su interés ha ido creciendo a lo largo de los años, debido a la enorme utilidad de la identificación de las necesidades como para el diseño de cursos. Se ha citado a los primeros investigadores y precursores del análisis de necesidades y los elementos que lo componen, principalmente a Hutchinson y Waters. Se ha hecho una comparación de los AN tradicionales, los cuales se realizaban sólo para diagnosticar las carencias del aprendiente de segundas lenguas con los que se han venido realizando en las últimas décadas, a través de los cuales se ha llegado a la conclusión de que el verdadero AN, especialmente en el mundo profesional, es conveniente realizarlo con un enfoque realista comunicativo y basarlo en tareas relacionadas con el entorno comunicativo en el que se encuentra el hablante o en el que se puede encontrar. Se han nombrado y descrito los diferentes procedimientos de obtención de datos a través de recursos y métodos y la combinación de ambos para validar los datos. Hemos destacado en este capítulo los estudios de los principales investigadores de AN de estos últimos años que establecen que el uso de diferentes métodos y recursos de obtención de datos en un AN aumentará la calidad, no sólo la cantidad, de la información obtenida especialmente si esos métodos se secuencian de “lo general” o lo abierto, como puede ser el método de las entrevistas abiertas hacia con un método más específico, como pueden ser los cuestionarios. Esa combinación de métodos y su comparación nos ha llevado a describir la triangulación y sus tipos como procedimiento investigador indispensable en cuanto a validación y fiabilidad de datos obtenidos en una investigación.

En el capítulo IV, integrado en la tercera parte de la tesis (estudio empírico), se lleva a cabo el primer trabajo de campo realizando las entrevistas a los jefes de Recursos Humanos y de formación de siete empresas participantes de forma voluntaria. En dicho

capítulo se hace una descripción minuciosa del proceso llevado a cabo a través de las entrevistas, describiendo el perfil de cada una en cuanto a personal, necesidades de inglés y puntos de vista de los entrevistados en cuanto al uso de la lengua inglesa y las causas de su bajo nivel en España. Hemos podido concluir, a partir de las declaraciones de los entrevistados, que es un hecho destacable que el inglés se ha convertido en un instrumento indispensable a la hora de establecer relaciones de negocios con otros países, habiendo una coincidencia total en estas declaraciones. Sin embargo, hemos encontrado una contradicción en ellas, ya que, en las mismas empresas en las que se indica tal hecho no se da importancia al inglés en la entrevista discriminatoria a posibles candidatos a un puesto de trabajo. De hecho, sólo tres de las empresas consultadas realizan entrevistas de selección en inglés para comprobar el nivel de los candidatos y cuatro sólo pasa una prueba de inglés, si el puesto explícitamente lo requiere. Al expresar a los entrevistados las causas de esta falta de evaluación de nivel de inglés en una entrevista, respondieron que una de las principales causas era que la importancia de la experiencia en el puesto requerido superaba la importancia del dominio de la lengua inglesa y además de esa causa, reconocieron la falta de tiempo para realizar dicha evaluación o a falta de experiencia o conocimientos lingüísticos para realizarla.

Otra contradicción destacable en este capítulo en cuanto a las declaraciones de los entrevistados es que llegados a ese punto de falta de conocimiento de inglés de los candidatos, las empresas prefieren invertir en formación de inglés posteriormente, a escoger personal cualificado en inglés, siempre que sea el candidato idóneo en formación académica y experiencia profesional. A pesar de eso, cuatro de las empresas entrevistadas reconocieron que llevaban tiempo sin organizar formación de inglés o que sólo la estaba recibiendo un reducido número de personas pertenecientes a cargos

directivos, mientras que otras reconocieron que cuando tenían recortes de presupuesto, la formación de inglés era la primera que se dejaba de impartir.

Como ya se ha dicho a lo largo de esta tesis, la entrevista para acceder a un puesto de trabajo es el momento idóneo para la selección de candidatos con habilidades comunicativas en inglés, comprobando el nivel lingüístico en esa lengua, al mismo tiempo que se comprueba la competencia profesional del entrevistado. En este capítulo también se ha comprobado que ninguna de las empresas implicadas en esta investigación realiza un análisis de necesidades previo a la formación, aspecto que se ha argumentado que es indispensable antes de diseñar los contenidos de los cursos que se impartan. Como se ha explicado en este capítulo, los entrevistados no reconocieron ninguna responsabilidad empresarial por falta de gestión o de análisis en cuanto al uso defectuoso del uso del inglés en las empresas. Todos ellos coincidieron en que los desajustes en cuanto al conocimiento de la lengua inglesa en sus propias empresas en general es consecuencia del escaso nivel comunicativo en inglés existente en España y la deficiente metodología existente en el país en cuanto a la enseñanza de esta lengua. Sin embargo, después de haber realizado el análisis de los resultados y sin descartar la influencia de dichos factores, se ha argumentado que las empresas españolas carecen de una política interna en cuanto a la adquisición o mantenimiento de los conocimientos de inglés desde el momento que un candidato a un puesto de trabajo tiene la posibilidad de entrar a trabajar en la empresa, hecho que no ha sido reconocido por ningún entrevistado. La formación no es continua y es interrumpida por largos periodos de tiempo, lo que hace que los conocimientos adquiridos se olviden por la falta de práctica o uso. Esa formación tampoco se generaliza a todos los departamentos, sino a los que supuestamente pueden necesitar la comunicación en inglés, por lo que los interlocutores se repiten una y otra vez, lo cual va en detrimento del interés general de la empresa. En

resumen, la política interna empresarial española contribuye al nivel en la competencia oral en inglés en general en la población, no sólo el entorno histórico o pedagógico.

En el capítulo V, hemos querido relacionar y comparar los resultados obtenidos a través de un cuestionario, esta vez realizado directamente a trabajadores de diferentes sectores empresariales, con los obtenidos en las entrevistas abiertas, para, de esa manera, poder poner en práctica la técnica de triangulación mencionada en capítulos anteriores con la cual comparamos datos obtenidos a través de diferentes instrumentos de investigación y comprobar si la perspectiva en cuanto a necesidades y opiniones expresadas por los jefes de recursos humanos coincide con la de los trabajadores en sí como individuos. Por lo tanto, la primera triangulación realizada en esta tesis no ha sido sólo de metodología o instrumentos de recolección de datos, sino también de personas, convirtiéndose así en una triangulación múltiple. De esta manera, las conclusiones han sido las siguientes:

- Los resultados coinciden en cuanto al perfil de trabajadores que utilizan el inglés en cuanto a edad (30 y 40 años), con estudios superiores y con un nivel de inglés medio o medio-alto.
- Tanto en las entrevistas como en el cuestionario, se ha percibido una gran preocupación por mejorar el nivel de inglés adquirido en el periodo universitario y pre-universitario, lo que evidencia que existe una falta de satisfacción con el nivel propio adquirido hasta ese momento.
- Otro dato coincidente con los resultados de las entrevistas es el de las situaciones comunicativas empresariales más comunes en cuanto a la necesidad de utilizar el inglés: las reuniones y las presentaciones.

Capítulo 7: Conclusiones finales, aportación y líneas futuras de investigación

- El inglés de viajes y sociocultural no es valorado por ningún director de RRHH aunque un pequeño porcentaje de los participantes utiliza el inglés en esas ocasiones. Concluimos por lo tanto, que la empresa como colectivo, no valora ese tipo de inglés sobre cuestiones sociales, pero la realidad de la que los propios empleados son conscientes es que viajan y se comunican en dichos viajes, al margen de los temas empresariales.
- En relación con las competencias comunicativas necesarias para una comunicación efectiva, nos gustaría destacar que hemos encontrado una diferencia clara de valoración de estas en los cuestionarios y en las entrevistas. Queremos destacar que los trabajadores han considerado la fluidez como la destreza de mayor importancia y sin embargo, la gramática ha sido la menos valorada en la comunicación oral. Sin embargo, los jefes de Recursos Humanos, nunca posicionan la fluidez como la primera destreza importante al comunicarse de forma oral, sino que por lo contrario, la gramática es la más valorada. Nuestra conclusión es que los participantes en las entrevistas no son ellos mismos por lo general interlocutores de la lengua inglesa y tienen en mente el viejo cliché según el cual la gramática junto con la pronunciación son los niveles fundamentales en el aprendizaje de una lengua, sin tener en cuenta el método comunicativo surgido a partir de los años setenta, en el que el aprendizaje de una segunda lengua ya no se basa en la formación correcta de frases por medio de vocabulario y reglas gramaticales, sino en el conjunto de la actuación del hablante que usa la lengua en el entorno comunicativo en el que se encuentra en un momento dado.

Por otro lado, el lenguaje corporal adquiere por primera vez importancia en la comunicación empresarial a través del cuestionario, que es valorado

Capítulo 7: Conclusiones finales, aportación y líneas futuras de investigación

especialmente en las presentaciones, aunque referidos a esta situación comunicativa, también se expresó preocupación por la fase final de dichas presentaciones en las que hay que responder a las preguntas planteadas, en oposición a lo que se declaró en las entrevistas, en las que se sobreentendió la facilidad comunicativa de las presentaciones que podían ser memorizadas y preparadas con antelación.

El último capítulo de esta parte empírica de la tesis, el capítulo VI, se centró básicamente en la evaluación directa de esas competencias orales que habían sido valoradas en los capítulos anteriores por medio de los jefes de departamentos de recursos humanos y por los trabajadores de diferentes empresas a través de cuestionarios. La evaluación se realizó a los participantes después de haber grabado una simulación de una prueba de interacción y una prueba de producción individual de forma online. La evaluación de la investigadora fue contrastada con la de evaluadores demostrando que los criterios entre los profesionales evaluadores pueden variar e incluso ser subjetivos, por lo que es indispensable coevaluar para llegar a consensos y evitar la subjetividad. Hay que destacar que la evaluación de la investigadora ha sido en la mayoría de los casos más estricta que la del resto de los evaluadores, debido al conocimiento y la experiencia de ésta en el mundo empresarial y de las demandas comunicativas exigidas en este entorno.

Además de la necesidad de coevaluación de pruebas orales, en este capítulo también se demostró que la comunicación de los participantes en inglés se produce sin calidad reseñable si integramos las destrezas evaluadas tanto en la prueba individual como en la interacción. En la interacción, la calidad de la comunicación se reduce aún más, perdiendo la fluidez, disminuyendo la riqueza léxica e incluso la confianza al hablar. El lenguaje corporal se reduce al mínimo cuando se está hablando ante una cámara web y en la interacción se producen incluso movimientos repetitivos que indican nerviosismo.

La puntuación máxima apenas se ha otorgado a ninguna destreza comunicativa ni en la prueba de interacción ni en la prueba individual, con la excepción de la coherencia, que en la prueba individual obtuvo mejor puntuación en ambas pruebas.

La coincidencia de estas valoraciones por parte de todos los evaluadores, indica baja calidad comunicativa en general y existencia de competencias específicas mejorables. Este hecho contrasta con los resultados de las entrevistas y los cuestionarios, donde se indicaba la importancia de dichas destrezas comunicativas en el mundo empresarial y que a pesar de que los participantes indicaron un nivel medio alto de inglés, la realidad ha demostrado la carencia de dicha competencia comunicativa con calidad.

Por lo tanto, unificando los resúmenes de todos los capítulos a partir de la investigación realizada en esta tesis podemos obtener las siguientes conclusiones:

- Existen distintas percepciones en cuanto a las necesidades de inglés en el mundo empresarial, que se identifican con los tres tipos de necesidades descritos: las demandas, los deseos y las carencias, ya explicadas en el capítulo tres. Esa identificación se explica de la siguiente manera: Las *demandas*, se definían como las necesidades de la situación última, es decir lo que el hablante tiene que saber para desenvolverse en dicha situación. Estas demandas se corresponden en esta tesis con las entrevistas abiertas realizadas a los jefes de recursos humanos y las necesidades comunicativas demandadas a sus empleados. Los *deseos*, se definían como lo que los hablantes quieren o creen que necesitan. Al tratarse de necesidades muy personales, los deseos a veces han recibido la etiqueta de necesidades subjetivas. Estos deseos se corresponden en esta tesis con los cuestionarios realizados a los trabajadores y sus respuestas reflexivas sobre sus conocimientos y lo que necesitan. Y ya por último, *las*

carencias, consideradas como las deficiencias de la lengua propiamente dichas, son las que corresponden en esta tesis con las pruebas orales y su evaluación, ya que de ese modo hemos analizado las carencias reales de los hablantes.

Podemos ver representada esta equivalencia entre los tipos de necesidades y las tres fases de investigación de esta tesis en la siguiente figura.

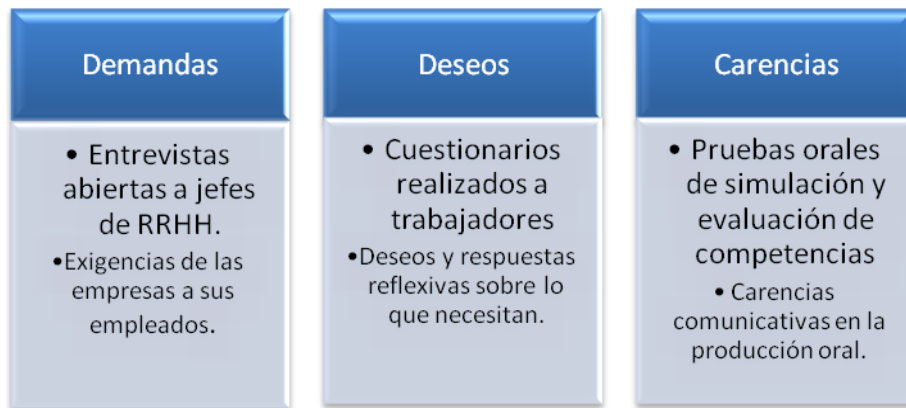


Fig. 88 Correspondencia entre las fases de la investigación y los tres tipos de necesidades

Los jefes de recursos humanos, al percibir las necesidades desde un punto de vista externo a ellos, han infravalorado competencias y situaciones que después han sido consideradas de gran importancia por el resto de los participantes, como son el lenguaje corporal o la comunicación en entornos socio-lingüísticos. Deteniéndonos en las dos competencias llevadas a los extremos por ambos grupos participantes, la gramática y la fluidez, observamos que la competencia gramatical, la cual ha sido considerada como crucial desde el punto de vista empresarial, ha sido la menos valorada por los trabajadores, pero después de haber realizado la prueba oral, hemos observado que ha obtenido puntuaciones bajas (*precisión*) y mejorables. Por lo tanto, las demandas y las carencias coinciden y no puede ser infravalorada en el proceso comunicativo. La fluidez no es considerada como una competencia de importancia en las empresas, pero

sí que lo fue por los trabajadores y en efecto, ha obtenido una puntuación baja en la prueba oral. Por lo tanto, en este caso, los deseos y las carencias coinciden, pero no es una competencia demandada por las empresas.

- Dentro del mundo empresarial no hay conciencia de responsabilidad en cuanto a la deficiencia comunicativa del inglés en dicho entorno, aludiendo a causas históricas, sociales o educativas, sin tener en cuenta que existe cierta responsabilidad al no mantener la continuidad formativa y generalizada dentro de la empresa.
- Existe insatisfacción generalizada con el nivel de inglés de los individuos, unida ésta a un gran deseo y necesidad de mejora no sólo desde el punto de vista social sino como factor indispensable para el desarrollo profesional dentro del mundo empresarial. Pero ni los trabajadores ni los jefes de recursos humanos parecen conocer los medios para mejorar dicha competencia.
- Los hablantes que consideraban al principio de la investigación tener un buen nivel comunicativo de inglés, después de haber realizado pruebas orales de simulación, muestran tener bastantes carencias que impiden que se desarrolle un proceso comunicativo con la calidad exigida en el mundo empresarial. Este hecho se enfatiza negativamente en la interacción con otros interlocutores en contraste con pruebas individuales.
- La comunicación online en una segunda lengua favorece la comunicación empresarial debido a factores como el ahorro económico y de tiempo, pero desde el punto de vista lingüístico, este tipo de comunicación causa presión sobre el hablante precipitando la velocidad del habla, prevaleciendo ésta sobre las competencias básicas necesarias para producir una comunicación de calidad.

Capítulo 7: Conclusiones finales, aportación y líneas futuras de investigación

El lenguaje no verbal y corporal, prácticamente desaparece en la comunicación, produciéndose una expresión facial estática y sin gestos de asentimiento, aprobación o negación. Sin duda, este tipo de comunicación ha influido en la evaluación de las pruebas orales por parte de los profesores participantes.

- La evaluación oral de una segunda lengua implica una subjetividad que tiene que ser evitada por medio de la coevaluación con otros profesionales expertos en la materia. Dicha evaluación tiene que ser realizada a través de una rúbrica única con los mismos parámetros evaluadores en cuanto a descriptores y la misma escala de valoración con el fin de obtener porcentajes evaluadores justos y consensuados. Si la evaluación oral no se realiza con fines diagnósticos, como es el caso de esta investigación o de una posible evaluación con fines empresariales, es conveniente realizar una evaluación a través de una escala de valoración holística.

Relacionada con este último aspecto concluyente referente a la evaluación en una segunda lengua, se encuentra la aportación de esta tesis al mundo empresarial. Ya que, como se ha dicho anteriormente, las empresas no realizan prueba de inglés en la entrevista de trabajo a futuros candidatos, por considerar de más importancia la valía profesional de éste ante el conocimiento de dicha lengua o por la falta de tiempo o de conocimiento lingüístico para que dichos candidatos sean evaluados de forma correcta y justa, especialmente cuando esa evaluación hay que realizarla de forma masiva a múltiples candidatos y como primer filtro o fase de una entrevista, consideramos que la aportación original de esta tesis es precisamente la evaluación propuesta en el capítulo VI. La evaluación propuesta se trata de una evaluación holística no diagnóstica a través de seis o siete descriptores definidos de manera breve y comprensible para no expertos en lingüística inglesa y con sólo tres puntos en la escala de valores considerando el 1

como el valor mínimo y el 3 como el valor máximo. Con el fin de realizar una evaluación que no consuma el tiempo de un primer filtro en dicha primera fase o filtro de entrevista laboral masiva, tal como ocurre en las grandes multinacionales, especialmente en una época de crisis como la que está atravesando España, los candidatos grabarán su producción oral ya sea individual o de interacción, según las necesidades laborales del puesto de trabajo al que se opta, a través de una herramienta online similar a la utilizada por la UNED o por Google. De esa manera se podrá ir discriminando a los candidatos que no obtengan un porcentaje aceptable con los valores de 2 o de 3 en la rúbrica holística, recibiendo en una segunda fase de la entrevista sólo a los candidatos que hayan superado esa evaluación. De esa manera se podrá reducir hasta en un 50% el esfuerzo a realizar en la discriminación de candidatos con insuficiente nivel.

Llegados a este punto, no se puede obviar que todo estudio conlleva elementos que limitan su aplicación y el presente también. Entre los aspectos de esta investigación que son susceptibles de ser incorporados en estudios futuros relacionados destacan las limitaciones del tamaño de la muestra. Sería positivo tener un número mayor de sujetos en las tres fases de investigación con el fin de realizar un análisis cuantitativo y poder extrapolar los resultados al mundo empresarial obteniendo conclusiones exhaustivas en cuanto a diferentes competencias comunicativas, carencias y causas que las provocan. Asimismo, se podría profundizar más en el estudio cognitivo de los participantes de los cuestionarios y de las pruebas orales, lo cual podría aportar un valor añadido a las evaluaciones orales realizadas o a las respuestas dadas en los cuestionarios aportando validez a la hora de generalizar resultados a determinados grupos de profesionales. Además, sería conveniente profundizar en un estudio comparativo entre pruebas orales

realizadas de forma presencial y de forma online con el fin de observar si se producen grandes diferencias lingüísticas y comunicativas entre ambos tipos de entornos.

Las limitaciones anteriores se podrían ir solventando en investigaciones futuras. Por la tanto, se proponen a continuación posibles líneas futuras de investigación a partir de la realizada en esta tesis. Así pues, la investigación realizada plantea una serie de interrogantes tales como ¿cómo se pueden mejorar la competencia comunicativa oral en inglés en el mundo empresarial?; ¿qué fiabilidad tiene la evaluación de la competencia oral en el mundo empresarial?; ¿qué resultados se obtendrían a partir del proceso evaluador aportado en esta tesis?

Una primera línea de investigación futura y de gran interés para el ámbito profesional de la docencia de inglés es la de la mejora de la competencia comunicativa oral dentro del mundo empresarial (§2.4.2.). La investigación a este respecto es muy limitada y la docencia de este tipo de inglés para fines específicos no está inmersa en el mundo empresarial de forma adecuada, sino en el mundo docente y lingüístico, lo que lleva a desconocer las verdaderas necesidades de sus estudiantes. Sería conveniente realizar un estudio de mejora de competencias desde el punto de vista empresarial, no sólo pedagógico. Esa inmersión se puede producir con dicho docente como observador dentro de la empresa (§3.3.3) y con un seguimiento de los estudiantes que ya estén en el entorno laboral, para posteriormente realizar un programa específico de estudio basado en el desarrollo de la competencia oral comprobando los resultados. Sería conveniente, en este caso, realizar un pre-test y un post test para comparar los resultados de esa metodología aplicada por el profesor-observador.

Una segunda línea de investigación, ya sugerida en el punto 3 de las limitaciones de la investigación realizada en esta tesis puede ser la de realizar un estudio comparativo de

la fiabilidad de la web conferencia para evaluar la competencia oral en el mundo empresarial (§6.1.4.) Es conveniente crear un grupo de control de trabajadores o posibles candidatos a obtener un puesto de trabajo que realizaran pruebas de simulación oral de forma presencial con uno o varios observadores-evaluadores y otro grupo, numeroso de sujetos que realizara la misma prueba oral de simulación a través de una herramienta online de web conferencia con uno o varios observadores-evaluadores. La rúbrica para ambos grupos y para los evaluadores tiene que ser la misma con el fin de seguir los mismos criterios evaluadores y comparar a su vez los resultados producidos por los distintos evaluadores (§6.1.4.).

Ya por último y relacionada con esta última línea de investigación queremos sugerir tal vez la más significativa debido a su relación con el contenido de esta tesis, la evaluación oral del inglés empresarial (§2.4.) y de su aportación a dicha evaluación. Esa línea de investigación estaría vinculada a un estudio real de la aplicación del proceso de evaluación sugerido en esta investigación dentro de un marco de selección masiva de candidatos a un trabajo en el que sea indispensable el conocimiento del inglés para obtener dicho puesto. El estudio tendría como punto de partida la propia oferta de trabajo anunciada, en la que se especifiquen las necesidades del puesto. Los posibles candidatos a ese puesto tendrán acceso a un link en internet en el que se expliquen las pautas a seguir con el fin de realizar una prueba previa de inglés online que tendrá que ser grabada. La prueba se diseñará según las necesidades del puesto ofertado. Sería recomendable que como prueba piloto, el seguimiento fuera monitorizado por el posible investigador para asesorar a los responsables del proceso de selección hasta el final de dicho proceso, actuando como observador de la aplicación de la evaluación. Con el fin de demostrar la eficacia de la aplicación del proceso, sería conveniente que al finalizar la selección o incluso después de un tiempo en el que los seleccionados superen el

periodo de prueba laboral, se realizaran cuestionarios de satisfacción a los responsables de la empresa, para comprobar la eficacia del proceso de evaluación en cuanto al tiempo invertido en la selección y la eficacia del trabajador.

En suma, esta tesis ha pretendido sumergirse en el entorno comunicativo del inglés oral en el entorno laboral desde varios ámbitos y desde diferentes perspectivas para aportar una visión descriptiva de las necesidades reales de las empresas y de sus trabajadores en cuanto a la comunicación oral, las demandas, los deseos y las carencias y las causas que hacen que éstas existan. La descripción se ha realizado desde “dentro” del entorno empresarial intentando aportar la experiencia empresarial no sólo la experiencia docente de la investigadora. Sin duda, es necesario seguir investigando sobre el tema de la mejora de la competencia oral en el mundo empresarial español, ya que no sólo supondrá un avance desde el punto de vista del conocimiento lingüístico sino desde el punto de vista del avance y el progreso empresarial y económico del país.

“Las empresas con mayor éxito a nivel mundial reconocen que tener unos buenos conocimientos de inglés es demasiado importante como para dejarlo al azar”.

(Informe EF EPIC, 2014)

BIBLIOGRAFÍA

- ACPEL PORTFOLIO. (2009). *Portfolio europeo de las lenguas académico y profesional*. Modelo acreditativo: 98.2009. Grupo de investigación DISCYT. Universidad Politécnica de Madrid.
- Aiken, L. (1996). *Rating scales and checklists: Evaluating behavior, personality, and attitudes*. Nueva York: John Wiley.
- Aiken, L. (1997). *Questionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality*. Nueva York: John Wiley.
- Akl, E. A., Maroun, N., Klocke, R. A., Montori, V. y Schünemann, H.J. (2005). “Electronic mail was not better than postal mail for surveying residents and faculty”. *Journal of Clinical Epidemiology*, 58(4), 425-429.
- Alarcón, C. A. (2007). “Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes. In Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE”. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño. Universidad de La Rioja. 191-204.
- Alcaráz Varó, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Alcaráz Varó, E., Mateo Martínez, J. y Yus Ramos, F. (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Alderson, J.C. (1991). “Bands and Scores”. En J.C. Alderson y B. North (Eds), *Language Testing in the 1990's*. Londres: MacMillan. 71-86.

- Alderson, J.C., Clapham, C. y Wall, D (1995). *Language test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C., Clapham, C. y Wall, D. (1998). *Exámenes de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Aldridge, A., y Levine, K. (2001). *Surveying the social world: Principles and practice in survey research*. Londres: Open University Press.
- Almagro Esteban, A. (2000). *El inglés para los negocios en la provincial de Jaén. Análisis de necesidades*. Jaén: Editorial Universidad de Jaén.
- Alonso, L. E., y Benito, L.E.A. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. 218. Madrid: Editorial Fundamentos.
- ALTE (2001). *Principles of Good Practice for ALTE examinations*. www.alte.org.
(Consultado el 16 de diciembre de 2013).
- Álvarez, J. (2007). “Comunicación Interna, la Estrategia del Éxito”. *Razón y Palabra*, 12, 56-59.
- Alvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Ciudad de Méjico: Paidós.
- American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2012). *The ACTFL Proficiency Guidelines: speaking*. Yonkers, NY: ACTFL.
- Anderson, L. W. (1985). “Attitudes and their measurement”. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. 352-358.

Aragón, A., Barba, M. I., y Sanz, R. (1999). “Eficacia y resultados de la formación de los recursos humanos en las PYMES”. En *II Workshop International of Human Resources*. Madrid. 21-22.

Arias Valencia, M. (2012). “La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”

<http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>

(Consultado el 10 de diciembre de 2014)

Association of Language Testers in Europe (ALTE) (1998). *Multilingual Glossary of Language Testing Terms*, Studies in Language Testing 6. Cambridge: Cambridge University Press.

Auerbach, E.R. (1995). “The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices”. En R. Tollefson (Ed.) *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press. 9-33.

Auerbach, E. R., y Burgess, D. (1985). “The hidden curriculum of survival” *ESL.TESOL Quarterly* 19 (3), 475-95.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Azpilicueta, M. (1998): “Directivos españoles para el siglo XXI”, *Economistas*. 16 (77), 336-340.

Bachman, L. E (2002). “Some reflections on task-based language performance assessment” *Language Testing* 19 (4), 453-76.

Badger, I. y Menzies, P. (2006). *Business Life*. Londres: Marshall Cavendish Education.

- Barba Aragón, M., Aragón Sánchez, A y Sanz Valle, R (2000). “Condicionantes de la Formación en las PYMES Industriales” *Economía Industrial*, 4 (34), 35-44.
- Bárcena, E. y Varela, R. (2012). *Professional English. Working and Socializing internationally today*. Madrid: Cerasa.
- Bárcena, E., Read, T., y Jordano, M. (2013). “Enhancing social interaction in massive professional English courses”. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 1(1), 14-19.
- Bargiela-Chiappini, F. (2009). *The Handbook of Business Discourse*. Edimburgo. Edinburgh University Press.
- Bargiela-Chiappini, F., y Nickerson, C. (2002). “Business Discourse: Old debates, new horizons”. En *Iral*. 40, 273-286.
- Bargiela-Chiappini, F., Nickerson, C. y Planken, B. (2007) *Business Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Beck, C.T. (1997). “Developing a research program using qualitative and quantitative approaches”. *Nursing Outlook*, 45(6), 265-269.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berlo, D. K. (1999). *El proceso de la comunicación: introducción a la teoría ya la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bernard, H. R. (1994). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Berwick, R. (1989). "Needs assessment in language programming: from theory to practice". *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 156-162.
- Bhatia, V. y Bremner, S. (2012). "English for Business Communication" En *Language Teaching*. Cambridge University Press. 410–445.
- Bloomstran, S. (2002). "Effective meetings" *Leadership for Student Activities*; 31(3), Research Library. 12-15.
- Blumer, H. (1954). "What is wrong with social theory" *American Sociological Review*. 19. Chicago: University of Chicago Press. 3-10.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bogdam, R .G. y Bilken, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Models*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boonkit, K. (2010). "Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 1305-1309.
- Bosher, S., y Smalkoski, K. (2002). "From needs analysis to curriculum development: Designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA". *English for Specific Purposes* 21, 59-79.
- Boyd, C.O. (2000). "Combining qualitative and quantitative approaches". En P.L. Munhall y C.O. Boyd (Eds.), *Nursing research: A qualitative perspective*. Boston: Jones y Bartlett. 454-475.

- Breen, M. (1984). "Process syllabuses for the language classroom". En C.J. Brumfit (Ed.), *General English syllabus design*. ELT Documents 118, 47-60.
- Brindley, G. (1998). "Describing language development? Rating scales and SLA". En L.F. Bachman y A.D. Cohen (Eds), *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press. 112-140.
- Brown, G., y Yule, G. (1989). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. (1977). "Common sense about ESP". En *English for Specific Purposes*. 71-72.
- Bryman, A. (2008). "Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research". *Advances in mixed methods research*. Londres: Sage. 87-100.
- Bu-Babcock, B (2013). "English as Business Lingua Franca: A comparative analysis of communication behavior strategies in Asian and European contexts" En *Ibérica*, 26. 99- 129.
- Cabré, M.T., y Gómez de Enterría, J. G. (2007). "La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global". *Ibérica*, 13, 181-194.
- Calle, C. y Pomposo, L. (2010). "Estudio de la eficacia de actividades prácticas en el aula de inglés de negocios para mejorar las destrezas orales". *Libro de Actas del XXVIII Congreso de AESLA*. Universidad de Vigo.

- Callejo, J. (2002). "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación". *Revista Salud Pública* 76 (5), 409-422.
- Cameron, R. (1998). "A language-focused needs analysis for ESL-speaking nursing students in class and clinic". *Foreign Language Annals* 31(2), 203-218.
- Canale, M y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing" en *Applied linguistics* 1(1), 1-47.
- Cancino, R. (2006). "El español - la empresa multinacional: El impacto de la lengua y cultura española en el mundo actual" *Sociedad y discurso*. 6, 109-120.
- Carrasco, J.B. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a Investigar en educación*. Madrid. Ediciones Rialp.
- Carroll, B. (1980). *Testing Communicative Performance. An Interim Study*. Oxford: Pergamon Press.
- Carver, D. (1983). "Some propositions about ESP". *The ESP Journal*, 2, 131-137.
- Casas Anguita J., J.R. Repullo Labrador y J. Donado Campos. (2003). "La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos" (I) *Atención Primaria*. 31(8), 527-38.
- Castro, O., y Abreu, J. L. (2008). "Cómo afecta el contexto cultural en la administración de los negocios internacionales" (How the cultural Context in Administration Affects International Business). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 3(1), 679-700.
- Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- Cobb, A.K. (2000). "Acculturation and accommodation in qualitative and quantitative research". *Journal of Professional Nursing*, 16(4), 188.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Coleman, H. (1988). "Analyzing language needs in large organizations". *English for Specific Purposes* 7, 155-169.
- Colom, A., Sarramona, J. y Vázquez, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. Madrid: Narcea.
- Comisión Europea. *Las lenguas facilitan los negocios. Las empresas con idiomas rinden más*. (2008). Recomendaciones del Foro Empresarial sobre Multilingüismo creado por la Comisión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata SL.
- Cotton, D., Falvey, D. Kent, S. (2010). *Market Leader*. Intermediate. Londres: Pearson Education.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Londres: Sage.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.

- Crosling, G. y Ward, I. (2002). "Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees" *English for Specific Purposes*. 21, 41-57.
- Crowther-Alwyn, J. (1997). *Business Roles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumaranatunge, L. K. (1988). "An EOP case study: Domestic aids in West Asia". En D. Chamberlain y R. J. Baumgardner (Eds.), *ESP in the classroom: Practice and evaluation*. Londres: Modern English Publications/ The British Council. 127-33.
- Chacón, R. (2001). "Problemas en la evaluación de la competencia discursiva en inglés como L2" En *ELIA*, 2. 115-127.
- Chambers, F. (1980). "A re-evaluation of needs analysis in ESP". *ESP Journal* I(1), 25-33.
- Charles, M. (2007). "Language matters in global communication". *Journal of Business Communication*, 44, 260-282.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, C., Lee, S.-Y., Stevenson, H. W. (1995). "Response style and cross-cultural comparisons of rating scales among East Asian and North American students". *Psychological Science*, 6, 170-175.
- Danvila, I. y Sastre, M. A. (2007). "El papel de la formación de personal en el proceso de implementación de un sistema de calidad total". *Contaduría y Administración*, 9-20.

- Davis, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. y McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*, Studies in Language Testing 7, Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, K. A. (1992). "Validity and reliability in qualitative studies. Another researcher comments. Research Issues". *TESOL Quarterly*, 26 (3), 605-608.
- De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., y Valcke, M. (2009). "Structuring asynchronous discussion groups: The impact of role support and self-assessment on learners' levels of knowledge construction through social negotiation". *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 177-188.
- Denis, J. E. y Depelteau, D. (1985). "Market Knowledge, Diversification and Export Expansion", *Journal of International Business Studies*, 16 (3), 77-89.
- Denscombe, M. (2008). "Communities of practice: a research paradigm for the mixed methods approach" *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (3), 270-83.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide. Fourth Edition*. Nueva York. McGraw Hill.
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Londres: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2001). *Interpretative interactionism. Applied Social Science Research Methods*, 16. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.

Diccionario de la Lengua Española. (1999). Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe.

Dictionary of Occupational Titles. (1991). Washington, D.C.: US Employment Service, US Department of Labor.

Dolón, R. y Suau, F. (1997). *Análisis del discurso. Competencia discursiva en ámbitos profesionales: el contexto de la empresa.* Valencia: Editorial Universidad de Valencia.

Donna, S. (2000). *Teach Business English.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dornyei, Z. y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing.* Nueva York: Routledge.

Douglas, D. (1997). "Testing speaking ability in academic contexts: theoretical considerations". *TOEFL Monograph Series.* Princeton, NJ: Educational Testing Services.

Doyle, D., y Brown, F.W. (2000) "Using a business simulation to teach applied skills, the benefits and the challenges of using student teams from multiple countries". *Journal of European Industrial Training*, 24(6), 215-119.

Du-Babcock, B. y Tanaka, H (2013). "A comparison of the communication behaviors of Hong Kong Chinese and Japanese business professionals in intracultural and intercultural decision-making meetings". *Journal of Business and Technical Communication*, 27: 263-287.

Dudley-Evans, T. y St. John, M. (1998). *Developments in ESP: A multidisciplinary Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dzurec, L.C., y Abraham, I.L. (1993). "The nature of inquiry: Linking quantitative and qualitative research". *Advances in Nursing Science*, 16 (1), 73-79.

EF *Enseñanza estratégica del inglés. Resumen ejecutivo* 2014.

EF EPI (*English Proficiency Index*) 2013. www.ef.com/epi (Consultado el 18 de febrero de 2014)

EF EPIC (*English Proficiency Index in Companies*) 2012.

Ellis, M. y Johnson C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1993). "The structural syllabus and second language acquisition". *TESOL Quarterly* 27 (1), 91-113.

Enrique, A.M. (2008). *La planificación de la comunicación empresarial*. Barcelona: Editorial Universidad Autónoma de Barcelona.

Erkollar, A., y Oberer, B. (2011). "Trends in social media application: The potential of Google+ for education shown in the example of a Bachelor's degree course on marketing". En *Software Engineering, Business Continuity, and Education*. Springer Berlin Heidelberg. 569-578.

European Commission and The National Center of Languages (2006): *ELAN: Effects on the European Economy of shortages of Foreign Language Skills in Enterprises*.

Fanjul, E. (2010). "Factores culturales e internacionalización de la empresa. Información Comercial Española", ICE: Revista de economía, 856, 7-20.

Felices Lago, A. (1999). "El panorama y las características del Inglés Empresarial (IE) en el marco del Inglés para Fines Específicos (IFE)". *Ibérica* 1/1999. 71-76.

- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004). *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT* (Memoria de Máster). Universidad Antonio de Nebrija.
- http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/fernandez_conde.shtml (Consultado el 10 de marzo de 2013).
- Fixman, C. S. (1990). "The foreign language needs of US-based corporations". En Lambert, R., y Moore, S. (Ed.), *Foreign language in the workplace. Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 511, 25-46.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: ELECE.
- Fong, C. (2011). "La teoría de recursos y capacidades: un enfoque contemporáneo en la gestión empresarial" *Empresa y economía*. 61, 27-31.
- Foreman, J. (2004). "Game-based learning: How to delight and instruct in the 21st century". *EDUCAUSE Review*, 39(5).
- <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0454.pdf> (Consultado el 5 de febrero 2013).
- Fortanet, G.,Ruiz, M. (2006). *English Communication for International Business I*. Castelló de la Plana: Editorial Universitat Jaume I.
- Fortanet, G.,Ruiz, M. y Palmer, J. (2008). *English Communication for International Business II*. Castelló de la Plana. Editorial Universitat Jaume I.
- Fortanet, I. y Fortuño, B. (2005). "Spoken academic discourse: An approach to research on lectures" En *RESLA, monográfico*, 161-178.
- Fowler, F. J. (2002). *Survey research methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Frazis, H., Gittleman, M. y Joyce, M. (2000). "Correlates of Training: An Analysis Using Both Employer and Employee Characteristics". *Industrial and Labor Relations Review*, 53 (3), 443-463.
- Frola, P y Velásquez, J. (2011). *Competencias docentes para la evaluación del aprendizaje*. Ciudad de Méjico: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Londres: Pearson Education Limited.
- García Moreno, S., Guerras Martín, L.A. y Rico García, G. (2007). "La decisión de invertir en la formación de los empleados. Un análisis en la empresa industrial española". En *Conocimiento, Innovación y emprendedores: camino al futuro*. Logroño. Universidad de la Rioja. 3, 694-709.
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2009). "Simulation and Gaming Methodology in Language Acquisition". En *Intercultural Communication and Simulation and Gaming Methodology*. Bern: Peter Lang. 285-316.
- García-Debenc, C. (2010). "Evaluar lo oral". *Enunciación*. 15(2). 103-13.
- García-Romeu, J. (2006). "Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos" Actas del tercer Congreso de español para fines específicos (CIEFE).Utrech.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf (Consultado el 20 de agosto de 2013)
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnometodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Gatehouse K. (2001). "Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum Development" *The Internet TESL Journal*. 7(10), 1-10.
- Gerritsen, M. y Nickerson, C. (2009). "BELF: Business English as a Lingua Franca". En Bargiella-Chiappini, F. (Ed). *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgo: Edinburgh University Press.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Londres: Sage.
- Gibbs, W., Simpson, L. D., y Bernas, R. S. (2008). An analysis of temporal norms in online discussion. *International Journal of Instructional Media*, 35(1), 63-75.
- Gibson, R. (2005). *Intercultural business communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Gillham, B. (2008). *Developing a Questionnaire*. Londres: Continuum.
- Girardot, L. (2005). "Formación docente en Inglés con Fines Específicos (IFE)". En *Acción pedagógica*. 15, 74-82.
- Glesne, C. y Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Global English Corporation: *BEI (Business English Index) 2013*. Pearson.
- Global English. (2013). *A look at the 2013 Business English Index & Globalization of English Report*. Londres: Pearson.
- Goffman, E. (1972). *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. Great Britain: Penguin Press.
- Golafhani, N. (2003). "Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research". *The Qualitative Report*. 8 (4), 597-607. Florida: Nova Southeastern University.

- Gómez Cervantes, M. del M. (2008). "A propósito de la aplicación de la lingüística a las necesidades comunicativas de la empresa: propuestas pedagógicas". En *25 años de lingüística en España: hitos y retos*. Universidad de Murcia. 785-790.
- Gómez de Enterría, J. (1995). "Enseñanza interactiva del español para fines específicos: la simulación global". *Actas de las IV Jornadas de lenguas para fines específicos*, 483-489.
- González-Lloret, M. (2003). "Designing task-based CALL to promote interaction: En busca de esmeraldas". *Language Learning & Technology*, 7(1), 86-104.
- Goodrich, H. (1997) "Understanding Rubrics". *Educational Leadership*, 54(4), 14-17. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm> (Consultado el 12 de febrero de 2014).
- Graddol, D. (2000). *The Future of English*. Londres: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. Londres: British Council.
- Gramkow Andersen, K. (1993). *Lingua franca discourse: An investigation of the use of English in an international business context*. MA Thesis. Dinamarca: Aalborg University.
- Grau-Perejoan, O. (2008). "Formación on line". *Educ Med*, 11(3), 139-146.
- Greene, J.C. (2008). "Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology?" *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (1), 7-22.
- Greenwood, D. J. y Gonzales Santos, J. L. (1992). *Industrial democracy as process: Participatory action research in the Fagor Cooperative Group of Mondragon*. Estocolmo: Arbeitslivs centrum.

- Guerras Martín, L. A., García Moreno, S. M. y Rico García, M. G. (2010). “Análisis de los factores internos que influyen en las decisiones de formación en la empresa”. En *Selección de investigaciones empresariales: convocatoria 2008*. 11-48. Fundación FYDE-Caja Canarias.
- Guerritsen, M. y Nickerson, C. (2009). “BELF: Business English as a Lingua Franca” en Bargiella-Chiappini, F. (Eds). *The Handbook of Business Discourse*. Edimburgo: Edinburgh University Press. 180-192.
- Guillén Nieto, V. (2007). “La comunicación intercultural en los negocios”. En Alcaráz, E., Mateo Martínez, J. y Yus, F. (Eds) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Editorial Ariel. 93-105.
- Hale, S. (1996). “Pragmatic considerations in court interpreting”. *Australian Review of Applied Linguistics*, 19(1), 61-72.
- Halliday, M. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M y Atkinson, P., (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hanford, M. (2010). *The Language of Business Meetings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harper, J. (2004). “Presentation Skills” En *Industrial and Commercial Training*; 2004; 36, 2/3; 125-126.
- Hatch, E. y Lazaraton, A. (1991). *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Nueva York: Newbury House.

Hemilse Acevedo, M. (2011). “El proceso de codificación en la investigación cualitativa”. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. 54-62.

<http://www.eumed.net/rev/cccss/12/mha2.htm> (Consultado en noviembre de 2013).

Hernández, C. (2006). “La interacción en la destreza oral”, [en línea] en Actas XVII Congreso Internacional de ASELE, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0613.pdf

(Consultado el 1 de septiembre de 2014)

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. D.F. Méjico: Mc Graw-Hill.

Hodlin, S. (1970). *Preliminary survey in a food factory: Introductory discussion, personnel records and participant observation*. Southall, Londres: Pathway Industrial Unit.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. Londres: Profile Books Ltd.

Holden, B. (1993). “Analysing corporate language training needs -- a three way approach”. *Language and Intercultural Training*, 14, 4-6.

Holstein, J, y Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. California: Sage Publications.

Hollqvist H., (1984). “The use of English in three large Swedish companies”. *Uppsala: Studia Anglistica Uppsaliensa*, 55, 218-19.

House, J. (2003). “English as a lingua franca: A threat to multilingualism?” *Journal of Sociolinguistics* 7 (4), 556-578.

- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking*. Reino Unido: Pearson Education.
- Huguet, Á. (2004). “La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas”. *Cultura y Educación*, 16(4), 399-418.
- Hutchinson y Wilson (1994). “Research and Therapeutic Interviews; A Poststructuralist Perspective”. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Londres: Sage.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a Learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). “On communicative competence.” In J.B. Pride and J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics*: Harmsworth: Penguin. 269-293.
- International English Language Testing System (IELTS) (2009). *Official IELTS Practice Materials*. The British Council, IDP: IELTS Australia and UCLES.
- Itami, H. y Roehl, T. (1991). *Mobilizing Invisible Assets*. Michigan: Harvard University Press.
- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D. S. J., Ray, G. E., Shimizu, H. y Brown, J. D. (1999). *Japanese language needs analysis*. Ms. National Foreign Language Research Center. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa.
- Jacobson, W H. (1986). “An assessment of the communicative needs of non-native speakers of English in an undergraduate physics lab.” *English for Specific Purposes* 5(2), 173-87.

- Jacoby, S., y McNamara, T. (1999). "Locating competence". *English for Specific Purposes* 18 (3), 213-41.
- Jammall, M. y Wade, B. (2000). *Business Listening and Speaking*. Singapore: Abax Ltd.
- Jasso-Aguilar, R. (1999). "Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids". *English for Specific Purposes* 18 (1), 27-46.
- Jenkins, J. (2009). "English as a lingua franca: interpretations and attitudes" *World Englishes*. 28(2), 200-207.
- Jenkins, J., Cogo, A. y Dewey, M. (2011). "Review of developments in research into English as a lingua franca, State of the Art Article". *Language Teaching*. 281-315.
- Jiménez Ruiz, J. (2006). *Metodología de la investigación lingüística*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Johns y Dudley-Evans (1991). "English for Specific Purposes: international in scope, specific in purpose". *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.
- Johnson, C. (2005). *Intelligent Business. Skills Book*. Londres: Pearson Education Ltd.
- Jones-Macziola y White, G. (2005). *Getting ahead*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordano, M (2008). *Aplicación de las TIC en la enseñanza – aprendizaje de la interacción y producción oral en los estudios de inglés para turismo a distancia*. Tesis Doctoral. UNED.

- Kachru, B. B. (1985). "Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle". En R. Quirk y H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World*. 11–30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kane, M. T. (2001). "Current concerns in validity theory". *Journal of Educational Measurement* 38, 319-42.
- Kankaanranta A. y Louhiala-Salminen, L. (2013). "What language does global business speak?- The concept and development of BELF". En *Ibérica* 26,17-34.
- Katz, S (1991). "Power skills for effective meetings". En *Training and Development*. 45 (7), 53-54.
- Kelle, U. (1995). *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*. Londres: Sage.
- Krause, M. (1995). "La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos." *Temas de educación*. 7, 19-39.
- Krosnick, J. A., Judd, C. M. y Wittenbrink, B. (2005). "The measurement of attitudes". En D. Albarracín, B. T. Johnson, y M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 21–76.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. Londres: Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Laborda Azañedo, I. (2013) "Español para niños: ¿Cómo evaluar la interacción oral?". Instituto Cervantes de Tánger.
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/60_laborda.pdf (Consultado el 23 de julio de 2014).

- Lamotte, J. (1981). *Introspections and discourse in a physical therapy session*. Unpublished term paper. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education.
- Lanero, J. (2001). “Apuntes sobre el arte de la negociación: interculturalidad y cortesía en el inglés empresarial” *Odisea*, 1, 131-137
- Le Boterf, G. (1989). *Cómo invertir en formación*. París: Gestión 2000.
- Learreta, B. (2004). *Los contenidos de expresión corporal en el área de educación física en enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Lee, E.V. (1977). “Non-specialist of Foreign Languages in Industry and Commerce” *Audio-visual Language Journal*. 15, 3: 21-40
- Lewis, S. (2011). “Google Plus and Education”. *Anseo.net*: <http://www.anseo.net/2011/07/google-plus-and-education/> (Consultado el 28 de septiembre de 2014).
- Likert, R. (1932). “A technique for the measurement of attitudes”. 22, 140. *Archives of psychology*.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Long, M. H. (1985). “A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching”. En K. Hyltenstam y M. P. Pienemann (Eds.), *Modeling and assessing second language acquisition*. 77-99. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. H. y Norris, J. (2000). “Task-based language teaching and assessment”. En M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching*. 597-603. Londres: Routledge.

- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Louhiala-Salminen, L. (1996). "The business communication classroom vs reality: what should we teach" *English for Specific Purposes*. 15 (1), 37-51.
- Louhiala-Salminen, L. (2009). "Business Communication" En Bargiella-Chiappini, F. (Eds). *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgo: Edinburgh University Press. 305-316.
- Louhiala-Salminen, L., Charles, M. y Kankaaranta, A. (2005). "English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies" *English for Specific Purposes* 24. 401-421.
- Louhiala-Salminen, L., y Charles, M. (2006). "English as the lingua franca of international business communication: Whose English? What English?" En Palmer-Silveira, M, Ruiz-Garrido, F. y Fortanet-Gomez, I. (Eds). *Intercultural and International Business Communication*. Bern: Peter Lang. 27-54.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, L. M. (1995). "Using triangulation in naturalistic research". Paper presented at the AAAL Conference, Long Beach, CA, March 27.
- Lynch, L.M. y Black, S.E. (1998). "Beyond the Incidence of Employer-Provided Training". *Industrial & Labor Relations Review*. 52 (1), 64-81.
- Mackay, R., y Mountford, A. (1978). *English for Specific Purposes*. Londres: Longman.

- Maes, J., Weldy, T. y Icenogle, M. (1997). "A managerial perspective: oral communication competency is most important for business students in the workplace". *The Journal of Business Communication*. 34 (1), 67-80.
- Mandel, S. (2000). *Technical Presentations Skills*. Londres: Crisp Publications.
- Manstead, A.S.R. and Semin, G.R. (1998). Methodology in Social Psychology: turning ideas into action. En Hewston, W-Stoeb, JP.Codol and G.M. Stephenson, (Eds). *Introduction to Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Martín, F. M. (1995). *Comunicación en empresas e instituciones. De la consultora a la dirección de comunicación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martínez Agudo, J. de D. (2005). "Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera" en *Cauce: Revista internacional de filología y su didáctica*. 28, 219-234.
- Martínez-Robles, D. (2007). *La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación socio-cultural*. Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez-Rojas, J.M. (2008). "La rúbrica en la evaluación escolar: su construcción y su uso". *Avances en medición*, 6, 129-138. Colombia: Universidad de Colombia.
- Mascull, B. y Comfort, J. (2007). *Best Practice*. Intermediate. Londres: Thomson Heinle.
- Mateo Martínez, J. (2007). "El lenguaje de las ciencias económicas" En Alcaráz, E., Mateo Martínez, J. y Yus, F. (Eds.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Editorial Ariel. 191-203.

- Mayorga Fernández, M. J. (2004). “La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria”. *Relieve* 10 (1), 23-39.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*. Londres: Routledge.
- McDonald, H. y Adam, S. (2003). “A comparison of online and postal data collection methods in marketing research”. *Marketing Intelligence and planning*. 21, 85-95.
- MCER: INSTITUTO CERVANTES. (Trad.): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: MEC-ANAYA, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg. Council of Europe, (2001).
- McNamara, T.F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. Londres: Longman.
- Mertler, Craig A. (2001). “Designing scoring rubrics for your classroom”. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(25), 1-10.
- Michaelidou, N. y Dibb, S. (2006). “Using email questionnaires for research: Good practice in tackling non-response”. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 14, 289–296.
- Micheau, C. y Billmyer, K. (1987). “Discourse strategies for foreign business students: Preliminary research findings”. *English for Specific Purposes*, 6 (2), 87-89.
- Miles, M. y Huberman, M (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded Sourcebook*. Londres: Sage Publications.

- Mills E. (1979). *La imaginación sociológica*. Ciudad de Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- Miyata-Boddy, N. y Langham, C. S. (2000). “Communicative Language Testing-An Attainable Goal”. *The British Council, Tokyo*. October, 22. 2004.
- Mohan, B., y Smith, S.M. (1992). “Context and cooperation in academic tasks”. En D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 81-99.
- Mohan, K. (1981). “ESP, EST, or EPP: what do our students need?” *English Teaching Forum*, 19(3), 26-29.
- Montolío, E. y Ramallo, F. (2009). “Research on Business Discourse in Spain” En Bargiella-Chiappini, F. (Eds). *The Handbook of Business Discourse*. Edinburgo: Edinburgh University Press. 412-422.
- Moran, M. (2011). “Google Plus and Education, Teaching, Learning and Technology” <http://learningedtech.wordpress.com/2011/07/01/googleplus-and-education/>. (Consultado el 8 de septiembre de 2014).
- Morell Moll, T. (2004). *La interacción en la clase magistral*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicios de publicaciones.
- Morell Moll, T. (2007). “La difusión del conocimiento: las clases magistrales y las ponencias en congresos”. En Alcaráz, E., Mateo Martínez, J. y Yus, F. (Eds.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Editorial Ariel. 247-258.
- Moreno, A. I. (2003). “Análisis de Necesidades para el Aula de Lengua Inglesa en Filología Inglesa: Un Estudio de Caso”. BELLS (Barcelona English Language

- and Literature Studies), 12 [online]. <http://www.publicacions.ub.es//revistes/bells12/PDF/art10.pdf> (Consultado el 10 de agosto de 2013).
- Morse, J. (2003). Morse, J. (2003). “Emerger de los datos: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa”. En *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia, 29-52.
- Municio, A. (2003). *El valor económico de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Navarro Coy, M. (2004). “Los programas de inglés con fines específicos en el contexto universitario: una aproximación a las demandas del mercado laboral” En *25 años de lingüística aplicada*. Universidad de Murcia. 569- 576.
- Neeley, T. (2012). “Global business speaks English: Why you need a language strategy now”. *Harvard Business Review*, 90(5), 116-124.
- Nickerson, C. (2005). “English as a lingua franca in international business contexts” *English for Specific Purposes* 24, 367-380.
- North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. PhD, Thames Valley University, Londres, UK. Published in 2000 as *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. Nueva York: Peter Lang.
- O’Dowd, R. (2000). “Intercultural learning via videoconferencing: A pilot exchange project”. *ReCALL*, 12(01), 49-61.
- O’Malley, J.M. y Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: practical approaches for teachers*. Nueva York: Addison Wesley.
- Oetzel, J. (1998). “Explaining individual communication processes in homogeneous and heterogeneous groups through individualism-collectivism and self-construal” En *Human Communication Research*, 25, 202-224.

- Ogata, M. (1992). *Language needs of EFL students in Japanese high schools*. Scholarly Paper. Honolulu: Department of Second Language Studies, University of Hawaii at Manoa.
- Ongallo, C. (2007). *Manual de comunicación: Guía para gestionar el conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones*. Madrid: Librería-Editorial Dykinson.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Osterman, P. (1994). "How common is workplace transformation and who adopts it". *Industrial and Labor Relations Review*.47 (2),173-188.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newbury House.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). "Evaluation as illumination". En D. Tawney (Ed.) *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*. Londres: Macmillan. 84-101.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pena-Shaff, J. B. y Nicholls, C. (2004). "Analyzing interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions". *Computers and Education*, 42, 243-265.
- Pickett, D. (1989). "The sleeping giant: investigations in Business English". *Language International*, 1(1), 5-13.
- Pinales, K., Cabrera Luna, S., Cabral, S. y Martínez S. (2008). *Organización del departamento de recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000.

- Piñeiro, M. Á. (2007). “La evaluación de las destrezas orales”. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*. 251-264. Universidad de La Rioja.
- Poncini, G (2013). “Investigating communication and professional communities at international events” *Ibérica* 26, 131-150.
- Poncini, G. (2003). “Multicultural business meetings and the role of languages other than English” *Journal of Intercultural Studies* 24, 17-32
- Poncini, G. (2007). *Discursive strategies in multicultural business meetings*. Berna: Peter Lang.
- Pont Barceló, E: (1997). “La formación de los recursos humanos en las organizaciones”. En Gairín, J – Ferrández (Eds.) *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis.
- Ponti, F. (2005). *Los caminos de la negociación*. Santiago de Chile: Grupo Editorial Norma.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Powell, M. (1996). *Presenting in English: How to give successful presentations*. Nueva York: Language Teaching Publications.
- Prahbu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. Nueva York : McGraw-Hill.
- Ramani, E., Chacko, T, Singh, S. J., y Glendinning, E.H. (1988). “An ethnographic approach to syllabus design: A case study of the Indian Institute of Science, Bangalore”. *The ESP Journal* 7(1), 81-90.

- Read, T., Ros, S., Pastor, R., Hernández, R. y Rodrigo, C. (2011). "The generation and exploitation of open educational resources in virtual attendance in UNED". En *Advances in New Technologies, Interactive Interfaces, and Communicability*. 132-141. Springer.
- Reinsch, L. (1996). "Business communication: present, past, and future". *Management Communication Quarterly*, 10(1), 27-49.
- Reinsch, L. y Turner, J. (2006). "Ari, R U there? Reorienting business communication for a technological era". *Journal of Business Communication*, 20(3), 339-56.
- Reunmann, M. (2012). "Preparing for conferences: basic presentations skills". *IEEE Journal*, 18 (3), 6-12.
- Richterich, R. (1980). "Definition of language needs and types of adults". (Eds). J.R. Trim, J. R. Van Ek, y D. Wilkins. *Systems Development in Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. 29- 88.
- Richterich, R. y Chancerel, J. (1980). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*: Oxford: Pergamon.
- Riggenbach, H. (1998). "Evaluating learner interaction skills: conversation at the micro level". En R. Young and A. Weiyun He (Eds), *Taking and Testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Studies in Bilingualism, 14, 53-67. Amsterdam: John Benjamins.
- Rising, B. (2009). "Business Simulations as a Vehicle for Language Acquisition". En *Intercultural Communication and Simulation and Gaming Methodology*. Berna: Peter Lang AG.
- Robinson , P. C. (1991). *ESP Today: a Practioner's Guide*. Nueva York: Prentice Hall.

- Robinson, P. (2001). "Task complexity, cognitive resources and second language syllabus design" En P. Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 287-318.
- Robinson, P.C. (1980). *ESP (English for Specific Purposes): The Present Position*. Oxford: Pergamon Press.
- Robson, C. (2003). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rodgers, D. (1999). *Business Communications. International Case Studies in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Cantú, A. M. (2007). "Impacto de la cultura en los negocios internacionales, un énfasis en los negocios con México". En *Daena. International Journal of Good Conscience*. 2(2), 156-228.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Editorial Aljibe.
- Rogerson-Revell, P. (2008). "Participation and performance in international business meetings". *English for Specific Purposes* 27, 338-360.
- Roseth, C., Akcaoglu, M. y Zellner, A. (2013). "Blending synchronous face-to-face and computer-supported cooperative learning in a hybrid doctoral seminar". *TechTrends*, 57(3), 54-59.
- Samaja, J. (2003). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Endeba.
- Samanes, A. B. E. (1983). "La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-1983)". *Revista de investigación educativa*, 2, 144-204.

- Sánchez Martín, María E. (2003). “La entrevista. Técnica de recogida de datos en el análisis de una situación social”. *M.E.S.* Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid. 4-46.
- Sánchez, M. E. (1992). “Effects of questionnaire design on the quality of survey data”. *Public Opinion Quarterly*, 56, 216–217.
- Sauers, D. y Walker, R. C. (2004). “A comparison of traditional and technology-assisted instructional methods in the business communication classroom”. *Business Communication Quarterly*, 67(4), 430-442.
- Saussure, F. (1969). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Savage, W., y Storer, G. (1992). “An emergent language program framework: Actively involving learners in needs analysis”. *System*. 20, 187-98.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. The Addison-Wesley Second Language Professional Library Series. Reading: Addison-Wesley Publishing Co.
- Scollon, R. y Scollon, S. (1995). *Intercultural communication*. Oxford: Blackwell.
- Schleppegrell, M.J. y Royster, L (1990). “Business English: an international survey” *English for Specific Purposes*, 1, 3-16.
- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education*, 46(1), 49-70.
- Seidlhofer, B. (2001). “Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca” *International Journal of Applied Linguistics* 11, 133-158.

- Seidlhofer, B. (2004). "Research perspectives on teaching English as a lingua franca"
En *Annual Review of Applied Linguistics*. 24, 209-309.
- Seidlhofer, B., Breiteneder, A. y Pitzl, M.L. (2006). "English as a lingua franca in Europe: Challenges for applied linguistics". *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 3-34.
- Shaw, P., Gillaerts, E., Jacobs, O., Palermo, M. Shinoara, M. y Verkens, P. (2004). "Genres across cultures. Types of acceptability variation". *World Englishes*, 23(3), 385-401.
- Shaw, S.D. y Weir, C.J. (2007). "Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing". En *Studies in Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press. 130-134.
- Shenkar, O. (2001). "Cultural Distance Revisited: Towards a More rigorous Conceptualization and Measurement of Cultural Differences". *Journal of International Business Studies*, 32 (3), 519-535.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, and Interaction*. Londres: Sage Publications.
- Silverman, D. (2004). *Doing qualitative research*. Londres: Sage.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, B. (2003). "Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model". *The Modern Language Journal*, 87(1), 38-57.

- Smith, P. (2011). "Google+: First Thoughts and Potential Use in Education", *Social Media*,
<http://www.edsocialmedia.com/2011/07/google-firstthoughts-and-potential-use-in-education/> (Consultado el 20 de noviembre de 2014).
- St John, M.J. (1996) "Business is Booming: Business English in the 1990s" *English for Specific Purposes*. 15 (1), 3-18
- Stahl, G. K., Maznevski, M. L., Voigt, A. and Jonsen, K. (2010). "Unraveling the effects of cultural diversity in teams: a meta-analysis of research on multicultural work groups". *Journal of International Business Studies*, 41, 690–709.
- Storey, D. y Westhead, P. (1997). "Management Training in Small Firms- A Case of Market Failure?" *Human Resource Management Journal*. 7, 61-71.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Suarez-Zuloaga, I. (2001). "Los directivos de las multinacionales españolas: en el interior y en la expatriación". *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, 794, 61-76.
- Svahn, S. (2004). *Managing in different types of business nets: capability perspective*. PhD Thesis, Helsinki: Helsinki School of Economics.

- Swales, J. M. (1985). ESP: “The heart of the matter or the end of the affair?” En R. Quirk y H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. 212-23. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweeney, S. (2007). *English for Business Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Taylor, K. (2006). *Fifty Ways to Improve your Business English*. Oxford: Summertown Publishing Limited.
- Taylor, L. y Galaczi, E. (2011). “Scoring Validity”. En *Studies in Language Testing: Examining Speaking* 30. Cambridge: Cambridge University Press. 412-420.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thompson, G., y Hunston, S. (2000). “Evaluation: an introduction”. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*, 1–27. Oxford: Oxford University Press.
- Thurmond, V. (2001). “The point of triangulation” *Journal of nursing scholarship*. 33, 253-258
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada “Grounded Theory”: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS: Centro de Investigación Sociológica.

- Truchot, C. (2002). *Key aspects of the Use of English in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: a handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- University of Cambridge ESOL Examinations (2010a). *Guidelines for Oral Examiners*. Cambridge. University of Cambridge Local Examinations.
- Utley, D. (1992). "The language audit". En D. Embleton y S. Hagen (Eds.), *Languages in international business: A practical guide*. Londres: Hodder and Stoughton. 33-46.
- Valcárcel, S. y Verdú, J. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Centro de publicaciones.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Hest, E., y Oud-de-Glas, M. (1990). *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in trade industry*. Bruselas: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ventola, E. (1987). "Textbook dialogues and discourse realities". En W. Lorsch y R. Schulze (Eds.), *Perspectives on language in performance*. Tubingen: Gunter Narr. 399-411.

- Vilchez, N. (2007). *Enseñanza de la Geometría con utilización de recursos multimedia. Aplicación a la primera etapa de Educación Básica*. Tarragona: Editorial Universitat Rovira y Virgili.
- Vivanco, V. (2009). "Holistic versus communicative approach in assessing oral production in English" *Revista electronica de investigación y evaluación educativa. Relieve*, 15, 1-14.
- Volle, L.M. (2005). "Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews". *Language Learning & Technology*, 9(3), 146-163.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (Ed.). Barcelona: Paidós.
- Wainwright, R. (1998). *El lenguaje del cuerpo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Wang, Y. (2006). "Negotiation of meaning in desktop video conferencing-supported distance language learning". *ReCALL*, 18(1). 97-113.
- Warschauer, M. (1995). "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom". *CALICO Journal*, 13, 7-26.
- Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. Nueva York: Prentice Hall.
- Weir, C. y Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Weir, C.J. (1998). *Communicative language testing with special reference to English as a FL*. Exeter: University of Exeter Press.
- Weir, C.J. (2005). *Language Testing and Validation*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- West, R. (1994). "State of the art: Needs Analysis in language teaching" *Language Teaching Journal* 1, 72-79.

- West, R. (1994). "Needs analysis in language teaching". *Language Teaching* 27(1), 1-19.
- Whitfield, K. (2000). "High Performance Workplaces, Training and the Distribution Skills". *Industrial Relations*. 39 (1), 1-25.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wigglesworth, G. (1993). "Exploring bias analysis as a tool for improving rater consistency in assessing oral interaction". *Language Testing*, 10 (3), 305-319.
- Wilkins, D. (1974). "Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar". En S.P. Corder y E. Roulet (Eds.), *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. AIMA/Didier. 58-62.
- Wilson, N. y McClean, S. (1994). *Questionnaire design*. Newtownabbey: University of Ulster.
- Willis, D. y Willis, J. (1988). *Collins COBUILD English course*. Londres: Collins.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, K. M. y Wong, I. (1990). "A course in business communication for accountants". *English for Specific Purposes*, 9 (3), 253-263.
- Yin, Robert K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York. The Guilford Press.

- Yus Ramos, F. (2007) “La comunicación en las lenguas de especialidad” En Alcaráz, E., Mateo Martínez, J. y Yus, F. (Eds.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Editorial Ariel. 81-92.
- Yus, F. (2003). “El papel del contexto en la comunicación por Internet”. *VI Jornades de Foment de la Investigació*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I. 1-31.
- Yus, F. (2007). “La comunicación en las lenguas de especialidad” En Alcaráz, E., Mateo Martínez, J. y Yus, F. (Eds.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Editorial Ariel. 82-92.
- Zires, M. (1999). “De la voz, la letra y los signos audiovisuales en la tradición oral contemporánea en América Latina: Algunas consideraciones sobre la dimensión significativa de la comunicación oral”. *Razón y palabra*, 15(4), 5-15.

ANEXOS

ANEXO I
Primera invitación masiva a empresas de Madrid

Madrid, noviembre de 2011

Estimado Sr/Sra:

Me dirijo a usted como Directora Académica de *Company Class Teachers SL*, empresa proveedora de formación de inglés que lleva ocho años dedicándose a formar en inglés a empresas de Madrid.

Además de encargarme del asesoramiento académico de nuestra empresa, soy profesora de inglés de negocios en dos universidades públicas de Madrid: UNED y Universidad Complutense, estoy diplomada por la Cámara de Comercio de Londres y llevo 25 años dedicándome a la enseñanza de este idioma. Por eso he querido unir mis dos campos profesionales y realizar mi Tesis Doctoral sobre las necesidades de producción de inglés oral de negocios en las multinacionales extranjeras ubicadas en Madrid o multinacionales españolas que tienen sucursales en el extranjero.

Me he permitido la confianza de enviarles esta carta para solicitar su participación en mi investigación a través de una entrevista abierta como primera fase de mi investigación, con la cual pretendo obtener datos concretos y demostrables de las verdaderas carencias de inglés oral en las empresas.

La investigación consta de dos partes:

- la primera consiste en una entrevista abierta con usted y en su empresa, ya que entra en el grupo de Jefes de Formación, directivos o de Recursos Humanos de multinacionales de Madrid. Sólo durará una hora y será en forma de conversación con preguntas que se presten a un productivo debate que será grabado. Previamente usted recibirá un contrato de confidencialidad para ser firmado por ambas partes.

- la segunda por medio de una herramienta de web-conferencia on-line realizada a un pequeño grupo de empleados de las empresas participantes en las que tendrán que grabarse desde su propia casa o puesto de trabajo realizando una breve prueba de comunicación oral de inglés de negocios en situaciones hipotéticamente reales. Esta prueba consistirá en interactuar en una situación hipotética relacionada con la realidad de dichos empleados o de una acción individual.

Usted podrá disponer de esta herramienta para evaluar a sus empleados o a posibles candidatos a puestos de trabajo en su empresa de forma gratuita y por un tiempo considerable.

Me gustaría contar con su inestimable colaboración, con el compromiso por mi parte de publicitar dicha colaboración, si así lo desea. Y lo que es más importante, de poner a su disposición los resultados finales de mi investigación, que ante todo pretenden que sea de utilidad para las empresas madrileñas que necesitan que al menos una parte de sus empleados sea realmente competente en inglés a nivel comunicativo.

Un saludo cordial

Lourdes Pomposo

lpomposo@flog.uned.es

680151695

ANEXO II
Carta de participación a jefes de recursos humanos

Queridos amigos

Os escribo este correo antes de la llamada telefónica que os haré estas próximas semanas, para explicaros los cambios que va a haber en mi investigación y lo último que os voy a pedir que hagáis, finalizando este largo proceso.

He dado de alta un fichero en la Agencia de Protección de Datos con identificador 2131080250 y nombre: "Investigación producción oral inglés empresarial", en la que La UNED y yo nos comprometemos a proteger vuestra identidad personal, voz, imagen y empresa en cuanto a esta investigación. La tesis tendrá una prueba oral individual grabada y otra de interacción grabada también. En esta última es en la única que os voy a pedir vuestra participación, como representantes del departamento de recursos humanos o de formación. Sólo tendréis que realizar una simulación de una reunión on line con otras dos personas de otras empresas sobre un tema que yo os enviaría previamente. Yo estaré en el momento de la grabación por si necesitáis algo. Si lo preferís, podéis delegar en alguien de vuestra empresa para que haga la prueba. Para ello, os tendréis que dar de alta en un portal con una clave y ya el resto os lo iré explicando yo. La extensión máxima de la prueba en total será de diez minutos.

Cuando me respondáis a este correo, por favor, decidme días y franjas horarias en las que os vendría bien. Es preferible fuera del horario de trabajo y desde vuestros domicilios. Sólo necesitáis web cam con micrófono. Si no tenéis, yo os la facilitaré.

Os quiero mandar también, cuando lo tenga revisado los datos obtenidos de vuestras entrevistas.

Un saludo

ANEXO III
Acuerdo de confidencialidad con las empresas participantes

ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD

TÍTULO: Investigación para Tesis Doctoral sobre inglés de negocios.

Madrid, a de de

COMPARECEN:

De una parte D^a LOURDES POMPOSO YANES (en adelante LA PROFESORA) con N.I.F. 42072208X, con dirección en Calle Jávea 10, en las Rozas de Madrid, C.P. 28231, como profesora de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

De otra parte..... (en adelante LA EMPRESA) con N.I.F....., con sede en....., calle..... nº..... C.P..... y en su nombre y representación D/Dña..... actuando en calidad de..... con NIF.....

Reconociéndose mutuamente capacidad jurídica suficiente, suscriben el presente documento y, al efecto

EXPONEN

Que LA PROFESORA está interesada en que la EMPRESA facilite información que puede tener carácter confidencial o no, relacionada con la formación de inglés en su empresa o con las necesidades de ésta.

El mantenimiento de esta información como confidencial y secreta es del máximo interés para ambas partes.

Y en consecuencia acuerdan las siguientes

CLÁUSULAS

PRIMERA.- FINALIDAD

La finalidad de la cesión de información es la de la investigación de LA PROFESORA con el objetivo de desarrollar una Tesis Doctoral sobre necesidades de formación de inglés de negocios en el mundo empresarial. El objeto de este acuerdo es fijar los términos y condiciones bajo las cuales mantendrán la confidencialidad de dicha cesión de información.

Este acuerdo no constituye ningún acuerdo de licencia, contrato de desarrollo o similar.

Las obligaciones de las partes en este acuerdo se circunscriben a las expresamente fijadas en el mismo.

SEGUNDA.- CONFIDENCIALIDAD

A efectos de este acuerdo se entiende por Información Confidencial toda aquella que sea suministrada como tal por LA EMPRESA.

LAPROFESORA se compromete, a mantener en la más estricta confidencialidad y no revelar a ninguna persona física o jurídica cualquier Información Confidencial, en cualquier formato, a la que pudieran tener acceso a excepción del Tribunal de la Tesis si estos lo solicitaran.

La cesión de información, se llevará a cabo en forma de entrevista grabada y con previa firma de este contrato por la parte emisora y por la parte receptora. Una vez se haya grabado, será responsabilidad de la parte receptora el correcto tratamiento de la información recibida para preservar su carácter confidencial.

TERCERA. - COMPROMISOS DE LAS PARTES

La EMPRESA se compromete a facilitar a la profesora datos reales y opiniones personales y profesionales por parte del emisor para que dicha investigación se lleve a cabo.

La PROFESORA se compromete a no divulgar los estudios y resultados, en curso o ya finalizados, fruto de su relación con la EMPRESA hasta que no exista mutuo acuerdo entre las partes.

Y en prueba de conformidad de cuanto antecede, firman por duplicado el presente documento en el lugar y fecha indicados en el encabezamiento.

LA PROFESORA

LA EMPRESA/ORGANISMO

Fdo.: _____

Fdo.: _____

ANEXO IV
Email de invitación a participar en el cuestionario

Hola a todos

Muchísimas gracias por haber aceptado a colaborar en esta investigación.

De momento, sólo tenéis que hacer dos cosas:

Primero, daros de alta en el siguiente portal: www.innova.uned.es haciendo click en CREAR CUENTA y después me mandáis el correo electrónico y la clave que habéis puesto. Cuando tenga suficientes candidatos, os explicaré lo que hay que hacer. Espero que tengáis webcam con micrófono.

Segundo, rellenar el cuestionario del link que os adjunto y enviarlo.

<https://docs.google.com/forms/d/1SoG75rrLkUTuH-FFQ2QSfdGErY5OIM2eUNXb7rhdnA/viewform>

Muchísimas gracias por vuestra ayuda. Me sigue haciendo falta gente. Si sabéis de alguien, pasadlo, por favor.

Un abrazo

ANEXO V
El cuestionario de la investigación

**CUESTIONARIO SOBRE NECESIDADES COMUNICATIVAS
ORALES EN INGLÉS DE NEGOCIOS:
PERFIL DE PARTICIPANTES Y NECESIDADES REALES**

Esta encuesta se enmarca dentro de la investigación de la tesis doctoral: “*Análisis de necesidades de inglés en el mundo empresarial y propuesta de evaluación oral masiva y discriminatoria en línea*”, que está siendo llevada a cabo por la profesora de Filología Inglesa de la UNED Lourdes Pomposo.

Este cuestionario será únicamente respondido por las personas que ya han mostrado su interés en participar en la investigación previamente y deseen realizar la prueba oral individual. Todas las preguntas son de obligatoria respuesta y en algunas podrá elegir más de una opción.

PERFIL DEL PARTICIPANTE

1. Sexo

- a. Hombre.
- b. Mujer.

2. Edad

- a. Entre 20-30 años.
- b. Entre 30-40 años.
- c. Entre 40-50 años.
- d. Más de 50 años.

3. Cargo en el departamento al que pertenece dentro de su empresa

4. Experiencia en el mismo puesto

- 1. Menos de 5 años.
- 2. Entre 5 y 10 años.
- 3. Entre 10-15 años.
- 4. Más de 15 años.

5. ¿Qué estudios tiene?

- 1. Hasta Bachillerato, COU o equivalente.
- 2. Ciclos formativos, FP o equivalente.
- 3. Diplomado, licenciado o graduado universitario.

4. Doctorado o posgrado.

RELACIÓN CON EL INGLÉS

6. ¿Qué estudios de inglés ha realizado? (varias opciones) (cuestionario de verificación para varias opciones)

1. Básicos: de colegio o instituto.
2. Universidad.
3. Clases extras con profesor, Escuela Oficial de Idiomas, British Council o academias.
4. Viajes y estancias en el extranjero.

7. ¿Qué nivel comunicativo general considera que tiene en producción oral de inglés?

1. Cero.
2. Bajo. Me cuesta comunicarme con fluidez, aunque puedo construir frases sencillas.
3. Medio. Me comunico con otras personas y soy capaz de explicarme, aunque no con frases complicadas o con vocabulario demasiado técnico.
4. Medio-alto. Me comunico con fluidez y soy capaz de hacer presentaciones, mantener conversaciones en reuniones y hablar de temas complejos o cotidianos.
5. Avanzado. Me comunico sin problemas, casi a nivel bilingüe, con el estilo y las estructuras apropiadas en cada momento.

8. ¿Con qué frecuencia tiene que hablar inglés en el trabajo?

1. Nunca.
2. Esporádicamente a lo largo de un mes.
3. Una vez por semana o incluso más.
4. Prácticamente todos los días.

9. ¿En qué situaciones tiene que hablar en inglés en el ámbito empresarial? (varias opciones)

1. Con clientes.
2. Con visitantes / anfitriones.
3. Con colegas.
4. En presentaciones.
5. En reuniones.
6. En negociaciones.
7. En viajes de negocios.
8. Otros (*especificar*).

10. ¿Qué competencias considera que debe dominar en su caso para una comunicación efectiva oral en inglés? Marque las opciones por orden de importancia (1: menos importante 5: más importante)

	1	2	3	4	5
Vocabulario					
Gramática					
Pronunciación					
Entonación, volumen y timbre					
Fluidez					
Lenguaje corporal					
Capacidad de "transmitir" el mensaje (hacerme entender)					
Capacidad de improvisar y comunicarme con éxito (entreteniéndome, influyendo, convenciéndome)					
Conseguir el objetivo del negocio, sea como sea					

12. En el caso de que participe con frecuencia en reuniones en inglés, ¿qué tipos de actos son los más frecuentes? (*varias opciones*)

1. Informativos.
2. Toma de decisiones.
3. Solución de problemas.
4. Planificación.
5. Control sobre el proceso y los equipos.
6. Otros.

SOBRE LA PROPIA PRUEBA

13. ¿Desea participar en la grabación de una prueba oral en la que se pueda probar fácil y brevemente la eficacia de una herramienta telemática concreta para sopesar la competencia de un estudiante dado?

1. Sí
2. No

14. ¿Desea recibir un CD como obsequio para trabajar su inglés, como agradecimiento a su participación en este cuestionario?

1. Sí
2. No

Gracias por su participación e interés.

ENVIAR

ANEXO VI

Pantallazo de tabla de respuestas del cuestionario

UNED :: Centro de Servit... TESIS - Google Drive... CUESTIONARIO SOBRE NE...

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1M0zm1n25z9is2NW_bChr2rjjiDKSGkSL7NEoZSJC074/edit#gid=0

Aplicaciones Google Gmail YouTube Tu perfil LinkedIn Diigolet

CUESTIONARIO SOBRE NECESIDADES COMUNICATIVAS ORALES EN INGLÉS DE NEGOCIOS: PERFIL DE PARTICIPANTES Y NECESIDA... ☆ lourdespomposo@gmail.com

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Formulario Complementos Ayuda

Comentarios Compartir

fx | 3

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	U	AD	AE	AF	AG
1	16/03/2013 13:05:24	Angeja	Entre 40-50 años	Jefa de m/n	Menos de 5 años	Doctorado o posgrado	Universidad, Viajes y estancias en el extranjero	Medio. Me comunico con otras personas y soy capaz de explicarme, aunque no con frases complicadas o con vocabulario demasiado técnico.	Una vez por semana o incluso más.	Con clientes.	Planificación	Más de 250 personas			
2	8/05/2013 12:23:00	Pau Nadal Casar	Entre 30-40 años	Ingeniero	Entre 10-15 años	Diputado, licenciado o graduado universitario	Universidad, Viajes y estancias en el extranjero.	Avanzado. Me comunico sin problemas, casi a nivel bilingüe, con el estilo y las estructuras apropiadas en cada momento.	Una vez por semana o incluso más.	Con clientes, Con visitantes / anfitriones, En presentaciones, En reuniones, En negociaciones	Informativos, Solución de problemas, Control sobre el proceso y los equipos	Más de 250 personas			
3	8/05/2013 15:57:24	Alejandro Romero	Entre 30-40 años	Jefe de Proyectos	Entre 5 y 10 años	Diputado, licenciado o graduado universitario	Basicos: de colegio o instituto, Clases extras con profesor, Escuela Oficial de idiomas, British Council o academias, Viajes y estancias en el extranjero.	Medio-alto. Me comunico con fluidez y soy capaz de hacer presentaciones, mantener conversaciones en reuniones y hablar de temas complejos o cotidianos.	Una vez por semana o incluso más.	Con clientes, En presentaciones, En reuniones.	Informativos, Toma de decisiones.	51 a 250 personas			
4	8/05/2013 16:46:00	NATALIA CALVO GOMEZ	Entre 30-40 años	Directora de Eventos Deportivos	Menos de 5 años	Diputado, licenciado o graduado universitario	Basicos: de colegio o instituto, Clases extras con profesor, Escuela Oficial de idiomas, British Council o academias.	Medio. Me comunico con otras personas y soy capaz de explicarme, aunque no con frases complicadas o con vocabulario demasiado técnico.	Esposdicamente a lo largo de un mes.	Con visitantes / anfitriones, En viajes de negocios	Planificación, Control sobre el proceso y los equipos	11-50 personas			
5	8/05/2013 16:38:49	Ricardo Sánchez Pireto	Entre 40-50 años	jefe de grupo	Entre 10-15 años	Doctorado o posgrado	Viajes y estancias en el extranjero.	Avanzado. Me comunico sin problemas, casi a nivel bilingüe, con el estilo y las estructuras apropiadas en cada momento.	Una vez por semana o incluso más.	En reuniones.	Planificación.	Más de 250 personas			
6	8/05/2013 17:19:00	Beatriz Sánchez Castañeda	Entre 30-40 años	Project Manager	Menos de 5 años	Diputado, licenciado o graduado universitario	Basicos: de colegio o instituto, Universidad, Clases extras con profesor, Escuela Oficial de idiomas, British Council o academias, Viajes y estancias en el extranjero.	Medio-alto. Me comunico con fluidez y soy capaz de hacer presentaciones, mantener conversaciones en reuniones y hablar de temas complejos o cotidianos.	Una vez por semana o incluso más.	Con clientes, Con visitantes / anfitriones, En presentaciones, En reuniones.	Informativos, Toma de decisiones, Solución de problemas, Planificación, Control sobre el proceso y los equipos	Más de 250 personas			
7				Director de	Entre 5 y 10	Doctorado o	Universidad, Viajes y	Avanzado. Me comunico sin problemas, casi a nivel bilingüe, con el estilo y las estructuras apropiadas en	Una vez por semana o incluso	Con clientes, En presentaciones, En reuniones, En viajes de	Toma de decisiones, Solución de problemas, Control sobre el proceso y	Más de 250			

Respuestas de formulario Tabla dinámica 5 Tabla dinámica 4 Tabla dinámica 3 Tabla dinámica 2 Tabla dinámica 1

ES 18:56 28/02/2015

ANEXO VII
Acuerdo de protección de datos e imagen

Yo, Dña/Don _____, con NIF: _____,

DECLARO

Que, con la finalidad de colaborar en las labores investigadoras de la tesis en vías de desarrollo: *“Análisis de necesidades de inglés en el mundo empresarial y propuesta de evaluación oral masiva y discriminatoria en línea”* de la profesora de la UNED: Lourdes Pomposo Yanes, con NIF: 42072208x, he sido informado/a y he dado mi consentimiento expreso para que:

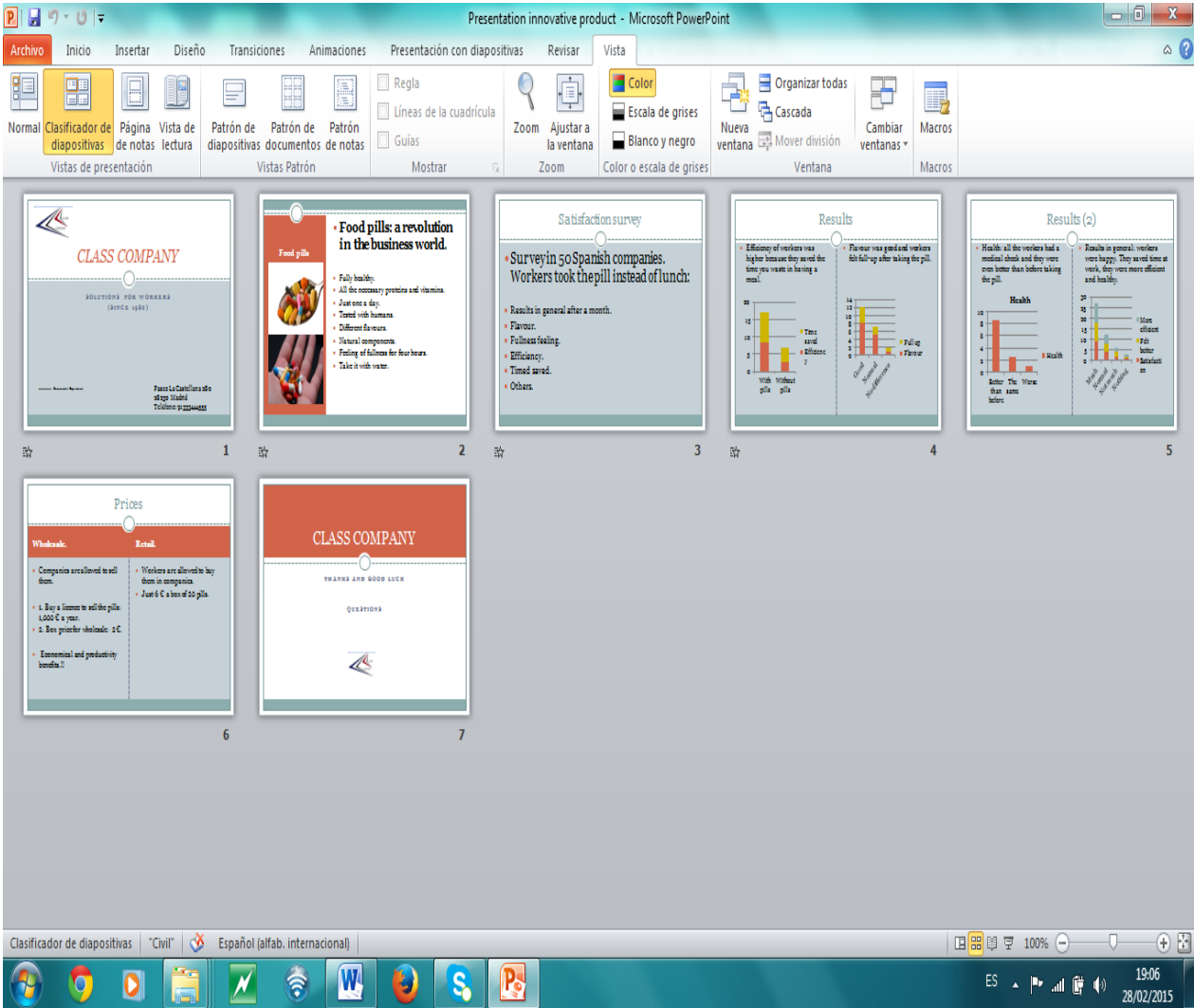
- Mis datos de carácter personal, mi imagen, el sector al que pertenece la empresa a la que pertenezco y mi actuación grabada en inglés estén grabados en un fichero denominado *“Investigación producción oral inglés empresarial”*, inscrito en el Registro General de Protección de Datos de la Agencia Española de Protección de Datos con el Número identificativo: 2131080250, cuya finalidad es la de colaborar en la investigación y cuyos destinatarios son los miembros del Tribunal de la Tesis, la propia investigadora y los tres profesores co-evaluadores de la tesis.
- Esta información estará accesible en el archivo nombrado anteriormente cuyo titular es la Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED y cuya responsable es Doña Lourdes Pomposo Yanes.
- Estos datos e imagen, en ningún caso serán utilizados con una finalidad diferente a la aquí descrita.
- En cualquier momento podré ejercer mis derechos de acceso, rectificación y cancelación dirigiendo por correo ordinario una solicitud firmada junto con una fotocopia del DNI a Lourdes Pomposo Yanes, Departamento de Filologías Extranjeras, Paseo Senda del Rey 7, Madrid 28040.

Por todo ello, para que conste a los efectos oportunos, muestro mi conformidad con lo anteriormente detallado

En _____, a _____ de _____ de _____

ANEXO VIII

Presentación ficticia para prueba individual



ANEXO IX

Guía AVIP para prueba individual



Guía rápida de la herramienta

Requisitos técnicos

La herramienta requiere disponer del siguiente equipamiento:

- Ordenador con conexión a Internet.
- Navegador Web que tenga instalado Adobe Flash Player⁸⁵.
- Tener desactivado el bloqueador de elementos emergentes o pop-ups del navegador Web.⁸⁶
- Webcam conectada al ordenador y configurada correctamente.
- Altavoces y Micrófono conectado al ordenador configurado correctamente.

Antes de iniciar una grabación con AVIP-Pro se recomienda encarecidamente probar la webcam y micrófono utilizando por ejemplo el software de la propia cámara para comprobar que captura correctamente la imagen y un software de grabación de audio (p.e. Windows dispone de "Grabadora de sonidos") para comprobar que se graba y reproduce correctamente el audio.

Realización de la tarea por parte del participante

El participante tendrá que acceder a la plataforma aLF con su clave y correo, y dentro de la misma, a la comunidad **Tesis inglés empresarial: pruebas individuales** dónde la investigadora le ha dado de alta.

Una vez dentro de la comunidad, el participante accederá a la tarea de evaluación oral de la siguiente manera:

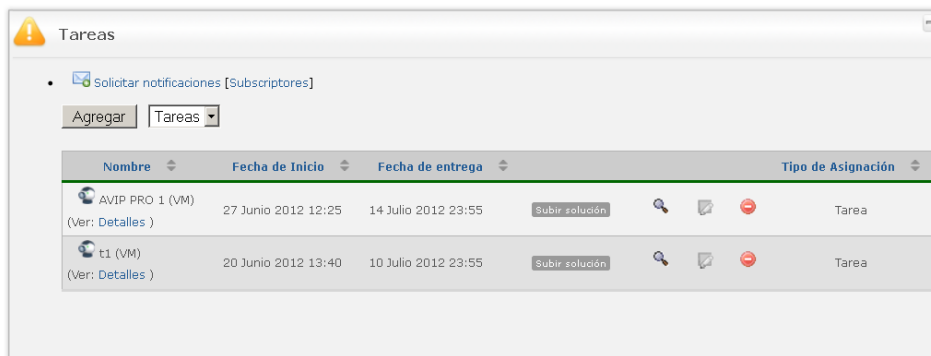
1. Pulsamos sobre "Tareas" dentro de "Mis herramientas". En el ejemplo se ha creado un enlace único que permite acceder a Evaluaciones y Tareas.

⁸⁵ Adobe Flash Player es un software gratuito que se utiliza para ver múltiples contenidos Web, por ejemplo los videos del portal Youtube o AVIP-Pro. Se puede descargar desde el siguiente enlace: <http://get.adobe.com/es/flashplayer/>

⁸⁶ Cuando una aplicación Web intenta abrir una nueva ventana la mayoría de los navegadores lo impiden. AVIP-Pro abre una nueva ventana al acceder a la tarea por eso habrá que desactivar el bloqueador de elementos emergente.



2. Veremos la tarea.



Tendremos estas opciones.



ICONO	DESCRIPCIÓN
	Permite ver los detalles más relevantes de la tarea (fechas de inicio, de entrega, descripción, etc..).
	Aquí podremos decidir cuál de las grabaciones realizadas enviaremos como respuesta.

3. Para realizar una tarea el participante debe pulsar sobre el enlace etiquetado como "Subir solución" asociado a la misma, esto le dará acceso al listado de grabaciones realizadas para su resolución, en este listado podrá realizar tantas grabaciones como el número máximo de intentos permitidos.



A continuación se detallan los botones que aparecen:

ICONO	Descripción
	Aquí podremos realizar una nueva grabación siempre que no hayamos alcanzado el límite de intentos.
	Aquí enviaremos como solución la grabación que hayamos seleccionado.
	Volveremos al listado de tareas.

	Reproducir grabación, podremos verla todas las veces que queramos antes de decidir cual enviar como respuesta a la tarea.
	Borrar grabación

4. Para realizar una grabación el alumno debe pulsar sobre el botón "Realizar grabación", lo que abrirá una nueva ventana con la herramienta AVIP-Pro.

Ayuda | Volver

Indicaciones

- La tarea se ha definido para realizar un máximo de **5 intentos**.
- Cada vez que se realice una grabación dispondrá de un intento menos ya que las grabaciones no pueden eliminarse.
- Dispone de **120 segundos de límite** en la duración de cada grabación.
- Para comprobar que el micro y la webcam están configurados correctamente pulse [aquí](#).

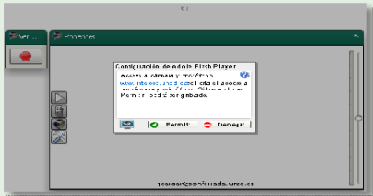
t1

Descripción de la tarea







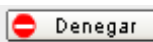
Puede consultar la descripción de la tarea en el cuadro de texto siguiente:

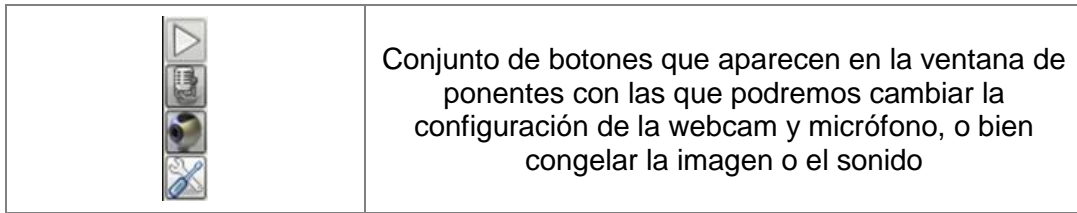
Esta prueba consiste en grabar un videomensaje con una duración mínima de 3 minutos y máxima de 4. En la misma se debe hacer un resumen del texto de la sección 3.3 del capítulo 3 de libro de texto.


No se podrán entregar las tareas fuera de plazo




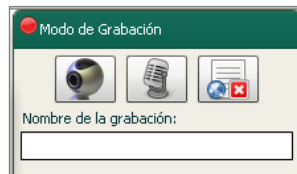
A continuación se detallan los botones que aparecen:



ICONO	DESCRIPCIÓN
	Ayuda que describe las herramientas de grabación de AVIP-Pro.
	Con este botón volveremos al listado de tareas en el grupo de aLF.
	Texto que recuerda el número de intentos y la duración máxima de la grabación.
	Aquí podemos ver la descripción que el profesor-tutor ha detallado cuando creó la tarea.
	Si pulsamos aquí descargaremos el archivo adjunto con el enunciado de la tarea (si el profesor-tutor lo agregó al crear la tarea).
	Ventana que muestra Adobe Flash Player para permitir a AVIP-Pro el uso de la webcam y el micrófono. SE DEBE PULSAR ESTE BOTÓN PARA GRABAR LA TAREA.
	Ventana que muestra Adobe Flash Player para denegar a AVIP-Pro el uso de la webcam y el micrófono.. SI PULSAMOS ESTE BOTÓN NO PODREMOS GRABAR LA TAREA.




MUY IMPORTANTE: debemos pulsar el botón  Permitir para que AVIP-Pro pueda hacer uso de nuestra webcam y micrófono, entonces veremos nuestro video en la ventana de ponentes:

5. Una vez hemos visto la tarea pulsaremos en el botón grabar  y se mostrará un recordatorio indicando el número máximo de intentos y la duración máxima de la grabación, después veremos la siguiente ventana:

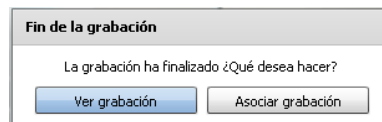


Introduciremos el nombre de la persona que realiza la grabación (p.e. “Grabación 1 – Luís Cabo Pemán”) y **seleccionaremos el tipo de grabación: Videomensaje**  y comenzará la grabación hasta que pulsemos el botón Detener: .

ES MUY IMPORTANTE DARLE AL ICONO DE LA WEBCAM PARA QUE LA TAREA SE PUEDA GRABAR.

El botón  nos permite acceder a “Mis grabaciones” dónde veremos todas las grabaciones que hayamos realizado con AVIP-Pro de cualquier tarea.

Al detener la grabación veremos una ventana que nos permite reproducir la grabación (“Ver grabación”) o ver las grabaciones que ya hemos realizado asociadas a la tarea (“Asociar grabación”).



Si pulsamos en “Ver grabación” se abrirá un reproductor con la misma:



Si pulsamos en “Asociar grabación”, veremos un listado de las grabaciones realizadas, podremos tener tantas como el máximo nº de intentos haya asociado el profesor-tutor luego decidiremos cuál es la que enviamos como solución.

Enviar solución de la tarea

Cuando hayamos finalizado de grabar los diferentes intentos, desde el listado “Subir solución” podremos seleccionar el que nos interese y pulsar el botón “Asignar solución”:

Realizar grabación	Asignar solución	<< volver	
Título	Autor	Descripción	Acciones
<input type="radio"/> a1	José García (INTECCA)	Grabación de audio: a1	
<input checked="" type="radio"/> Ingles I - 2012/06/19	José García (INTECCA)	Grabación de vídeo: Ingles I - 2012/06/19	
<input type="radio"/> i1	José García (INTECCA)	Grabación de vídeo: i1	

ANEXO X
Rúbrica evaluadora de investigadora

Evaluación Lourdes Pomposo						
Evaluación de 1(min) a 3 (max)	Range of language in general	Accuracy	Fluency	Coherence	Pronunciation	Body/Face language(intonation)
1 Marisa	2	3	2	3	1	2
2 Mar C.	2	1	2	2	1	1
3 Carmen	1	1	1	1	1	1
4 Luis	2	2	1	2	1	2
5 Lourdes	1	2	1	2	2	2
6 Borja	1	2	1	2	1	1
7 Teresa	2	1	1	1	1	2
8 David	1	1	2	2	2	1
9 Ma Jose	2	1	2	2	2	1
10 Victor	1	2	2	2	1	1
11 Pau	2	1	3	2	2	3
12 Mar P.	1	1	1	2	1	2
13 Fanny	1	1	2	2	2	2
14 Alberto	1	1	1	2	1	1
15 Pilar	2	1	2	2	1	1
16 Ricardo	1	1	1	2	2	2
17 Bea	1	1	2	2	1	3
18 Santi	2	1	2	3	1	2
19 Jorge	3	2	2	3	2	1
DESCRIPTORS	1(poor)/2(good)/3(very good)					
Range of language in general	Repertoire of words and phrases in order to communicate in a comprehensive and effective way.					
Accuracy	Grammatical correctness when using the language.					
Fluency	Fluent expression with few pauses or hesitations.					
Coherence	Coherent and cohesive discourse.					
Pronunciation	Appropriate intonation, stress and well articulated sounds.					
Body/Face language(intonation)	Use body or face gestures to engage listeners.					

ANEXO XI

Características de evaluadores

El Dr. José Javier Ávila Cabrera tiene amplia experiencia como profesional de la enseñanza de la lengua inglesa en diferentes niveles. No sólo ha impartido docencia en niveles de educación obligatoria como ESO, sino también en Bachillerato, escuelas universitarias y universidad. También ha participado como formador para exámenes oficiales como Trinity y Cambridge. Entre sus líneas de investigación están la enseñanza de lenguas asistida por ordenador y la traducción audiovisual

El Dr Jorge Braga Riera, con DNI n.º 52612953-Q, es profesor de lengua inglesa desde el año 1994, actividad que ha ejercido tanto en el cuerpo de las Escuelas Oficiales de Idiomas como en la Universidad Complutense de Madrid (Traducción e Interpretación-CES Felipe II y Departamento de Filología Inglesa I). Igualmente, ha ejercido como evaluador docente en ambas instituciones, así como en la Universidad de Málaga, la Universidad de Central Lancashire en Madrid o Patrimonio Nacional.

El profesor Manuel Fernaud García-Ramos estudió Filología Inglesa (Grado en estudios Ingleses) y lleva casi 27 años en la Docencia Pública, dando clase fundamentalmente a 2º Ciclo de Secundaria y Bachillerato. Igualmente, durante los últimos diez años ha corregido Pruebas PAU. En cuanto a la experiencia como evaluador, valora las cuatro destrezas, dándole una mayor importancia a la Expresión Oral y Escrita. En el caso de la oral, la hace a través de diálogos interactivos entre dos o más alumnos.

La profesora Pilar Rodríguez Alarcón ha trabajado como profesora de inglés durante más de veinte años en diferentes centros de enseñanza reglada y no reglada, con niños y adultos de diferentes niveles. En su trayectoria profesional ha preparado estudiantes para exámenes como Trinity, Cambridge First, Advanced y Proficiency. En la actualidad es la coordinadora del nivel C2 del Instituto de Idiomas de una universidad española

La Dra Elena Martín Monje ha ejercido como profesora de lenguas extranjeras desde 2001, primero a nivel de enseñanza secundaria (dando clase de español para extranjeros y después como profesora de inglés) y más tarde a nivel universitario. Es inherente a la labor del docente el evaluar el aprendizaje, en este caso las diferentes destrezas lingüísticas. Además, en su caso el tema de su tesis doctoral fue la Prueba de Acceso a la Universidad en lengua inglesa, probablemente la evaluación externa más importante en la etapa pre-universitaria.

ANEXO XII
Registro de Agencia de Protección de datos

NOTIFICACIONES ELECTRONICAS A

Fichero de titularidad privada
SOLICITUD DE INSCRIPCIÓN

Confirmación de la recepción de la n

AGENCIA ESPAÑOLA DE PROTECCIÓN DE DATOS
REGISTRO DE ENTRADA
Fecha: 17/04/2013 09:59:55

Tipo de solicitud
Actuación sobre el fichero
INSCRIPCIÓN DE CREACIÓN DE FICHERO
INVESTIGACION PRODUCCION ORAL INGLES EMPRESARIAL

Soporte de la solicitud y modo de presentación: INTERNET SIN FIRMA Número del envío: 42072208X1642013131749

Persona física que actúa en representación del responsable del fichero ante la AEPD

Datos del responsable del fichero (del Apartado 1)
Razón Social o Nombre y Apellidos: LOURDES POMPOSO YANES CIF / NIF: 42072208X

Declarante
Nombre: LOURDES Primer Apellido: POMPOSO Segundo Apellido: YANES
NIF: 42072208X Cargo o condición del firmante en relación con el responsable del fichero: RESPONSABLE DEL FICHERO

Dirección a efectos de notificación
Nombre y apellidos o Razón social: LOURDES POMPOSO YANES
Dirección postal: CALLE JAVEA 10
Localidad: LAS ROZAS DE MADRID Código Postal: 28231 Provincia: MADRID País: ESPAÑA
Teléfono: 681151695 Fax: Correo electrónico: lourdespomposo@gmail.com

Medio de notificación
CORREO POSTAL

De conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, solicito la inscripción en el Registro de Protección de Datos del fichero de datos de carácter personal al que hace referencia el presente formulario de notificación. Asimismo, bajo mi responsabilidad manifiesto que dispongo de representación suficiente para solicitar la inscripción de este fichero en nombre del responsable del fichero y que éste está informado del resto de obligaciones que se derivan de la LOPD. Igualmente, declaro que todos los datos consignados son ciertos y que el responsable del fichero ha sido informado de los supuestos legales que habilitan el tratamiento de datos especialmente protegidos, así como la cesión y la transferencia internacional de datos.

La Agencia Española de Protección de Datos podrá requerir que se acredite la representación de la persona que formula la presente notificación.
En LAS ROZAS DE MADRID a 16 de ABRIL de 2013

Firma de la persona que efectúa la notificación:  Conocimiento de los deberes del declarante

En cumplimiento del artículo 5 de la Ley 15/1999, por el que se regula el derecho de información en la recogida de los datos, se advierte de los siguientes extremos: Los datos de carácter personal, que pudieran constar en esta notificación, se incluirán en el fichero de nombre "Registro General Protección de Datos", creado por Resolución del Director de la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) de fecha 28 de abril de 2006, (B.O.E.nº117) por la que se crean y modifican los ficheros de datos de carácter personal existentes en la AEPD. La finalidad del fichero es velar por la publicidad de la existencia de los ficheros que contengan datos de carácter personal con el fin de hacer posible el ejercicio de los derechos de información, oposición, acceso, rectificación y cancelación de los datos. Los datos relativos a la persona física que presenta la notificación de ficheros y solicita su inscripción en el Registro General de Protección de Datos se utilizarán en los términos previstos en los procedimientos administrativos que sean necesarios para la tramitación de la correspondiente solicitud y posteriores comunicaciones con la AEPD. Tendrán derecho de acceso a sus datos personales, rectificarlos o, en su caso, cancelarlos en la AEPD, órgano responsable del fichero.

En caso de que en la notificación deban incluirse datos de carácter personal, referentes a personas físicas distintas de la que efectúa la solicitud o del responsable del fichero, deberá, con carácter previo a su inclusión, informarles de los extremos contenidos en el párrafo anterior.

EJEMPLAR PARA PRESENTAR EN LA AEPD

42072208X1642013131749