

**ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN
LAS PYMES EXPORTADORAS DE BIZKAIA:
IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES
Y PROPUESTAS DE MEJORA**

TESIS DOCTORAL

Bilbao, 2015

Presentada por: **Ana Bilbao-Goyoaga Arenas**

Dirigida por: **Dr. José Castro Calvín**

Departamento de Filología Inglesa y Alemana

"Who dares to teach must never cease to learn"

"El que se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender"¹

John Cotton Dana

¹ Dana, J.C. (1912) Inscripción en la fachada principal del Kean College of New Jersey, Union, New Jersey.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1.	Motivos que guían la investigación y problema investigador	2
1.2.	Objetivos de la tesis doctoral.....	3
1.3.	Ámbito disciplinar en el que se encuadra la tesis doctoral	4
1.3.1.	<i>La lingüística aplicada</i>	4
1.3.1.1.	¿Inglés como Segunda Lengua o Inglés como Lengua Extranjera?	5
1.3.2.	<i>La investigación interdisciplinar</i>	7

CAPÍTULO 2

EL OBJETO DE ESTUDIO

2.1.	Acotación del universo objeto de estudio.....	10
2.1.1.	<i>PYMES</i>	10
2.1.2.	<i>Bizkaia</i>	14
2.1.3.	<i>Empresas exportadoras</i>	14
2.1.4.	<i>Agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	17
2.2.	Factores objeto de análisis.....	19
2.2.1.	<i>Factores económicos que afectan a la contratación de formación de inglés</i>	19
2.2.1.1.	Financiación de la formación.....	19
2.2.1.2.	Incidencia económica de los aspectos temporales y espaciales	20
2.2.1.3.	Coste de los materiales didácticos	22
2.2.2.	<i>Factores formativos</i>	23
2.2.2.1.	Especificidad de las actividades formativas.....	23
2.2.2.2.	Selección del método, curso, profesorado y formación de grupos.....	25
2.2.2.3.	Control de asistencia y criterios de evaluación	26

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Investigación descriptiva y diseño transversal.....	30
3.2.	Métodos empleados para la obtención de datos.....	32
3.2.1.	<i>Método de análisis cuantitativo: la encuesta</i>	33
3.2.1.1.	Ventajas y desventajas	34

3.2.1.2. Elaboración: pasos y pautas	35
3.2.1.3. La encuesta virtual.....	37
3.2.1.3.1. <i>Ventajas de las encuestas online</i>	40
3.2.1.3.2. <i>Motivos y requisitos para utilizar www.encuestafacil.com como proveedora de software</i>	43
3.2.2. Método de análisis cualitativo: el grupo de discusión	45

CAPÍTULO 4

SOPORTE TEÓRICO: EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA POR PARTE DE LA POBLACIÓN ACTIVA DE LAS EMPRESAS EXPORTADORAS DE BIZKAIA

4.1. Estado de la cuestión	50
4.1.1. La enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro país	50
4.1.2. Relevancia del conocimiento del inglés en el ámbito laboral	55
4.1.3. La exportación en Bizkaia	61
4.1.4. Competencias lingüísticas en las grandes empresas	65
4.1.5. Estudios sobre la competitividad de las PYMES asociada a sus competencias lingüísticas	76
4.2. Las estrategias de gestión lingüística	80
4.2.1. La auditoría lingüística: una herramienta fundamental	81
4.3. Pruebas de evaluación de nivel: el informe EPI (<i>English Proficiency Index</i>)	85
4.3.1. Resultados del informe EPI	86
4.4. El nivel de inglés en España	88
4.5. Multilingüismo	94
4.5.1. Interés de las empresas por mejorar el conocimiento de idiomas de sus empleados	97
4.5.1.1. Las barreras lingüísticas y culturales	97
4.5.1.2. Pérdida de negocio como resultado de las carencias lingüísticas.....	101
4.5.1.3. Apoyos a la comunicación oral	104
4.6. Identificación y análisis de necesidades	107
4.6.1. Definición de necesidades	107
4.6.2. Detección previa de carencias	108
4.7. Motivación para el aprendizaje del inglés	109
4.7.1. Definición de la motivación	109
4.7.2. Tipos de motivación	110
4.7.3. Aprendizaje de lenguas: aptitud, actitud y motivación	112
4.8. Inglés para Fines Generales (IFG) e Inglés para Fines Específicos (IFE)	117

CAPÍTULO 5

TRABAJO DE CAMPO

5.1.	Encuesta piloto	125
5.2.	Recogida de datos	127
5.2.1.	<i>Fases del proceso</i>	127
5.2.2.	<i>Responsables de RRHH y empleados</i>	129
5.2.3.	<i>Centros de idiomas</i>	135
5.3.	Tratamiento de los datos	138
5.3.1.	<i>El muestreo no probabilístico</i>	139
5.3.2.	<i>Fiabilidad y valoración de la “no respuesta”</i>	141

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.1.	Reuniones	149
6.2.	Encuestas	157
6.2.1.	<i>Comparación con el informe ELAN</i>	158
6.2.2.	<i>Datos generales: PYMES, empleados y centros de idiomas</i>	161
6.2.2.1.	Datos de carácter general de la encuesta lanzada a los responsables de formación.....	161
6.2.2.2.	Datos de carácter general de la encuesta lanzada al personal de las PYMES.....	165
6.2.2.3.	Datos de carácter general de los centros de idiomas y profesorado	171
6.3.	Resultados de las encuestas lanzadas a los responsables de formación de las PYMES, al personal de las mismas y a los centros de idiomas	173
6.3.1.	<i>Objetivos de la formación</i>	175
6.3.1.1.	Actividades profesionales y actividades de aula	175
6.3.1.2.	Satisfacción y necesidad de conocimiento de inglés del personal	179
6.3.2.	<i>Motivos y motivación de los discentes</i>	182
6.3.3.	<i>Formación de los grupos</i>	196
6.3.4.	<i>Metodología y especificidad de la formación</i>	201
6.3.5.	<i>Materiales didácticos y profesorado</i>	204
6.3.6.	<i>Asistencia y evaluación</i>	206
6.3.7.	<i>Estrategias y auditorías lingüísticas</i>	209
6.3.8.	<i>Aspectos económicos e implicación de la empresa</i>	213
6.3.9.	<i>Áreas de mejora</i>	224

6.4.	El grupo de discusión	235
6.4.1.	<i>Objetivos de la formación</i>	238
6.4.2.	<i>Motivos y motivación de los discentes</i>	241
6.4.3.	<i>Formación de los grupos</i>	242
6.4.4.	<i>Metodología y especificidad de la formación</i>	246
6.4.5.	<i>Materiales didácticos</i>	248
6.4.6.	<i>Asistencia y evaluación</i>	249
6.4.7.	<i>Evaluación del profesorado</i>	251
6.4.8.	<i>Estrategias y auditorías lingüísticas</i>	253
6.4.9.	<i>Aspectos económicos e implicación de la empresa</i>	255
6.4.10.	<i>Identificación del problema</i>	259
6.4.11.	<i>Claves para la mejora</i>	261

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

7.1.	Conclusiones relativas al sistema educativo.....	265
7.2.	Conclusiones relativas a las PYMES como empresa cliente.....	267
7.3.	Conclusiones relativas a los docentes y centros de idiomas.....	272
7.4.	Conclusiones relativas a los empleados receptores de la formación lingüística.....	275
7.5.	Conclusión general.....	276

CAPÍTULO 8

SUGERENCIAS

8.1.	Sugerencias relativas al sistema educativo.....	278
8.2.	Sugerencias sobre cómo mejorar los resultados del aprendizaje de inglés desde el punto de vista de las PYMES exportadoras de Bizkaia.....	280
8.3.	Sugerencias relativas a los docentes y centros de idiomas.....	286
8.4.	Sugerencias acerca de cómo mejorar el aprendizaje de inglés desde el punto de vista del personal receptor de la formación.....	288

CAPÍTULO 9

LIMITACIONES DEL ALCANCE DE LA PRESENTE TESIS

CAPÍTULO 10

ANEXOS

ANEXO I. Mensaje inicial enviado a las PYMES en la 1ª Fase.....	294
ANEXO II. Mensaje recordatorio enviado a las PYMES en la 1ª Fase.....	295
ANEXO III. Mensaje enviado a las PYMES en la 2ª Fase	296
ANEXO IV. Mensaje enviado a los centros de idiomas.....	297
ANEXO V. Encuesta lanzada a los responsables de formación	298
ANEXO VI. Encuesta lanzada a los empleados.....	306
ANEXO VII. Encuesta lanzada a los centros de idiomas.....	315
ANEXO VIII. Extracto de la encuesta lanzada a PYMES europeas para el estudio ELAN	320
ANEXO IX. Glosario de acrónimos	321

CAPÍTULO 11

BIBLIOGRAFÍA

11.1. Fuentes bibliográficas.....	324
11.2. Fuentes electrónicas:.....	333

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar las gracias a mi director de tesis, el catedrático José Castro Calvín, por el esfuerzo y la dedicación constante que ha dedicado a mi tesis. Sus acertados consejos y sugerencias han simplificado mi tarea, puesto que en todo momento he sido consciente de estar en las mejores manos. Su cercanía personal y su inquebrantable ayuda y aliento en los momentos más difíciles me han resultado imprescindibles.

Por supuesto, no puedo dejar de mencionar aquí a tres compañeros de camino que me han orientado en la parte más interdisciplinar de esta tesis. Deseo agradecer a Miguel Ángel García Montoya, catedrático de Estadística, no sólo sus aportaciones en lo relativo a la interpretación de los datos estadísticos, sino también su apoyo constante y su asistencia en la resolución de pequeñas dudas. Gracias también a Antonio Cardona, profesor de Economía Financiera, que fue quien me formó y me orientó debidamente en lo relativo a las técnicas para la elaboración de las encuestas, la utilización de la plataforma que he utilizado para su lanzamiento y el análisis de los resultados. Y Pedro Manuel Gómez, director de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y profesor de Marketing, me ha prestado en todo momento su apoyo personal, así como los medios materiales y las instalaciones del Centro necesarias para la organización del grupo de discusión.

No cabe duda de que el personal de la biblioteca de la Escuela también me ha resultado fundamental para poder encontrar y utilizar todo el material bibliográfico que he ido necesitando, como también lo han sido los compañeros de trabajo, quienes frecuentemente me han animado con su interés.

Por último, quiero agradecer a mi familia el apoyo incondicional que me han prestado a lo largo de este tiempo: mis padres y hermanas; mi marido, Javier; y mis hijas, Sofía, Patricia y Andrea, han resultado el andamio que ha sustentado esta tesis. Con su paciencia, cariño y comprensión me he sentido acompañada en todo momento.

CAPÍTULO 1

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, no cabe duda de que el conocimiento de una lengua extranjera, fundamentalmente el inglés, se ha convertido en un factor clave para lograr el éxito en los negocios, especialmente en los dedicados a la importación o exportación. Por este motivo, muchas empresas desean mejorar el nivel de **uso operativo** de la lengua inglesa de sus empleados. Con la expresión “*uso operativo*” nos referimos a los conocimientos lingüísticos que se puedan poner en práctica en el desempeño de sus quehaceres en el ámbito empresarial internacional en el que se desenvuelven.

Esta tesis persigue, entre otros objetivos, identificar las causas del fracaso del sistema educativo a la hora de proporcionar a los trabajadores un nivel operativo de inglés que les permita comunicarse con soltura en entornos profesionales internacionales, así como las políticas lingüísticas en inglés de las PYMES exportadoras vizcaínas, y las diferentes metodologías utilizadas por el profesorado de inglés en los distintos cursos que imparten a profesionales de empresa. Además de lo anterior, nos hemos propuesto analizar cómo satisfacer con eficacia la demanda de este tipo de formación.

Como el lector podrá apreciar a simple vista, en la presente tesis doctoral se incluyen numerosas citas de fuentes diversas procedentes de obras de autores de contrastado prestigio, es decir, que se ha recurrido en todo momento a **fuentes acreditadas**, al objeto de que sirvan de apoyo a los argumentos, si bien, haré una lectura personal de las mismas, aportando mi propia opinión acerca de estas citas.

1.1. Motivos que guían la investigación y problema investigador

El **motivo** fundamental por el que adopté la decisión de realizar mi tesis doctoral acerca de este tema fue el convencimiento de que se puede maximizar el aprovechamiento de los recursos destinados al aprendizaje de la lengua inglesa por parte de las personas que prestan sus servicios en empresas que mantienen relaciones comerciales con el extranjero.

El **problema investigador** se centrará fundamentalmente en definir los procedimientos, métodos y metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa empleados en aquellas empresas que mantienen relaciones comerciales internacionales, con el fin de analizar las razones por las cuales, a pesar del tiempo y de los recursos económicos invertidos, los resultados distan mucho de ser óptimos, y al mismo tiempo apuntar soluciones que pudieran eliminar o, al menos, minimizar las deficiencias detectadas.

En aras de lograr lo señalado en el párrafo anterior esta tesis doctoral identificará, y posteriormente, analizará los diversos métodos que utiliza una amplia muestra de PYMES exportadoras radicadas en Bizkaia para facilitar el aprendizaje de la lengua inglesa a sus empleados. Asimismo, examinaremos cómo interactúan los agentes que participan del proceso de formación lingüística, para lo cual haremos uso del enorme potencial que nos ofrecen las herramientas estadísticas – en especial, el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y la Base de Datos Excel –, así como el programa Microsoft Visio, lo cual nos permitirá el tratamiento integrado de las distintas fases que componen el análisis de datos y que facilitarán no sólo aglutinar los datos sino también cruzar variables relevantes de uno u otro agente y, por supuesto, serán de gran utilidad para facilitar la labor de extracción de resultados. A partir de dichos resultados, se extraerán las pertinentes conclusiones, que nos proporcionarán una base para proponer sugerencias para mejorar la situación actual.

1.2. Objetivos de la tesis doctoral

Entre los ***objetivos fundamentales de esta tesis doctoral*** podemos mencionar los siguientes:

- Analizar el método utilizado por cada una de las empresas objeto de este estudio para ofrecer formación lingüística en inglés a sus empleados
- Evaluar la validez de dichos métodos tanto en cuanto a la efectividad conseguida, como con relación a la satisfacción de los empleados
- Identificar aquellos factores que dificulten la consecución de los objetivos propuestos
- Proporcionar alternativas que pudieran maximizar el aprovechamiento de dicha formación lingüística
- Facilitar a otros investigadores la posible continuación de este estudio, para lo cual detallaremos la metodología empleada en la realización de la presente investigación, con el ánimo de que, al añadir nuevos datos y/o contrastarlos, la validez de los mismos no se vea afectada negativamente por la utilización de métodos distintos
- Garantizar la fiabilidad de la investigación, mediante la adopción de medidas técnicas y sistemas estadísticos, con el fin de poder extrapolar los resultados de esta investigación a otros contextos

Por último, una de las ***contribuciones primordiales*** que este trabajo de investigación pretende aportar consiste básicamente en facilitar un análisis de los múltiples aspectos que inciden en este tipo de formación, basado en la extracción de una serie de conclusiones a partir de los resultados obtenidos, que permitan identificar los parámetros que más se adecúan a este tipo de personal en formación y conseguir un mayor aprovechamiento, así como posibles sugerencias de mejora. De esta forma, tanto las empresas que contratan servicios de formación lingüística, como aquellas que

los ofertan podrán identificar áreas de mejora e incidir en los aspectos que sean susceptibles de perfeccionamiento.

Por tanto, la **finalidad última** de esta tesis doctoral sería eminentemente práctica, fundamentalmente para aquellas entidades que se dediquen a la formación lingüística en las empresas, ya que podrían hacer uso de la misma como herramienta y fuente de referencia para intentar mejorar el desarrollo de sus actividades formativas.

1.3. Ámbito disciplinar en el que se encuadra la tesis doctoral

1.3.1. La lingüística aplicada

La presente tesis doctoral está encuadrada dentro del ámbito de la **lingüística aplicada**, puesto que versa sobre los problemas que el lenguaje plantea como medio de relación social. Según la doctora en Lingüística de la Universidad Complutense de Madrid, Isabel Santos Gargallo, la lingüística aplicada se define como:

*“La lingüística aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”.*²

Si analizamos cada una de las características que menciona Isabel Santos, podemos ver el alcance conceptual de esta disciplina:

- En primer lugar, se trata de una disciplina científica, puesto que utiliza unos métodos e instrumentos científicos propios para poder realizar la investigación.
- En segundo lugar, se trata de una disciplina mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, ya que para conseguir la resolución de problemas lingüísticos de carácter práctico, aplica conocimientos teóricos englobados en el campo lingüístico y educativo.

² Santos, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 2ª ed. Madrid: Arco Libros.

- A su vez, la contribución de otras disciplinas resulta esencial para poder resolver los problemas lingüísticos que se plantean.
- Por último, es evidente que el uso del lenguaje supone resolver problemas lingüísticos de forma continua.

Como es bien sabido, el concepto parte de principios de los años 40 del s. XX, pues fue entonces cuando los lingüistas se dieron cuenta de la existencia de un problema cuya resolución era urgente y además debía ser efectiva. Nos referimos en concreto al hecho de que la II Guerra Mundial había dado lugar a situaciones en las que mantener relaciones con los aliados y desarrollar actividades de espionaje exigía el aprendizaje de lenguas, sobre todo, el alemán y el japonés. Sin embargo, no era necesario poseer un alto conocimiento de la lengua del enemigo en todos sus aspectos, sino únicamente adquirir las habilidades de comprensión oral y escrita necesarias para poder comprender los mensajes interceptados en un contexto bélico. Esta situación derivó en la creación de programas lingüísticos que permitiesen aplicar los conocimientos lingüísticos específicos que se precisaban a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Uno de los ámbitos en los que se centra la lingüística aplicada es precisamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.

1.3.1.1. ¿Inglés como Segunda Lengua o Inglés como Lengua Extranjera?

A lo largo de esta tesis doctoral, mencionaremos a menudo las siglas ISL e ILE. A pesar de que se trata de términos sobradamente conocidos para los filólogos, considero necesario comenzar definiendo ambas para poder a continuación argumentar cuál es en concreto el objeto de estudio de esta tesis. Analicemos la diferencia entre ambas:³

- **Inglés como Segunda Lengua (ISL)** es el inglés que aprende un hablante no anglófono que vive en un país de habla inglesa para comunicarse en todos los ámbitos.

³ ESL – Cursos de Idiomas en el Extranjero. (s.f.). *Siglas de enseñanza lingüística*. [en línea]. Disponible en: <http://www.esl-idiomas.com/es/teacher-training/profesores-siglas-de-ensenanza-linguistica.htm> [26 de abril de 2012]

- **Inglés como Lengua Extranjera (ILE)** es el inglés que aprende un hablante no anglófono en su propio país, que no es de habla inglesa, con cualquier fin.

Los profesionales objeto de nuestra investigación obviamente viven en un país de habla no inglesa, pero no utilizan el inglés tan sólo durante las clases. De hecho, la mayoría estudia inglés porque en su trabajo se relacionan con personas de otros países con las cuales se comunican en esta lengua. Es decir, que a pesar de no vivir en un país de habla inglesa y, por tanto, no ser estudiantes de ISL, en su trabajo utilizan el idioma para propósitos reales, por lo que tampoco son meramente estudiantes de ILE.

Aunque la motivación se estudiará en profundidad en el apartado 4.7, en este apartado haremos una breve referencia a la misma. Evidentemente, la motivación para aprender inglés debería ser más alta para un estudiante de ISL, ya que si no aprende, no podrá comunicarse adecuadamente en el país anglófono en el que vive. A este respecto, lo mismo ocurre con los profesionales objeto de nuestro estudio, habida cuenta de que deben adquirir una competencia lingüística suficiente para poder comunicarse operativamente de forma eficaz, ya que en caso contrario sus operaciones comerciales con el extranjero se podrían ver afectadas negativamente. Nuestra hipótesis de trabajo es que dicha motivación será fundamentalmente extrínseca, es decir, que no estará basada en el interés por el aprendizaje de la lengua en sí, sino preferentemente en lograr alcanzar los objetivos profesionales que este aprendizaje permite. No obstante, nuestra hipótesis también contempla que algunos de estos profesionales puedan tener una motivación de carácter intrínseco, y de ahí que consideremos que se tratará fundamentalmente de una motivación mixta, con componentes intrínsecos y extrínsecos.

Por otra parte, el estudiante de ISL, al encontrarse inmerso en la sociedad y cultura del idioma que estudia, no tendrá más remedio que aprenderlo si no quiere quedar aislado. Sus oportunidades de utilización son innumerables, lo cual facilita la tarea, proporcionando al estudiante una práctica constante. Sin embargo, el estudiante de ILE no tiene el apremio ni, a menudo, tampoco percibe con claridad cuál es el objetivo del estudio del idioma. Además, entre una clase y otra transcurren muchas horas en las que no encuentra momentos en los que practicar.

Como hemos señalado anteriormente, los profesionales hacia los que enfocaremos nuestro estudio están en una situación intermedia entre ambos casos, es decir, no viven en un país anglófono, aunque se les presentan ocasiones de practicar aparte de las clases. Por este motivo, hemos decidido que como la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un país y entorno no anglófono, no incidiremos en exceso en el análisis del Inglés como Segunda Lengua, puesto que no es el objeto de esta tesis doctoral.

En concreto, y dentro del campo de la lingüística aplicada, esta tesis doctoral estará centrada en el estudio de la **enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera**, y más concretamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a adultos.

1.3.2. La investigación interdisciplinar

A su vez, se trata de una **investigación interdisciplinar**, entendiéndose por tal la combinación de dos o más disciplinas en el estudio de un tema común a todas ellas,⁴ puesto que para elaborarla se han utilizado técnicas de estudio de mercado y estadística aplicadas al aprendizaje de idiomas, con el fin de que la interpretación de los datos gane en profundidad, y las conclusiones posean una mayor fiabilidad y alcance.

Como dice Robert B. Kaplan *“applied linguistics have repeatedly argued that their field is not merely ‘linguistics applied’ but rather is, by definition, multidisciplinary and interdisciplinary”*⁵ De hecho, estoy totalmente de acuerdo con lo anterior puesto que desde mi punto de vista la lingüística aplicada no debe convertirse en una torre de marfil, es más, no puede ser un universo cerrado sin relación alguna con otras áreas del saber, sino que por el contrario, debe estudiarse y analizarse contextualizándola y relacionándola con aquellas disciplinas que mejor nos permitan conocer sus usos. En mi opinión, el estudio interdisciplinar permite investigar una materia desde un punto de vista práctico y por lo tanto, útil.

⁴ Castro Pérez, J. E. (11 de junio de 2009). La Interdisciplinariedad: Resultado del Desarrollo Histórico de la Ciencia. *ArtículoZ*. [en línea]. Disponible en: <http://www.articuloz.com/educacion-articulos/la-interdisciplinariedad-resultado-del-desarrollo-historico-de-la-ciencia-966998.html> [18 de abril de 2012]

⁵ Kaplan, R. B. (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

Por medio de esta combinación de disciplinas podemos obtener ventajas muy claras, como el enfoque integral, que posibilita un conocimiento más profundo del tema; la incorporación de científicos de diversas especialidades, lo cual contribuye a la eficaz comprensión y solución del problema; o el trabajo colaborativo, que supone un intercambio que enriquece la actividad creativa. Todas estas ventajas estimulan el desarrollo y uso de destrezas sociales, cognitivas, de comunicación e interacción, por lo que el estudio resulta favorecido.

Si consideramos el hecho de que estudiaremos los datos desde una perspectiva muy amplia, esta tesis doctoral aportará un valor añadido puesto que puede servir de guía para los centros que se dediquen a impartir enseñanza de idiomas, ya que los datos son extrapolables al total de las empresas que se dedican a la exportación. Además, las conclusiones alcanzadas pueden presentar un alto valor habida cuenta de que por el momento no existen estudios similares.

Para la elaboración de esta tesis doctoral interdisciplinar en concreto, he contado con la inestimable colaboración del Catedrático de Estadística de la Universidad del País Vasco, Miguel Ángel García Montoya, quien me ha orientado y prestado una valiosa ayuda a la hora de extraer los resultados estadísticos de las encuestas lanzadas a los diferentes grupos, así como a seleccionar las empresas integrantes de cada uno de los grupos objeto del estudio muestral, entre otras labores.

También me ha resultado esencial el apoyo ofrecido por los profesores Antonio Cardona, Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales y profesor del Departamento de Economía Financiera I de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y Pedro Manuel Gómez, Profesor de Marketing de la UPV/EHU, quienes me han enseñado algunas técnicas para la elaboración de encuestas, así como para el análisis de los resultados.

CAPÍTULO 2

2. EL OBJETO DE ESTUDIO

2.1. Acotación del universo objeto de estudio

2.1.1. PYMES

La **definición de microempresas, pequeñas y medianas empresas (PYMES)** se actualiza según la recomendación 2003/361/CE de la Comisión de la Unión Europea de 6 de mayo de 2003, modificando los parámetros que establecen el tamaño de las empresas de cada tipo, para tener en cuenta la evolución de la economía. Dicha definición actualizada entró en vigor el 1 de enero de 2005.

“Las microempresas y las pequeñas y medianas empresas se definen en función de sus efectivos y de su volumen de negocios o de su balance general anual.

Se define a una mediana empresa como una empresa que ocupa a menos de 250 personas y cuyo volumen de negocios anual no excede de 50 millones de euros o cuyo balance general anual no excede de 43 millones de euros.

Se define a una pequeña empresa como una empresa que ocupa a menos de 50 personas y cuyo volumen de negocios anual o cuyo balance general anual no supera los 10 millones de euros.

Se define a una microempresa como una empresa que ocupa a menos de 10 personas y cuyo volumen de negocios anual o cuyo balance general anual no supera los 2 millones de euros.”⁶

En resumen, por PYMES se entiende aquellas empresas de entre 1 y 249 empleados, con un volumen de ventas inferior a 50 millones de euros o que presentan un balance de situación anual inferior a 43 millones de euros. Como vemos, para poder clasificar las PYMES en estos tres grupos (microempresas, pequeñas y medianas empresas) deberemos atender a tres parámetros:

- El tamaño de la plantilla
- La facturación
- La situación financiera

Para poder analizar los resultados de este estudio se ha decidido dividir las PYMES en los tres grupos propuestos por la Comisión de la Unión Europea, atendiendo únicamente al **número de empleados** que tiene cada una, y ello debido a las razones que apuntamos a continuación:

- En primer lugar, resulta mucho más práctico hacerlo así, puesto que se trata de un dato que *a priori* puede obtenerse con mucha mayor facilidad que la facturación o el balance anual, datos que las empresas pueden ser más reacias a facilitar a un investigador externo.
- En segundo lugar, puede darse la paradoja de la existencia de empresas que cumplan con uno de los parámetros requeridos para formar parte de uno de los grupos, y a su vez, cumplan con otro que nos lleve a clasificarla en un grupo diferente. Por ejemplo, una empresa con 47 empleados y 12 millones de euros de facturación anual, será considerada pequeña empresa en función del número de empleados, pero si atendemos al volumen de facturación, estaría encuadrada dentro del grupo de las medianas empresas.

⁶ Europa – EUR-Lex. (6 de mayo de 2003). *Recomendación de la Comisión Europea sobre la definición de microempresas, pequeñas y medianas empresas*. [en línea]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003H0361:ES:NOT> [10 de abril de 2012]

Así pues, para evitar situaciones tan peculiares como la que acabamos de mencionar, hemos decidido clasificar las empresas en los siguientes grupos:

- a) Microempresas: entre 1 y 9 empleados
- b) Pequeñas empresas: entre 10 y 49 empleados
- c) Medianas empresas: entre 50 y 249 empleados

Nuestra idea inicial era limitar el alcance de las empresas objeto de esta tesis doctoral a las medianas y pequeñas empresas, prescindiendo de las microempresas. Sin embargo, al analizar la información disponible acerca de las empresas exportadoras, nos encontramos con un dato sorprendente: a pesar de que aparentemente podría llegar a inferirse que el porcentaje de microempresas exportadoras es insignificante dentro del colectivo exportador en general, hemos constatado que el porcentaje de las mismas asciende a un nada desestimable 17,9% del total de empresas exportadoras de Bizkaia.

Además, en su obra acerca del estudio de lenguas extranjeras en PYMES europeas llevado a cabo en el año 1993, Stephen Hagen⁷ manifiesta que *“language issues are perhaps more prevalent for smaller companies.”*⁸ En nuestra opinión, este hecho bien podría obedecer a que las necesidades de utilización del inglés de las microempresas son más acuciantes que las de empresas de mayor tamaño, debido a que el personal de que disponen no suele ser tan variado ni tan cualificado como en el caso de las pequeñas, medianas y grandes empresas. Si en las empresas en general el conocimiento de lenguas extranjeras resulta ser importante, en las microempresas éste se convierte en un factor indispensable para poder penetrar en el mercado internacional y poder competir con garantías.

⁷ El Catedrático Stephen Hagen es un experto lingüista europeo, Vicerrector de la Universidad de Gales (Newport) y autor principal de los informes de ELAN (European Language Activity Network) y PIMLICO (*Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies in Organisations and Companies*) sobre el uso del lenguaje de negocios en las empresas europeas. Ha sido consejero del gobierno británico y de la UE acerca de la política lingüística aplicada a las exportaciones.

⁸ Hagen, S. (Ed.) (1993). *Languages in European Business – A Regional Survey of Small and Medium-sized Companies*. (p. 8). London: City Technology Colleges Trust Limited and CiLT.

Según Hagen *“If we correlate missed trading opportunities and the lack of specific language skills, we find that in the case of English [...] the greatest negative effect was produced by the lack of mastery of the oral skills (especially of listening)”*.⁹ De esta afirmación se desprende que la carencia de competencias orales en inglés puede desembocar en una pérdida de oportunidades de negocio, pérdida que las microempresas, debido a su menor facturación, no se pueden permitir en modo alguno. En suma, las barreras lingüísticas pueden llegar a ser un golpe fatídico para las microempresas.

Por este motivo, decidimos finalmente centrar nuestro estudio en todas las PYMES exportadoras, incluyendo las microempresas.

Según el Catálogo Industrial y de Exportadores del País Vasco (CIVEX), organismo dependiente del Departamento de Industria, Innovación, Comercio y Turismo del Gobierno Vasco, a fecha a 1 de enero de 2013 en el territorio histórico de Bizkaia se contabilizaban un total de 970 empresas que dedican parte o el total de su producción o servicios a la exportación. Además, consideramos que el detalle pormenorizado que ofrecemos a continuación es ilustrativo de la situación puesto que de entre ellas:

- 174 son microempresas, cifra que, como ya hemos mencionado, supone un 17,9 % del total
- 515 son pequeñas empresas, es decir, el 53,1% del total
- 232 son medianas empresas, que suman un 23,9% del total
- 49 son grandes empresas, tan sólo un 5% del total

En total se contabilizan 921 PYMES exportadoras en la provincia de Bizkaia. En función de los datos anteriores, que como ya hemos señalado, han resultado fundamentales a la hora de adoptar la decisión de investigar este tipo de empresas, nos reafirmamos en la importancia de las PYMES dentro del tejido empresarial de Bizkaia.

⁹ Hagen, S. (Ed.) (1993). *Languages in European Business – A Regional Survey of Small and Medium-sized Companies*. (p. 43). London: City Technology Colleges Trust Limited and CiLT.

Por otra parte, en una reciente entrevista en la revista electrónica de Confebask¹⁰, Catalina Chamorro, Directora de Internacionalización del Gobierno Vasco, afirmaba que *“la mayoría de las empresas vascas exportadoras [...] son PYMEs”* aunque también reconocía que estas empresas se enfrentan a condicionantes inherentes a su menor tamaño puesto que *“es cierto que resulta más fácil operar en los mercados exteriores cuando se cuenta con más recursos”*. Éste ha sido el motivo fundamental que nos ha hecho decantarnos por las PYMES en lugar de por las grandes empresas para centrar nuestro estudio acerca de la formación en empresas exportadoras de Bizkaia.

Por tanto, el universo objeto de la presente investigación estará constituido por **microempresas, pequeñas y medianas empresas** de Bizkaia que exportan toda su producción o parte de la misma. Además, deberá tratarse de empresas legalmente constituidas o registradas.

2.1.2. Bizkaia

En cuanto a la localización y acotación geográfica, por razones de índole temporal y de disponibilidad de recursos tanto materiales como no materiales, nos hemos visto obligados a acotar el alcance de la investigación, limitándolo a la provincia de Bizkaia. Creemos que **Bizkaia** disfruta de entidad propia como foco industrial y comercial dentro del País Vasco y del estado español, dato que se ve corroborado por la constatación de que existen alrededor de mil empresas exportadoras radicadas en la provincia. Este dato refuerza la idea de que Bizkaia merece ser objeto de un estudio por sí misma.

2.1.3. Empresas exportadoras

En un principio, la idea original consistía en escribir una tesis doctoral acerca de la formación lingüística en inglés en las PYMES de Bizkaia dedicadas a la importación y a la exportación de bienes o servicios. Sin embargo, tras una fructífera conversación con Santiago López, director de Formación de la Cámara de Comercio, Industria y

¹⁰ CONFEBASK. (2012). Entrevista: Catalina Chamorro. A fondo. CONFEBASK. Nº 1. [en línea]. Disponible en: http://www.confebask.es/corporativa/default.aspx?7f0XxqS36bzKo62_346789fzsz1pzKg90785678d90785678d [15 de octubre de 2012]

Navegación de Bilbao, llegamos a la conclusión de que quienes verdaderamente están interesados en el aprendizaje de lenguas extranjeras son únicamente los **exportadores**, puesto que son estas empresas las que desean vender su producto. Por lo tanto, sus responsables se ocuparán de que el personal de ventas aprenda el idioma o los idiomas que más necesarios les resulten para mostrar sus productos en el extranjero además de poder negociar los precios y condiciones.

Por otra parte, las empresas **importadoras** son menos homogéneas entre ellas, puesto que algunas no son más que meros intermediarios, que importan un producto para revenderlo inmediatamente o tras un proceso de transformación. Además, gran parte de estas empresas importan pequeñas cantidades de materias primas o elaboradas, que frecuentemente son las mismas una y otra vez por lo que, a menudo, establecen relaciones comerciales para la adquisición de sus productos con los mismos proveedores. En estos casos, una vez la relación comercial está en marcha, la dificultad lingüística deja de existir o al menos, deja de ser un factor preocupante.

De hecho, Stephen Hagen, en su informe acerca del estudio de lenguas extranjeras en PYMES europeas llevado a cabo en el año 1993, concluye que: *“At the micro-level of companies, transactions are frequently carried out in a mixture of several languages, where there is an attempt to try to use the language of the customer”*.¹¹ De las palabras anteriores puede inferirse que la empresa vendedora es quien debe realizar el esfuerzo de comunicación, debiendo utilizar con frecuencia varias lenguas en una misma conversación con objeto de facilitar la relación comercial con el cliente. Como veremos posteriormente, el profesor Hagen opina que el multilingüismo se está implantando en las empresas de forma gradual.

Por su parte, Idoia Aldekoa, miembro del equipo técnico de Elhuyar, en su conferencia *“Enpresetan hizkuntza-aniztasuna kudeatzeko planak”*¹², (San Sebastián, 13 de noviembre de 2012), explica el proyecto HIZKUNA como herramienta para gestionar las lenguas, y en la misma se afirma lo siguiente: *“Erosi, edozein hizkuntzatan egin*

¹¹ Hagen, S. (Ed.) (1993). *Languages in European Business – A Regional Survey of Small and Medium-sized Companies*. (p. 10). London: City Technology Colleges Trust Limited and CILT.

¹² Traducción: “Planes para la gestión del multilingüismo en las empresas”

daiteke, baina saldu, eroslearen hizkuntzan egin behar da (“Se puede comprar en cualquier idioma, pero para vender, hay que hacerlo en la lengua del cliente”). En nuestra opinión, basada en la experiencia propia y en lo que nos han transmitido diversas personas que se dedican al mundo de los negocios internacionales, dicha afirmación es muy tajante, ya que no siempre una compra ha de hacerse en la lengua del cliente, si bien es justo reconocer que sí resulta bastante frecuente.

Además, existe un dicho popular que reza *“para comprar no hay problema de idioma, quien tiene el problema es quien desea vender”*. Lo anterior no deja de ser una afirmación cuestionable, si bien se puede comprobar que las empresas que mayor interés poseen en lograr que sus empleados se desenvuelvan con soltura en la lengua extranjera resultan ser aquellas que venden sus productos en países no hispanohablantes, puesto que para aquellas que importan materias o servicios, el inconveniente lo tiene su proveedor.

Como complemento de lo anterior, una cita atribuida al antiguo Canciller alemán Willy Brandt recoge que *“Si te estoy vendiendo, hablaré tu idioma, aber wenn du mir etwas verkaufst, dann mußt du Deutsch sprechen”*. (...pero si me quieres vender algo, entonces tienes que hablar alemán).

Por último, otra línea de argumentación que justifica el hecho de que en nuestra investigación nos hayamos centrado exclusivamente en las PYMES exportadoras la encontramos en *La guía lingüística para las empresas europeas*, un estudio llevado a cabo por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, en el cual se dice: *“La mayor parte de las PYME [sic] europeas citan el inglés como el principal idioma que emplean para la comunicación empresarial en sus principales mercados de exportación”*.¹³

Todo lo anterior refuerza la decisión de que las empresas exportadoras son más interesantes para nuestro estudio que las que se dedican a la importación y es por ello por lo que decidimos centrarnos en este tipo de negocio.

¹³ Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. (2011). *La guía lingüística para las empresas europeas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Es por los motivos señalados por lo que la idea original fue dando paso a una idea más definida en la que se acotaba el tema únicamente a las **PYMES de Bizkaia** y, entre ellas, únicamente a las que se dedican a la **exportación**.

2.1.4. Agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para poder contar con toda la información necesaria para fundamentar nuestro estudio acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa en las empresas de exportación ubicadas en Bizkaia, el universo de población al que deberemos investigar deberá comprender varios **agentes**:

- **El empleador** – Se entiende por empleador la persona física o jurídica que tiene contratada a otra. Este agente participa de forma indirecta, puesto que en realidad, sobre él recae la decisión última de acometer una actividad formativa y, por supuesto, es quien soporta los costes tanto financieros como no financieros (p. ej. concesión de permisos de estudio,...) asociados a la misma
- **El Director de Recursos Humanos** – o persona responsable de la formación lingüística, o en su defecto, la persona que asuma dichas funciones y que por tanto sea el responsable de organizar y contratar dichos servicios
- **El discente** – o trabajador que recibe la formación lingüística
- **El agente formador** – Se entienden por agentes formadores las academias, centros de idiomas o instituciones públicas o privadas, así como los profesionales “*freelance*” que se dedican a impartir docencia de lenguas extranjeras

Son estos tres últimos agentes quienes intervienen de forma activa en el proceso formativo, por lo que hemos diseñado tres modelos de encuesta distintos dirigidos específicamente a cada uno de ellos:

- un modelo para el responsable de formación dentro del Departamento de Personal o de Recursos Humanos (RRHH) en la empresa, quien en última instancia, es *“la voz del empleador”*
- otro para el trabajador que recibe la formación (discente)
- otro modelo para el centro de idiomas o profesorado que proporciona el servicio de formación lingüística en inglés

En adelante, para evitar la repetición excesiva y el caer en el sesgo sexista, y teniendo presente que la lengua castellana admite el uso del masculino genérico para referirse a los miembros masculinos y femeninos de un colectivo, a los trabajadores y trabajadoras que reciben la formación en lengua inglesa los denominaremos *“empleados”, “trabajadores”* o *“personal”*. Nos referiremos a las personas responsables de organizar y contratar los servicios de formación lingüística de las PYMES como *“responsables de formación”* o *“responsables de RRHH”*, y por su parte a los encargados de proporcionar el servicio de formación, los denominaremos *“profesores”, “docentes”* o *“centros de idiomas”*.

A todos ellos hemos recurrido como *fuentes de investigación primarias*, puesto que han respondido a cuestiones que conocen de primera mano, aunque también se han utilizado *fuentes secundarias* como, por ejemplo, los datos obtenidos por otros estudios en la medida en que son aplicables a nuestra investigación.

Es importante no perder de vista el hecho de que todos estos agentes no constituyen compartimentos estancos, sino que la interacción entre ellos propiciará la obtención de los resultados perseguidos haciendo un uso óptimo de recursos económicos, temporales, espaciales y materiales, acerca de los cuales hablaremos más extensamente en el apartado 2.2.1. *Factores económicos que afectan a la contratación de formación en inglés.*

2.2. Factores objeto de análisis

2.2.1. Factores económicos que afectan a la contratación de formación de inglés

2.2.1.1. Financiación de la formación

Uno de los aspectos más relevantes en relación a la formación lingüística de los profesionales que podemos mencionar es la **financiación de esta formación**. En esta tesis se estudiarán las múltiples opciones que estas empresas hayan podido poner en práctica para poder compaginar el trabajo de los empleados con su formación, entre las cuales podemos mencionar las siguientes:

- La empresa corre con el total de los gastos incurridos por la formación en lengua inglesa de sus empleados y además, ésta tiene lugar durante el horario laboral
- La empresa contratante ofrece el pago de los cursos, pero es el empleado quien debe alargar su jornada para poder asistir a los mismos
- Se recurre al copago, es decir, la empresa subvenciona un porcentaje del coste de la formación y el restante lo tiene que sufragar el empleado, si bien dicha formación no tiene lugar durante el horario laboral
- La empresa subvenciona parte del coste de los cursos, que tienen lugar durante la jornada laboral
- La empresa facilita el aprendizaje dentro del horario laboral pero no hace frente a su coste
- La empresa pone a disposición de los empleados los despachos, salas de reuniones o de conferencias de la propia empresa, evitando así el desplazamiento de los empleados con la pérdida de tiempo que ello conlleva, pero no financia la formación ni ésta tiene lugar en horario laboral
- La empresa no ofrece ningún incentivo de este tipo a sus empleados, quienes saben que a cambio de su propio tiempo y dinero, su promoción profesional

depende parcialmente del nivel de los conocimientos prácticos de inglés adquiridos

Resulta relevante analizar asimismo los factores que influyen en la motivación, entre los cuáles podemos mencionar el **factor económico**. No debemos olvidar que, en general, cuanto mayor es la empresa, mayor será el presupuesto que ésta asigna a la formación de sus empleados. Dentro de este apartado se encuentra la formación en idiomas, por lo cual se observa que las grandes empresas gozan de una mayor disponibilidad económica para la formación lingüística que las pequeñas y medianas (PYMES). Según una publicación sobre el estudio de lenguas en PYMES europeas llevado a cabo en el año 1993:

*“Many large EC [EU] companies already undertake substantial language training. A number underpin this well developed corporate language policies (...). In Germany, for example, Siemens is estimated to spend DM 4 million per year on language training (75% English; 25% for other languages) (...). Few small companies are able to undertake such a (...) costly series of measures, however”.*¹⁴

Se puede deducir entonces, que cuanto mayor es el tamaño de la empresa (en función de su facturación o de su número de empleados), mayores serán los recursos que ésta puede destinar al aprendizaje de idiomas. En este apartado deberemos incluir no sólo el coste económico de la formación sino, en algunos casos, otros factores que también suponen una carga económica, bien para la empresa, bien para el empleado que recibe la formación, por ejemplo, el factor **tiempo**.

2.2.1.2. Incidencia económica de los aspectos temporales y espaciales

El factor **tiempo** adquiere una inusitada importancia, puesto que si los empleados están inmersos en el proceso de aprendizaje durante el horario laboral, este tiempo se resta de las horas de trabajo o, incluso, se computa como horas de trabajo, con lo que ello supone, habida cuenta del coste trabajador/hora, sobre todo en un área

¹⁴ Hagen, S. (Ed.) (1993). *Languages in European Business – A Regional Survey of Small and Medium-sized Companies*. (p. 7). London: City Technology Colleges Trust Limited and CiLT.

geográfica como Bizkaia, cuyos costes laborales están entre los más altos del país. Sin embargo, el trabajador no produce durante esas horas, por lo que no se le pueden repercutir al cliente final.

Por tanto, si consideramos que el capital humano de la empresa se valora en términos económicos, utilizando parámetros como “precio/hora/trabajador”, habrá que inferir que el coste final de la formación lingüística no se reduce únicamente al precio abonado por la formación, sino que deben añadirse los costes del tiempo dedicado por el personal a la formación en lugar de al desempeño de sus funciones laborales. De ahí el choque existente entre el reconocimiento de la conveniencia de recibir formación lingüística y la toma última de la decisión de promover y apoyar la misma por parte de los órganos gestores.

Así pues, a la hora de analizar los factores económicos, no sólo debemos considerar el tiempo invertido en la formación, sino que además, habrá que añadir el tiempo que se invierte en el traslado desde el domicilio o el centro de trabajo al lugar donde se imparte la formación. Tampoco debemos perder de vista el hecho de que, a menudo, la interrupción de una tarea laboral para asistir con puntualidad a la actividad formativa implica también una *pérdida de tiempo* por lo que supone en cuanto al tiempo necesario para volver a centrarse en la actividad original.

Además, cuanto mayor sea la empresa, la lógica nos hace suponer que dispondrá de mayor **espacio físico** para poder impartir docencia, entendiéndose por tal los despachos, salas de reuniones, salas de consulta u otros. De lo anterior se infiere que en las empresas con una plantilla más numerosa habrá mayor probabilidad de que el profesorado pueda acudir a la empresa a impartir clases, lo cual resulta más cómodo y conveniente para los empleados y comporta una menor pérdida de tiempo porque se evitan desplazamientos, dificultades para aparcar, etc. Todos estos factores pueden influir en la regularidad de la asistencia a clase, el interés y la motivación. Sin embargo, la utilización de los espacios de la empresa fuera del horario laboral comporta gastos generales añadidos como, por ejemplo, electricidad, calefacción y amortización de espacios, sobre todo si la empresa se halla situada en zonas cuyo valor inmobiliario es elevado.

2.2.1.3. Coste de los materiales didácticos

En lo relativo a los **materiales** utilizados para la formación de inglés, podemos destacar los siguientes:

1. Materiales utilizados por el personal en formación: libros de texto, fotocopias, materiales auténticos (p. ej. facturas, contratos reales, documentos de pago, documentos de transporte, documentos aduaneros, planos, especificaciones técnicas, manuales de instrucciones), CDs, vídeos, programas *online*, estancias en el extranjero, formación mixta (presencial + *online*), etc.
2. Materiales a disposición del profesor: libro del profesor, reproductor de CDs, reproductor de DVDs, cañón de proyección, pizarra, ordenador, televisión, etc.

Evidentemente, tanto la disponibilidad de materiales para su uso durante la formación como la persona –física o jurídica- que soporta los costes derivados de los mismos diferirán en función de los recursos económicos de que disponga cada empresa para la formación de sus empleados. Además, no podemos soslayar el hecho de que cuanto más específicos sean los materiales que se utilizan en la formación, mayor será el trabajo y el tiempo que los docentes deberán emplear en la preparación de las clases, lo cual implica un encarecimiento de la formación.

Por todo lo anterior, en ocasiones la inversión en formación lingüística se convierte en prohibitiva, especialmente en el caso de las PYMES, puesto que su disponibilidad económica para estos menesteres, por norma general, resulta limitada. No olvidemos que las empresas con ánimo de lucro suelen valorar sus actividades en términos de inversión/rendimiento y, como hemos observado, el coste de la formación lingüística engloba muchos más aspectos que el coste de la actividad formativa en sí.

2.2.2. Factores formativos

2.2.2.1. Especificidad de las actividades formativas

Asimismo, en nuestro estudio se analizará la **especificidad aplicada en estos cursos**, puesto que algunas empresas solicitan formación en el área de **IFE (Inglés para Fines Específicos)**, es decir, inglés técnico específico del campo en el que la empresa desarrolla su actividad. Otras empresas, por el contrario, conceden más importancia al aprendizaje de **Inglés para Fines Generales (IFG)**. Además, algunas empresas desean que sus empleados sepan desenvolverse con facilidad en el extranjero, por ejemplo, en hoteles y aeropuertos, y sobre todo, en los negocios internacionales, así como en conversaciones informales con los clientes, para lo cual demandan “cursos a la carta”. A este respecto, Ana Almagro Esteban, de la Universidad de Jaén, explica que:

“[La enseñanza de IFE] surge ante una nueva realidad: dar respuesta a las necesidades [de aprendizaje de inglés] de un alumno que es especialista en un campo determinado o que se especializa en el mismo. (...) En consecuencia, es la especialización del alumno la que determina su necesidad de la lengua.”¹⁵

Por otra parte, según Holliday y Cooke, el IFE tiene ciertas características propias como:

“...la posibilidad de restricción de la lengua, las destrezas del inglés, las funciones, del vocabulario, de los temas, entre otros aspectos, en función de las necesidades de los alumnos. Entendemos este enfoque como un rasgo necesario de la enseñanza que se adapta al contexto.”¹⁶

Desde nuestro punto de vista, la mayoría de los profesionales que demandan formación lingüística de inglés son especialistas en un área ajena a la lingüística, y

¹⁵ Almagro, A. (2001). Rasgos que diferencian la enseñanza del ESP de la enseñanza del inglés en general. En S. Posteguillo; I. Fortanet y J.C. Palmer (Eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Col·lecció “Estudis Filològics” Num. 6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

¹⁶ Holliday, A. y Cooke, T. (1982). *An Ecological Approach to ESP. Lancaster Practical Papers in English Language Education 5. Issues in ESP*. Lancaster: Lancaster University.

necesitan mejorar sus destrezas lingüísticas con el fin de expresarse y comprender tanto de forma oral como escrita el inglés específico perteneciente al área laboral a la que se dedican, por lo cual es cierto que es la especialización la que determina su necesidad, y además, la especialización en ese campo específico y no otro. Es decir, que necesitan formación lingüística específica enfocada hacia su campo de conocimiento, IFE orientada a su área de especialización.

En nuestra opinión, el aprendizaje de la lengua inglesa a lo largo de un período de al menos ocho años durante las etapas educativas previas a la incorporación al mundo laboral recibida por parte de un gran porcentaje (50%) de los profesionales de las empresas objeto de nuestro estudio (respuesta a la pregunta TRA.4 de la encuesta dirigida a los empleados de las PYMES de Bizkaia),¹⁷ debería capacitarles para mantener una comunicación efectiva en ámbitos generales. Sin embargo, la realidad a la que nos enfrentamos en el día a día se muestra terca y nos hace comprender con claridad que la situación ideal perseguida dista mucho de la realidad puesto que, por norma general y habida cuenta de los años transcurridos desde que recibieron dicha formación en lengua inglesa, la comunicación no suele ser efectiva y además, suele estar plagada de numerosas imprecisiones e incorrecciones que, en un ámbito empresarial puede tener consecuencias realmente graves.

Además, el 47% de los empleados manifestó no haber recibido formación de inglés alguna **durante su vida laboral** y tan sólo un reducido porcentaje (20%) manifiesta que se formó en lengua inglesa durante cuatro años o más, período de tiempo durante el cual pudieron utilizar como herramienta de aprendizaje el inglés específico de su área de conocimiento. Esta escasa exposición al inglés específico deriva en una falta de vocabulario técnico, fluidez en las comunicaciones orales y capacidad para expresarse y comprender, que a su vez, se convierten en los factores que más necesarios les resultan a estos profesionales que deben desenvolverse en un contexto internacional, y aún más, global. Esto implica que son precisamente estos aspectos los que necesitan perfeccionar para adquirir las competencias comunicativas que pretenden alcanzar.

¹⁷ Véase encuesta completa en el Anexo VI

Como apunta Ana Almagro, el Inglés para Fines Específicos ofrece grandes posibilidades de restringir el campo de estudio a los intereses del estudiante, lo cual evidentemente permite adaptar la formación a sus necesidades específicas, lo que a su vez, mejora su calidad.

2.2.2.2. Selección del método, curso, profesorado y formación de grupos

En la presente tesis doctoral también se analizarán otras variables, como los **métodos** utilizados y el **tipo de cursos** seleccionados por las empresas cliente para sus empleados, es decir, si éstos son de carácter intensivo o no, así como si el personal asiste a clases individuales o grupales, si estas son presenciales, virtuales o mixtas, si el aprendizaje tiene lugar durante estancias en el extranjero, etc.

Otro de los temas que se examinarán será la importancia que las empresas cliente conceden a la formación del **profesorado** responsable de la formación de inglés de sus empleados, los requisitos que exigen a los centros de idiomas respecto a si los docentes son angloparlantes nativos o no nativos, su titulación, experiencia docente previa o conocimientos de pedagogía de la lengua.

Por último, se investigará acerca de los criterios que se utilizan para la asignación de los receptores de la formación a **grupos de distinto nivel** o con **distintas necesidades lingüísticas específicas**. En este sentido, se analizará si la composición de los grupos está determinada por las empresas cliente o por los centros de formación atendiendo al nivel inicial de los empleados, o meramente a la conveniencia de horarios y presupuesto con el que cuenta la empresa contratante de la formación. Con el fin de analizar estas cuestiones, se investigará si se realiza una prueba de nivel previa al inicio del proceso de formación a cada uno de los asistentes a la misma, y además si las empresas se someten a una auditoría lingüística completa.

2.2.2.3. Control de asistencia y criterios de evaluación

Además, el estudio intentará identificar las herramientas que se utilizan para el **control de asistencia** y la **evaluación de los asistentes**, pero además analizará qué tipo de *feedback* requieren las empresas que ofertan el servicio y cómo lo utilizan para mejorar el mismo, para lo cual se han analizado las siguientes cuestiones:

- exigencia por parte de las empresas cliente de un registro de asistencia
- exigencia por parte de las empresas cliente de un porcentaje mínimo de asistencia para garantizar la continuidad del empleado en el programa de formación
- porcentaje medio de asistencia a este tipo de cursos
- exigencia por parte de las empresas cliente de un informe de evaluación acerca del progreso de los participantes
- elaboración de un informe de evaluación grupal o individual
- naturaleza numérica y/o descriptiva del informe, o si dicho informe se limita a indicar si el asistente ha superado el nivel
- finalidad práctica de la evaluación o, si por el contrario, se trata tan sólo de un requisito que las empresas necesitan para justificar las bonificaciones o para dar cumplimiento al plan de formación de la empresa
- pase de encuestas a los participantes para analizar su satisfacción acerca de los profesores, el método de enseñanza utilizado, la conveniencia del horario, los resultados, etc.
- existencia de un *feedback* a resultados de la evaluación realizada y si éste se utiliza como herramienta de mejora de cara al futuro

CAPÍTULO 3

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La **metodología** que se ha empleado en esta tesis doctoral se basará en un estudio exhaustivo de las diferentes opciones de formación al alcance de las empresas y de los trabajadores que desean mejorar su nivel de conocimiento de la lengua inglesa, así como de los resultados percibidos acerca de dicha formación.

Para conseguir la información necesaria, hemos consultado **fuentes diversas** (véase Capítulo 4) acerca del estado de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en nuestro país, la relevancia de su conocimiento en el ámbito laboral, las exportaciones en la provincia de Bizkaia, y las competencias lingüísticas en las grandes empresas y en las PYMES. Además de lo anterior, hemos completado nuestra investigación analizando las estrategias de gestión lingüística, las pruebas de evaluación de nivel de inglés, el nivel del conocimiento de inglés en España, el multilingüismo, la identificación y el análisis de necesidades, y la motivación para el aprendizaje de inglés. Por último, se han analizado las diferencias entre el Inglés para Fines Generales (IFG) y el Inglés para Fines Específicos (IFE).

A partir de este soporte teórico, hemos realizado un **trabajo de campo** (véase Capítulo 5) consistente en la organización de diversas reuniones y de un grupo de discusión con personas que tienen una dilatada experiencia y, en muchos casos, responsabilidades de gestión en el ámbito de la enseñanza del inglés para personal de empresa.

Como parte integrante del mencionado trabajo de campo, hemos lanzado dos modelos de encuesta diferentes a una serie de PYMES de Bizkaia, 921 en total, dedicadas a la exportación, en las que las encuestas han sido contestadas tanto por los responsables de formación de las mismas, como por empleados. Como complemento a estas

encuestas, también se ha lanzado un tercer modelo dirigido a empresas de Bizkaia responsables de proporcionar servicios de formación de lengua inglesa.

Por lo tanto, se trata de tres encuestas distintas, cada una de ellas orientada a un colectivo diferente de los que intervienen en el proceso de formación:

1. Una encuesta dirigida a los **responsables de formación** de las PYMES exportadoras de Bizkaia
2. La segunda, lanzada a los **trabajadores** de las PYMES exportadoras de Bizkaia
3. La tercera, lanzada a los jefes de estudio o personas responsables de la relación con las empresas cliente de los **centros de idiomas** y academias que imparten formación de inglés en las PYMES exportadoras de Bizkaia, así como a profesores *freelance*

Después se han tabulado y analizado los datos de las tres encuestas según parámetros estadísticos que se explicarán más adelante y, basándose en los **resultados** obtenidos (véase Capítulo 6), se han extraído una serie de **conclusiones** (véase Capítulo 7) relativas al aprovechamiento de los cursos o las diferentes modalidades de formación ofertadas por las empresas a sus empleados, entre otros aspectos. Para ello se ha procedido del siguiente modo:

- se ha examinado el estado de la cuestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las PYMES exportadoras de Bizkaia, concentrándonos en las necesidades presentes y futuras de las mismas
- se han analizado los objetivos a medio y largo plazo, así como la motivación hacia el aprendizaje y el grado de satisfacción obtenido por los receptores de la formación
- se han tenido presentes la aptitud, el nivel percibido de inglés, la frecuencia de utilización, así como los diferentes contextos laborales en los que los receptores de la formación necesitarán utilizar el inglés

- se ha investigado el tipo de formación recibida, teniendo presentes los diferentes métodos utilizados por el centro de idiomas que oferta el servicio, el tipo de inglés impartido, los materiales didácticos empleados, las actividades de formación, etc.
- se ha analizado la implicación de la empresa en la formación lingüística de sus empleados

Por último, se han aportado **sugerencias** (véase Capítulo 8) que permitirán mejorar la calidad de la formación. Estas sugerencias, al igual que las conclusiones, están dirigidas fundamentalmente a los diferentes estamentos que pudieran beneficiarse de su aplicación.

Una gran parte de las variables que se manejan en el cuestionario son cuantificables y se han tenido en cuenta en la realización del estudio, mientras que otras quedan en reserva para estudios posteriores de profundización post-doctoral, por tener que acotar la investigación a campos con relevancia directa respecto a los objetivos que persigue la presente tesis.

3.1. Investigación descriptiva y diseño transversal

En esta tesis doctoral se ha utilizado el método de **investigación descriptiva**, que se define como:

“Un tipo de investigación concluyente que tiene como principal prioridad la descripción de las funciones y características del mercado. El diseño de este tipo de investigación responde a las preguntas: quién, qué, cuándo, dónde, por qué y cómo.”¹⁸

Además, Rocío Arenas Carrillo, Máster en Investigación Educativa y bibliotecaria principal de la Universidad de Guanajuato, México, explica que:

¹⁸ Domínguez, S. (8 de marzo de 2011). *Investigación de mercados. Clasificación de la investigación descriptiva*. [en línea]. Disponible en: <http://www.stelladominguez.com/2011/03/invdescriptiva/> [22 de marzo de 2012]

“El objetivo de la investigación descriptiva consiste *en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.*”¹⁹

En nuestra opinión, la investigación descriptiva es un proceso estructurado que nos permite examinar los diferentes componentes del universo de población objeto de estudio e indagar sobre el tipo de docencia demandada, la metodología utilizada, las motivaciones iniciales, los resultados de aprendizaje, y los motivos que producen dichos resultados, entre otros.

Si tenemos presente lo anterior, ha de considerarse que en esta tesis doctoral se ha realizado una investigación descriptiva, ya que se han recogido los datos pero no nos hemos limitado a exponer los resultados, sino que los hemos analizado exhaustivamente, cruzado e interpretado al objeto de obtener conclusiones lógicas y fundamentadas a partir de éstos y de las relaciones entre las variables. Estas conclusiones nos aportan una serie de indicadores que pueden servir para optimizar los recursos y perfeccionar los métodos empleados en las diferentes modalidades utilizadas para el aprendizaje de la lengua inglesa.

Por otra parte, según Stella Domínguez, “*un **diseño transversal** es un diseño de investigación en el cual, se recolecta la información de una muestra de la población por una sola vez, y no se vuelve a usar esa misma muestra.*”²⁰ Atendiendo a la anterior definición, resulta evidente que esta investigación presenta un diseño transversal,

¹⁹ Arenas, R. (13 de septiembre de 2006). La investigación descriptiva. *Noemágico: un lenguaje hacia otro entendimiento*. [en línea]. Disponible en: <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php> [21 de marzo de 2012].

²⁰ Domínguez, S. (8 de marzo de 2011). *Investigación de mercados. Clasificación de la investigación descriptiva*. [en línea]. Disponible en: <http://www.stelladominguez.com/2011/03/invdescriptiva/> [22 de marzo de 2012].

puesto que la información se recopila en una única ocasión, en lugar de tratarse de una toma de muestras a lo largo del tiempo. Como la presente tesis doctoral no pretende estudiar la *evolución* de ninguno de los factores que participan en la formación lingüística, desde nuestro punto de vista personal, este tipo de diseño resulta ser el más adecuado.

3.2. Métodos empleados para la obtención de datos

Al objeto de conseguir resultados relevantes para nuestra investigación hemos recurrido a la combinación de **métodos de análisis cuantitativos y cualitativos**. Los motivos por los cuales hemos optado por dicha combinación son los siguientes:

- El análisis cuantitativo proporciona datos fácilmente mensurables y comparables entre los tres colectivos objeto de estudio
- El análisis cualitativo proporciona la posibilidad de establecer causalidades y generalizaciones, y permite complementar la información recabada sobre aquellos aspectos que resultan difícilmente abordables en un análisis cuantitativo
- La combinación de ambos tipos de análisis resulta ser la herramienta más completa y adecuada para profundizar en nuestra investigación
- Permite una comprensión más amplia de las estrategias lingüísticas empleadas por las PYMES para el aprendizaje de inglés de sus empleados, así como de las relaciones que se establecen entre las PYMES y los centros de idiomas, y de las motivaciones que llevan a contratar formación de inglés

Durante la etapa de investigación relativa a los responsables de formación de las PYMES y la concerniente a los trabajadores de las mismas, hemos utilizado el análisis cuantitativo, en concreto, la **encuesta**, como medio óptimo para la obtención de resultados cuantificables.

Sin embargo, en la fase de la investigación relativa a los centros de idiomas, hemos optado por utilizar ambas técnicas siguiendo el proceso que explicamos a continuación:

- 1º) En primer lugar, como parte del método de análisis cualitativo, hemos entrevistado a un total de 5 personas que ocupan puestos relevantes en centros de idiomas de Bizkaia, con el fin de recabar su opinión acerca de algunos factores no cuantificables, y además recoger sus sugerencias respecto a la encuesta dirigida a centros de idiomas, con el fin de poder mejorarla a la hora de redactar la encuesta definitiva.
- 2º) A continuación, hemos enviado la encuesta a los centros de idiomas, y hemos recogido las respuestas para poder realizar un análisis cuantitativo de las mismas.
- 3º) Por último, para finalizar esta parte del proceso, hemos recurrido a un grupo de discusión, lo cual nos ha permitido obtener resultados cualitativos acerca de varios aspectos complementarios a la encuesta, que no resultaba posible determinar por medio de ésta.

En suma, mediante la combinación del análisis cuantitativo y cualitativo hemos obtenido unos resultados más completos que lo que habría sido posible utilizando tan sólo una de las dos técnicas.

3.2.1. Método de análisis cuantitativo: la encuesta

Uno de los instrumentos más utilizados en este tipo de investigación es la **encuesta**, que es precisamente por el que hemos optado en este caso por motivos que se explicarán más adelante. Asimismo, debe hacerse mención al hecho de que las diferentes baterías de preguntas que componen cada una de las tres encuestas lanzadas han sido diseñadas cuidadosamente atendiendo al análisis exhaustivo de las variantes inherentes a las diferentes modalidades de formación existentes y a los resultados previsibles.

Una **encuesta** se define como “un tipo de investigación para obtener información, que consiste en formular una serie de preguntas recogidas en un cuestionario para conocer la opinión del público acerca de un asunto determinado y reflejar los resultados de forma estadística.”²¹

La encuesta es uno de los métodos más utilizados en la investigación descriptiva porque nos permite obtener información amplia y variada de fuentes primarias, que son aquellas que proveen un testimonio o evidencia directa sobre el tema de la investigación.²²

3.2.1.1. Ventajas y desventajas

Hemos decidido utilizar la encuesta como instrumento para nuestra investigación debido a las **ventajas** que reporta con respecto a otros métodos de obtención de información. Entre estas ventajas destacaremos que:

- Se pueden conseguir datos acerca de casi todo tipo de población, especialmente si vamos a indagar sobre hechos pasados que los encuestados han vivido personalmente, como es el caso de haber recibido formación de lengua inglesa, haberla contratado o haberla impartido.
- La encuesta resulta especialmente útil para estandarizar los datos, lo que permite tratarlos informáticamente y obtener resultados estadísticos.
- La encuesta y su estudio no conllevan un coste económico alto, puesto que no podemos soslayar el hecho de que la carencia de recursos económicos puede limitar el alcance de una investigación.

Por supuesto, somos conscientes de las **desventajas** que presenta; entre ellas cabe mencionar que no contempla el análisis en profundidad de datos complejos y que su elaboración, desde el principio hasta la recogida de datos, puede ser de una duración

²¹ Quinter, P. y Velázquez, S. (2009). *Encuestas. Uso y relevancia en la investigación descriptiva*. [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/santiav/encuestas-en-la-investigacin-descriptiva> [21 de marzo de 2012]

²² Universidad del Turabo. (2011). *Definición de fuentes primarias y secundarias*. [en línea]. Disponible en: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Instruccion/fuentes.htm> [9 de mayo de 2012]

superior a lo esperado o a lo necesario. Por este motivo, una encuesta compleja no resulta práctica para analizar materias que requieran un *feedback* inmediato.

A la vista de las anteriores consideraciones, hemos decidido utilizar la encuesta en esta investigación porque en nuestro caso particular se trata del elemento operativo más eficaz, ya que las ventajas superan a las desventajas.

3.2.1.2. Elaboración: pasos y pautas

Los **pasos** necesarios para la elaboración de una encuesta son:

1. Identificación del problema
2. Formulación de una hipótesis
3. Establecimiento de variables
4. Elaboración del cuestionario
5. Pruebas acerca del cuestionario
6. Corrección y adaptación del cuestionario en función de los resultados de las pruebas
7. Distribución y recopilación
8. Tabulación de los datos
9. Análisis de los datos
10. Exposición analítica de los resultados
11. Extracción de conclusiones
12. Aportación de sugerencias

El **cuestionario** es el instrumento de la encuesta que sirve para recoger los datos. Los indicadores se obtienen a partir de las preguntas del cuestionario, las cuales deben formularse en un lenguaje claro, evitando terminología excesivamente técnica que pueda confundir o predisponer al encuestado a favor o en contra de un determinado producto, servicio o idea. Richterich y Chancerel²³ opinan que las encuestas no deben contener muchas preguntas, y que éstas deben ser muy transparentes, válidas para los distintos ámbitos en que se formulan (diferentes tipos de aprendizaje, metodologías,

²³ Richterich, R. y Chancerel, J.-L. (1987). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Ed. Prentice-Hall International.

empresas, grupos,...), y todas ellas tienen que proporcionarnos la posibilidad de extraer conclusiones de algún tipo, por lo que hemos de eliminar aquellas preguntas que aunque puedan resultar interesantes para el investigador no proporcionen datos relevantes para este estudio en concreto.

Asimismo, el cuestionario debe resultar cómodo al encuestado para así garantizar una mayor cantidad de respuestas y evitar que éste responda con No sabe / No contesta (NS/NC) en aquellas ocasiones en las que prefiere optar por esta respuesta para no tener que pensar en exceso. Por lo tanto, las preguntas deben evitar:

- solicitar a los encuestados información o datos que no les resulten fáciles o rápidos de obtener
- la formulación farragosa en las preguntas de la encuesta
- las ambigüedades, con el fin de evitar interpretaciones distintas por parte de diferentes encuestados

También hay que tener presente el hecho de que las **preguntas abiertas**, es decir, aquellas en las que después del enunciado o pregunta hay un espacio en blanco para que el encuestado redacte su respuesta, suponen más trabajo que marcar una casilla, tanto para la persona que responde al cuestionario como para el investigador que, al tabular los resultados encontrará en las respuestas abiertas resultados que no es fácil encuadrar en un campo determinado o sistematizar, por lo que solamente se deben incluir preguntas de este tipo cuando sea imprescindible.

Por último, debemos evitar que el cuestionario sea excesivamente largo, ya que los encuestados se pueden aburrir fácilmente de contestar a una serie interminable de preguntas que no les reportan ningún beneficio directo.

Por lo tanto, en esta investigación hemos procurado ceñirnos a los principios anteriormente señalados y no sobrecargar a los encuestados con un exceso de preguntas. Además, en todo instante hemos intentado formular las preguntas de la forma más clara y sencilla posible, solicitando a los encuestados su opinión o datos que conocen de memoria.

La encuesta lanzada a los **responsables** de formación consta de 27 preguntas, la dirigida a los **empleados** de 29, y la dirigida a los **centros de idiomas o formadores** de 15, aunque en todas ellas algunas respuestas son dinámicas puesto que dirigen al encuestado a nuevas preguntas, dando como resultado total un máximo de 33, 37 y 20 preguntas respectivamente.

En los tres modelos de encuesta la mayor parte de las preguntas son cerradas, es decir, tras el enunciado aparecen todas las opciones de respuesta, entre las cuales los encuestados deben elegir. Sin embargo, en algunas preguntas hemos ofrecido la opción “Otros (por favor, especifique)” con el fin de posibilitar que las personas que respondiesen a las distintas encuestas pudiesen expresar otras opiniones, y por consiguiente lograr un elevado número de respuestas válidas, y obtener unos resultados lo más fidedignos que sea posible.

Por otra parte, algunas de las preguntas exigen que la persona encuestada marque en cada opción el grado de conformidad, satisfacción, frecuencia o cantidad, con el fin de poder establecer gradaciones en las respuestas, dado que éstas no siempre son de carácter absoluto sino que requieren ser matizadas.

3.2.1.3. La encuesta virtual

Para poder explicar la decisión de realizar una encuesta virtual, debo primero exponer los antecedentes de un hecho extraído de mi experiencia laboral que intuyo ha tenido una importancia relevante a la hora de adoptar muchas de las decisiones relativas a las encuestas y al diseño de las baterías de preguntas utilizadas para esta tesis doctoral. En concreto, se trata de **mi experiencia como encuestadora**, y como consecuencia de ésta, mi experiencia como encuestada.

Cuando era estudiante universitaria y, como trabajo a tiempo parcial, durante cuatro cursos académicos me dediqué a **pasar encuestas** para la empresa de estudios de mercado EMER.²⁴ La variedad de los cuestionarios y de los universos de población a los que debía encuestar, así como las técnicas aprendidas para establecer muestras aleatorias, me proporcionaron una amplia y variada experiencia como encuestadora,

²⁴ Hoy en día fusionada con el grupo multinacional GfK y convertida en GfK EMER

que me ha resultado de enorme utilidad para poner en práctica algunos de estos aspectos a la hora de elaborar los cuestionarios y dirigirme a las empresas para solicitar su colaboración.

Por una parte, soy perfectamente consciente de la dificultad que supone obtener respuestas válidas de personas que en ocasiones no tienen interés en facilitar información de ningún tipo, ni parte de su tiempo a un desconocido que toque el timbre de su casa o les formule una serie de preguntas en la calle. En otras ocasiones las personas pueden estar negativamente predispuestas hacia la cumplimentación de un cuestionario por falta de tiempo y, por ende, ser reacios a contestar. Finalmente, muchas personas desconfían de los extraños que les abordan con cualquier pretexto, ya que piensan que en realidad se les quiere vender algo bajo el subterfugio de responder a una encuesta.

En un entorno virtual también encontramos actitudes negativas que nos aventuramos a concluir que son motivadas por la falta de interés, la falta de tiempo o la desconfianza. De hecho, a lo largo de nuestro estudio hemos podido comprobar que algunas personas se negaron a facilitarnos los datos de contacto de su empresa, aduciendo que no disponían de tiempo o incluso que no tenían interés por participar en este proyecto. Otras, sin embargo, se mostraron amables y colaboradoras por teléfono pero, para nuestra sorpresa, finalmente no respondieron a la encuesta. Por último, una gran parte de las empresas contactadas tomó parte en el estudio cumplimentando los cuestionarios.

Durante el tiempo que estuve trabajando para EMER aprendí por experiencia propia que, para lograr un nivel de colaboración óptimo, es preciso informar al encuestado con brevedad y previamente de qué es lo que pretendemos. Igualmente, resulta imprescindible inspirar confianza para que los encuestados se sientan a gusto y colaboren voluntariamente en la cumplimentación de la batería de preguntas. Por ello, resulta fundamental establecer un **vínculo** que implique confianza con el encuestado. Si previamente han recibido información acerca del tipo de encuesta de que se trata y con qué objetivos se ha planteado, se mostrarán menos reticentes y más predispuestos a emplear una parte valiosa de su tiempo en responder a las preguntas

del cuestionario. Si además, esta información previa proviene de alguien de su entorno profesional en quien confían, o de alguien cuyo nivel jerárquico profesional es superior, por ejemplo, la persona responsable de los planes de formación en su empresa, entonces las posibilidades de colaboración se incrementan notablemente. Por esta razón, éste fue el protocolo que seguimos para lanzar los tres modelos de encuesta. El proceso de realización de cada una de ellas se explica con todo detalle en el apartado 5.2.1. *Fases del proceso*.

Desde mi experiencia como encuestadora han transcurrido muchos años, pero desde entonces, siempre que he tenido ocasión he aceptado contestar a las preguntas de otros encuestadores acerca de todo tipo de temas y en todo tipo de lugares y entornos: en la calle, en mi domicilio, por teléfono, por correo electrónico, por internet, etc. Y lo hago siempre que el tiempo me lo permite, puesto que soy consciente de la dificultad que implica encontrar a alguien que, incluso cumpliendo los requisitos necesarios para ser encuestado, se avenga a contestar encuestas lanzadas y realizadas por una persona desconocida.

Por este motivo, a lo largo de las últimas décadas, he cumplimentado muchas encuestas de todo tipo y en todo tipo de entornos, y he aprendido a distinguir las que resultan sencillas y agradables de rellenar (“*user-friendly*”) de las que no lo son. De hecho, a menudo distingo con antelación qué tipo de cuestionarios me va a costar mucho completar, cuáles me van a resultar aburridos, amenos, perezosos, rápidos, etc. De esta forma, mi propia experiencia me resultó sumamente útil para poder elaborar las tres encuestas de forma que resultasen breves e interesantes para las personas encuestadas.

Por otra parte, según el Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), el nivel de acceso a internet de las empresas vascas que cuentan en su plantilla con más de 10 empleados ascendía a un 97% en el año 2011, porcentaje que sin duda se acercará aún más al 100% en 2014.²⁵ Aunque no disponemos de datos al respecto, nuestra hipótesis es que en las microempresas (aquellas que cuentan con una plantilla de menos de 10 trabajadores) las cifras probablemente serán similares. De hecho, tan sólo una de las

²⁵ Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). (2012). *Euskadi en la UE-27*. Vitoria-Gasteiz: EUSTAT.

empresas a las cuales nos dirigimos telefónicamente para solicitarles que participasen en el estudio, reconoció no tener correo electrónico. A partir de este conocimiento, hemos llegado a la conclusión de que hoy en día, viviendo en la era de las telecomunicaciones y considerando que prácticamente todo el universo de población al que pretendemos dirigirnos en nuestra investigación usa habitualmente el ordenador, la utilización de medios telemáticos para la obtención de datos resulta el método idóneo para alcanzar nuestros objetivos, por los motivos que detallaremos a continuación:

3.2.1.3.1. Ventajas de las encuestas online

Según menciona encuestafacil.com²⁶ en su página web, **algunas ventajas que presentan las encuestas online** son las siguientes:

- **Bajo coste.** No es necesario contratar encuestadores ni utilizar papel para obtener los datos
- **Rapidez.** Los resultados de la encuesta se obtienen en tiempo real
- **Exactitud.** Se eliminan los errores que pueden ocurrir cuando la introducción de datos es manual
- **Calidad y fiabilidad.** Se eliminan intermediarios y como consecuencia, el posible sesgo que éstos puedan introducir. Cada encuestado responde cuando es el mejor momento para él, no para el encuestador, por lo que la calidad de las respuestas aumenta
- **Buen seguimiento.** Es posible monitorizar el desarrollo de las respuestas por el procesamiento automático de datos

Encuestafacil.com no parece la empresa más objetiva para apuntar las ventajas de las encuestas *online* con respecto a otros métodos, puesto que ésta es precisamente la actividad a la que se dedica y de la que obtiene sus ingresos económicos, lo cual no

²⁶ Encuestafacil.com. (s.f.). *Ventajas de las encuestas online*. [en línea]. Disponible en: http://www.encuestafacil.com/Mas_Informacion/Ventajas_Utilizacion_Encuestas_Online.aspx [30 de mayo de 2012]

garantiza su imparcialidad. Sin embargo, analizándolas una por una he llegado a la conclusión de que las ventajas que mencionan son empíricamente ciertas.

En cualquier caso, existen numerosos argumentos objetivos para apoyar la decisión de utilizar las encuestas en soporte virtual. Personalmente, estimo que **la encuesta virtual** resulta mucho más práctica que el cuestionario en soporte físico, es decir, en papel impreso, por los motivos mencionados anteriormente además de por los siguientes:

- A pesar de la proliferación de los medios informáticos, es evidente que la recepción de comunicaciones por medios impresos ha aumentado en los últimos tiempos. Esto conlleva la devaluación de la importancia que concedemos a toda esta información impresa. Ante la avalancha de papel que recibimos, tanto en casa como en el trabajo, las personas tendemos a descartar todo aquello que no nos interese directamente. La publicidad la miramos por encima y únicamente si se trata de algo que nos pueda resultar útil, empleamos el tiempo necesario en leerla por completo. Una comunicación escrita que resulta ser una encuesta para su cumplimentación, que posteriormente debemos introducir en un sobre y devolver al emisor, aun teniendo el franqueo pagado, tiene un índice de probabilidad bastante alto de terminar en el cubo de la basura.
- En segundo lugar, resulta clara la necesidad de ahorrar papel en la medida de lo posible, ya que se trata de un recurso caro y escaso. Si pensamos en las exiguas probabilidades de que nuestra encuesta en papel sea respondida, nos daremos cuenta de que en la mayoría de los casos, se tratará de un despilfarro de recursos. Aquí podríamos añadir la creciente “conciencia ecológica” en nuestra sociedad, lo que puede propiciar una predisposición negativa por parte de los encuestados hacia quien ha malgastado tanto papel y tinta en el envío de cuestionarios por este medio.
- Además, en esta era informatizada, el hecho de contestar un cuestionario virtual en el que sólo hay que pinchar las respuestas, nos resulta mucho más cómodo que contestarlo por escrito. Pinchando en el botón “**FIN**”

sustituimos la tediosa tarea de introducir el cuestionario en el sobre y (aunque ya esté franqueado) llevarlo al buzón de correos más cercano.

- Otra posibilidad habitual para pasar una encuesta consiste en que el encuestador se dirija personalmente a cada uno de los individuos encuestados, bien por teléfono, bien en persona. Debido a la amplitud del universo objeto de este estudio, incluso reduciéndolo mediante la utilización de técnicas de muestreo, se observa con claridad que se trata de una tarea ingente e inviable, teniendo presentes las limitaciones materiales y temporales de un único investigador, lo cual es nuestro caso, por lo cual decidimos descartarla. Recordemos que el listado de PYMES de exportación en Bizkaia reúne a 921 de estas empresas.
- Por último, por mi experiencia personal arriba comentada, he valorado el hecho de que cuando recibimos una encuesta por correo electrónico y pensamos en contestarla, puede ocurrir que en el momento en que leemos el mensaje no tengamos tiempo de hacerlo, aunque sí el interés necesario. Aunque nuestra respuesta al cuestionario no sea inmediata, el mensaje no desaparece ni se traspapela, sino que queda en la “Bandeja de entrada” hasta que encontremos el momento de *ponernos a la tarea*. Por lo tanto, las probabilidades de obtener respuestas por este medio aumentan.

Considerando todas las razones esgrimidas, resulta obvio que la utilización de la encuesta virtual presenta **claras ventajas** respecto a la utilización de la encuesta en soporte físico (papel) o a la encuesta realizada por teléfono. En resumen, con la encuesta electrónica se evita que el encuestador deba dirigirse de forma individual y personal a todos y cada uno de los individuos que conforman el universo de población seleccionados mediante muestreo, por lo que la rapidez, la economía, la fiabilidad, la precisión de las respuestas obtenidas y un mayor índice de respuestas válidas resultan ser las ventajas más relevantes.

3.2.1.3.2. Motivos y requisitos para utilizar www.encuestafacil.com como proveedora de software

En primer lugar, considero necesario explicar **los motivos** por los cuales decidí utilizar el programa www.encuestafacil.com y no otro. El motivo principal es que se trata de una herramienta *web* para la creación de encuestas *online* que permite elaborarlas de forma rápida y sencilla. Asimismo, ofrece el programa de colaboración *Universia* que permite a las Universidades y Centros de Posgrado de todo el mundo utilizar su plataforma de forma gratuita durante un año. El programa permite que estos centros aporten esta tecnología a todos sus estudiantes, profesores y empleados para su uso educativo.

Encuestafacil.com presenta muchas **ventajas**, pero desde nuestro punto de vista, las más relevantes para nuestra investigación resultan ser las siguientes:

- Permite recabar información de una forma altamente efectiva
- Ayuda a diseñar encuestas a quienes no son expertos en la realización de estudios de mercado
- Se trata de una herramienta intuitiva, potente y fácil de utilizar
- Es un medio gratuito para estudiantes y profesores de Universidades
- Admite un número ilimitado de encuestas, preguntas y respuestas
- Permite el uso y disfrute del 100% de las funcionalidades de la herramienta
- Permite acceder a las encuestas y sus resultados en cualquier momento
- Es un sistema de almacenamiento seguro

Además, se trata de un programa con el que ya estaba familiarizada puesto que [encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com) se utiliza desde hace varios años en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao - centro al que estoy adscrita -, para la realización de estudios de mercado llevados a cabo por los integrantes del Departamento de Marketing y del Departamento de Estadística. Por este motivo, los miembros de la Comisión de Calidad del Centro, a la cual pertenezco, decidimos hace unos meses

utilizar encuestafacil.com para elaborar una encuesta sobre la satisfacción de los usuarios acerca de diferentes utilidades del Centro. Durante el mismo período, diseñé otras tres encuestas, una de ellas para su lanzamiento a la Comisión de Ordenación Académica del Centro y las otras dos cuya finalidad era la obtención de datos para la publicación de dos artículos.

En todas estas ocasiones, participé personalmente en el diseño de estas encuestas, así como en el análisis de los datos obtenidos, la extracción de conclusiones y la elaboración de los informes. Esta decisión me ha resultado de gran utilidad porque de esta forma pude comprender el manejo de las distintas funcionalidades de la herramienta y aprovechar todo su potencial y por tanto, me resultó más fácil adoptar la decisión de emplearla para la elaboración y lanzamiento de las encuestas para mi tesis doctoral.

Por otra parte, encuestafacil.com exige al titular de una cuenta el cumplimiento y acreditación de una serie de **requisitos**, que en nuestro caso no ofrecen problema alguno:

- Acreditar ser miembro de una Universidad o Centro de Posgrado
- Tener una dirección de correo electrónico del centro
- Establecer un enlace desde la página web del centro a www.encuestafacil.com
- Citar en los resultados de cualquier estudio que se realice a www.encuestafacil.com como proveedor de tecnología
- No utilizar el programa en ninguna investigación o estudio remunerado

Como podemos observar, los requisitos exigidos por encuestafacil.com no representaron problema alguno en nuestro caso, lo cual, sumado a las ventajas anteriormente mencionadas nos hizo decantarnos por esta plataforma proveedora de software para lanzar los tres modelos de encuesta.

3.2.2. Método de análisis cualitativo: el grupo de discusión

Como instrumento de investigación, la técnica denominada **grupo de discusión** resulta ser una excelente herramienta para la obtención de datos de carácter cualitativo, ya que permite *“reflejar la experiencia tal cual la perciben, la construyen y la analizan las personas implicadas dándoles un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar.”*²⁷

Tal y como señala Krueger, experto en investigación aplicada, por grupo de discusión se entiende lo siguiente:

*“Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión.”*²⁸

La técnica de investigación cualitativa denominada grupo de discusión resulta especialmente conveniente para recabar datos relativos a las opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de un grupo de personas relacionadas con un determinado objeto de estudio. Por norma general, el tamaño del grupo suele oscilar desde los tres o cuatro participantes hasta un máximo de doce o trece, obedeciendo dicho tamaño al hecho de que el grupo en cuestión debe ser lo suficientemente pequeño para que todos los participantes tengan la oportunidad de opinar pero, a la

²⁷ Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. (pp. 36-37). Barcelona: Laertes.

²⁸ Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. (p. 24). Madrid: Pirámide.

vez sea lo suficientemente grande para que pueda existir una diversidad de opiniones.²⁹

Entre las fortalezas de esta técnica podemos establecer las siguientes:³⁰

- Permite profundizar en ciertas ideas interesantes que si utilizamos la encuesta no resulta posible
- Posibilita una interacción directa entre el investigador y los participantes
- Permite observar de primera mano los comportamientos verbales y no verbales
- Constituye una práctica flexible, que permite ir modulando pensamientos y decisiones y asimismo modificar la sesión a medida que ésta se va desarrollando
- Permite acceder a aspectos internos tales como sentimientos, actitudes, percepciones, motivaciones, experiencias, etc.
- Estimula la participación
- Pueden obtenerse datos de sujetos de procedencia muy variada
- Facilita y agiliza la obtención de información
- Facilita la labor del investigador ya que éste puede observar la manera en la que se producen los datos dentro del grupo
- Supone un coste económico relativamente reducido

El grupo de discusión resulta especialmente recomendable cuando los participantes tienen muchas ideas que aportar, han tenido experiencias prolongadas o intensas con

²⁹ Huertas, E. y Vigier, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*. Nº 2. (p. 181-184). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

³⁰ Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. (p. 51-53). Barcelona: Laertes.

el tema objeto de discusión, o cuando el investigador está interesado en contar con un amplio abanico de opiniones.³¹

Por todos los motivos anteriormente reseñados, decidimos crear un **grupo de discusión** al cual invitamos a personas de varios centros de idiomas responsables de la relación con las empresas cliente. Estas personas fueron seleccionadas por dos motivos fundamentales:

- Los centros de idiomas a los que representaban tienen un elevado grado de presencia, prestigio y relevancia en la provincia de Bizkaia
- El elevado grado de interés e implicación que evidenciaron estas personas en las conversaciones telefónicas previas mantenidas acerca de las cuestiones suscitadas por el estudio (véase apartado 6.4. *El grupo de discusión*)

Así pues, dichas personas fueron convocadas a participar en un grupo de discusión en un día y horario conveniente para ellos en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao.

En cuanto al proceso empleado para la formulación de preguntas que sirviesen para nuestros propósitos y a la vez para conducir la reunión de forma ordenada, tuvimos muy presente la opinión del experto en investigación cualitativa Javier Callejo, quien recomienda que para considerar la oportunidad de formular una pregunta en un momento determinado se debe tener presente que en ocasiones *“una pregunta puede ser muy pertinente desde el punto del objeto de la investigación, pero nefasta sobre la dinámica grupal”*.³²

A la hora de planificar la guía de discusión en la cual se basaría la reunión, extremamos las precauciones con el fin de evitar condicionar en exceso la flexibilidad de la dinámica grupal, ya que una planificación estricta puede conducir a una rigidez impropia de una

³¹ Murillo, F.J. (s.f.). *Grupos de discusión*. (p. 17). Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Grupo_de_Discusion_%28Trabajo%29.pdf [13 de febrero de 2014]

³² Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

reunión abierta y distendida. Sin embargo, en todo momento fuimos conscientes de que la falta de preparación puede convertir el trabajo de un grupo en absolutamente estéril. En suma, no debemos confundir la espontaneidad con la improvisación.

Teniendo muy presente que el informe final se redacta a partir de los objetivos que sirvieron de base para elaborar la guía de discusión, dichos objetivos deben ser reflejados exhaustiva y fielmente en el informe final, ya que contribuyen a establecer el nivel de profundidad que el análisis requiere.³³ Por este motivo, se tratará de un informe interpretativo, estructurado por los comentarios del investigador y con un alto grado de elaboración teórica de los hallazgos obtenidos durante la discusión.

³³ Murillo, F.J. (s.f.). *Grupos de discusión*. (p. 19-20). Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Grupo_de_Discusion_%28Trabajo%29.pdf [13 de febrero de 2014]

CAPÍTULO 4

4. SOPORTE TEÓRICO: EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA POR PARTE DE LA POBLACIÓN ACTIVA DE LAS EMPRESAS EXPORTADORAS DE BIZKAIA

4.1. Estado de la cuestión

4.1.1. *La enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro país*

Diversos autores como David Graddol³⁴ o David Crystal³⁵ coinciden en afirmar que la lengua inglesa comenzó su gran expansión en el mundo como resultado del colonialismo británico. Posteriormente, el predominio económico de los Estados Unidos y del propio Reino Unido contribuyó en gran medida a su propagación global. En la actualidad el inglés tiene categoría de lengua oficial o cooficial en más de 50 países del mundo y se considera una de las principales en otros 20.³⁶ Por todo lo anterior resulta evidente la relevancia que la enseñanza de inglés ha tenido y tiene en la sociedad globalizada en la que vivimos.

Tradicionalmente, en nuestro país se ha incluido la asignatura de “Lengua Extranjera” en los diferentes Planes de Estudios, por lo general como parte de la Educación Secundaria y, en las últimas décadas, como asignatura obligatoria también en el currículo de Educación Primaria. Además, desde la década de los años 70, la lengua

³⁴ Graddol, D. (1997). *The Future of English?* London: British Council. [en línea]. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf> [13 de julio de 2012]

³⁵ Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

³⁶ Bspelling. (2014). *Lista de países de habla inglesa*. [en línea]. Disponible en: <http://www.bspelling.org/lista-de-paises-de-habla-inglesa.php> [18 de julio de 2014]

extranjera que se ha impartido tanto durante la etapa de Educación Primaria como en Secundaria, ha sido fundamentalmente el inglés.

En un artículo publicado en la revista Atlantis³⁷, Tomás Monterrey, Profesor del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de La Laguna, comentaba al respecto que La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, estableció por vez primera la obligatoriedad de incluir la lengua francesa como idioma extranjero en el currículo de los estudios que entonces se denominaban Segunda Enseñanza, que incluía los estudios de Bachiller Superior. Los subsiguientes planes de estudios para esta etapa educativa (Planes de 1903, 1926 y 1934) también establecieron la lengua francesa como materia obligatoria durante los cuatro primeros cursos, aunque en los dos últimos planes introdujeron una segunda lengua extranjera obligatoria (a elegir entre italiano, alemán e inglés en el Plan de 1926 y entre alemán e inglés en el de 1934) en los dos últimos cursos.

A pesar del interés de los sucesivos gobiernos por fomentar el estudio de lenguas extranjeras, la preparación de los profesores de idiomas durante la primera mitad del s. XX era muy deficiente. Así, Américo Castro opinaba en un artículo de 1921³⁸ que *“en España las Universidades desconocen el cultivo de las lenguas modernas”*. Se lamentaba el erudito Castro de la inexistencia en nuestro país, incluso en la Facultad de Letras, de estudios sobre civilizaciones y literaturas extranjeras, así como de la incapacidad de los alumnos universitarios para enfrentarse a textos en inglés o en alemán, y afirmaba que sólo alguno *“maltraduce”* el francés. Además, Américo Castro reivindicaba para la Facultad de Letras de Madrid una *“decorosa”* enseñanza del francés, aunque sólo fuese para influir en la formación de los profesores de instituto, a los que en aquella época no se exigía título universitario alguno. Por último, calificaba la situación de la enseñanza de idiomas en nuestro país como *“catastrófica”*.

³⁷ Monterrey, T. (2003). Los estudios ingleses en España (1900-1950). Legislación curricular. ATLANTIS 25.1. [en línea]. Disponible en: http://www.atlantisjournal.org/Papers/25_1/063-080_Monterrey.pdf [19 de octubre de 2012]

³⁸ Castro, A. (1921). La enseñanza de las lenguas modernas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 733. (pp. 119-121). Madrid.

Durante los años treinta, hubo varios intentos de modernizar la enseñanza en general y la de lenguas extranjeras en particular (Plan de 1934), aunque con el estallido de la Guerra Civil tales empeños quedaron cortados de cuajo. Al término de la contienda, la corriente pedagógica imperante rechazó cualquier innovación tanto metodológica como de los contenidos, retornando a la situación previa a la guerra durante toda la década de los años 40. De hecho, se obstruyó cualquier tendencia modernizadora, más aún si ésta provenía de la época republicana, y se frenaron las reformas que pretendían mejorar la cualificación del profesorado de lenguas extranjeras. Puesto que tanto el inglés como el francés eran lenguas que podían actuar como vehículos para acceder a las ideas o a las ideologías ampliamente extendidas en países que políticamente no eran afines al régimen político de la España de la época, ni el inglés ni el francés resultaban lenguas “*recomendables*” desde el punto de vista político, por lo que no se fomentó su aprendizaje.

De hecho, no existían suficientes profesionales convenientemente instruidos para la enseñanza de la lengua inglesa debido a que la carrera de Filología Inglesa no se instauró en España hasta principios de los años 50, por lo que los primeros titulados no estuvieron debidamente formados hasta finales de esa década. En 1958 se concedieron las primeras becas de la Comisión Fulbright, por medio de las cuales profesionales norteamericanos y españoles podían incorporarse a universidades de intercambio con fines docentes y de investigación. A su vez, en nuestro país se abrían paso nuevas metodologías de enseñanza de idiomas.

Esta apertura del gobierno español al estudio de la lengua inglesa vino en gran medida motivada por el ligero aperturismo al exterior que caracterizó la etapa de la tecnocracia, durante la cual España recibió financiación estadounidense para colaborar con la reconstrucción del país tras la Guerra Civil. Como además ambos países compartían una ideología anticomunista, EEUU estaba interesado en la recuperación económica de España, a pesar de que ésta no pudo beneficiarse del Plan Marshall por no haber tomado parte en la Segunda Guerra Mundial.

Durante los años 60, España se desarrolló económicamente, lo cual propició las inversiones extranjeras y la llegada a nuestro país de turistas procedentes de otros países. Por otra parte, la salida del bache económico, así como el acceso a los bienes de consumo de gran parte de la población, hicieron posible un mayor contacto con el exterior y, por ende, un mayor interés por la exportación y el conocimiento de lenguas extranjeras. La necesidad de los adultos de aprender Inglés para Fines Específicos (IFE) una vez superadas las etapas educativas obligatorias y post-obligatorias, coincidió con el inicio de los métodos comunicativos de aprendizaje, lo cual, según Hutchinson y Waters³⁹, se tradujo en la elaboración de material específico adecuado a las diferentes necesidades educativas y laborales.

Mercedes Rico García, profesora de la Universidad de Extremadura⁴⁰, afirma que el análisis de necesidades de las personas que por motivos laborales necesitaban conocer la lengua inglesa en contextos técnicos específicos comenzó a desarrollarse durante los años 70, no solo en nuestro país, sino a nivel mundial. Sin embargo, no se detectó la necesidad de evaluar las competencias adquiridas en IFE con métodos diferentes a los utilizados para evaluar el aprendizaje de Inglés para Fines Generales (IFG), puesto que los métodos utilizados para la enseñanza de IFE tampoco variaron. En 1980, cuando se diseñaron las primeras pruebas del International English Language Testing System (IELTS), se comenzó a percibir la necesidad de evaluar estas competencias lingüísticas específicas con sistemas nuevos que permitiesen valorar y calcular cuantitativamente el progreso en las diferentes áreas profesionales.

Por otra parte, las razones para estudiar lengua inglesa, ya sea con fines específicos como con fines generales, han ido cambiando o ampliándose en las últimas décadas. En la actualidad además de las relaciones comerciales existen otros intereses como el turismo, las relaciones sociales, la realización de estudios en centros extranjeros o las migraciones de población, que dan como resultado que cada vez más personas estén interesadas en aprender una segunda o tercera lengua debido a su utilidad. Ahora

³⁹ Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁴⁰ Rico, M. (1997). Pruebas de evaluación en Inglés para Fines Específicos (IFE). *Revista española de lingüística aplicada (RESLA)*. Vol. 13 (1998-1999). (pp. 369-380). Logroño: AESLA.

bien, uno de los motivos principales que impulsa a las personas a interesarse por el aprendizaje de una lengua extranjera continúa siendo la necesidad de comunicarse en los negocios. Por este motivo, muchas personas adultas necesitan compaginar este aprendizaje con su actividad laboral. De esta forma, advertimos que en las áreas donde el sector terciario tiene una mayor preponderancia existe un mayor número de empresas interesadas en contratar servicios de formación lingüística en inglés para sus empleados.

La Comisión Europea estableció en 1990 una serie de pautas relativas al ámbito lingüístico, decisivas para la conseguir unificar las políticas educativas de los diferentes estados miembros, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- La necesidad de la formación continua
- La colaboración con el mundo empresarial
- El fomento de la movilidad de los estudiantes
- La relevancia del plurilingüismo
- La internacionalización de la enseñanza

Por lo que se refiere a la enseñanza superior, la Unión Europea ha introducido pautas de mejora especialmente comprometidas con la adquisición de lenguas, entre las cuales cabe destacar los siguientes programas europeos que promueven el aprendizaje de idiomas:

- ERASMUS – orientado a los niveles universitarios
- COMENIUS – orientado a la educación primaria y secundaria
- LEONARDO DA VINCI – orientado a los estudios de formación profesional
- LIFELONG LEARNING PROGRAMME – orientado a la formación continua
- LINGUA – orientado a la educación en lenguas

Como hemos podido apreciar en este apartado, en nuestro país la enseñanza de lengua extranjera, particularmente de lengua inglesa, como parte del currículo obligatorio en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, ha ido mejorando

progresivamente a lo largo de las últimas décadas, y ello no sólo en lo relativo al número de horas asignadas a esta asignatura dentro del horario escolar, sino especialmente en lo que a la calidad de la enseñanza se refiere. El profesorado actual está mucho mejor preparado en lo que concierne al conocimiento de la lengua en sí y en la didáctica de la lengua extranjera, por lo cual el nivel de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es más elevado. Sin embargo, los resultados aún distan de ser óptimos.

Como complemento de todo lo anterior, las propias empresas cuentan en ocasiones con programas formativos propios, especialmente diseñados para dar respuesta a las necesidades de sus empleados. De esta forma las empresas garantizan la preparación de sus empleados para poder comunicarse en el ámbito internacional, especialmente a la hora de importar o exportar productos o servicios, por lo cual los programas formativos pueden considerarse como una inversión, ya que contribuyen a aumentar la cartera de clientes gracias a la existencia de una lengua común.

4.1.2. Relevancia del conocimiento del inglés en el ámbito laboral

A menudo, se considera que uno “sabe” o que “puede comunicarse” en un idioma determinado, pero a la hora de poner en práctica sus conocimientos, se da cuenta de que le falta calidad para poder transmitir con precisión su punto de vista o para poder comprender todos los detalles de la información que se le ofrece. Por este motivo, es evidente que quienes poseen un nivel elemental o intermedio de un idioma extranjero, deberán esforzarse por mejorarlo si quieren ser competitivos en el mercado exterior. Es necesario actualizarse y desarrollar las competencias en las cuatro habilidades lingüísticas, a saber, comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral, así como fortalecer los conocimientos gramaticales, mejorar la pronunciación y ampliar el vocabulario.

Sin embargo, parece indiscutible que si se desea aprovechar al máximo el aprendizaje orientado a los negocios y no a la obtención de un título, la **comunicación** debería ser el objetivo prioritario del aprendizaje, y no la corrección en aspectos relativos a la gramática, vocabulario y pronunciación. De hecho, según Stephen Hagen “companies

*need not consider that proficiency across all skill areas (writing, speaking, etc.) is necessary to attain*⁴¹, sino únicamente el conocimiento de los aspectos relativos a la comunicación en el ámbito profesional en el que se requiera. Además, debemos tener en cuenta que hoy en día existen más angloparlantes no nativos que nativos, y que, en muchos casos, dicen entenderse mejor con otro angloparlante no nativo. Esto se debe probablemente a que los no nativos deben hacer un esfuerzo mayor para poder comprender lo que escuchan o leen para compensar sus propias carencias, por lo cual tienden a ser más tolerantes con las incorrecciones de su interlocutor si la comunicación resulta suficientemente clara.

En las conferencias de San Sebastián ya mencionadas el profesor Stephen Hagen explicó las ventajas inherentes a la utilización de unas **estrategias de gestión lingüística** adecuadas para favorecer el éxito empresarial, que señalamos a continuación.

En el caso de que una PYME exportase su producción o servicios a varios países en los cuales se hablasen 20 idiomas diferentes, sería imposible asumir por parte de la empresa la contratación de 20 expertos o de un experto en 20 lenguas. Unas estrategias de gestión lingüística apropiadas pueden impulsar el cierre de ventas en el extranjero, puesto que además de facilitar el entendimiento entre ambas partes a la hora de negociar los términos y condiciones contractuales, la utilización de la lengua del cliente conlleva una serie de ventajas adicionales:

- *It creates positive rapport and trust*
- *It shows respect for religious and cultural differences*
- *It demonstrates a long-time commitment to the foreign market*
- *It shows others that “you mean business”*
- *It increases the flow of market intelligence and customer feedback.*⁴²

⁴¹ Hagen, S. (Ed.) (1993). *Languages in European Business – A Regional Survey of Small and Medium-sized Companies*. (p. 7). London: City Technology Colleges Trust Limited and CiLT.

⁴² Hagen, S. (2012). Improving the Potential of European Companies through Language Management Strategies. En las Jornadas *Empresas e internacionalización: ¿Cómo gestionar el multilingüismo?* San Sebastián: Elhuyar.

Por todo lo anterior vemos de forma clara que un cliente potencial mostrará mayor confianza hacia su proveedor si éste último habla el idioma del primero. Aprender una lengua nos permite conocer de forma inseparable la cultura de la zona o zonas donde se habla, por lo que la cercanía cultural, la compenetración y el entendimiento mutuo resultan una consecuencia lógica de lo anterior. Además, tomar la decisión de aprender una lengua indica que la intención de implicación es a largo plazo, puesto que los idiomas no se aprenden en cuestión de días o de semanas.

El hecho de que la compañía proveedora se preocupe de contratar a profesionales que además de tener un currículum interesante sean capaces de comunicarse efectivamente con los clientes del mercado potencial de esta empresa, también indica una mayor voluntad de facilitar las relaciones comerciales, lo cual tendrá efectos positivos respecto al objetivo último perseguido, es decir, cerrar una operación comercial. Por último, al tratarse de una comunicación más fluida y puesto que se comparte un conocimiento cultural, en principio las relaciones humanas y sociales serán más espontáneas, por lo que el cliente probablemente llegará a la conclusión de que le resulta sencillo explicar no sólo sus necesidades presentes sino también las previstas para el futuro, y además tendrá la oportunidad de comprobar que sus sugerencias serán aceptadas de mejor grado por los proveedores, es decir, que se reducirá ostensiblemente el riesgo de que estos últimos interpreten sus comentarios críticos de forma inadecuada.

Por tanto, en una economía globalizada como la nuestra, las empresas que mantienen relaciones comerciales con otras situadas en países cuya lengua oficial es distinta y con los que es preciso interactuar en una lengua común, necesitan contar con empleados que posean un conocimiento operativo de idiomas que les permita comunicarse de forma eficaz. Esta capacidad resulta indispensable en muchas de sus actividades, como por ejemplo, en sus viajes de negocios al extranjero, al recibir a personas de otros países, en su correspondencia comercial, en las conversaciones telefónicas y al comunicarse por medio de videoconferencias y otros medios telemáticos.

Como consecuencia de lo anterior, la capacidad para comunicarse en otras lenguas, especialmente en inglés, ha pasado de ser un factor valorado positivamente a

convertirse en un **requisito imprescindible** demandado por muchas empresas. La industrialización, el incremento de las exportaciones, la internacionalización de las empresas e internet han sido factores de gran peso específico que han alterado de manera fundamental la utilización de la lengua inglesa en el ámbito laboral. Al tratarse de una destreza que se considera básica, cada vez existen más personas interesadas en desarrollar sus habilidades lingüísticas en inglés.

Ricardo Corominas, Director Ejecutivo de la empresa de Recursos Humanos Michael Page, líder a nivel mundial del asesoramiento en selección especializada de mandos ejecutivos, comenta lo siguiente:

*“El dominio del inglés [...] se ha convertido en un requisito indispensable a la hora de acceder a muchos puestos de trabajo. Además, muchas empresas están expandiendo su negocio al extranjero, por lo cual necesitan incorporar a sus plantillas profesionales con un alto conocimiento de idiomas. [Nuestros datos] demuestran un notable incremento de estos perfiles, puesto que la alta competitividad del mercado laboral se refleja en un mayor esfuerzo por parte de los candidatos a la hora de aportar un valor diferencial para las empresas y su negocio”.*⁴³

Personalmente coincido con esta afirmación ya que de todo lo anterior se infiere que el número de empresas con proyección internacional que requieren profesionales competentes en lengua inglesa está aumentando de forma progresiva. En nuestra opinión, esto se debe a que, como sabemos, el inglés como lengua materna ocupa el tercer puesto en cuanto a su número de hablantes, únicamente por detrás del chino mandarín y del español, pero pasa a ocupar el segundo puesto en cuanto a su utilización como primera o segunda lengua, es decir, sumando a los nativos aquellos hablantes para los cuales no se trata de su lengua materna. Si a este dato le añadimos la preponderancia económica e industrial de países de habla inglesa como Estados Unidos o Gran Bretaña, no es de extrañar que se haya convertido en la lengua más utilizada en el ámbito de los negocios internacionales.

⁴³ El 73% de los candidatos habla un segundo idioma. (17 de abril de 2012). *RRHHDigital*. [en línea]. Disponible en: <http://www.rrhhdigital.com/ampliada.php?sec=45&id=84151> [17 de abril de 2012]

Por otra parte, el informe elaborado conjuntamente por Infoempleo y Adecco,⁴⁴ dos de las mayores consultorías de selección de personal de nuestro país, en el capítulo dedicado a “Empleabilidad e idiomas” resalta que:

“El conocimiento de idiomas es uno de los elementos fundamentales en la empleabilidad. Esto se debe a que cada vez más las empresas establecen relaciones comerciales con otras de fuera de su ámbito nacional y hay que buscar un idioma común válido para la intermediación.”

Como consecuencia de lo anterior, según un reciente estudio,⁴⁵ el conocimiento de inglés, siendo constantes todos los demás aspectos relativos a su empleabilidad, conlleva para los trabajadores españoles una prima salarial cercana al 40%.

En concreto, en 2013 el 38,39% de las ofertas de empleo del País Vasco solicitaba que los candidatos tuvieran conocimiento de idiomas, y entre éstas, el 84,5% de los casos indicaban que éste fuera el inglés. Sin embargo, en el área de la exportación, el porcentaje de ofertas que requería el conocimiento de algún idioma ascendía al 94%, lo cual nos revela la importancia excepcional que tiene este factor en el sector objeto de nuestra investigación.

“En 2013, Cataluña, País Vasco, Madrid, Navarra y Galicia son las comunidades autónomas que solicitan más candidatos con conocimientos de idiomas extranjeros, estando por encima de la media nacional. En estas cinco regiones el requerimiento idiomático ha crecido con respecto al año anterior”

En concreto, en el País Vasco este crecimiento de la demanda de idiomas ha experimentado un incremento del 1,64% con respecto a los datos del ejercicio 2012.

⁴⁴ Empleabilidad e Idiomas. (2014). *Informe Infoempleo Adecco*. [en línea]. Disponible en: http://blog.infoempleo.com/wp-content/uploads/2014/07/Informe_Infoempleo_Adecco_2013.pdf [31 de octubre de 2014]

⁴⁵ Ginsburgh, V. y Prieto-Rodríguez, J. (2011). Returns to Foreign Languages of Native Workers in the EU. *IRL Review*. Vol. 64. Nº 3. En S. de la Rica e I. Sanz (19 de julio de 2012). *Competencias lingüísticas e implicaciones económicas*. [en línea]. Disponible en: <http://nadaesgratis.es/sara-de-la-rica/competencias-linguisticas-e-implicaciones-economicas-ii> [10 de mayo de 2013]

También debemos reconocer que, hace tan sólo unas décadas en nuestro país existía gran limitación en dos aspectos, a saber, el número de angloparlantes eficaces y el de empresas que mantenían relaciones comerciales con el extranjero. Sin embargo, en los últimos años estos dos aspectos han sufrido **cambios fundamentales**, puesto que las generaciones más jóvenes están cada vez mejor preparadas en lengua inglesa, además de que el número de empresas que importan o exportan sus productos o servicios ha crecido de forma notable. Es por todo lo anterior por lo que coincido en que el manejo operativo de la lengua inglesa ha pasado a convertirse en una condición exigida por muchas empresas a sus empleados.

No debemos olvidar que cada día es mayor el número de personas que participan de algún tipo de aprendizaje de lengua inglesa. Un dato que resulta harto significativo es que la actividad de enseñanza de la lengua inglesa factura cada año 50.000 millones de dólares en el mundo. A lo anterior debemos añadir que se calcula que durante esta década habrá alrededor de dos mil millones de personas - ¡una tercera parte de la población mundial! – aprendiendo inglés.⁴⁶ Ciñéndonos al entorno geográfico sobre el cual versará esta tesis doctoral, apuntaremos que tan sólo en la provincia de Bizkaia constan registradas 209 academias dedicadas a la enseñanza de idiomas que imparten formación en el área de la lengua inglesa, si bien muchas de ellas también imparten enseñanza de otras lenguas.

En este contexto, resulta evidente el interés de las empresas por que sus empleados posean un nivel que posibilite el uso operativo eficaz de la lengua. Algunas de éstas ponen a disposición de sus empleados diferentes medios para la **formación en idiomas** que les permitan compatibilizar el aprendizaje con el trabajo. Sin embargo, existe una diferencia sustancial entre el interés y los medios de que disponen las grandes compañías o las multinacionales, y además es preciso destacar la limitación, tanto presupuestaria como de otros recursos, en las PYMES.

⁴⁶ European Commission. (21 de septiembre de 2007). El inglés global no basta para los negocios globales. En la conferencia *Las lenguas facilitan los negocios*. Bruselas: Europa Press Releases. [en línea]. Disponible en: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1368&format=HTML&aged=1&language=ES&guiLanguage=en> [12 de abril de 2012]

4.1.3. La exportación en Bizkaia

Según Nuria Sánchez Medeiros,⁴⁷ del Departamento de Comunicación e Imagen de **CONFEBASK** (Confederación Empresarial Vasca), las empresas con mayor actividad exportadora resistirán mejor los embates de la crisis actual, gracias a los ingresos resultado de su presencia en los mercados extranjeros, lo cual ayudará a compensar la caída de la demanda que se está produciendo en el mercado interno. Por lo tanto, exportar deja de ser una opción y pasa a convertirse en una necesidad imperiosa para sobrevivir a la recesión.

Los principales **beneficios** que las empresas pueden obtener por medio de la exportación son los siguientes:

- El acceso a nuevos mercados
- El beneficio económico directo
- La aceleración del crecimiento de la empresa
- La diversificación de riesgos
- La compensación o amortiguación de los efectos adversos de la menor demanda interna
- Un mayor prestigio en el mercado nacional
- Un mayor nivel de competitividad

Como contrapartida, debemos mencionar algunos **inconvenientes** que las empresas pueden encontrar como resultado de sus relaciones comerciales con el extranjero, como por ejemplo:

- Obstáculos idiomáticos
- Diferencias culturales (p. ej., usos y costumbres comerciales)
- La falta de conocimiento del modo de interactuar de los interlocutores

⁴⁷ Sánchez Medeiros, N. (2012). Internacionalización. Exportar para sobrevivir. **CONFEBASK**. Nº 1. [en línea]. Disponible en: <http://www.confebask.es/corporativa/default.aspx?7f0XxqS36bzKo62346789fzsz1pzKg90785678d90785678d> [15 de octubre de 2012]

Por lo tanto, resulta evidente que el conocimiento de la lengua y la cultura de los países destinatarios de las exportaciones solventará en gran medida los problemas generados por el desconocimiento de ambas. En su defecto, la lengua común de trabajo hará posible que las diferencias culturales de los países o regiones de origen queden minimizadas debido al conocimiento de la cultura compartida.

Según el **CIVEX**,⁴⁸ alrededor de 1.900 empresas vascas venden sus productos en el exterior, de las cuales, aproximadamente 210 exportan más del 50% de su producción. Como hemos comentado anteriormente, 970 de estas empresas exportadoras están ubicadas en el territorio histórico de Bizkaia.

A pesar de la recesión global que desde 2008 afecta de forma especialmente delicada a Europa y en particular a España, durante el ejercicio 2011 se registró un **aumento considerable** (20,1%) de las exportaciones procedentes de empresas del País Vasco. De hecho, éstas alcanzaron los 21.000 millones de euros, y supusieron un record histórico, además de un aumento de un 18% con respecto al ejercicio anterior. Además, las exportaciones vascas representaron un 9,8% del total de España, lo cual sitúa a la Comunidad Autónoma del País Vasco como la cuarta comunidad autónoma que más facturó al exterior.

Los **sectores económicos industriales** con más peso en las exportaciones vascas en 2011 fueron:

- Bienes de equipo (48,6% del total de las exportaciones)
- Semimanufacturas, incluyendo hierro, aceros y neumáticos (17,8% del total)

La principal área receptora de las exportaciones procedentes del País Vasco es la Unión Europea, con un 64,9%, y dentro de ésta, Francia (19,6%) y Alemania (14,4%) reciben la mayor parte de nuestras exportaciones.

⁴⁸ Catálogo Industrial y de Exportadores del País Vasco (CIVEX). Página principal: <http://www.industria.ejgv.euskadi.net/r44-civex/es/x76aAppWar/presentacion/maint> [15 de octubre de 2012]

Tras estas noticias esperanzadoras, no resulta extraño que la “Encuesta de Perspectivas Empresariales del País Vasco”, reflejase que para el año 2012 “un 46% de las empresas vascas espera aumentar sus exportaciones, mientras que un 44% prevé mantenerse en los mismos términos que el año pasado”.⁴⁹

No obstante, es preciso mencionar que las previsiones de futuro de los empresarios no siempre resultan acertadas. Según datos ofrecidos por la Cámara de Comercio de Bilbao,⁵⁰ en el primer trimestre de 2012 las exportaciones de la CAPV ascendieron a casi 5.000 millones de euros, lo que supone mantenerse prácticamente en las mismas cifras de facturación que en el ejercicio 2011. Sin embargo, esta tasa de crecimiento es sensiblemente inferior al 31,6% correspondiente al primer trimestre de 2011 y al 20,1% del ejercicio en su conjunto.

La situación del **comercio exterior de la provincia de Bizkaia** es, si cabe, aún más delicada, puesto que las exportaciones disminuyeron un 12,9% en el primer trimestre de 2012, cuando un año antes el crecimiento alcanzaba el 30% en el mismo período. En el conjunto del año 2012 las exportaciones de empresas ubicadas en **Bizkaia** descendieron un 7% respecto al mismo período del ejercicio anterior.⁵¹ A pesar de que las exportaciones a países de la UE aumentaron ligeramente, se produjeron retrocesos significativos en las operaciones de exportación a otras zonas geográficas, como EEUU o Brasil, lo cual dio como resultado el descenso mencionado.

En vista de estos datos, **José Ángel Corres**, presidente de la Cámara de Comercio de Bilbao, opina que “*la participación en el mercado internacional es una actividad [...] clave para la supervivencia de nuestra economía*”. Teniendo en cuenta todo lo anterior, coincidimos con José Ángel Corres, puesto que en nuestra opinión resulta

⁴⁹ Sánchez Medeiros, N. (2012). Internacionalización. Exportar para sobrevivir. CONFEBASK. Nº 1. [en línea]. Disponible en: <http://www.confebask.es/corporativa/default.aspx?7f0XxqS36bzKo62346789fzsz1pzKg90785678d90785678d> [15 de octubre de 2012]

⁵⁰ Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao. (24 de mayo de 2012). *El sector exterior vasco sufre un retroceso y rompe su tendencia positiva*. [en línea]. Disponible en: <http://www.camarabilbao.com/ccb/contenidos.item.action?id=6730599&menuId=5965531&onlypath=true> [16 de octubre de 2012]

⁵¹ EUSTAT. (1 de marzo de 2013). *Estadísticas de comercio exterior de la C.A. de Euskadi (Ecomex) 4º trimestre de 2012*. [en línea]. Disponible en: http://www.eustat.es/elementos/ele0010300/not0010305_c.html#axzz2hPg3Ra8A [27 de septiembre de 2013]

imprescindible que las administraciones e instituciones públicas se involucren al objeto de conseguir fomentar las actividades exportadoras de las empresas.

Así pues, en Bizkaia existen una diversidad de **subvenciones y ayudas a la formación** a las que pueden acogerse las empresas, ofertadas por organismos públicos, entre los cuales debemos mencionar:

- Las **Cámaras de Comercio** vascas, que junto con el Gobierno Vasco han diseñado varios programas para apoyar la competitividad exterior de las empresas.⁵²
- La **Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo**,⁵³ institución dependiente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, que se encarga de distribuir las subvenciones destinadas a la formación de los trabajadores, entre las cuales se encuentra la formación en idiomas.⁵⁴ El presupuesto que maneja esta Fundación procede directamente de la cotización a la Seguridad Social realizada por los trabajadores, una parte de la cual se asigna a actividades formativas. La suma de las aportaciones de todos los trabajadores de una empresa genera un importe denominado “crédito formativo”, del cual puede hacer uso la empresa.
- **HOBETUZ**,⁵⁵ organismo que depende del Gobierno Vasco, también ofrece subvenciones destinadas a financiar las acciones formativas de los empleados.

⁵² Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao. (s.f.). *Comercio Internacional: Programas de Apoyo a la internacionalización*. [en línea]. Disponible en: <http://www.camarabilbao.com/ccb/contenidos.item.action?id=1603020&type=1603020&menuId=1603020&menuIdPadre=7426923> [16 de mayo de 2012]

⁵³ Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (2015). *Bonificaciones. Acciones formativas de las empresas*. [en línea]. Disponible en: <http://empresas.fundaciontripartita.org/default.aspx> [21 de enero de 2015]

⁵⁴ Real Decreto 395/2007, artículo 34

⁵⁵ Fundación Vasca para la Formación Profesional Continua. HOBETUZ. (2014). *Información para las empresas: Financiación de acciones*. [en línea]. Disponible en: <http://www.hobetuz.eus/verpagina.asp?nodo1=226&nodo2=227&content=13&pagina=1032> [21 de enero de 2015]

- El Servicio Vasco de Empleo, **LANBIDE**,⁵⁶ que concede subvenciones no sólo para la formación de las personas desempleadas sino también para aquellas que ya tienen ocupación pero buscan mejorar su cualificación.
- **Sindicatos y federaciones**, que ofrecen este tipo de ayudas económicas y de infraestructura a sus afiliados o asociados, colaborando con empresas de formación externas y con consultoras.
- Las **Asociaciones Profesionales**, como los Colegios de Economistas,⁵⁷ de Abogados, de Arquitectos, etc., que proporcionan una cobertura económica para actividades formativas destinada a las personas miembros.

4.1.4. Competencias lingüísticas en las grandes empresas

Al investigar la gestión de las competencias lingüísticas en las PYMES exportadoras de Bizkaia, creímos conveniente establecer un marco comparativo en el que poder analizar de forma paralela el estado de la cuestión en las grandes empresas exportadoras de la provincia.

Por este motivo, hemos recurrido al trabajo de campo⁵⁸ elaborado en mayo de 2013, y del cual soy co-autora, en el que analizábamos el uso de inglés profesional por parte del personal de las **grandes empresas** del País Vasco. A pesar de que el mencionado estudio indagaba sobre la forma de actuar en materia lingüística de las grandes empresas situadas en las tres provincias vascas, en esta tesis haremos referencia únicamente a los resultados que conciernen a la provincia de **Bizkaia** con el fin de obtener resultados válidos y fiables que nos sirvan de marco de referencia comparativa con respecto a las PYMES de dicha provincia.

⁵⁶ Servicio Vasco de Empleo. LANBIDE. (2014). *Subvenciones y ayudas: Ayudas a la formación*. [en línea]. Disponible en: http://apps.lanbide.euskadi.net/apps/FR_BUSQUEDA_CURSOS?LG=C&ML=FORMEN1 [21 de enero de 2015]

⁵⁷ Colegio Vasco de Economistas. (s.f.). *Ekonomista*. [en línea]. Disponible en: <http://www.ekonomista.org/index.asp?idopcion=1> [21 de enero de 2015]

⁵⁸ Castro, J. y Bilbao-Goyoaga, A. (2013). *Diagnosis of the English Language Skills of Large Companies Located in the Basque Country and Remedies Recommended*. IADAT e-2013 Conference Proceedings Book - 6th International Conference on Education. Barakaldo: IADAT.

La fuente de donde obtuvimos los datos de contacto y las características principales de las empresas fue el CIVEX (Catálogo Industrial y de Exportadores del País Vasco) y el método de recogida de datos empleado en la investigación consistió en el lanzamiento de dos encuestas que se enviaron por correo electrónico a cada una de las **49 grandes empresas exportadoras de Bizkaia**. La primera encuesta se remitió a los directores del Departamento de Recursos Humanos de cada empresa, quienes, además de cumplimentarla, debían enviar la segunda encuesta a varios empleados de su empresa que prestasen sus servicios en diferentes departamentos o áreas.

Este estudio analizaba el comportamiento de las grandes empresas en cuanto a la formación lingüística contratada durante los cinco últimos años y abarcaba los siguientes aspectos:

- la relevancia otorgada por las compañías al conocimiento de lengua inglesa por parte de su personal, así como durante el proceso de selección de nuevos empleados
- si el nivel de inglés de dichos empleados les capacita para llevar a cabo sus tareas profesionales de forma efectiva
- si la formación recibida ha mejorado realmente sus destrezas lingüísticas en inglés
- la rentabilidad de la inversión efectuada en formación lingüística en inglés, tanto desde el punto de vista de las empresas, como desde el de los empleados que han recibido esta formación

En primer lugar, el dato más llamativo que encontramos es que el 100% de las personas que respondieron a ambos cuestionarios, afirman que su empresa ha contratado servicios de formación de inglés durante los cinco últimos años. Además, en el 50% de los casos, dicha formación ha sido totalmente financiada por la empresa y en el 38% de los casos, parcialmente. Asimismo, todos los responsables de los planes de formación en las empresas, apuntaron que preveían que su empresa necesitaría recibir formación de inglés durante los próximos dos años debido a que desean ser

realmente competitivos en el mercado global. De estos datos se desprende que existe un **elevado grado de interés** por fomentar el conocimiento de esta lengua por parte de quienes ostentan la máxima responsabilidad a la hora de adoptar decisiones en las grandes empresas vizcaínas.

Por otra parte, un 71% de los responsables de Recursos Humanos responden que la **inversión** realizada por su empresa en programas de formación de inglés durante los últimos cinco años ha sido “alta”, considerándola el 29% restante una inversión “media”. Ninguno de ellos manifiesta que la inversión haya sido “baja” o “nula”. Sin embargo, los empleados de estas mismas empresas se muestran más críticos a este respecto, puesto que el 51% considera que se ha tratado de una inversión “media”, limitándose a un 38% y un 12% quienes la tildan respectivamente como “alta” o “baja”. Ninguno responde que ha sido “nula”, lo cual, teniendo en cuenta que el 100% de estas empresas contrataron servicios de formación, no habría resultado lógico.

Como contraste, podemos señalar que la **rentabilidad de la inversión efectuada** teniendo en cuenta los recursos empleados (tiempo, dinero y esfuerzo), es altamente apreciada por los empleados, ya que el 88% declara que la inversión les ha resultado rentable. En Recursos Humanos, la percepción varía, puesto que el 57% considera que la rentabilidad obtenida ha sido “alta”. Muy posiblemente esta disparidad se deba a que si la formación ha sido financiada por la empresa -recordemos que lo había sido totalmente en el 50% de los casos y parcialmente en el 38%- , no sólo en términos económicos, sino también organizando la formación durante el horario laboral, el trabajador percibe que su esfuerzo al estudiar es el único elemento que ha puesto de su parte, mientras que la empresa por el contrario debe tener en cuenta el coste de la formación, el tiempo de los trabajadores no utilizado para producir y los espacios físicos ocupados para la misma, por lo cual su aportación ha sido mayor que la realizada por los empleados. De aquí se deduce que la rentabilidad sea percibida de forma diferente por los empleados asistentes y por los contratantes de dicha formación.

En cuanto a la **especificidad de la formación recibida**, tan sólo el 12% de los empleados contestaron que se trataba de inglés no profesional, es decir, el utilizado en situaciones cotidianas, frente a un 25% que admitió que la formación recibida estaba orientada al aprendizaje de inglés profesional (técnico, empresarial, jurídico,...). El 62% restante manifestó haber recibido formación tanto de inglés profesional como no profesional. Estos datos revelan que un alto porcentaje de las grandes empresas es consciente de que las necesidades lingüísticas de sus empleados deben ser atendidas centrándose en la especificidad de su campo profesional.

Sin embargo, únicamente la mitad de los empleados encuestados marcó la casilla que señalaba que el profesorado de inglés que había tenido conocía la terminología y los conceptos específicos de su área profesional, de lo cual se puede inferir que la otra mitad no señaló esta casilla por considerar que su profesorado no los conocía. Además, muy pocos admitieron estar satisfechos con el ritmo con que progresaban en inglés o con la valoración por parte de la empresa del tiempo y esfuerzo que dedicaron al aprendizaje de inglés. Sin duda, los factores mencionados tienen como consecuencia que se reduzca el nivel de motivación de las personas que aprenden inglés. De hecho, tanto el hecho de detectar lagunas en el conocimiento de **inglés específico** de los profesores, como el avance lento o la falta de reconocimiento o valoración por parte de la empresa merman la motivación necesaria para poder recibir la formación con ilusión.

A pesar de ello, la mayoría de los empleados que respondieron a la encuesta (75%) manifestaron que las clases de inglés habían satisfecho sus necesidades profesionales y que la formación de inglés recibida había contribuido “bastante” a mejorar sus competencias lingüísticas. Si analizamos dichas competencias por bloques, en general comprobamos que quienes han participado como discentes en programas de formación lingüística afirman haber **mejorado más las destrezas orales que las escritas**.

No obstante, un dato que contrasta con lo anterior es que las dificultades que manifiestan tener los empleados para comunicarse en inglés dentro del ámbito profesional obedecen fundamentalmente a que su pronunciación no es buena, al

hecho de que les resulta difícil entender a los hablantes nativos y a que tienen falta de fluidez, es decir, se detecta una **carencia de destrezas relacionadas con la expresión y la comprensión oral**. Además, casi la mitad (43%) manifestó que su vocabulario técnico o empresarial era insuficiente o impreciso, un 29% que su conocimiento de inglés era deficiente, si bien únicamente un 14% admitió carecer de los conocimientos gramaticales necesarios. Todo lo anterior nos indica de forma evidente que se debe prestar mayor atención a la formación en destrezas orales y que el profesorado debe centrarse en el campo técnico específico, pero además, se debe abandonar la idea de que en la gran mayoría de los casos se debe continuar impartiendo clases basadas en la corrección gramatical y el análisis de textos de carácter general (TENOR).⁵⁹

Como complemento a lo anterior, cabe resaltar que los empleados admitieron de forma mayoritaria que el nivel de conocimientos de inglés empresarial o técnico que poseen había sido adquirido en cursos de inglés impartidos en la propia empresa, alcanzando un nivel “intermedio” en el 86% de los casos. El nivel alcanzado en los Ciclos Formativos o Formación Profesional es considerado en el 100% de los casos “intermedio”, mientras que un 57% afirmó que el nivel adquirido en la Universidad había sido “bajo”. Lo anterior contrasta con la opinión de que el nivel alcanzado a través de su labor profesional era “intermedio” en un 40% de los casos y “alto” en otro 40%. Todo esto nos lleva a cuestionar la calidad de la formación lingüística facilitada por la Universidad y los centros de Formación Profesional, instituciones ambas que en principio se suponen garantes del aprendizaje multidisciplinar, ya que comprobamos que en realidad no lo son.

De hecho, la mitad de los responsables del Departamento de Personal admitieron haber contratado la **traducción al inglés** de su página web, material promocional y catálogos, y en más del 80% de los casos las empresas manifestaron haber contratado servicios de traducción al inglés de manuales, documentos técnicos, contratos y otros documentos legales, lo cual es una indicación clara que el nivel de Inglés para Fines

⁵⁹ *Teaching English for No Obvious Reason*, forma despectiva de calificar al Inglés para Fines Generales (IFG)

Específicos del personal de estas empresas está por debajo del estándar requerido para realizar estas funciones con eficacia y garantías.

El 50% de los empleados manifestó haber asistido a clases *individualmente*, y de ellos, la mitad aproximadamente, haber recibido formación *online*, a partir de lo cual se concluye que un 50% del total asistió a *clases en grupo*. En cuanto a las necesidades profesionales y las necesidades lingüísticas de los miembros del grupo, un 62% de los empleados que asistieron a este tipo de clases, estimó que los miembros de su grupo poseían un *nivel de inglés homogéneo* y un 51%, que las *necesidades lingüísticas* de los miembros de su grupo eran similares. Los anteriores no parecen porcentajes muy elevados puesto que en grandes empresas, donde son muchos los empleados que asisten a formación, lo más habitual es crear varios grupos dividiéndolos por su nivel de inglés inicial. La alternativa es que los grupos podrían haberse formado en función de las necesidades lingüísticas de los distintos miembros (p. ej., un grupo con necesidades de inglés comercial, otro, con necesidades de inglés jurídico, otro para inglés técnico,...), pero por el porcentaje de respuestas obtenido, tampoco parece ser éste el caso en la mayoría de las empresas. De hecho, tan solo un 17% de las empresas contrató un servicio de auditoría lingüística para identificar el nivel de inglés o las necesidades lingüísticas del personal. Por tanto, cabe preguntarse cuál fue el criterio para la formación de los grupos.

Por otra parte, nos gustaría destacar que únicamente un 14% indicó que los *materiales didácticos* utilizados eran documentos reales, manuales técnicos o materiales expresamente enfocados a su área de especialización. El resto manifestó que se trataba de material comercializado, como por ejemplo, libros de texto, CDs o materiales *online*, o de una mezcla de ambos tipos de material. En lo que a este asunto en concreto se refiere, es de justicia señalar que la responsabilidad última de la preparación de las clases y selección del material recae en el profesorado contratado por la empresa o en el centro de idiomas que presta el servicio. Los responsables de los programas de formación dentro de la empresa parecen no decidir, salvo contadas excepciones, cuál es el material didáctico idóneo que se debe utilizar en la formación, sino que son los propios docentes quienes adoptan una decisión de tanta relevancia. Cabe plantearse si la elección de material comercializado no responderá a la escasa o

insuficiente preparación de los docentes contratados para proporcionar el servicio de formación en áreas profesionales como la ingeniería, la economía o los servicios industriales, áreas que caracterizan a gran parte de las empresas vizcaínas.

Aquí haremos un breve inciso para exponer los resultados de otro artículo elaborado en 2013 y del cual también soy co-autora⁶⁰, en el cual investigamos la presencia del inglés en los títulos de posgrado ofertados por las tres universidades vascas, a saber, la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), la Universidad de Deusto y la Universidad de Mondragón.

Además del escaso número de títulos de posgrado que ofertaban **asignaturas AICLE** (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) (43%), la mayoría con 6 créditos o menos, nos encontramos con un panorama verdaderamente desolador en cuanto al porcentaje de asignaturas de Lengua Inglesa (4%) impartidas en los mismos, y también con un escaso número de créditos asignados, puesto que en el 83% de los casos se trataba de 6 créditos o menos.

Por otra parte, uno de los datos más relevantes que hallamos fue que los directores de los títulos de posgrado manifestaban tener serias dificultades a la hora de encontrar **profesionales cualificados** para impartir lengua inglesa enfocada a la materia o área específicas del título de posgrado. De hecho, el 23% de los responsables de los mismos declararon que la dificultad era “alta” y el 43% la calificaron como dificultad “media”.

Apoyándonos en nuestro conocimiento de primera mano del comportamiento de la sociedad vasca consideramos muy probable que estos profesionales sean personas que en su mayoría hayan recibido su formación en las universidades del País Vasco, o en cualquier caso, en otras universidades españolas. Teniendo en cuenta el escaso número de materias impartidas en inglés en los posgrados, podemos deducir que en los grados, diplomaturas y licenciaturas el escenario no será muy distinto, con lo cual nos encontramos con una *“pescadilla que se muerde la cola”*: si la universidad no prepara convenientemente a los titulados, no cabe esperar que haya muchos de ellos

⁶⁰ Castro, J. y Bilbao-Goyoaga, A. (2013). *Do Basque Country University Post-graduate Courses Bet for English?* IADAT e-2013 Conference Proceedings Book - 6th International Conference on Education. Barakaldo: IADAT.

convenientemente preparados para impartir clases de inglés específico. Y de aquí nuevamente se infiere la **insuficiente formación del profesorado de lengua inglesa en materias técnicas o empresariales** a la que antes aludíamos.

Volviendo a la investigación acerca de las grandes empresas exportadoras de Bizkaia, una de las cuestiones en las que la percepción de los responsables de formación de las empresas y la de sus empleados es similar es la que hace referencia al **nivel de inglés empresarial o técnico** del personal de las empresas para desempeñar sus funciones con garantías. Así, los responsables de formación consideran que el nivel de los empleados de la empresa es “intermedio” en un 56% de los casos y “alto” en un 29%, mientras que el 13% restante lo considera “bajo”. Si asignamos un valor de 1 punto a la respuesta “bajo”, 2 puntos a “intermedio” y 3 puntos a “alto”, obtenemos una media valorativa de 2,33 puntos, no muy distante de los 2,16 puntos que se obtienen con las respuestas de los propios empleados a la misma pregunta acerca de sus propias destrezas, aunque sí resulta más llamativa la diferencia al juzgar las capacidades del personal de su empresa por parte de los empleados, donde se obtiene una media de 2,00 puntos.

Resulta descorazonador observar que cuando se pregunta a los encuestados acerca del nivel de inglés que se adquiere en la Universidad para desempeñar las futuras labores profesionales, el 71% de los empleados responden que es “bajo” y el 29% restante que es “intermedio”. Ninguno de ellos admite que se obtenga un nivel “alto” en la Universidad, y entre los responsables de Recursos Humanos, tan sólo un 14% considera que éste sea el caso. No obstante, el dato más sangrante lo proporciona la respuesta a la pregunta acerca del nivel de inglés que se adquiere en los centros de Formación Profesional, ya que ninguno de los empleados y ninguno de los responsables considera que sea “alto”, siendo la opinión de los empleados más condescendiente puesto que dos terceras partes de los mismos señalan que es “intermedio”, mientras que en el caso de los responsables las cifras se invierten, considerando casi dos tercios que el nivel que se adquiere es “bajo”.

Si bien la opinión de empleados y responsables coincide cuando se indaga acerca de si la empresa tiene en cuenta los conocimientos de inglés a la hora de **contratar nuevo personal** (el 62% y el 71% respectivamente opinan que sí y ninguno opina que no), éstas difieren en cuanto a la relevancia del inglés para fijar la remuneración del personal (la mitad de los empleados opinan que depende del área o departamento al que esté adscrito el trabajador, pero dos tercios de los responsables de RRHH indican que no) o para conceder ascensos (el 60% de los empleados considera de nuevo que depende del departamento, mientras que en Recursos Humanos tan solo un tercio opina lo mismo).

Por supuesto, se debe tener presente el hecho de que las opiniones vertidas por las personas que trabajan en el área de Recursos Humanos están fundamentadas en fuentes de información primarias, puesto que tienen acceso a datos sobre los requisitos para la contratación de empleados o a la fijación de remuneraciones salariales, es decir, que cuentan con información de primera mano puesto que son miembros del Departamento donde se toman este tipo de decisiones y conocen cuál es la política de su empresa a ese respecto. Por el contrario, los empleados que respondieron a la encuesta pertenecen a otros departamentos de la empresa, por lo que a menudo no tienen acceso a este tipo de información y cabe preguntarse si podrían haber basado su respuesta en meras opiniones en lugar de en datos contrastados.

De ser cierto lo anterior, nuestra hipótesis es que los datos aportados por los responsables de RRHH reflejan de forma más fiable la realidad de lo que ocurre en las grandes empresas, por lo cual podemos deducir que el conocimiento de inglés es un factor relevante para la contratación de personal, pero no se tiene en cuenta en la mayoría de los casos a la hora de fijar la remuneración de los empleados ni para conceder ascensos. Así pues, las empresas apuestan por la contratación de nuevos empleados con conocimiento de inglés y organizan planes de formación en inglés, pero luego no actúan en consecuencia, puesto que no conceden incentivos salariales ni ascensos a los empleados que reciben esta formación.

Como conclusión a todo lo anterior podemos afirmar que el nivel de inglés de los empleados de las grandes empresas exportadoras de Bizkaia, así como la eficiencia de su formación distan mucho de ser óptimos, lo cual afecta a su eficacia en el desarrollo de sus tareas profesionales, pero aún más grave resulta el hecho de que la **ventaja competitiva** de las empresas para las que trabajan se ve seriamente menoscabada.

En función de los resultados obtenidos en el mencionado estudio, con el fin de intentar mejorar la competitividad de las grandes empresas en los mercados internacionales, sugerimos las siguientes acciones:

- el nivel operativo de inglés de los empleados de las grandes empresas debe mejorar si éstas quieren aumentar su cuota de mercado
- las empresas deben conceder mayor peso específico a la lengua inglesa dentro de los planes de formación orientados a los empleados que utilizan este idioma para desarrollar su labor profesional
- en los procesos de selección de empleados, las empresas deben primar el conocimiento de inglés de los candidatos
- la formación de lengua inglesa que se recibe debe personalizarse adaptándola a las necesidades específicas de cada empresa
- dos de los ejes motores fundamentales para lograr motivar o aumentar la motivación de los empleados para aprender inglés deberían ser la aplicación de una política salarial que recompense monetariamente a aquellos empleados que mejoren su nivel operativo de inglés de forma significativa, medida que debería llevar pareja la concesión de ascensos profesionales

Las **auditorías lingüísticas** previas al comienzo de la formación son un factor que a menudo se desprecia, pero éstas deben pasar a ser consideradas esenciales si las empresas desean corregir las deficiencias que éstas puedan detectar al tiempo que aumentan significativamente la tasa de rendimiento de la inversión en formación que efectúan tanto las propias empresas como los empleados que reciben esta formación.

Se detecta una brecha preocupante entre las necesidades profesionales de inglés de los empleados, y la formación que reciben en la Universidad, en los centros de Formación Profesional, en sus empresas e incluso, fuera de éstas. Por lo tanto, las autoridades educativas, los profesionales de la enseñanza, los Colegios Profesionales y otros agentes con responsabilidad social deben adoptar decisiones de forma inmediata con el fin de cerrar esa brecha.

Para ello se debe diseñar urgentemente una **estrategia de aprendizaje** que satisfaga las necesidades lingüísticas específicas de cada empresa, e incluso, de los distintos departamentos que la componen. Al efecto, proponemos que se creen y oferten actividades lingüísticas que se aproximen lo más posible al tipo de tareas que los empleados tienen que desempeñar habitualmente. En este sentido, a continuación incluimos las propuestas más relevantes:

- El aprendizaje de inglés profesional debe primar sobre el inglés no profesional
- Se debe utilizar material auténtico en la medida de lo posible
- Se deben contratar profesores de lengua inglesa especializados en Inglés para Fines Específicos, que dominen tanto los contenidos como la terminología específicos del área concreta en la que vayan a impartir inglés

Las grandes empresas, por tanto, deben erigirse en protagonistas de la toma de decisiones acerca de la política lingüística que llevan a cabo, lo cual redundará en la mejora efectiva de las capacidades lingüísticas de sus empleados y, como consecuencia, en una mayor proyección internacional, ventaja competitiva y desarrollo económico de las propias empresas.

4.1.5. Estudios sobre la competitividad de las PYMES asociada a sus competencias lingüísticas

En cuanto a las empresas que ocupan a menos de 250 empleados, en los últimos años se han realizado varias importantes investigaciones acerca de las estrategias lingüísticas de las PYMES europeas, entre las cuales destacan dos: el estudio ELAN y el informe PIMLICO. En ambos, el investigador principal fue el prestigioso lingüista Stephen Hagen, experto en multilingüismo y estrategias lingüísticas utilizadas en las empresas. Si bien somos conscientes de que en nuestra tesis el objeto de estudio son las PYMES exportadoras vizcaínas, consideramos oportuno comentar los hallazgos de estos dos estudios, debido a que ambos versan sobre empresas de igual tamaño y en muy similares condiciones económicas a las que presentan las empresas objeto de nuestra investigación.

Por otra parte, en septiembre de 2007 se organizó en Bruselas la conferencia titulada “*Las lenguas facilitan los negocios*”⁶¹ sobre capacidades lingüísticas y competitividad. En ella se reunieron más de 250 profesionales procedentes de PYMES, grandes empresas, colegios profesionales, cámaras de comercio, responsables políticos, y profesionales dedicados a la formación en idiomas con el fin de estudiar los beneficios que las capacidades lingüísticas aportan a las empresas y los perjuicios que sus carencias pueden acarrear.

Esta conferencia fue organizada a raíz de los resultados del estudio ELAN, promovido por la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea y realizado por el CiLT, *Centre for Information on Language Teaching and Research* (el Centro Nacional de Idiomas del gobierno británico), y cuyas actas fueron publicadas en 2006,⁶² destacándose en las mismas que la falta de capacidades lingüísticas da lugar a un

⁶¹ European Commission. (21 de septiembre de 2007). El inglés global no basta para los negocios globales. En la conferencia *Las lenguas facilitan los negocios*. Bruselas: Europa Press Releases. [en línea]. Disponible en: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1368&format=HTML&aged=1&language=ES&guiLanguage=en> [12 de abril de 2012]

⁶² Hagen, S. (2006). *ELAN: Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_en.pdf [14 de abril de 2012]

descenso significativo de la facturación. De hecho, un 11% de las empresas encuestadas reconoció haber perdido contratos por este motivo. Como resultado, las empresas que cuentan con un enfoque estratégico hacia la comunicación multilingüe demostraron ser capaces de incrementar sus ventas de exportación en un 44,5% con respecto a aquellos competidores que carecían de estrategias lingüísticas formales.

El estudio ELAN también identificó que las empresas que obtenían un rendimiento en comercio internacional superior a las demás habían invertido en las cuatro acciones enumeradas a continuación:

- Utilización de personal nativo
- Contratación de empleados con competencias lingüísticas
- Uso de intérpretes y traductores profesionales
- Posesión de un plan o estrategia de gestión lingüística adecuado

Estos hallazgos muestran que las empresas con mayor rendimiento internacional utilizan una combinación de estrategias lingüísticas para abordar las distintas facetas de su actividad internacional.

Como conclusión del estudio ELAN nos gustaría destacar la siguiente afirmación:

“Respondents felt that individual businesses could, despite the resource limitations [...], be encouraged to take on more responsibility for assuring their ability to handle international communication. Companies should do more to promote cultural relationships as well as spending more money on language training. [...] In total, around 53% of respondents thought that businesses should introduce better language training for their staff.”⁶³

Como vemos, la implicación de las empresas en la formación lingüística de sus empleados resulta un factor clave para alcanzar el éxito en las operaciones

⁶³ Hagen, S. (2006). *ELAN: Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise.* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_en.pdf [14 de abril de 2012]

internacionales. Sin embargo, las personas encuestadas no reclaman únicamente una *mayor* inversión en formación lingüística, sino que la misma sea *mejor*.

Por otra parte, el informe PIMLICO de 2011⁶⁴ (*Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies in Organisations and Companies*) parte del estudio ELAN de 2006. Se trata de una iniciativa de la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea para promover el uso de estrategias de gestión lingüística en las PYMES europeas, e identifica y describe modelos de buenas prácticas en 40 PYMES de la UE. Una vez más, la Comisión Europea decidió encomendar esta investigación al profesor Stephen Hagen.

Las compañías estudiadas en el informe PIMLICO que gozaban de un mayor grado de éxito en sus operaciones internacionales compartían las siguientes características:

- Capacidad funcional en una serie de lenguas
- Competencia elevada en inglés
- Capacidad de operar globalmente y adaptarse a las diferentes exigencias lingüísticas
- Utilización de agentes locales para solventar asuntos lingüísticos y culturales
- Internacionalización generalizada respaldada por una estrategia en RRHH, como por ejemplo:
 - Llevar un registro acerca de las habilidades lingüísticas de su personal
 - Contratar personal nativo
 - Empezar formación lingüística y cultural
 - Desarrollar una comprensión intercultural más profunda
 - Utilizar traductores e intérpretes profesionales
 - Adaptar sus páginas web a otras culturas

⁶⁴ Hagen, S. (2011). *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: the PIMLICO Project*. [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf [23 de julio de 2014]

- Trabajar en colaboración con universidades locales para contratar apoyo lingüístico a corto y largo plazo, incluyendo estudiantes extranjeros en prácticas

El informe PIMLICO termina proponiendo una serie de recomendaciones con el fin de mejorar las expectativas de las empresas de operar de forma más efectiva en un entorno multicultural, global y cada vez más competitivo. Estas propuestas podrían tener un impacto potencialmente significativo sobre el crecimiento del comercio dentro y fuera de Europa. Entre ellas podemos destacar las siguientes:

- Aumentar los nexos para intercambiar información y buenas prácticas entre países, intermediarios y empresas
- Revisar las necesidades lingüísticas de las PYMES en mercados concretos
- Implementar unas estrategias de gestión lingüística adecuadas a sus mercados
- Evaluar la rentabilidad de las variadas técnicas de gestión lingüística (información cultural, traductores profesionales, etc.)
- Agruparse con otras PYMES exportadoras para compartir recursos
- Considerar la oferta de contratos para estudiantes en prácticas
- Crear nexos entre centros educativos, intermediarios y PYMES para ofrecer servicios de apoyo, tales como formación lingüística
- Crear redes de intercambio de conocimiento entre centros de idiomas y PYMES para desarrollar nuevos programas lingüísticos adaptados al comercio internacional o la formación de auditores lingüísticos
- Asegurarse de que las estrategias de gestión lingüística se comprenden e introducen correctamente en los programas de máster y formación de ejecutivos

4.2. Las estrategias de gestión lingüística

El anteriormente mencionado estudio ELAN define las **estrategias de gestión lingüística** (LMS)⁶⁵ -también llamadas “estrategias lingüísticas”- como “*the planned adoption of a range of techniques to facilitate effective communication with clients and suppliers abroad*”. Según este estudio, una LMS comprende una serie de medidas preventivas que persiguen facilitar la entrada o expansión de una empresa en un mercado extranjero con el que existen barreras lingüísticas o culturales.

Las estrategias lingüísticas consisten en la utilización combinada de algunas de las siguientes medidas:

- Utilización de agentes locales para solventar problemas idiomáticos
- Creación de páginas web adaptadas lingüística y/o culturalmente
- Uso de auditorías lingüísticas
- Uso de traductores / intérpretes profesionales
- Traducción del material promocional, de ventas y/o técnico
- Formación lingüística y planes de información cultural
- Aprendizaje de idiomas online, selección de personal y política de contratación
- Movilidad del personal
- *Buddying*, es decir, fomento de la camaradería con colegas extranjeros y planes de traslados internacionales en comisión de servicios
- Contacto con universidades locales
- Acogimiento de estudiantes en prácticas
- Contratación de personal nativo
- Operaciones multilingües en comercio electrónico

⁶⁵ LMS = Language Management Skills

- Adaptación del empaquetado o del producto a los gustos y costumbres locales

Evidentemente, la adopción de unas estrategias de gestión lingüística por parte de las empresas no consiste únicamente en la formación en idiomas de sus empleados, sino que incluye medidas de capacitación cultural, contratación de personal con las destrezas idiomáticas necesarias y traducción de su material promocional, entre otras. Cada empresa deberá seleccionar cuáles de entre todas las estrategias lingüísticas se adaptan mejor a sus características como empresa y satisfacen mejor sus necesidades lingüísticas concretas. Para ello, la auditoría lingüística resulta un instrumento de apoyo muy valioso.

4.2.1. La auditoría lingüística: una herramienta fundamental

En la actualidad, cada vez es mayor el número de empresas que deciden realizar una **auditoría lingüística**⁶⁶ antes de contratar un servicio de formación en idiomas. Dicha auditoría, por norma general, consiste en la realización de un estudio a través del cual se identifican las áreas de mejora en las que el personal de la empresa es susceptible de perfeccionar sus capacidades comunicativas dentro del marco empresarial en el cual se desarrolla su actividad. Es decir, por una parte se analizan las necesidades de la empresa, de los departamentos y de los empleados en función de su área de desempeño profesional y, por otra, se diseña un programa adaptado a las posibilidades económicas de la empresa contratante que, al tiempo, permita alcanzar unos objetivos concretos en un período de tiempo determinado.

La finalidad última de la auditoría lingüística es identificar la competencia comunicativa en inglés de cada miembro del personal de una empresa cuando trabaja en un proyecto determinado, ya que de esta forma se posibilitará que la empresa sea capaz

⁶⁶ Pilbeam, A. (1979). The Language Audit. *Language Training*. Volume 1. Issue 3. Bath: Avon. Citado en Acedo Domínguez, G. (2006). *Inglés para fines laborales: herramientas de trabajo y necesidades formativas*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura.

de poner en marcha un programa para desarrollar las habilidades cognitivas que precisan una mayor y más eficiente preparación.⁶⁷

La mayoría de los autores consultados coinciden en la misma idea, por lo que volveremos a citar a Pilbeam,⁶⁸ quien afirma lo siguiente:

“Todos aquellos que necesiten acceder a la enseñanza de una lengua extranjera deberían ser sometidos a una auditoría lingüística. Esto es así porque es fundamental primeramente conocer los objetivos que dicha persona pretende alcanzar y cuál es su nivel inicial de conocimiento para después relacionar ambos elementos a la hora de elaborar una prueba a su medida. A partir de ahí se establecen una serie de pasos a seguir por parte de la empresa para poder ejecutar la auditoría de forma satisfactoria.”

De forma similar a otras muchas empresas que ofrecen servicios de formación lingüística, la empresa LANSER (Language Services S.A.), empresa con prestigio en Bizkaia, especializada en la docencia de lengua inglesa para su uso en el entorno laboral, oferta un servicio corporativo de auditoría lingüística para empresas⁶⁹ que brinda las siguientes prestaciones:

- **Analiza** las necesidades actuales de comunicación en inglés, u otros idiomas, por áreas de la empresa
- **Plasma** los perfiles lingüísticos objetivos por departamentos y puestos de la empresa
- **Comprueba** el perfil lingüístico de las personas e identifica lo que ellos denominan el “*training gap*”

⁶⁷ Acedo, G. y Edwards, P. (2002). Bridging the Gap between English for Academic and Occupational Purposes. *English for Specific Purposes World*. Issue 2. [en línea]. Disponible en: http://www.esp-world.info/Articles_2/Bridging%20the%20gap%20between%20English%20for%20Academic%20and%20Occupational%20Purposes.html [12 de noviembre de 2013]

⁶⁸ Pilbeam, A. (1979). The Language Audit. *Language Training*. Volume 1. Issue 3. Bath: Avon. Citado en Acedo Domínguez, G. (2006). *Inglés para fines laborales: herramientas de trabajo y necesidades formativas*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura.

⁶⁹ LANSER. (s.f.). *Empresas. Servicios corporativos. Auditoría lingüística*. [en línea]. Disponible en: <http://www.lanser.es/empresa/auditoria.aspx> [8 de junio de 2012]

- **Diseña** un plan de formación detallado teniendo presentes las necesidades del cliente en lo que se refiere a plazos, formatos de impartición de la formación, prioridades y presupuesto
- **Permite** un seguimiento individualizado de los objetivos operativos específicos de cada participante

Estas auditorías permiten que la empresa contratante tenga una noción más clara de lo que necesitan para poder organizar la formación lingüística de su personal, puesto que proporciona a sus responsables del área de formación una serie de datos objetivos y cuantificables acerca de las capacidades de su personal en lo que respecta al uso operativo de una lengua, en nuestro caso, el inglés, dentro del ámbito empresarial en el cual desarrollan su quehacer profesional. De esta forma, se pueden establecer unos parámetros que permitan alcanzar dos objetivos fundamentales que, tal y como explica Guadalupe Acedo, son:

“La auditoría lingüística tiene dos objetivos primordiales: en primer lugar, ayudar a una determinada organización a gestionar e implementar su política lingüística y, por otro lado, recopilar datos que capaciten a una academia de idiomas o a un formador para elaborar y diseñar un curso a medida o bien para un determinado trabajador o bien para grupos específicos de trabajadores.”⁷⁰

Desde nuestro punto de vista, el hecho de realizar una auditoría lingüística facilita la agrupación de los miembros del personal que van a realizar la actividad formativa en función de sus habilidades y carencias. Asimismo, al detectar las áreas lingüísticas susceptibles de mejora, también permite establecer de forma más clara las necesidades futuras de la empresa. Tendríamos por lo tanto, un proceso cíclico, que se podría representar de la siguiente manera:⁷¹

⁷⁰ Acedo Domínguez, G. (2006). *Inglés para fines laborales: herramientas de trabajo y necesidades formativas*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura.

⁷¹ E-du Training. (s.f.). *Beneficios de una auditoría lingüística*. [en línea]. Disponible en: <http://www.e-dutrainning.com/index.php?modulo=articulos&accion=ver&idarticulos=248#0> [16 de mayo de 2012]



Diagrama 1. Proceso cíclico de la auditoría lingüística

El alcance de la auditoría puede englobar a la totalidad del personal de una empresa o de un departamento en concreto, e incluso sólo a un determinado número de empleados, por lo cual puede resultar útil en una empresa cuyo personal mantenga relaciones comerciales internacionales. Según Guadalupe Acedo, se debe dar prioridad a la comunicación sobre la perfección en las cuatro habilidades lingüísticas:

“El enfoque comunicativo es especialmente apropiado cuando el objetivo fundamental de la evaluación llevada a cabo por cada empresa es comprobar con fiabilidad si el empleado puede ejecutar las tareas específicas asignadas con un nivel adecuado de profesionalidad. En lo que respecta a los cursos para adultos, como es nuestro caso concreto, pueden surgir conflictos de intereses y hay que establecer criterios muy claros a la hora de diseñar el programa de estudios puesto que se solapan el dominio académico por un lado, en el que la persona en cuestión se centra en un aprendizaje organizado en el seno de una institución, y el ocupacional en el

que la persona se centra en adquirir conocimientos válidos para su trabajo u ocupación.”⁷²

En nuestra opinión, la importancia de una auditoría lingüística enmarcada en el ámbito de la empresa adquiere una relevancia especial habida cuenta de que en la gran mayoría de los casos las empresas se rigen por el binomio inversión-resultados, y esta herramienta se muestra como enormemente útil para evitar realizar esfuerzos baldíos. No obstante, y desconocemos los motivos para ello aunque los podemos intuir (el desconocimiento incluso de la existencia de esta metodología analítica), en la actualidad lamentablemente, no son muchas las empresas de formación lingüística que ofrecen este servicio, ni tampoco son muchas las empresas receptoras del servicio de formación lingüística que demandan dicha auditoría.

4.3. Pruebas de evaluación de nivel: el informe EPI (*English Proficiency Index*)

A pesar del tiempo y dinero invertidos en el aprendizaje del inglés, no existen pruebas independientes y fiables que puedan medir el nivel de éxito conseguido. La mayoría de las ***pruebas de evaluación de conocimiento de la lengua inglesa*** persiguen el objetivo de expedir un título que certifique el conocimiento de esta lengua, para lo cual en la evaluación se ponderan más los parámetros como la corrección gramatical o la amplitud de vocabulario que las capacidades comunicativas, las cuales son al fin y al cabo lo que interesa a empresas y trabajadores.

Pero en 2011, la publicación del informe ***EPI*** de ***EF*** (Education First – English First) comparando el nivel de Inglés como Segunda Lengua de las personas adultas en todo el mundo, dio un vuelco a esta situación. Según el Dr. Napoleon Katsos, Socio Directivo de Investigación del Centro de Investigación de Inglés y Lingüística Aplicada de la Universidad de Cambridge:

⁷² Acedo Domínguez, G. (2006). *Inglés para fines laborales: herramientas de trabajo y necesidades formativas*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura.

“In a world where speaking English is becoming a basic skill rather than an advantage, the EF EPI stands out from the existing language tests for three reasons: its focus on communicative competence, the unique database on which it is standardized, and its availability over the internet. This is the first time that policy-makers, educationalists, and researchers have a tool that allows decisions on language teaching [...]. In the years to come, the EPI is likely to set the benchmark for the assessment of international English proficiency.”⁷³

El **Índice de Nivel de Inglés EF** (EPI EF: *English Proficiency Index*) se creó con el objetivo de instaurar un modelo estandarizado para medir el nivel medio de dominio de la lengua inglesa de cada país y poder establecer una comparación entre países. El índice utiliza datos tomados entre más de dos millones de adultos de cuarenta y dos países, que completaron pruebas gratuitas de inglés *online* en el transcurso de un período de tres años (2007, 2008 y 2009). Los resultados son bastante representativos del nivel medio de inglés entre la población activa.

Sin embargo, la población que se sometió a la prueba lo hizo voluntariamente, por lo que sólo participaron en ella aquellos individuos interesados en aprender inglés. Además, las personas sin acceso a internet o que no estaban acostumbradas a utilizar aplicaciones en la web quedaron automáticamente excluidas. Dicha parcialidad debería tender a alterar al alza los resultados, ya que excluye a las personas con menos recursos económicos y educativos o con menos privilegios.

4.3.1. Resultados del informe EPI

Aún así, la comparativa entre países sigue dando una gradación fiable en la que **España** va a la zaga con respecto a lo que debería atendiendo a su nivel de desarrollo. De hecho, en 2011 España aparecía en el puesto 24 del Índice Mundial de Nivel de Inglés,⁷⁴ siendo el último de los países de la Unión Europea, por detrás incluso de otros

⁷³ EF – EPI. (2011). *English Proficiency Index. Introduction*. (p.3) [en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com/es/~media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf> [12 de abril de 2012]

⁷⁴ EF – EPI. (2011). *Índice del Nivel de Inglés. Clasificación y gráfico comparativo interactivo*. [en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com/es/epi/ef-epi-ranking/> [12 de abril de 2012]

como Malasia, Corea del Sur o Costa Rica, y a la par de países como Taiwán, Arabia Saudí, Guatemala o El Salvador.

Este informe clasifica a los países en cinco grupos según el conocimiento medio de dominio de la lengua inglesa que muestran sus habitantes. España se encontraba en el 4º grupo, con nivel “bajo” y tan sólo 49,01 puntos, en comparación con Noruega (69,09), Países Bajos (67,93) o Dinamarca (66,58), que tienen un nivel “muy alto”.

Sin embargo, en el informe de 2014,⁷⁵ España aparece en el puesto 20, con 57,18 puntos, y en la posición 15 de los 18 países de la Unión Europea objeto de este estudio, lo cual nos indica que el nivel de inglés en nuestro país ha experimentado una notable mejora, si bien aún queda un largo camino por andar, puesto que seguimos ocupando un puesto muy bajo, especialmente teniendo en cuenta su nivel económico y de desarrollo. Según el resumen de EF EPI por países:

“El inglés en España continúa siendo una asignatura pendiente. Sin embargo, lo cierto es que el nivel de inglés de la población adulta española ha mejorado significativamente en los últimos siete años y ha sido en [sic] cuarto país europeo que más ha mejorado desde 2007. España ha pasado de ser uno de los países más débiles de Europa a estar por encima de la media de su región. [...]. Por CCAA, el nivel es más alto en el País Vasco y Madrid.”⁷⁶

En concreto, la Comunidad Autónoma del País Vasco obtuvo 59,32 puntos, la puntuación más alta de España, posiblemente debido a su nivel industrial y a su carácter exportador. Sin embargo, seguimos estando lejos de los países nórdicos, todos los cuales fueron calificados como de nivel “muy alto” y con puntuaciones por encima de los 64 puntos.

⁷⁵ EF – EPI. (2014). *Índice del Nivel de Inglés. Destacado. España*. [en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com.es/epi/spotlights/europe/spain/> [23 de febrero de 2015]

⁷⁶ EF – EPI. (2014). *Índice del Nivel de Inglés. Perfiles por país. Resumen informativo. España*. [en línea]. Disponible en: http://media.ef.com/sitecore/_/_/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/fact-sheets/ef-epi-country-fact-sheet-v4-es-es.pdf [23 de febrero de 2015]

Los resultados del estudio EF - EPI también nos permiten constatar que en **Europa** el nivel de conocimiento de inglés es, por lo general, muy elevado. Además, hoy en día, más del 90% de los estudiantes en Europa terminan la enseñanza obligatoria habiendo estudiado inglés obligatoriamente durante varios años. Asimismo, muchas empresas multinacionales establecidas en distintos países de Europa han adoptado el inglés como lengua común para el trabajo.⁷⁷ Evidentemente, éste resulta ser uno de los factores que ayudan a aumentar la capacidad lingüística de las personas.

Por otra parte, existe una fuerte correlación entre la exigencia del inglés como primera lengua extranjera para todos los estudiantes y la consecución de un alto nivel de inglés que se verá reflejado en el uso que estos hagan del mismo en la sociedad. Entre los países de la UE, tan sólo Suecia, Dinamarca, los Países Bajos, Noruega y Alemania requerían el inglés como primera lengua extranjera para el 100% de los estudiantes entre 1982 y 2000. En el ranking de EF – EPI, estos cinco países se encuentran entre los diez primeros en cuanto a su nivel de inglés. Los demás países exigieron a los estudiantes en primer lugar el aprendizaje de otra lengua extranjera, o permitieron a las escuelas o a los estudiantes elegir la primera lengua. De lo anterior se desprende que cuando el inglés se requiere para todos los estudiantes como primera lengua extranjera, el número de años de estudio influye sobre el nivel global alcanzado.⁷⁸

4.4. El nivel de inglés en España

No obstante, podemos justificar el escaso nivel de conocimientos de inglés en nuestro país argumentando que durante las décadas comprendidas entre los años 30 y los 80 del siglo XX, España fue bastante reacia al aprendizaje de idiomas, especialmente del inglés, tal y como se ha explicado en el apartado 4.1.1. *La enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro país*. Además, con objeto de evitar que la sociedad

⁷⁷ EF – EPI. (2011). *Índice del Nivel de Inglés. Clasificación del índice de nivel de inglés en Europa*. (p.12) [en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com.es/~media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf> [12 de abril de 2012]

⁷⁸ EF – EPI. (2011). *Índice del Nivel de Inglés. Clasificación del índice de nivel de inglés en Europa*. (p.13) [en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com.es/~media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf> [12 de abril de 2012]

española tuviese acceso a ideas liberales procedentes del extranjero, durante la etapa de la dictadura se prohibió la distribución de películas en versión original, por lo que todas se doblaban. Si bien en los últimos treinta años las múltiples reformas educativas han mejorado sustancialmente el nivel de conocimiento del inglés en nuestro país, la cultura de doblaje en la que hemos crecido hace muy difícil la vuelta atrás para proyectar tanto el cine como las series y programas televisivos en versión original subtitulada.

Expertos de todo el mundo reconocen la enorme influencia del cine y la televisión emitidos en versión original para potenciar la adquisición de la competencia de comprensión oral, y por tanto, del resto de las habilidades lingüísticas asociadas al aprendizaje de segundas lenguas.

En relación con lo anterior consideramos apropiado sacar a colación la propuesta realizada por el ex-ministro de Educación, Ángel Gabilondo,⁷⁹ quien en 2010 defendió la idea de eliminar los doblajes de las películas y series importadas de países angloparlantes con el fin de impulsar el aprendizaje de inglés entre la población española. Las hemerotecas nos muestran que el debate que se suscitó no estuvo motivado por el hecho de que ningún adversario político ni experto esgrimiese el argumento de que el método no sería efectivo, sino que las discrepancias fueron debidas a dos motivos fundamentales, a saber, por un lado la previsible bajada de la recaudación en las salas de cine de todo el país, debido a la escasa demanda de las películas en versión original, y por otro, la pérdida de puestos de trabajo en el sector del doblaje en un momento en que la situación económica de nuestro país era especialmente delicada.⁸⁰

Anne Robinson, *Senior Presenter* de *English Language Assessment* de la Universidad de Cambridge afirma que “*Los países donde nunca se doblan los programas suelen tener*

⁷⁹ Gabilondo propone un debate sobre no doblar películas para aprender idiomas. (8 de octubre de 2010). *Informativos CanalSur*. [en línea]. Disponible en: <http://www.canalsur.es/noticia/123044.html> [25 de junio de 2014]

⁸⁰ Ruiz, M. (13 de noviembre de 2011). ¿Versión original para aprender idiomas?. *Cadena Ser*. [en línea]. Disponible en: http://www.cadenaser.com/sociedad/articulo/version-original-aprender-idiomas/csrcsrpor/20110713csrcrsoc_8/Tes [7 de mayo de 2013]

buen nivel de inglés".⁸¹ De hecho, esta afirmación se corrobora mediante el hecho constatable de que en los cinco países con un mayor nivel de inglés según el estudio EF EPI (Suecia, Noruega, Países Bajos, Estonia y Dinamarca) la televisión se emite en versión original y los niños están en contacto con esta lengua desde una edad temprana. En dicho estudio se explica que se trata de naciones pequeñas cuya lengua, precisamente debido a su tamaño, cuenta con un número de hablantes reducido en otros países, por lo cual se ven abocados a adoptar una perspectiva más internacional.

Por nuestra parte, debemos reconocer que en nuestro país el aprendizaje del inglés durante las etapas de enseñanza primaria y secundaria, en general no ha alcanzado unos niveles aceptables de dominio operativo de la lengua, y en las etapas universitarias este aprendizaje ha sido, en la mayoría de los casos, inexistente, tal y como podemos ver en el apartado 4.1.1. *La enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro país*. Por tanto, dado que **en nuestro país el nivel general de inglés** que posee la población es escaso, parece evidente que las empresas deben esforzarse en mejorar el que poseen sus empleados, tanto en el plano oral como en el escrito, con el fin de que sus relaciones comerciales con el extranjero tengan la mayor eficacia posible.

Como hemos podido constatar, el aprendizaje de idiomas, y en especial del inglés en nuestro país ha resultado ser durante muchos años un esfuerzo poco fructífero, como se infiere de los resultados de las encuestas (véase *Capítulo 6. Análisis e interpretación de datos y presentación de resultados*), así como del informe EPI anteriormente mencionado. Además, según el informe de la firma de selección Michael Page,⁸² uno de cada dos profesionales españoles se desenvuelve en inglés, el cual se convierte en **la lengua extranjera más hablada en nuestro país**. No obstante, sólo un 33% de los mismos ha alcanzado un nivel alto y únicamente un 3% es bilingüe. En general, se

⁸¹ Loredó, A. (2014). Recursos para no olvidar lo aprendido en idiomas. *Aprendemas: Guía de Idiomas 2014*. [en línea]. Disponible en: http://www.aprendemas.com/guias/especial_idiomas_2014/p6.asp [27 de marzo de 2014]

⁸² El 73% de los candidatos habla un segundo idioma. (17 de abril de 2012). *RRHHDigital*. [en línea]. Disponible en: <http://www.rrhhdigital.com/ampliada.php?sec=45&id=84151> [17 de abril de 2012]

estima que el 65% de los españoles cuenta con un nivel bajo de inglés,⁸³ lo cual supone un fracaso porque incluso después de largos años de estudio y asistencia a clases no se logra en muchos casos avanzar más allá de un nivel intermedio o post-intermedio.

Según un reciente artículo publicado por Fernando Galván,⁸⁴ Catedrático de Filología Inglesa y rector de la Universidad de Alcalá, los motivos que hacen que los españoles tengamos mayor dificultad para aprender inglés que en otros países europeos son de origen heterogéneo e incluyen factores:

1. **Lingüísticos:** el castellano sólo tiene cinco sonidos vocálicos por lo que adaptar el oído al sistema inglés, con doce vocales, resulta una tarea muy complicada para los hispanohablantes. Por este motivo, por ejemplo, los portugueses nos superan con facilidad, puesto que su lengua incluye una variedad de vocales superior a la nuestra. En palabras de Galván *“los españoles luchamos denodadamente durante décadas por distinguir entre ship y sheep, entre latter y letter, entre cut, cot y caught, etcétera.”*

A través de mi propia experiencia docente con profesionales de diversas áreas, he podido constatar la veracidad de las afirmaciones del profesor Galván, y de hecho, estos profesionales de la empresa nos han manifestado la dificultad añadida que para ellos supone la pronunciación del inglés, sobre todo en comparación con los hablantes de otras lenguas, como por ejemplo los del norte de Europa.

2. **Socio-culturales:** en nuestro país es evidente que *“salvo en casos excepcionales o muy restringidos, la mayoría de nuestra población no está sometida al inglés hablado en casi ninguna circunstancia. Cuando el estudiante sale del aula, acaba su exposición oral al idioma. No lo escucha en la radio, ni en la televisión, ni en el cine”*. Al no estar expuestos al inglés

⁸³ Pantaleoni, A. (23 de marzo de 2008). ¿Por qué nos cuesta tanto hablar inglés? *El País*. [en línea]. Disponible en: http://elpais.com/diario/2008/03/23/sociedad/1206226801_850215.html [13 de abril de 2012]

⁸⁴ Galván, F. (19 de julio de 2010). ¿Por qué a los españoles se nos da mal el inglés? *El País*. [en línea]. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/07/19/opinion/1279490411_850215.html [2 de julio de 2012]

hablado en entornos cotidianos, los españoles tienen una dificultad mayor para comunicarse en este idioma, puesto que su utilización les resulta artificial, algo para emplear durante las horas de clase (y no todo el tiempo ni en todas las clases de inglés) exclusivamente. Además, como ya hemos mencionado anteriormente, el doblaje de las series de televisión o el cine también ha impedido el aprendizaje de la lengua inglesa de modo transversal. Obviamente, lo anterior se percibe con claridad a la hora de expresarse en inglés fuera del aula, puesto que se trata de una acción comunicativa a la que no están habituados y por ello, el esfuerzo requerido es notablemente superior.

- 3. Educativos:** salvo contadas excepciones, la población española se ha iniciado en el aprendizaje de lengua inglesa en épocas relativamente recientes, aproximadamente tres décadas, puesto que anteriormente, en gran parte de los centros escolares se estudiaba francés como lengua extranjera. Los motivos fundamentales para optar por el francés eran dos, a saber, por una parte que no había muchos profesionales de la educación preparados para impartir lengua inglesa, y por otra, que como consecuencia de la proximidad geográfica se consideraba que aprender francés era mucho más útil, tanto para el turismo como para la actividad profesional.

Sin embargo, el conocido especialista británico en lingüística aplicada David Graddol, afirma que:

"Históricamente España ha sido uno de los países más pobres en nivel de inglés; sin embargo, estamos observando un enorme cambio desde 2005, y en dos años vamos a ver más por la transformación de los profesores de inglés en las escuelas españolas. El proyecto de enseñar asignaturas en este idioma tendrá un efecto múltiple".⁸⁵

⁸⁵ Graddol, D. (2007). *English Next*. London: British Council. [en línea]. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> [14 de mayo de 2013]

¿Por qué España lo tiene fácil? Según Graddol, saber claramente por qué idioma apuesta el país es una ventaja, así como tener zonas bilingües, como Cataluña, Galicia y País Vasco. Numerosos especialistas en multilingüismo (Mayor,⁸⁶ Cenoz,⁸⁷ Gil⁸⁸) coinciden en afirmar que el conocimiento de una L2 facilita la adquisición de la L3, L4, etc. Por este motivo, la existencia de zonas bilingües y la decidida apuesta por el inglés como asignatura obligatoria en el currículo de los estudiantes de enseñanza Primaria y Secundaria en España nos hacen albergar esperanzas de un futuro prometedor para el aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro país.

Sin embargo, Graddol también hace referencia a la creciente implantación de asignaturas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) en los currículos de todas las etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta los estudios de posgrado. Nuestra opinión al respecto es que, en el País Vasco, durante las etapas de educación obligatoria y Bachillerato, sí se observa un interés creciente por fomentar la formación en inglés a través de asignaturas AICLE. No obstante, a pesar de lo que manifiestan públicamente tanto las autoridades educativas como los centros universitarios respecto a su implicación en la implantación de AICLE en las aulas, la realidad dista bastante de sus propósitos puesto que en la educación universitaria de posgrado las materias que se imparten en inglés aún son muy escasas debido principalmente a la falta de profesionales de la educación suficientemente preparados en lengua inglesa.⁸⁹

Como dato de referencia, según el Vicerrectorado de Euskera y Plurilingüismo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), durante el curso 2013-2014 se ofertaron un

⁸⁶ Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *Actas ASELE IV*. Centro Virtual Cervantes. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf [3 de noviembre de 2014]

⁸⁷ Cenoz, J. y Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

⁸⁸ Gil Valdés, M. J. (2010). Transferencias positiva y negativa en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles. *Revista de Filología Alemana 2010*. Anejo II. (pp. 109-115). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

⁸⁹ Castro, J. y Bilbao-Goyoaga, A. (2013). *Do Basque Country University Post-graduate Courses Bet for English?* IADAT e-2013 Conference Proceedings Book - 6th International Conference on Education. Barakaldo: IADAT.

total del 16.757 asignaturas entre todas las titulaciones de esta universidad, de las cuales tan sólo un 1,52% (256 asignaturas), eran asignaturas AICLE impartidas en inglés. Este dato revela la escasa importancia que se concede al aprendizaje de esta lengua por medio de este tipo de asignaturas en las etapas educativas superiores.⁹⁰

4.5. Multilingüismo

Teniendo en cuenta que la Unión Europea tiene como objetivo el **multilingüismo** para todos sus ciudadanos, ya que una cultura multilingüe se convierte en una fuerza poderosa a la hora de provocar cambios en la cultura corporativa y en las políticas de la UE, resulta doblemente frustrante comprobar los bajos resultados obtenidos por nuestro país en cuanto al nivel de inglés se refiere.

Sin embargo, debemos considerar que el informe EPI se basó en un estudio realizado sobre el total de la población activa, incluyendo las personas que no se dedican a la exportación de productos ni de servicios. Por este motivo los resultados obtenidos no pueden ser extrapolados al total de las empresas españolas ni vascas, puesto que en el entorno empresarial exportador el dominio de lenguas está bastante más extendido y el multilingüismo ya ha comenzado a despegar, como pudimos constatar en las recientes jornadas sobre *“Empresas e Internacionalización: cómo gestionar el multilingüismo”*, organizadas por la Fundación Elhuyar, que se celebraron en San Sebastián el 13 de noviembre de 2012.

La experiencia de Tecnalía en este aspecto es muy interesante. Tecnalía es el Centro Tecnológico privado más grande de España y el quinto de Europa, y se constituyó en 2010 como resultado de la fusión de ocho Centros Tecnológicos situados en el País Vasco. Tiene 22 sedes en todo el mundo, una plantilla integrada por 1.500 empleados y personal procedente de múltiples entornos y países.

⁹⁰ Vicerrectorado de Euskera y Plurilingüismo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (10 de junio de 2014). *Plan de Plurilingüismo*. [en línea]. Disponible en: http://www.euskara-errektoreordetza.ehu.es/p267-content/es/contenidos/informacion/banner_plan_plurilinguismo/es_indice/plan_plurilinguismo.html [12 de septiembre de 2014]

En las anteriormente mencionadas jornadas sobre *“Empresas e Internacionalización: cómo gestionar el multilingüismo”*, Ciara O’Higgins, Directora de Internacionalización y Desarrollo Corporativo y responsable de la política lingüística en Tecnalía, comentó su propia experiencia respecto a la utilización de los diferentes idiomas en su empresa. Así, por ejemplo, explicó que, para poder organizar el multilingüismo en los múltiples centros de Tecnalía *“ha sido necesario romper con el utilitarismo”*, es decir, se ha tenido que huir de la interpretación de la importancia de conocer un idioma únicamente en función de su relevancia para ampliar el volumen de negocio, puesto que *“cada idioma tiene su función”*.

En opinión de O’Higgins, debemos promover la organización multilingüe en las empresas para romper las barreras mentales y reconocer que cada persona debe utilizar la lengua común en la que más fácil le resulte la comunicación con el interlocutor. Así, ella explicó con diversos ejemplos que, por ejemplo, en Tecnalía se suceden las conversaciones en euskera, castellano, inglés y francés, entre otros idiomas, alternando entre éstos y otros constantemente, incluso dentro de una misma conversación.⁹¹

A este respecto, en su conferencia titulada *“Cómo incrementar el potencial de exportación de las empresas europeas a través de estrategias de gestión lingüística” (Improving the Potential of European Companies through Language Management Strategies)* (San Sebastián, 13 de noviembre de 2012), el Profesor Stephen Hagen afirma que *“...multilingualism is expanding in the business world. We increasingly find that a trade conversation takes place in three or four languages”*.

En realidad, ambos expertos coinciden en lo fundamental, aunque Ciara O’Higgins se refería concretamente a las relaciones entre empleados de una misma empresa procedentes de centros separados geográficamente entre sí, si bien todos ellos se encuentran ubicados en el País Vasco. Las diferencias lingüísticas y culturales son debidas a que en Tecnalía hay algunos empleados que proceden de otros países (Francia, Italia, Brasil,...) y que no conocen bien el castellano, otros que prefieren

⁹¹ O’Higgins, C. (2012). Planes para la gestión del multilingüismo en las empresas. En las Jornadas *Empresas e internacionalización: ¿Cómo gestionar el multilingüismo?* San Sebastián: Elhuyar.

conversar en euskera y otros que, por el contrario, recurren al inglés, francés o alemán en las conversaciones informales como oportunidad de poderlos practicar con hablantes nativos.

Por su parte el profesor Hagen hace referencia a las relaciones comerciales entre empresas de distintos países y con distinto idioma, específicamente, en los casos en los que hay más de un idioma común. De hecho, hace ya veinte años afirmó:

“What is clear is that Europe is an increasingly multilingual business environment, where one language will no longer suffice for companies with international aspirations. English is still pre-eminent in terms of demand for training but its level of usage on the ground depends on other factors, such as geographical location.”⁹²

En cualquier caso, ambas opiniones coinciden en que el multilingüismo y la utilización de diversos idiomas en un mismo acto comunicativo son una característica emergente en las empresas en la actualidad.

Como corolario de lo anterior, debemos mencionar que son múltiples los estudios sobre multilingüismo que demuestran que el conocimiento de una segunda lengua desarrolla las capacidades intelectuales del individuo,⁹³ además de facilitar el aprendizaje de otras lenguas distintas de la materna,⁹⁴ entre los cuales destacaremos *“Towards Multilingual Education”* (2009),⁹⁵ escrito por Jasone Cenoz, Catedrática de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco y reconocida filóloga e investigadora. Por este motivo, la capacidad para entablar relaciones sociales y negociar en varios idiomas constituye un valor añadido desde la perspectiva de

⁹² Hagen, S. (Ed.) (1993). *Languages in European Business – A Regional Survey of Small and Medium-sized Companies*. (p. 10). London: City Technology Colleges Trust Limited and CiLT.

⁹³ El bilingüismo puede potenciar el pensamiento creativo y las habilidades aritméticas. (21 de septiembre de 2012). *Noticias de la Ciencia y la Tecnología*. [en línea]. Disponible en: <http://noticiasdelaciencia.com/not/5200/> [24 de septiembre de 2012]

⁹⁴ Martín Martín, J.M. (2004). Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español. En Stephan Ruhstaller y Francisco Lorenzo Berguillos (Coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. (pp. 11-24) Sevilla: Edinumen.

⁹⁵ Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

aquellas empresas que desean contratar empleados para el ejercer su labor en un contexto internacional.

4.5.1. Interés de las empresas por mejorar el conocimiento de idiomas de sus empleados

Al definir el perfil de los empleados y la evolución de los puestos de trabajo, la empresa Page Personnel, perteneciente al grupo Michael Page y especialistas en Recursos Humanos, ha publicado un **Estudio de Remuneración** en el cual indican que, para poder evolucionar en entornos multinacionales es necesario poseer un nivel alto de inglés hablado y escrito.⁹⁶ Por otra parte, las empresas son concedoras del hecho de que si la fluidez de sus empleados en otro idioma aumenta, la posibilidad de aumentar su volumen de ventas o negociar el precio del producto o las condiciones lo harán de forma proporcional. De hecho, según los datos recogidos por Secretary Plus, empresa especializada en la selección de secretarías, el 100% de las ofertas de empleo que demandan perfiles de secretarías solicitan como condición indispensable un buen nivel de inglés.⁹⁷ Así pues, ambas partes – trabajadores y empresas – persiguen un mismo objetivo principal, a saber, aumentar el nivel de conocimiento de inglés oral y escrito de aquellos de sus empleados que mantengan relaciones comerciales con clientes y/o proveedores extranjeros.

4.5.1.1. Las barreras lingüísticas y culturales

Entre las dificultades para establecer un negocio en un país extranjero merecen mención aparte las **barreras lingüísticas**, que a menudo comportan gastos añadidos como la traducción de textos y el uso de intérpretes para todo tipo de documentos, los cuales suponen importantes costes añadidos que las PYMES no pueden soportar, ya que no pueden repercutirlo en el cliente final puesto que su competitividad se vería gravemente mermada.

⁹⁶ Page Personnel. (2014). *Estudio de Remuneración – Comercial y Marketing 2014*. [en línea]. Disponible en: www.michaelpage.es/productsApp_es/comunicacion/estudios/estudioR_comercialmarketing2014.pdf [23 de septiembre de 2014]

⁹⁷ No sólo vale con inglés. (5 de abril de 2012). *RRHHDigital*. [en línea]. Disponible en: <http://www.rrhhdigital.com/ampliada.php?sec=207&id=83922> [18 de abril de 2012]

De hecho, en la encuesta lanzada a los responsables de formación de las PYMES exportadoras vizcaínas, un 25% de los mismos reconoció que en los últimos cuatro años han contratado traductores o intérpretes, y un 58% han recurrido a los servicios de traducción de su material promocional y catálogos (pregunta RF.2 dirigida a responsables de formación de las empresas), si bien admiten abiertamente que los gastos incurridos por estos servicios no eran muy elevados.

De todo lo anterior podemos extraer la conclusión de que si las **barreras lingüísticas** impiden o dificultan las relaciones comerciales entre países cuya lengua oficial difiere, esto justifica el aumento progresivo de la exigencia de un conocimiento operativo de lenguas extranjeras que hemos analizado anteriormente. La lógica nos lleva a suponer que, como las empresas buscan el máximo beneficio, es evidente que no desean contratar a personal que no esté cualificado para desempeñar con éxito operaciones comerciales internacionales y, cuando se da el caso de que dicho personal ya forma parte de la empresa, ésta pondrá el mayor empeño en la formación lingüística de dichos empleados, quienes de esta manera aportarán un nuevo activo intangible a su currículum profesional y, por ende, aumentarán su valor profesional y el de la empresa.

En cualquier caso, cuando hacemos referencia a las barreras lingüísticas o a las dificultades comunicativas, debemos considerar que la mayor parte de las relaciones comerciales internacionales se establecen en inglés, ya que este idioma se ha convertido en la *lingua franca* de los negocios.

Por otra parte, cuando el emisor y el receptor de un mensaje provienen de **culturas diferentes**, lo que les separa no es únicamente el lenguaje. Por ejemplo, Sir Edmund Hillary, en su libro *View from the Summit*, explica que “...on reaching the peak of Everest, I faced Sherpa Tenzing Norgay and offered a proper, British, congratulatory handshake. But Norgay leaped forward and hugged and kissed me - the proper congratulations of Tibetans.”⁹⁸ Como podemos apreciar, algunos gestos pueden ser interpretados de forma diferente en función de las culturas. A veces son simplemente

⁹⁸ Hillary, E. (2000). *View from the Summit: The Remarkable Memoir by the First Person to Conquer Everest*. London: Doubleday.

sorprendentes para la otra cultura, pero en ocasiones pueden resultar totalmente opuestos a lo que se pretende expresar e incluso causar problemas susceptibles de ser evitados. Acerca de esta última cuestión, Khaled Al-Nashar, del Higher Institute of Business Administration en Damasco manifiesta lo siguiente:

“We should know that body language has different meanings in different cultures, so if we need to travel abroad to a country that has a different culture or traditions, we should read about how people act there and study about their body language [...], because if we do not take this into account we may get ourselves in some serious trouble.”⁹⁹

Como vemos, las diferencias lingüísticas también generan **barreras culturales** que pueden poner en riesgo el éxito de una relación comercial. A este respecto, el profesor Stephen Hagen comentó el caso de una PYME islandesa cuyos responsables afirmaban que: *“You have to use different measures to get the Germans and the British to pay; they seem offended by letters on the style I use in Iceland”*.¹⁰⁰

Al parecer, el estilo de las cartas reclamando el pago en Islandia es mucho más directo que el utilizado en el Reino Unido o en Alemania, por lo que tanto los británicos como los alemanes pueden sentirse ofendidos en lo que concierne a cuestiones delicadas como el pago de una factura, pensando que su proveedor islandés se dirige a ellos como si fuesen morosos. Esta diferencia cultural, que no idiomática, también puede causar dificultades para establecer relaciones comerciales de forma adecuada.

A este respecto, otro ejemplo que Hagen proporcionó en la misma conferencia recoge la opinión del gerente de una compañía portuguesa, quien indicaba que *“Brazil has Portuguese as its language, but a completely different business culture”*. Sus palabras

⁹⁹ Al-Nashar, K. (s.f.). The importance of body language in business. *Live from Campus*. Higher Institute of Business Administration. [en línea]. Disponible en: <http://www.live-from-campus.eduniversal-ranking.com/live-from-hiba-higher-institute-of-business-administration/tips-tricks.html> [31 de mayo de 2012]

¹⁰⁰ Hagen, S. (2012). Improving the Potential of European Companies through Language Management Strategies. En las Jornadas *Empresas e internacionalización: ¿Cómo gestionar el multilingüismo?* San Sebastián: Elhuyar.

ilustran las diferencias entre Portugal y Brasil, que a pesar de compartir un mismo idioma, se hallan alejadas en lo que a su cultura empresarial se refiere.

No obstante, el profesor Hagen admitió que el porcentaje de ocasiones en las cuales las empresas exportadoras se encuentran con barreras culturales es el 50% de las ocasiones en las que se enfrentan a barreras lingüísticas. En nuestra opinión, esta afirmación obedece a que el Profesor Hagen se estaba refiriendo específicamente a las relaciones comerciales existentes entre países de la Unión Europea, donde gran parte del acervo cultural es común a todos los habitantes, aunque la diversidad lingüística sea enorme, de lo cual se infiere que las barreras culturales con países más alejados culturalmente de nosotros serán más acentuadas si cabe.

Además, no debemos olvidar que la **comunicación científica** internacional es fundamental para el intercambio de conocimientos y tecnología entre países. La mayoría de las publicaciones internacionales se realizan en inglés, por lo que el dominio de esta lengua resulta esencial para aprender colaborativamente así como para la difusión de las investigaciones.

De todo lo anterior se deduce que las empresas de exportación están sumamente interesadas en potenciar las destrezas lingüísticas de sus empleados. Pero además, los propios trabajadores también están interesados en aumentar su conocimiento de idiomas para así reforzar su currículum con el objetivo de ofrecer un perfil más demandado de cara a buscar un nuevo empleo o a ascender en la misma empresa, ya que hoy en día, en ocasiones, el desconocimiento del inglés en dicho entorno lleva implícita una desventaja económica salarial.

Según el catedrático Enrique Alcaraz, la **competencia comunicativa** (o discursiva) *“abarca las técnicas de organización e interpretación del discurso propias de la “actividad de hablar” [...] y que forman parte de la capacidad que tiene todo hablante para producir y reconocer la coherencia del discurso.”*¹⁰¹ Además, según Dell Hymes, la competencia comunicativa incluye las *“reglas de tipo social, cultural y sociológico que*

¹⁰¹ Alcaraz, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Alicante: Marfil S.A.

rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales."¹⁰² Es decir, la competencia comunicativa supone que la persona que utiliza la lengua sabe elaborar o interpretar un evento comunicativo, no únicamente por su significado explícito, sino también por el implícito. Esto requiere la existencia de una capacidad de utilizar el lenguaje para expresar e interpretar diferentes situaciones comunicativas con éxito y en consonancia con unas reglas sociales, culturales y sociológicas que vienen marcadas por el contexto.

De todo lo anterior podemos inferir que para adquirir competencia comunicativa en una lengua no basta con conocer el vocabulario, emplear correctamente la gramática o saber pronunciar correctamente esa lengua, sino que además resulta imprescindible conocer la cultura o culturas en las que dicha lengua se desarrolla, con el fin de poder elaborar e interpretar adecuadamente cada situación de comunicación.

4.5.1.2. Pérdida de negocio como resultado de las carencias lingüísticas

Por otra parte, en el caso de las empresas ubicadas en países angloparlantes el nivel de inglés de la población de los países potencialmente objeto de sus inversiones en el extranjero es uno de los factores que determina el destino de las mismas, es decir, que las carencias en cuanto a las destrezas lingüísticas afectan negativamente a nuestra economía.

Un dato que debemos tomar en consideración es el ofrecido por el estudio ELAN¹⁰³ de 2006, el cual pone de manifiesto una serie de indicadores como la cifra de mercado que pierden las empresas debido a las barreras lingüísticas y culturales. De entre las propias empresas de exportación de la Unión Europea, el 11% consideró que perdía negocio por este motivo. En nuestra encuesta, un 8% de los responsables de formación reconoció que su empresa había perdido oportunidades de negocio en el extranjero debido al escaso nivel de inglés de alguno de sus empleados (pregunta RF.19 dirigida a responsables de formación de las PYMES).

¹⁰² Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. Citado en Alcaraz, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Alicante: Marfil S.A.

¹⁰³ European Language Activity Network

En las ya mencionadas conferencias de San Sebastián, el Profesor Stephen Hagen afirmó que las diferencias lingüísticas crean barreras comerciales que dificultan los negocios, cuyas pérdidas han sido cuantificadas entre un 15% y un 22% en términos de equivalencias impositivas. En su opinión, compartir una lengua común indudablemente rebajaría este índice.

Por todo lo anterior, llegamos a la conclusión de que no se trata meramente de una cuestión lingüística, sino que tiene efectos perniciosos sobre nuestra economía, habida cuenta de que aleja a un número significativo de inversores. Evidentemente, esto es especialmente doloroso en estos tiempos de crisis.

¿Por qué? Porque a las dificultades inherentes a la implantación de un negocio en un país extranjero, a saber, los farragosos trámites burocráticos, las trabas administrativas, la reticencia de ciertos partidos políticos de las administraciones públicas, etc. ha de sumarse el hecho característico de que el conocimiento de una lengua implica compartir las pautas de conducta, las formas de relacionarse con los demás y la comprensión de determinados puntos de vista, es decir, que las destrezas lingüísticas, llevan aparejada connaturalmente el conocimiento de la cultura y las costumbres de los hablantes de esa lengua.

Por otra parte, en el año 2012, LANGUNE, Asociación de Industrias de la Lengua en el País Vasco, en colaboración con Hobetuz (Fundación Vasca para la Formación Profesional Continua), Lanbide (Servicio Vasco de Empleo) y el Gobierno Vasco, realizó una investigación recogida en un artículo titulado "*Estudio sobre la eficacia de las competencias lingüísticas en las PYMES vascas*"¹⁰⁴ en el cual participaron trabajadores que estudian idiomas, pertenecientes a un total de 473 empresas del País Vasco, obteniéndose los siguientes datos sobre la **formación en idiomas**:

- Exceptuando la educación reglada, genera 270 millones de euros en el País Vasco

¹⁰⁴ LANGUNE. (2012). *Estudio sobre la eficacia de las competencias lingüísticas en las PYMES vascas*. [en línea]. Disponible en: http://www.langune.com/noticias/langune-presenta-un-retrato-sobre-el-uso-gestion-y-formacion-en-idiomas-de-las-empresas-vascas-langune_jornadacompetencias [28 de noviembre de 2012]

- Emplea a 3.150 personas
- Supone un 0,32 % del PIB
- Las expectativas de crecimiento para el próximo año se cifran en entre un 1.5% y un 2%
- El 61% de los entrevistados considera muy importante la capacidad multilingüe de cara a la contratación.
- El 48% de los entrevistados recibe formación en idiomas
- El 78% de los que reciben esta formación lo hace de forma presencial
- Los idiomas más demandados, por orden descendente, son los siguientes:
 - Inglés → 87,6%
 - Francés → 35,4%
 - Alemán → 19,4%
 - Euskera → 14,8%

De los datos anteriores se desprende que las PYMES vascas otorgan una gran importancia a la formación lingüística de sus empleados, especialmente en inglés. La capacidad de expresarse en varios idiomas es muy valorada, lo cual se traduce en que el sector de la formación lingüística tenga gran relevancia económica.

Según el estudio ELAN (CiLT, 2006)¹⁰⁵ sobre el multilingüismo en las empresas de la Unión Europea, los idiomas utilizados principalmente por las empresas europeas para la exportación son, por orden de importancia: inglés, alemán, español, ruso, chino y francés. Como podemos comprobar, el orden de prioridad no se corresponde exactamente con el observado en las PYMES vascas a la hora de contratar la formación lingüística, aunque las diferencias no son considerables si tenemos en cuenta los siguientes factores:

¹⁰⁵ Hagen, S. (2006). *ELAN: Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise.* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_en.pdf [14 de abril de 2012]

1. En el País Vasco no existe necesidad de contratar formación en español
2. El euskera es un idioma demandado únicamente en el País Vasco, aunque obviamente no para el comercio exterior
3. Francia es el país con el que más relaciones de importación-exportación mantienen las empresas vascas.

En cualquier caso, las conclusiones del estudio llevado a cabo por LANGUNE indican que debemos considerar la formación en multilingüismo como una **prioridad estratégica competitiva**. De hecho es esta una opinión que comparto y que es avalada por los agentes económicos, autoridades académicas y políticas.

4.5.1.3. Apoyos a la comunicación oral

Las personas son conscientes de sus carencias en el momento en que tienen necesidad de expresarse y comprender otro idioma, máxime si esta comunicación tiene lugar en un contexto oral. Esto obedece a que la velocidad de trasmisión de datos por vía oral es mucho mayor que la escrita y no admite relecturas o repeticiones, al menos no de una forma sencilla, y a la imposibilidad de revisar el texto en caso de que alguna parte del discurso no haya sido comprendida en un primer intento.

Por otra parte, la posibilidad de **interacción** que ofrece la comunicación oral con respecto a la escrita, y la variedad de matices que se le pueden añadir variando la entonación no son posibles en su contrapartida escrita. Nos referimos aquí a la flexibilidad para poder cambiar una frase o dar un rodeo sobre la marcha cuando observamos que el receptor no ha comprendido el mensaje correctamente. Asimismo, parece que los errores léxicos o gramaticales son menos censurables y dificultan en menor medida la comunicación dentro de un contexto oral que en uno escrito.

Además, debemos tener presente que la comunicación oral es frecuentemente o bien presencial, o bien realizada por medio de videoconferencia, lo cual permite la comunicación visual, en la que tanto los gestos como la postura facilitan la comprensión del mensaje.

Para fomentar las habilidades orales, una opción muy habitual hoy en día es la asistencia a cursos de **inmersión lingüística**. Se trata de una modalidad que goza de mucho éxito en nuestro país. Según la Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero (ASEPROCE), en el año 2013, un total de 40.000 personas viajaron al extranjero desde el aeropuerto de Barajas para asistir a algún curso de idiomas. No debemos olvidar que en España también existen otros aeropuertos con conexiones internacionales, por lo cual cabe suponer que la cifra estatal sería muy superior. En su estudio se señala que el 95% de esas 40.000 personas estudió inglés y un 30% de ellos era mayor de edad. Según esta Asociación, son frecuentes *“los pasajeros con perfil universitario, recién titulados o ejecutivos y profesionales de distintas especialidades”*.¹⁰⁶

Volvemos a incidir en la relevancia del conocimiento de la **cultura y las costumbres** del país cuya lengua es objeto de estudio con respecto a la posibilidad de interacción entre personas de distintos países o culturas. Como sabemos, los gestos, la postura, la entonación e incluso el volumen con el cual hablamos, varían considerablemente de unos países a otros. A este respecto, Ferdinand de Saussure define la **semiología** como *“la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social”* y manifiesta, por tanto, que *“el signo debe estudiarse socialmente”*.¹⁰⁷

Lo anterior implica que el lenguaje aislado, es decir, fuera del contexto en el cual se utiliza, tiene un valor limitado, y por tanto, debe aprenderse en relación con el ámbito en el que se va a emplear. Personalmente considero que el aprendizaje de una lengua supone conocer también el ámbito y la cultura o culturas de los países en los que se habla, así como el lenguaje no verbal, ya que sin atender a estos aspectos, la comunicación podría resultar limitada o se podría entorpecer, o incluso podría derivar en una comprensión errónea del mensaje emitido.

¹⁰⁶ EFE. (25 de junio de 2013). Unas 40.000 personas saldrán de Barajas este verano para estudiar idiomas. *La Voz Digital*. Disponible en: <http://informe.com/go/?domain=aseproce.org&url=http://aseproce.org&keyword=> [18 de febrero de 2014]

¹⁰⁷ Saussure, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.

Por otra parte, como explican Allan y Barbara Pease, reconocidos expertos en relaciones humanas y lenguaje corporal, y autores de best-sellers como *“Por qué los hombres no escuchan y las mujeres no entienden los mapas”* - 10 millones de ejemplares vendidos y traducido a 48 idiomas -, *“Most foreign cultures do not expect you to learn their language but are extremely impressed by the traveller who has taken the time to learn and use local body language customs. This tells them that you respect their culture.”*¹⁰⁸

Por tanto, resulta conveniente aprender los diferentes gestos y posturas físicas inherentes a la cultura en cuyo idioma nos expresamos, no sólo con el fin de evitar desagradables malentendidos, sino también para crear una buena impresión en la persona cuyo país visitamos o cuya lengua utilizamos. De esta forma conseguiremos que el receptor presente una disposición favorable hacia nosotros y nuestra empresa, y por consiguiente, acepte de mejor grado el mensaje que deseamos transmitir.

Las dificultades inherentes a la comunicación oral en ocasiones pueden solventarse mediante de la utilización del **lenguaje gestual** como apoyo para hacerse entender. De hecho, entre el personal de las PYMES encuestado (pregunta TRA.3b), observamos que tan sólo un 11% manifiesta no utilizarlo “nunca” como apoyo en sus comunicaciones orales, ya sea de forma presencial o por videoconferencia. El resto lo utilizan en mayor o menor grado como apoyo para hacerse entender en situaciones que les resultan especialmente complejas, dato que no varía en función del sexo ni de la edad de la persona encuestada. Evidentemente, el uso de los gestos no resulta posible cuando se trata de conversaciones telefónicas.

¹⁰⁸ Pease, A. y Pease, B. (2004). *The Definitive Book of Body Language: The Secret Meaning Behind People's Gestures*. (p. 115). London: Orion Publishing Co.

4.6. Identificación y análisis de necesidades

4.6.1. Definición de necesidades

Cuando hacemos referencia a las **necesidades** de las empresas cuyos empleados reciben formación lingüística en inglés, debemos tener presente la definición que propone Rousson del término “necesidad”:

*“Need could be regarded as the expression of a project (whether or not realistic, whether explicit or implicit) of a social agent (individual or collective) vis-à-vis a necessity stemming from the agent’s relationship with the social environment. This project may be onerous and conflict with other projects”.*¹⁰⁹

Como vemos, Rousson defiende que la necesidad surge de la relación del individuo (o agente) con el medio social en el cual se desenvuelve. Personalmente, estamos de acuerdo con él, ya que la relación del trabajador de una empresa exportadora con sus clientes en el extranjero, los cuales hablan otro idioma, es el factor que provoca esa necesidad de aprendizaje. Además, esa necesidad se expresa por medio de un proyecto, que puede ser muy costoso para el individuo y/o para la empresa en la que presta sus servicios, tanto en lo que se refiere a la inversión temporal como a la económica, y que puede chocar con otras metas u otras necesidades puesto que a menudo no es posible compaginar el aprendizaje de una lengua con otros proyectos.

Además, Louis Porcher señala que:

“Need is not a thing that exists and might be encountered ready-made on the street. It is a thing that is constructed, the centre of conceptual networks and the product of a number of epistemological choices (which are not innocent themselves, of course). This obviously does not mean that, at empirical level, needs, expectations, demands, etc. do not exist and are

¹⁰⁹ Rousson, M. (1975). The concept of need. En J.-L. Chancerel et al. (Eds.), *Adult Education ‘Needs’ – Methods of Identifying Them*. (1975). Strasbourg: Council of Europe. Citado en Richterich, R. y Chancerel, J.-L. (1987). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. London: Prentice-Hall International.

*not experienced. It simply means that, in order that they may really be taken into account (particularly at an educational level, in the case of language needs), it is essential that a recognition grid, a tool for identifying the empirical, should be developed in advance”.*¹¹⁰

La explicación proporcionada por Porcher es, en nuestra opinión, muy completa, puesto que estimamos que está en lo cierto al considerar que las necesidades de aprendizaje se construyen a través de una serie de opciones adoptadas en relación al conocimiento y a la conciencia que tenemos de la existencia de dicha necesidad. En otras palabras, en cierto modo esta definición está relacionada con la de Rousson, ya que ambas proponen que para poder identificar con precisión las necesidades, es preciso conocer previamente las carencias.

4.6.2. Detección previa de carencias

Por otra parte, Porcher incide en uno de los puntos que más relevancia tendrán en esta tesis doctoral, a saber, que resulta imprescindible seleccionar una herramienta que sirva para identificar esas necesidades **con antelación**, es decir, antes de comenzar con la formación.

En nuestra opinión, lo anterior constituye uno de los fallos más habituales y graves que caracterizan de forma general el sistema actual empleado para contratar la formación lingüística de los empleados de una empresa. Son numerosas las empresas que, ya sea a través de las experiencias transmitidas por el personal propio que opera en el ámbito del comercio internacional, ya sea por las empresas con las que mantienen relaciones comerciales, detectan una serie de carencias en el uso operativo de la lengua inglesa por parte de sus empleados, que dificultan notablemente, cuando no impiden, una comunicación eficaz que facilite que las operaciones comerciales lleguen a buen término.

¹¹⁰ Porcher, L. (1977). Une notion ambiguë: les “besoins langagiers” (linguistique, sociologie, pédagogie). En *Les Cahiers du CRELEF*. No 3. Citado en Richterich, R. y Chancerel, J.-L. (1987). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. London: Prentice-Hall International.

No obstante, las manifestaciones vertidas con respecto a estas deficiencias suelen ser de carácter general, no especificándose la carencia lingüística concreta subyacente, por lo cual las empresas pueden cometer errores al poner en práctica las medidas correctoras precisas para subsanar dichas carencias. Por ello, se hace preciso que, **previamente a la contratación del servicio de formación lingüística**, se realice un estudio para identificar las “necesidades lingüísticas específicas” del personal, así como un diagnóstico preciso de las lagunas acerca del uso operativo de la lengua inglesa en el ámbito empresarial específico de su actividad. Como se indicó en el apartado 4.2.1., las auditorías lingüísticas resultan ser una herramienta clave para detectar las necesidades lingüísticas específicas de las empresas y establecer las estrategias de gestión lingüística más adecuadas en cada caso.

4.7. Motivación para el aprendizaje del inglés

4.7.1. Definición de la motivación

Podemos definir la **motivación** como una fuerza interior que empuja a las personas a realizar algo determinado, en nuestro caso, a aprender inglés. Existe otra definición que resulta muy adecuada para nuestro estudio sobre aprendizaje de lenguas:

*“Motivation – the process of providing with a motive or motives, the stimulation and maintenance of an active interest in foreign languages and FL cultures”.*¹¹¹

Considero que esta definición es muy completa ya que hace referencia no sólo a la existencia de uno o varios **motivos** o razones por los que dedicarse al aprendizaje de lenguas, sino también a un estímulo para fomentar el interés y la necesidad de mantenerlo activo, tanto con respecto a la lengua extranjera como hacia su cultura.

¹¹¹ Jakobovits, L. A. y Nelson, R. J. (Eds.) (1970). Motivation in Foreign Language Learning. *Foreign Languages and the “New” Student*. (Reports of the Working Committees of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages). New York: Modern Language Association Materials Center. Citado en Castro Calvín, J. (1990). *Actitud y motivación de los alumnos de C.O.U. en el aprendizaje de inglés*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.

Por supuesto, en todo momento se refiere al hecho de motivar a otros, es decir, proporcionarles los motivos para desear aprender. No obstante, consideramos oportuno analizar también la siguiente definición de la motivación, extraída de la misma obra de Jakobovits, puesto que aporta una perspectiva nueva, como podremos comprobar:

“Motivation – a force or incentive within a person, that person’s needs, ideas, organic state and emotions.”

A diferencia de la definición anterior, ésta nueva definición pone el énfasis en la fuerza o **energía interior** que hemos mencionado anteriormente. Personalmente estimo que:

- Las necesidades individuales de las personas son las que les mueven a fijar un objetivo, en el caso concreto que nos ocupa, aprender inglés
- Su idea acerca de lo que desean conseguir será la fuerza motriz que impulse su esfuerzo
- Su estado, entonces, estará orientado al deseo de alcanzar el objetivo fijado
- Sus emociones reflejarán una actitud favorable hacia la actividad, lo cual se convierte en el aspecto más visible que denota la motivación de cada persona

En cualquier caso, no debemos pasar por alto la referencia que realiza Jakobovits respecto al mantenimiento de un interés activo por la **lengua y cultura** extranjeras, ya que no deben dissociarse ambos aspectos. Como hemos comentado anteriormente, la integración de la cultura asociada a la lengua objeto de estudio es un factor que potencia, facilita y refuerza el estudio de esta lengua, y permite que la comunicación en ambos sentidos alcance una mayor eficacia.

4.7.2. Tipos de motivación

La motivación que poseen las personas hacia el aprendizaje de una lengua puede ser **positiva, negativa**, o simplemente **neutra**, segmento este último en el cual podríamos

englobar a aquellas personas que por algún motivo se sienten atraídas hacia la actividad de aprendizaje de una lengua, y por algún otro, no sienten dicha atracción.

No obstante, en muchos casos el profesor, el método empleado, los medios económicos y materiales, así como muchos otros factores de otra índole se pueden combinar para influir en el grado de motivación de una persona en uno u otro sentido. Es decir, partiendo de una motivación positiva hacia el aprendizaje, el hecho de tener un profesor con escasas dotes para despertar y mantener el interés, la escasez de tiempo, el progreso lento o nulo, o una metodología mal orientada, pueden dar al traste con la motivación y con el interés de esa persona, y por consiguiente favorecer el abandono por su parte de un estudio que inició con entusiasmo.

Por el contrario, una persona que comienza su aprendizaje con escaso interés, obligada por la empresa, o una persona con una mala experiencia previa y, por ende, negativamente predispuesta hacia la actividad puede convertirse en un estudiante entusiasta y motivado gracias a, entre otros, factores como un método eficaz que esté orientado a sus necesidades específicas, un profesor que sepa extraer lo mejor de ella, un empleador que permita al empleado realizar la actividad formativa en horario laboral y que corra con los gastos que esta formación conlleva, resultando todo ello en una motivación positiva en la cual prime el deseo de superar las dificultades de aprendizaje sobre el esfuerzo que ello comporta.

Por otra parte, una clasificación de la motivación muy manejada por los especialistas en la materia,¹¹² la divide en intrínseca o primaria, y extrínseca o secundaria. La **motivación intrínseca**, como su nombre indica, proviene del interior de cada persona y se refiere fundamentalmente a su interés por aprender una lengua y conocer su cultura. Los motivos intrínsecos, por norma general, son duraderos o permanentes, puesto que el interés genuino por una lengua no suele desaparecer a lo largo del tiempo. Sin embargo, sí resulta posible prender la llama del interés por medio de la utilización de un método adecuado.

¹¹² Cherry, K. (s.f.). What is the Difference between Intrinsic and Extrinsic Motivation? *About Education: Psychology*. [en línea]. Disponible en: <http://psychology.about.com/od/motivation/f/difference-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation.htm> [25 de febrero de 2015]

Por el contrario, la **motivación extrínseca** no implica un interés por el aprendizaje de la lengua en sí, sino más bien por alcanzar los objetivos propuestos. Suele tratarse de motivaciones temporales que responden al deseo de alcanzar objetivos o recompensas personales o profesionales. Por lo tanto, una vez alcanzado el objetivo, la motivación en bastantes casos deja de existir. Por esta razón, resulta evidente que la motivación intrínseca obtiene un mayor grado de éxito, ya que no depende de factores externos. En cualquier caso, lo que sí resulta no sólo posible, sino en ocasiones también aconsejable, es utilizar la motivación extrínseca como punto de partida para desarrollar la motivación intrínseca.

Además, no podemos soslayar el hecho de que en muchas ocasiones las motivaciones que impulsan a las personas pueden tener un **origen mixto**, es decir, a la hora de adoptar la decisión de iniciar su formación lingüística en inglés, o una vez inmerso en ella, en un mismo individuo pueden concurrir motivaciones intrínsecas e extrínsecas. Esta combinación a menudo supone que se multipliquen los factores que inducen la motivación. Así por ejemplo, una persona que esté interesada en la cultura y lengua inglesa verá reforzada su motivación si la empresa decide ofrecer formación gratuita a los empleados. Si además prevé viajar a un país de habla inglesa en verano, plan que le apetece especialmente por la oportunidad que le brinda de conocer sus monumentos, gastronomía, museos, etc., y considera que el inglés específico que aprende le resultará beneficioso en su profesión, la motivación mixta (de origen tanto intrínseco como extrínseco), habrá alcanzado cotas más altas que al principio.¹¹³

4.7.3. Aprendizaje de lenguas: aptitud, actitud y motivación

La habilidad para aprender un idioma no radica únicamente en la **aptitud** como con frecuencia se manifiesta, sino que además está directamente relacionada con la **motivación** que se tenga como se demuestra en múltiples estudios. Como asegura la profesora Galiano, del Instituto de Capacitación en Educación Bilingüe de la Universidad de Litoral (Argentina):

¹¹³ Castro Calvín, J. (1990). *Actitud y motivación de los alumnos de C.O.U. en el aprendizaje de inglés*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.

“[El término aptitud] ha sido usado tradicionalmente para referirse a la actuación de los alumnos en distintos tipos de tests [de inteligencia]. Estos tests eran o son a menudo asociados con el éxito en los estudios, y muchas veces se ha hablado de una relación entre la inteligencia y los resultados en la adquisición de segundas lenguas. Pero con el correr de los años se ha comprobado que estos tests eran una buena manera de predecir el éxito de un alumno en algunas habilidades pero no en todas”.¹¹⁴

La mayor parte de los profesores estarán de acuerdo en admitir que una persona motivada positivamente hacia el aprendizaje de una lengua tiene mayor facilidad para su aprendizaje. De hecho, ningún formador pone en tela de juicio que la motivación es un factor determinante para el éxito o el fracaso de una situación de aprendizaje, y por supuesto, para el aprendizaje de una lengua. Se ha dicho que un estudiante que tiene motivación y es perseverante y dedicado puede aprender una lengua *“con profesor, sin profesor o a pesar del profesor”*. En gran parte de los casos, las dificultades derivadas de una aptitud lingüística de nivel medio o incluso bajo pueden ser superadas gracias a la motivación.

De la misma manera, una persona con una motivación baja, que pueda derivar en una falta de concentración, tendrá una mayor dificultad para aprender, e incluso para recordar lo aprendido. De hecho, según muchos docentes expertos en el área del fracaso escolar, *“la inteligencia en bruto no sirve para nada”*, entendiéndose como tal la que posee una persona con gran aptitud hacia una materia concreta, pero que carece de interés por aprenderla.

Tal y como afirma Jose Manuel Durana, doctor en pedagogía, especializado en didáctica de las lenguas, *“Muchas veces lo que el estudiante siente, interrumpe su desempeño y su capacidad de retención de información y cuando debe desempeñarse en otro idioma, se equivoca, pues se encuentra bloqueado y no puede usar sus*

¹¹⁴ Galiano, L.B.G. (2007). Factores que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera. *EducAr – Portal educativo del estado argentino*. [en línea]. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/factores-que-afectan-el-aprend.php> [1 de junio de 2012]

habilidades".¹¹⁵ Coincido con las apreciaciones del profesor Durana puesto que en mi opinión el desempeño resulta menos eficaz en las personas que se hallan sometidas a una tensión negativa, ya que ello les impide concentrarse debidamente en el objeto de aprendizaje, en nuestro caso, las lenguas. Y, a nuestro modo de ver, de aquí se puede inferir que cuando esto ocurre, los errores se multiplican y la persona se bloquea por lo que continúa equivocándose una y otra vez.

En cuanto a la **actitud**, Johnson la define como "*a combination of concepts, information and emotions that result in a predisposition to respond favorably or unfavorably toward particular people, groups, ideas, events or objects*".¹¹⁶ En nuestro caso, se trata de la predisposición que muestra el personal de las PYMES hacia el aprendizaje del inglés. Coincidimos con este autor en que la actitud es una combinación resultante de la suma de los conceptos previos o de la información que poseemos respecto a una actividad, así como de las emociones que nos provoca antes de iniciarla, que nos pueden predisponer hacia la misma en uno u otro sentido. Así pues, si una persona tiene que recibir formación en inglés durante la jornada laboral de forma obligatoria, y su experiencia previa con este tipo de aprendizaje no es satisfactoria, está cansada o no considera que el profesor es ameno y les motiva, su actitud hacia la actividad será mucho menos favorable que en el supuesto de que ocurra todo lo contrario.

De todas maneras, es al llegar a este punto cuando nos preguntamos si las personas se sienten más motivadas porque al poseer gran aptitud para estudiar idiomas tienen éxito en el aprendizaje o, por el contrario, tienen aptitud para los idiomas y por lo tanto tienen éxito en el estudio debido a que están motivadas. De hecho, Gardner¹¹⁷ define la motivación como un concepto que parte de tres factores fundamentales: el deseo de aprender la lengua, el esfuerzo, y la actitud hacia el aprendizaje de esta

¹¹⁵ Durana, J. M. (s.f.). El alumno que aprende un idioma. *Monografías*. [en línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/alum/alum.shtml?relacionados> [4 de junio de 2012]

¹¹⁶ Johnson, D. W. (1980). Attitude modification methods. En F. H. Kanfer y A. P. Goldstein (Eds.), *Helping People Change*. Elmsford: Pergamon.

¹¹⁷ Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London: Arnold. Citado en Cenoz, J. (2001). Three Languages in Contact: Language Attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

lengua. Además, según Lightbown y Spada “*motivation and positive attitude are also important factors when it comes to succeeding in a second language*”¹¹⁸, afirmación que suscribo por experiencia propia, pero que además cuenta con el apoyo de autoridades en el tema de la motivación, como se ha señalado anteriormente en esta tesis.

Mi dilatada experiencia docente, aproximadamente veinticinco años, me ha permitido observar en numerosas ocasiones que aquellos estudiantes con una aptitud alta para el aprendizaje de idiomas son frecuentemente los que asisten a clase con un nivel de motivación más alto, obteniendo además, por norma general unos buenos resultados. Este proceso deriva en que se sientan orgullosos de sus calificaciones y por lo tanto, deseen continuar asistiendo a las clases y participando de modo activo en las mismas, por lo cual aprenden más. A su vez, todo lo anterior provoca que su actitud hacia el aprendizaje sea positiva, lo cual refuerza y facilita la asimilación de los contenidos, dando lugar a resultados positivos que fortalecen su motivación. En mi opinión, se trata de un **círculo vicioso** en el que motivación y actitud se retroalimentan. Tal y como afirma el profesor Stephen Krashen “*it is through a positive disposition towards the target language that acquisition takes place*”.¹¹⁹

En cualquier caso, la mera necesidad de la utilización práctica de la lengua potencia una actitud positiva hacia su aprendizaje. Wlodkowski lo explica así: “*Needs influence attitudes because they make certain goals more or less desirable*”.¹²⁰ Es el deseo de alcanzar estas metas lo que genera un mayor interés y una actitud favorable hacia el aprendizaje, lo que a su vez permite obtener mejores resultados de aprendizaje.

Por otra parte, la **motivación** de los empleados de una empresa para aprender inglés también constituye un componente de peso a la hora de analizar los resultados del

¹¹⁸ Lightbown, P. y Spada, N. (2002). *How Languages are Learned*. (3rd ed). New York: Oxford University Press.

¹¹⁹ Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. Citado en Lightbown, P. y Spada, N. (2002). *How Languages are Learned*. (3rd ed). New York: Oxford University Press.

¹²⁰ Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey Bass.

aprendizaje. Además, se puede observar que cuanto más motivada está una persona, mayor es la percepción de aprendizaje, y por tanto, la satisfacción una vez terminado el curso.

Sin embargo, en el ámbito de la formación de adultos y, en concreto, en el caso de los idiomas, una situación realmente desmotivadora suele ser aquella en la que uno está “obligado a estudiar inglés” por diversas circunstancias (es una exigencia de la empresa, etc.) pero apenas tiene oportunidad de ponerlo en práctica. Además, en los cursos de IFG se hace especial hincapié en la gramática, en la corrección formal y en el vocabulario aprendido como ejercicio memorístico. En estas situaciones, el aprendizaje del inglés en lugar de ser la herramienta de comunicación, pasa a convertirse en el fin mismo, no existiendo otro objetivo a corto plazo, con lo cual la persona en fase de aprendizaje no suele tener otra motivación más que cumplir con su obligación, es decir, asistir a las sesiones de formación.

Por tanto, no es de extrañar que el nivel de motivación para aprender inglés de muchos de los profesionales objeto del presente estudio sea bajo. Debemos considerar varios factores, entre otros, que nuestra investigación se centra en personas adultas *cuya principal ocupación no es el aprendizaje de idiomas*. Necesitan aprenderlo, pero no tiene por qué gustarles. En numerosas ocasiones, desconocen cuándo o con qué fin van a utilizar aquello que aprenden, y los conocimientos de inglés que adquieren – inglés general- no son los que realmente necesitan para su desempeño profesional (IFE). Además, como hemos explicado anteriormente, muchos de ellos reciben formación que podría estar a caballo entre ISL e ILE. Aunque el objeto de esta tesis doctoral son los profesionales que estudian lengua inglesa viviendo en nuestro país, que no es anglófono y, por lo tanto, podríamos pensar que se trata de un caso claro de ILE, no podemos olvidar que a menudo estas personas se ven obligadas por su profesión a viajar a países anglófonos donde tienen que interactuar en inglés fuera del entorno académico, es decir, en un contexto real. Por lo tanto, a menudo observamos una heterogeneidad en el tipo de enseñanza-aprendizaje de que se trata.

Dentro del ***análisis de la satisfacción y la motivación***, también debemos considerar factores como si el tiempo que dedican estos trabajadores al aprendizaje de inglés

tiene lugar durante la jornada laboral o fuera de la misma, o si tienen que soportar ellos mismos el coste económico de la formación, con lo que todo ello implica en términos de otros tipos de esfuerzo. Otros factores que no debemos soslayar en modo alguno en nuestra investigación, puesto que influyen de manera notable en la percepción que los empleados tienen acerca de la implicación y compromiso de la empresa en lo que respecta a su formación son, por ejemplo, el que la empresa en la que prestan sus servicios cuente con un espacio físico cuyas condiciones sean las adecuadas para impartir la docencia, u otra cuestión de tanta relevancia como que deban desplazarse a las instalaciones de un centro de idiomas o a su domicilio para recibirla. Todos los factores mencionados tienen un peso específico a la hora de inducir positiva o negativamente la motivación de los empleados que deben emprender el aprendizaje de la lengua inglesa, así como su satisfacción al término de la actividad formativa.

4.8. Inglés para Fines Generales (IFG) e Inglés para Fines Específicos (IFE)

Es un comentario a veces frecuente entre nuestros profesionales que *“los españoles somos negados para los idiomas”*. Sin embargo, se trata de una aseveración que a menudo no responde a la realidad, sino que más bien, obedece a factores externos como los inadecuados métodos de enseñanza, programas que no están dirigidos a satisfacer las necesidades específicas, etc.

Como hemos visto anteriormente, cuanto más motivada está una persona, mayor empeño pondrá en alcanzar las metas perseguidas y mayor eficacia tendrán los métodos y materiales con los que trabaje para alcanzar las mismas. De la misma forma, más clara y distintamente percibirá la necesidad de conocimiento, y esto hará que encuentre más sencillo superar las dificultades de aprendizaje a las que deberá enfrentarse.

A menudo, la mayor dificultad que se aprecia en el aprendizaje de un idioma es que no hay una necesidad clara e inmediata para utilizarlo, y por lo tanto, no hay tampoco una necesidad clara e inmediata para aprenderlo. Entre el colectivo de los trabajadores

existen quienes no tienen una idea muy definida sobre el tipo de formación lingüística que necesitan, pero también encontramos a aquellos que son capaces de definir con claridad el tipo de **necesidades específicas** que poseen. La existencia de una u otra postura influirá sobremanera en la relación que éstos tengan con los formadores. En concreto, el hecho de que les orienten sobre sus necesidades concretas antes de comenzar con la formación lingüística para que estos puedan diseñar materiales y/o métodos a su medida, en lugar de hacer uso de “un cajón de sastre” como el Inglés para Fines Generales¹²¹ que a medio y largo plazo se mostrará ineficaz y que además minará con toda probabilidad la actitud y la motivación para continuar con un aprendizaje que nunca parece fructificar.

Por el contrario, los profesionales objeto de nuestro estudio sí tienen unas necesidades claras y, por tanto, su índice de motivación debería ser alto. Sin embargo, como se desprende de los resultados de la encuesta, el personal de las PYMES exportadoras vascas no muestra un grado de motivación muy alto. ¿A qué se debe esta desmotivación? Podemos comenzar por formularnos varias preguntas:

- ¿Debe la formación de inglés estar orientada a todos los empleados de la empresa?
- ¿Es el Inglés para Fines Generales el tipo de formación que requieren los profesionales de la empresa?
- ¿Realizan los empleadores un análisis de necesidades **previo** a la contratación de los servicios de formación lingüística?
- ¿Son conscientes los agentes formadores de que el tipo de formación lingüística que imparten quizá no sea el más adecuado para satisfacer las necesidades operativas específicas que tienen las empresas y sus empleados?
- ¿Y los empleadores, son conscientes de esto mismo?

¹²¹ IFG: Inglés para Fines Generales (EGP: English for General Purposes), que también se conoce de forma despectiva como TENOR: Teaching English for No Obvious Reason

En el transcurso de esta tesis doctoral analizaremos si la enseñanza impartida y/o recibida es IFE, orientada al campo de conocimiento concreto en el que se desenvuelven los trabajadores de las empresas objeto de nuestro estudio, o si, por el contrario, se trata de un Inglés Específico meramente enfocado al ámbito empresarial en su vertiente más amplia, o incluso, si se trata de IFG. En concreto, nos referimos a analizar por ejemplo, en el caso de que la formación se imparta en una empresa dedicada a la ingeniería de software, si se trabaja el inglés específico de dicha rama o si se trata de un inglés orientado a la ingeniería en general o a los negocios en general; o simplemente, si lo que se imparte es inglés general, que permite desenvolverse en el ámbito de lo cotidiano y, por lo tanto, no presenta especificidad alguna. Esta cuestión adquiere una especial relevancia puesto que el ratio tiempo / esfuerzo / inversión monetaria versus aplicabilidad directa e inmediata de lo aprendido puede resultar descorazonador.

Algunos autores como Strevens¹²² destacan que la Segunda Guerra Mundial fue un acontecimiento que influyó notablemente en la expansión del Inglés para Fines Específicos. Al parecer, se requería que los soldados que se dedicaban a tareas de escucha para espionaje fueran capaces de comprender el lenguaje oral acerca de cuestiones relacionadas con la guerra. Por este motivo se les entrenaba específicamente para esta tarea, proporcionándoles una formación lingüística que les capacitase para comprender los mensajes emitidos por el enemigo, y de ahí que precisasen conocer el vocabulario y la jerga de ese campo en particular.

Al término de la contienda y a lo largo de la segunda mitad del s. XX, además de por su potencia económica y comercial, tanto los Estados Unidos como el Reino Unido destacaron en la publicación de investigaciones en general, y en particular de escritos científicos y de carácter técnico, lo cual despertó el interés de aquellas personas comprometidas con los avances en cualquier campo de conocimiento por poder comunicarse en inglés al objeto de conocer lo que se publicaba y, a su vez, poder publicar. El inglés se convirtió en la lengua de la ciencia y de la tecnología. Por este motivo en diversos países se iniciaron cursos de formación lingüística en inglés

¹²² Strevens, P. (1977). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

centrados en áreas de conocimiento concretas, cuyos contenidos se limitaban a cumplir los objetivos marcados y orientados a posibilitar la comunicación en las mismas. En otras palabras, se preparaba a los trabajadores para utilizar exclusivamente aquellas destrezas específicas que les fuesen necesarias para ejercer su profesión.

En los últimos 25 años y como resultado de los cambios económicos que han devenido en una internacionalización de los negocios, hemos sido testigos de un aumento del interés por el estudio del lenguaje específico utilizado para cerrar negociaciones, atravesando fronteras lingüísticas y culturales.¹²³ Por este motivo, las publicaciones dedicadas al estudio del IFE, así como la implantación de este tipo de formación tanto en niveles de enseñanza reglada como no reglada, ha experimentado un constante aumento.

En cualquier caso, el objetivo último que el Inglés para Fines Específicos (IFE) pretende alcanzar es dotar a los alumnos de competencias en un campo determinado, al contrario del Inglés para Fines Generales (IFG), que pretende capacitar a los alumnos para desenvolverse en la lengua objetivo en cualquier circunstancia de la vida cotidiana.

Por otra parte, Strevens¹²⁴ considera que la enseñanza del IFE está diseñada para satisfacer las necesidades de las personas que aprenden el idioma, por lo que en sus contenidos incluye una serie de actividades específicas y se centra en un lenguaje orientado a estas actividades, que están claramente diferenciadas de las propias del IFG.

En la misma línea, Robinson¹²⁵ opina que el IFE se centra sobre todo en el análisis de necesidades, es decir, en conocer en detalle cuáles son los objetivos que los alumnos pretenden conseguir a través del estudio del inglés como lengua extranjera.

¹²³ McGroarty, M. (2002). Language Uses in Professional Contexts. En R. B. Kaplan (Coord.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

¹²⁴ Strevens, P. (1977). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

¹²⁵ Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Por su parte, Dudley-Evans y St John¹²⁶ consideran que la definición de IFE no es sencilla por lo que ofrecen una amplia explicación de las características que la enseñanza de una lengua específica debe cumplir:

- Su objetivo principal debe ser cubrir las necesidades específicas de las personas que la estudian
- Debe utilizar una metodología propia basada en actividades específicas orientadas a esas necesidades
- El lenguaje utilizado debe centrarse en facilitar la realización de las actividades mencionadas, tanto en cuanto al léxico, como en cuanto a la gramática o la tipología textual
- Debe estar diseñado para que los discentes sean capaces de realizar una serie de tareas específicas
- Puede utilizar fundamentos metodológicos diferentes a los empleados en la enseñanza de IFG
- Frecuentemente los programas de IFE están orientados a personas con un conocimiento previo de inglés de nivel intermedio o avanzado

De todo lo anterior se infiere que el IFG se utiliza para cualquier actividad de la vida cotidiana, mientras que el IFE se utiliza en contextos profesionales o en actividades especializadas. Por lo tanto, la metodología que debemos aplicar para la enseñanza de ambas será diferente, no sólo porque el léxico propio de cada especialidad lo es, ni porque haya que utilizar un tipo de material propio de cada una de las áreas de conocimiento que abarca el IFE, sino sobre todo, porque las necesidades del alumnado de IFE son diferentes de las de quienes aprenden IFG. Puesto que unos y otros precisan obtener unos resultados de aprendizaje distintos, deberemos utilizar técnicas y

¹²⁶ Dudley-Evans, T. y St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

métodos distintos.¹²⁷ Además, la mayor parte de las actividades formativas en IFE requieren que el alumnado posea un conocimiento previo de la lengua inglesa.

En cuanto a la docencia en lengua inglesa, Enrique Alcaraz,¹²⁸ Catedrático de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante y precursor de la sistematización de la enseñanza del IFE en nuestro país, afirmaba que hoy en día el inglés ocupa un puesto prioritario en los planes de estudio de la enseñanza primaria y secundaria, aunque no ocurre lo mismo con la enseñanza superior. Por el contrario, indicaba que éste es un campo de investigación relativamente reciente, a pesar de que el inglés profesional es la lengua internacional del comercio y de los negocios. Debemos reconocer que la universalización del uso de internet ha impulsado a científicos e investigadores en otras áreas a dominar el inglés como lengua profesional.

También Guadalupe Acedo, Jefa de Estudios de la Escuela de Idiomas de Villanueva de la Serena, que en su tesis doctoral analizó el IFE según las diferentes ramas que lo componen, afirma que el Inglés para Fines Laborales (IFL) ha ido adquiriendo mayor protagonismo de forma gradual, por lo cual también las empresas están interesadas en formar a sus empleados para captar nuevos clientes:

*“El inglés ha pasado de ser una lengua extranjera a un lenguaje universal que se emplea en el mundo de las finanzas y de los grandes negocios e incluso esta necesidad de conocimiento lingüístico se ha filtrado en el ámbito de la pequeña y mediana empresa y de negocios locales. De hecho, para la mayor parte de las grandes compañías, exportar sus productos es sinónimo de reuniones, correspondencia y documentación llevadas a cabo y redactadas en inglés.”*¹²⁹

Según la doctora Acedo, el estudio del Inglés para Fines Laborales supone una reacción contra el IFG, el cual persigue conseguir la perfección y el dominio de todos los

¹²⁷ Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹²⁸ Alcaraz, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza Editorial.

¹²⁹ Acedo Domínguez, G. (2006). *Inglés para fines laborales: herramientas de trabajo y necesidades formativas*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura.

aspectos relativos a la lengua, mientras que el IFL se centra en dominar tan solo las habilidades que resulten fundamentales para conseguir el objetivo propuesto. Es decir, que no es preciso que una persona que haya aprendido Inglés como Segunda Lengua domine el idioma como lo haría un hablante nativo si lo que desea es comunicarse en el ámbito laboral al que se dedique.

Por último, en el año 2000 la doctoranda ya resaltaba la relevancia del conocimiento del IFE en los entornos profesionales: *“El conocimiento de inglés especializado [...] es una exigencia constante en la empresa a todos los niveles”*.¹³⁰ Si entonces ya era imprescindible utilizar el inglés específico de cada campo de conocimiento, hoy lo es aún más, si cabe.

¹³⁰ Bilbao-Goyoaga, A. (2000). La lengua inglesa y el avance de las nuevas tecnologías de la comunicación. En F. Allende y J. Serrano (Eds.), *La formación de los profesionales de la empresa*. Zarauz: UPV/EHU.

CAPÍTULO 5

5. TRABAJO DE CAMPO

5.1. Encuesta piloto

Antes de lanzar las encuestas a la muestra de individuos escogidos, se realizó una revisión a fondo de las preguntas incluidas en cada uno de los modelos de encuesta, para lo cual se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- a) La facilidad de comprensión, puesto que las personas que van a cumplimentar los cuestionarios lanzados a PYMES no son expertos en el área lingüística ni en educación
- b) La corrección lingüística de cada una de las preguntas con el fin de evitar las ambigüedades
- c) La relevancia de todas y cada una de las preguntas de cada modelo de encuesta, con el fin de evitar preguntas superfluas

Durante esta revisión se modificó la redacción de algunas preguntas, se suprimieron algunas y otras se agruparon para así hacer más llevadera la labor de los encuestados. Además de la mencionada revisión realizada con la cooperación del profesor de Economía Financiera de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao, y especialista en la elaboración de encuestas *online*, Dr. Antonio Cardona, y siguiendo sus consejos consideramos oportuno realizar una **encuesta piloto** a un total de 30 personas. La selección de dichas personas se realizó atendiendo a los siguientes criterios básicos:

- Para los cuestionarios a responsables de RRHH y empleados receptores de la formación:
 - Que desempeñasen su labor profesional en empresas con actividad importadora / exportadora
 - Que utilizarasen la lengua inglesa como herramienta laboral
- Para los cuestionarios dirigidos a centros de idiomas:
 - Que impartiesen o fuesen gestores de formación de inglés a empresas cliente

No obstante, en aras de economizar no sólo el tiempo invertido sino también el esfuerzo personal y económico, sin que por ello se vean afectados negativamente los resultados finales, decidimos pasar la encuesta piloto a personas que cumpliesen los requisitos anteriores y a las cuales conociésemos personalmente o por medio de terceros.

Los objetivos de esta encuesta piloto eran los siguientes:

- Comprobar si los cambios realizados tras la revisión resultaban suficientes y eficaces
- Verificar si las personas participantes en la prueba piloto encontraban alguna dificultad de carácter técnico al emplear la herramienta *web*
- Analizar las reacciones y actitudes de este grupo de personas acerca de la encuesta y poderles preguntar de forma directa y abierta acerca de la misma

Una vez realizada la encuesta piloto y atendiendo a las reacciones, comentarios y sugerencias de estas personas, fue preciso eliminar algunas preguntas y volver a redactar otras debido a los siguientes motivos:

- En ocasiones, el lenguaje resultaba demasiado técnico
- En algunos casos las respuestas ofrecidas resultaban incompletas y los encuestados-piloto aportaron otras alternativas de respuesta posibles

- En algunas preguntas no estaba claro el espacio temporal al que se hacía referencia

Por otra parte, merece mención aparte el hecho de que la web de encuesta fácil presentaba las preguntas y las opciones de respuesta de tal forma que no se detectó ninguna dificultad de carácter técnico. Además, la reacción de los encuestados fue favorable ya que muchos de ellos comentaron que no les había resultado excesivamente larga o pesada y alabaron la facilidad de uso de la herramienta en cuestión.

Teniendo presentes todos los datos anteriores se modificaron las encuestas originales, adaptándolas a las sugerencias aportadas por este grupo de personas, con lo cual elaboramos las definitivas, que se pasaron a las personas seleccionadas.

5.2. Recogida de datos

5.2.1. Fases del proceso

La recogida de datos tanto para el análisis cuantitativo como para el cualitativo se ha desarrollado en *cinco fases*:

1ª Fase: Envío de un mensaje de correo electrónico solicitando su colaboración a *todas las PYMES exportadoras de Bizkaia*. Las respuestas obtenidas en esta fase resultaron insuficientes por lo que decidimos iniciar la 2ª Fase.

2ª Fase: Establecimiento de contacto telefónico con una muestra de las personas responsables de formación de las PYMES exportadoras de Bizkaia. En esta ocasión, me presenté y expliqué el objeto de mi llamada, a saber, solicitar su colaboración para la elaboración de mi tesis doctoral y explicarles la importancia que los datos aportados por su empresa supondría para la misma. A estos responsables les expuse que su colaboración se materializaría mediante dos acciones:

- a. Cumplimentación de un breve cuestionario acerca de la política de la empresa en lo relativo a la formación lingüística de inglés de sus empleados, aportando datos referidos a dicha formación en los últimos cuatro años
- b. Reenvío de otro cuestionario para su cumplimentación a un número determinado de empleados de la empresa, independientemente de que hubiesen recibido formación lingüística en los últimos cuatro años

A continuación, les envié un mensaje de correo electrónico informando detalladamente sobre el proceso con dos hipervínculos en el mismo cuerpo del mensaje que facilitaban el acceso a ambas encuestas.

3ª Fase: Dos reuniones con personas relevantes en el área de formación de inglés a empresas cliente para escuchar sus opiniones acerca de la contratación de dichos servicios

4ª Fase: Contacto telefónico con las personas responsables de la relación con las empresas cliente en las distintas empresas dedicadas a la enseñanza de lengua inglesa en Bizkaia

Durante la conversación mantenida con dichos responsables, solicité su colaboración para la elaboración de mi tesis doctoral siguiendo similares pautas de actuación a las empleadas en la 2ª Fase, es decir, explicando la relevancia de su contribución y remitiéndoles un mensaje de correo electrónico con un hipervínculo a la encuesta *online*.

5ª Fase: Organización de un grupo de discusión al cual convoqué a personas encargadas de la relación con empresas cliente, miembros de centros de idiomas relevantes que durante la 4ª Fase manifestaron estar interesados en participar en este debate

A nuestro modo de ver, de esta forma se logra la **máxima cooperación** por parte de los tres sectores implicados. No debemos olvidar que los trabajadores que reciben formación lingüística en inglés habían sido informados previamente por los

responsables de formación de sus empresas y que además, los cuestionarios se les hicieron llegar por su mediación. Objetivamente se puede constatar que esto derivó en un incremento notable del número de personas que los cumplimentaron con respecto a lo que hipotéticamente habría ocurrido si no se hubiera planteado de esta manera, puesto que el mensaje les llegó desde la dirección de correo electrónico de una persona de su confianza dentro de la empresa.

Por lo que respecta a la colaboración de los **centros de idiomas**, ésta resultó muy elevada desde un primer momento, probablemente debido a que la investigación sobre el aprendizaje de inglés en las empresas es su área concreta de conocimiento y además, al hecho de que ellos mismos son los primeros interesados en obtener respuesta a determinadas cuestiones que podrían redundar en beneficio propio como por ejemplo, una mejora de la calidad de la enseñanza, especialmente cuando va dirigida al personal de empresa; un aumento del volumen de facturación; una mayor satisfacción del cliente, etc.

Tanto el porcentaje de cuestionarios cumplimentados sobre los enviados como la asistencia y participación en el grupo de discusión han arrojado datos dignos de ser analizados con sumo detalle por lo mucho que aportan a nuestra investigación.

5.2.2. Responsables de RRHH y empleados

Como hemos explicado, para la elaboración del trabajo de campo esta parte de la investigación se ha dividido en dos fases. Durante la **1ª Fase** intentamos contactar con todas las PYMES exportadoras de Bizkaia, para lo cual, el primer paso fue la obtención de la razón y el domicilio social de todas las PYMES vizcaínas que exportan la totalidad o parte de su producción, junto con su número de teléfono, fax, dirección de correo electrónico y página web, número de personal en plantilla, código CNAE¹³¹ y descripción de la actividad principal de cada una de las empresas. Estos datos los obtuvimos a través de dos fuentes: la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao, que posee un archivo muy completo de todas las empresas vizcaínas de estas características, y el CIVEX, cuyos datos complementaron los anteriores.

¹³¹ CNAE: Clasificación Nacional de Actividades Económicas

Como resultado, contamos con un listado de 921 empresas, casi todas las cuales (871) tenían una dirección de contacto de correo electrónico, por lo que decidimos enviar las encuestas por medio de un mensaje electrónico a todas ellas.¹³² Para evitar que el servidor catalogue el correo masivo como SPAM o correo no deseado, hicimos los envíos por lotes (20 direcciones cada vez), separados entre sí por un lapso de al menos dos horas y, por razones de privacidad, con las direcciones ocultas.

Aún así, el ratio de respuesta inicial no fue el esperado, por lo que transcurrido un tiempo prudencial enviamos a las mismas direcciones de correo electrónico y con la misma cautela que en la primera ocasión, un mensaje recordatorio¹³³ invitando a los responsables de RRHH a colaborar en la investigación. Este segundo mensaje se redactó deliberadamente de forma más breve y más directa, para intentar conseguir la participación de aquellas personas que prefieren este tipo de trato. Sin embargo, el ratio seguía sin dar los resultados deseados, puesto que tan sólo cumplimentaron el cuestionario 46 responsables de RRHH, es decir, el 5,2% del total, y 28 empleados. Aparte de las empresas que no desearon responder, observamos que en muchos otros casos, el mensaje era devuelto porque la dirección de email no era correcta o no existía ya, es decir, no lo habían recibido.

Con el objetivo de aumentar el índice de respuesta en ambas encuestas decidimos iniciar la **2ª Fase**, que consistió en contactar por teléfono con todas las empresas que no habían recibido los mensajes (217), así como con las 50 cuya dirección de correo electrónico no constaba en el listado, en total 267, es decir, con todas aquellas que nos constaba no habían recibido ninguno de los dos mensajes. De esta forma, entre las dos fases se consiguió contactar con todas las empresas que constaban en nuestra base de datos, por lo cual, combinando la **1ª** y la **2ª Fase** pudimos obtener una muestra representativa de las empresas objeto de estudio. (véase apartado 5.3.1. *El muestreo no probabilístico*). En el **Diagrama 2** podemos observar la representación gráfica del proceso de las dos primeras fases.

¹³² Anexo I: Mensaje inicial enviado a las PYMES en la 1ª Fase

¹³³ Anexo II: Mensaje recordatorio enviado a las PYMES en la 1ª Fase

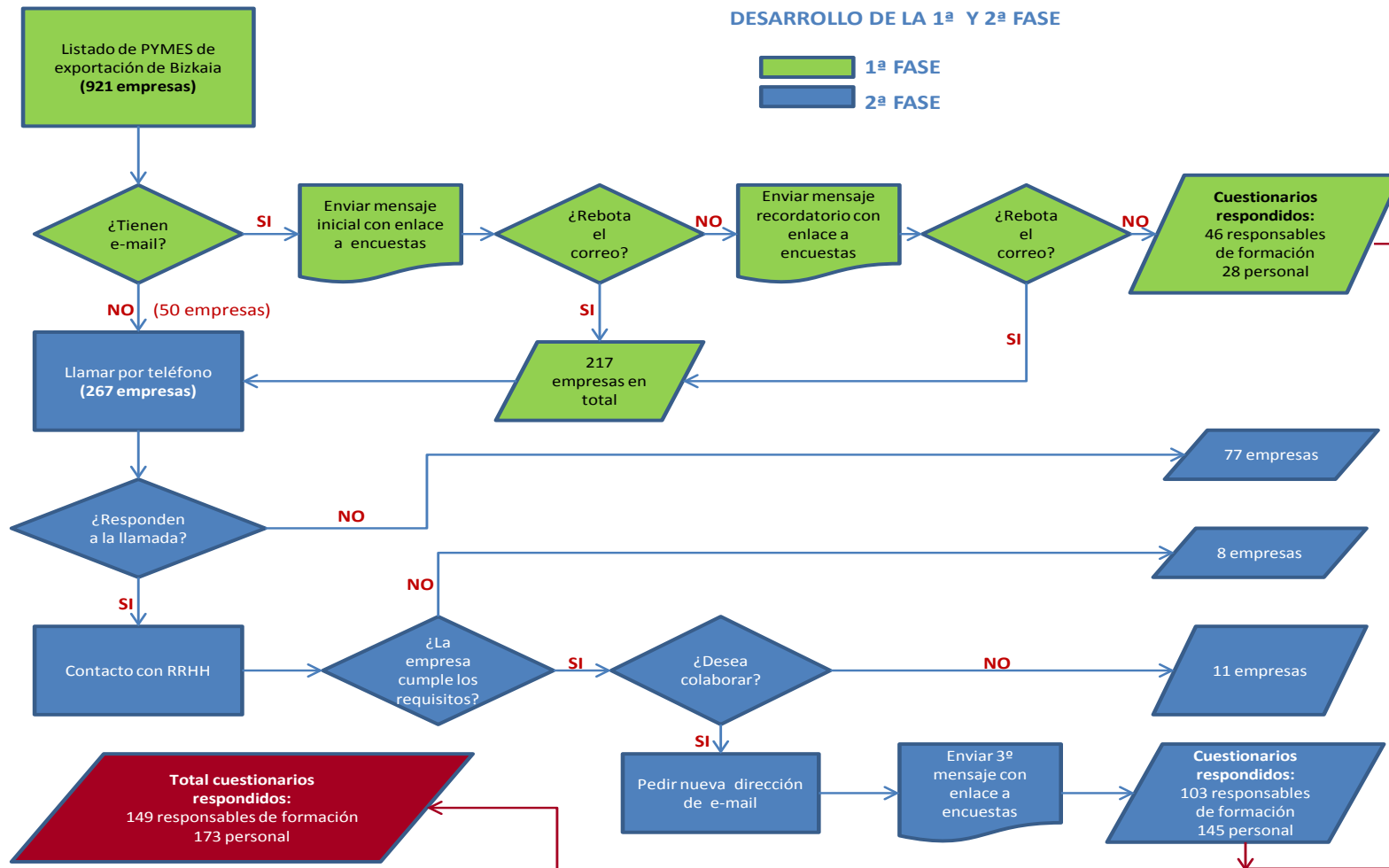


Diagrama 2 – Desarrollo de las dos primeras fases

Fuente: Elaboración propia

En algunos casos, el número de teléfono facilitado por la Cámara de Comercio o el CIVEX no existía, por lo cual me vi obligada a buscar un número de teléfono alternativo en la página web de la propia empresa, en las Páginas Amarillas o mediante buscadores de internet. En la mayoría de los casos logré comunicarme con la empresa, me presenté, solicité hablar con el responsable de RRHH o de Personal de la empresa y a esta persona le expliqué que estaba preparando mi tesis doctoral acerca de la utilización y el aprendizaje de inglés en las PYMES exportadoras vizcaínas y solicité su colaboración en dos cuestiones, a saber, que respondiesen a la encuesta dirigida a responsables de RRHH y que reenviasen la segunda encuesta a los empleados de su empresa. La mayoría se mostraron amables y accedieron a facilitarme su dirección de correo electrónico (siempre diferente de la que constaba en el listado de la Cámara de Comercio), a través de la cual envié el mensaje con los enlaces a las dos encuestas¹³⁴ a un total de 171 de las 267 empresas correspondientes a la **2ª Fase**.

Sin embargo, en algunas ocasiones me encontré con las siguientes situaciones:

- Empresas que no deseaban colaborar
- Responsables de formación que accedían a responder la encuesta pero que no podían o no querían “molestar” al resto del personal con la segunda encuesta. A la mayoría logré convencerles de que al menos la reenviasen a algún otro empleado
- Empresas en las que sólo un pequeño porcentaje del personal dispone de ordenador por lo que únicamente era posible reenviar el mensaje al personal de administración, a menudo una o dos personas, y en ocasiones ninguna, siendo el responsable de RRHH la misma persona que atiende el teléfono y se encarga de la administración y contabilidad de la empresa
- No se trataba de PYMES, sino de delegaciones de grandes empresas en Bizkaia. En algunos casos, me explicaron que aparecían en el listado de PYMES porque en su día tuvieron dicho estatus, pero que recientemente se habían fusionado con otras o habían sido absorbidas por una gran empresa por lo que ya no pertenecían a este colectivo.

¹³⁴ Anexo III: Mensaje enviado a las PYMES en la 2ª Fase

- Empresas en fase de liquidación concursal, extinguidas o sin actividad
- El número de teléfono conseguido por vías alternativas tampoco existía o no respondía nadie a la llamada

Tras eliminar del listado las empresas que han cerrado (28), las que no respondieron al teléfono después de 4 llamadas en días y horas distintas (49) - lo cual nos hace suponer que hay una probabilidad muy alta de que también hayan cerrado -, además de aquellas que no cumplen con las características necesarias para formar parte de la investigación (8), nos encontramos un total real de 182 PYMES exportadoras activas de entre las que componían la **2ª Fase**. Por lo tanto, el porcentaje de respuestas obtenidas debemos hallarlo en relación a esta última cifra. Así pues, podemos decir que el 94% de dichas empresas (171) nos facilitó su dirección de correo electrónico.

Por otra parte, también deberemos eliminar del listado inicial, aquellas empresas que no sean PYMES o que hayan cerrado recientemente, por lo que, del total inicial de empresas de estas características (921) obtenemos un total de **836 PYMES exportadoras de Bizkaia en la actualidad**, como máximo. Debemos considerar la posibilidad de que entre las empresas que participaron en la **1ª Fase**, haya un porcentaje que también haya desaparecido o se haya fusionado con otras pasando a formar parte de una empresa mayor. Para la interpretación estadística de los datos, consideraremos la cifra de 836 empresas como el total de PYMES exportadoras de Bizkaia existente en la actualidad.

Al finalizar la **2ª Fase**, pudimos constatar la obtención de un índice de respuesta mucho más alto que el inicial. Recordemos que en la **1ª Fase** tan sólo habían respondido al cuestionario 46 responsables de RRHH y 28 empleados. Tras la **2ª Fase** obtuvimos 149 respuestas a la encuesta dirigida a los responsables de Recursos Humanos o Formación (17,8% del total)¹³⁵ y 173 respuestas a la encuesta lanzada a los empleados de PYMES exportadoras de Bizkaia.¹³⁶ En este último caso, no resulta posible determinar el porcentaje del colectivo de trabajadores que han respondido, puesto que no se puede comprobar cuántos la han recibido.

¹³⁵ Anexo V: Encuesta lanzada a los responsables de formación

¹³⁶ Anexo VI: Encuesta lanzada a los empleados

Los datos anteriores nos indican que con respecto a la **1ª Fase** ha habido:

- Un incremento de 103 respuestas de responsables de RRHH (69% de incremento)
- Un incremento de 145 respuestas de empleados (83,8% de incremento)

Obviamente, concluimos que en nuestro caso particular, el contacto personal en la **2ª Fase** propició la empatía, por lo que gran parte de las personas que me facilitaron su dirección de correo respondieron al cuestionario y lo reenviaron en un breve lapso de tiempo. Sin embargo, al no haber mantenido una conversación personal con los empleados a quienes iba dirigido el segundo cuestionario, en esta encuesta no alcanzamos cifras muy altas, puesto que el número de respuestas debería haber sido muy superior al correspondiente a la encuesta lanzada a los responsables de RRHH y sin embargo, tan sólo las superan levemente (16% más).

Por último, en nuestra opinión, las empresas de donde proceden las respuestas obtenidas en estas dos primeras fases reflejan de forma fiel la casuística de las PYMES vizcaínas, puesto que el porcentaje de microempresas, pequeñas y medianas empresas contactadas es bastante equilibrado con respecto al universo de población objeto de análisis, como se desprende de la **Tabla 1**:

TAMAÑO EMPRESA	TOTAL PYMES EXPORTADORAS DE BIZKAIA		TOTAL PYMES CONTACTADAS	
	MICRO (1 a 9 empleados)	152	18,2%	59
PEQUEÑA (10 a 49 empleados)	471	56,3%	144	53,9%
MEDIANA (50 a 249 empleados)	213	25,5%	64	23,9%
TOTAL	836	100%	267	100%

Tabla 1 – Porcentaje de PYMES contactadas con respecto a las totales

Fuente: Elaboración propia

La actividad económica no supone ningún sesgo y la ubicación de la empresa dentro del territorio de Bizkaia tampoco, debido a que tanto una como otra resultan suficientemente variadas como para representar estadísticamente al total de las empresas del universo objeto de estudio con el índice de fiabilidad exigido en una investigación de estas características (véase apartado 5.3.2. *Fiabilidad y valoración de la “no respuesta”*).

5.2.3. Centros de idiomas

Para la elaboración del trabajo de campo en lo que a los centros de idiomas se refiere, se decidió dividir esta parte de la investigación en otras tres fases. Al comenzar la **3ª Fase**, y con el fin de obtener datos válidos y fiables antes de proceder a la elaboración de la versión definitiva de la encuesta dirigida a los centros de formación de inglés ubicados en Bizkaia, convoqué dos reuniones:

La primera reunión se celebró con tres personas del Centro de Idiomas Bilbao, S.L. (CIB), que es el centro de idiomas de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao.¹³⁷ Se trata de una empresa con una amplia trayectoria profesional, sólida y representativa del colectivo objeto de estudio, y además, es un referente en la provincia de Bizkaia en la formación en idiomas de particulares y profesionales de la empresa.

Por ser un centro dependiente de la Cámara de Comercio, el CIB cuenta con una posición privilegiada en lo referente al contacto con los responsables de formación de las empresas, por lo que tiene acceso a muchos datos de empresa que quizá les están vedados a otras academias o centros de idiomas en Bizkaia. Por este motivo, su conocimiento del funcionamiento interno de los Departamentos de Recursos Humanos, y en concreto, del área de formación lingüística de las empresas adquiere una especial relevancia. Aunque el CIB también imparte formación de otros idiomas a personas adultas que acuden a clase en el centro a título particular, el contenido de la reunión se centró únicamente en la formación de lengua inglesa contratada por las empresas para sus trabajadores.

¹³⁷ Página web: <http://www.camarabilbao.com/ccb/cursos.curso.action?type=2598980&seccion=58>

De forma paralela y también dentro de la **3ª Fase**, contacté con Eurostudy, centro de idiomas especializado en la formación de inglés a empresas, en el cual trabajé al principio de mi carrera profesional y donde me informaron de la existencia de la **Asociación de Centros de Idiomas de Bizkaia** (ACEIB) y me pusieron en contacto con su Presidente, Scott Markham. Éste, que a su vez es Secretario de la **Federación Española de Centros de Enseñanza de Idiomas** (FECEI), me facilitó un listado de las empresas pertenecientes a la asociación vizcaína, junto con sus direcciones postales y electrónicas y sus números de teléfono. Por otra parte, me concedió permiso para mencionar que él me había facilitado los datos de contacto de dichas empresas, lo cual me abrió puertas de cara a las conversaciones telefónicas que posteriormente mantuve con estos centros de idiomas.

Por otra parte, tanto Scott Markham, como su socia en la academia IC Formación, Puri Lamas, que fue Tesorera de ACEIB durante varios años, me parecieron dos personas con una visión global y enriquecedora acerca del mundo de las academias de idiomas y especialmente, de su relación con las empresas cliente, por lo que les convoqué a **una segunda reunión** cuya finalidad era recabar información respecto al tema objeto de estudio y poder analizar la misma en profundidad.

Entre ambos definieron ACEIB como *“una asociación de empresas que comparten un tipo de enseñanza, que quieren ser vistos por sus clientes como centros de referencia en la formación en idiomas y que pretenden compartir buenas prácticas, ya que se consideran asociados y no competencia directa unos de otros”*. Entre otras cuestiones, asesoran a las empresas cliente acerca de la gestión de solicitudes de subvenciones a la formación por parte de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, es decir, la formación bonificada en las cuotas a la Seguridad Social. También comentaron que les interesaría reunirse con otros centros de idiomas no pertenecientes a ACEIB para intercambiar opiniones e impresiones acerca de temas de interés común, por lo que decidí invitarles a formar parte del ya mencionado **grupo de discusión**, junto con aquellas personas de los centros de idiomas contactados que hubiesen mostrado por teléfono una predisposición a asistir a una reunión con este objetivo.

Con el material e información recogidos en las dos reuniones arriba mencionadas y después de pasar la encuesta piloto, rediseñamos la encuesta original que se enviaría a las academias y centros de idiomas e iniciamos la **4ª Fase**, es decir, el contacto con los mismos con el fin de obtener su respuesta a los cuestionarios, lo cual nos permitiría **analizar cuantitativamente** las respuestas, que esperábamos sacasen a la luz resultados relevantes y nos permitiesen llegar a conclusiones útiles.

En primer lugar, elaboramos un listado completo de academias de inglés y centros de idiomas de Bizkaia, utilizando para ello las Páginas Amarillas e Internet, y complementándolo con dos listados proporcionados por el presidente de ACEIB, Scott Markham, y por Boris Rioboó, vicepresidente de CECAP - Euskadi (Confederación Española de Empresas de Formación, que representa a las empresas del sector de la Enseñanza No Reglada). El total de academias y profesores de inglés en toda la provincia que identificamos ascendió a 209, y tras llamar por teléfono a todos ellos, descartamos 62, al no poder contactar con ellos, bien por estar dado de baja el número de teléfono que teníamos o por no contestar a las llamadas tras 4 intentos en diferentes días y horarios.

En las 147 academias restantes preguntamos por la persona **responsable de la relación con las empresas cliente** y le expusimos brevemente el tema objeto de la investigación, tras lo cual descartamos 48, que manifestaron no proporcionar formación de inglés a empresas.

De entre los 99 centros de idiomas que prestan servicios de formación de inglés a empresas, nos encontramos con varios centros que contaban con varias sedes en distintos municipios de la provincia de Bizkaia o en distintas zonas de una misma población. En estos casos, el responsable de la relación con las empresas cliente resultó ser la misma persona para todas las sedes del mismo centro, por lo que tan sólo era necesario que respondiese una vez a la encuesta.

Asimismo, en varias ocasiones nos encontramos con que el centro en cuestión tenía varias razones sociales diferentes, como es el caso de la academia Don't, que tiene 2 centros en Bilbao y uno en Algorta (Getxo), y también presta sus servicios con la razón social de Instituto Mozart. En todos los casos, las personas que respondieron al

teléfono me remitieron a la misma persona como responsable de la relación de los 4 centros de idiomas con las empresas cliente. Esto mismo ocurrió en otras muchas academias (Behal tiene tres centros, Bai & By tiene dos, etc.), resultando que, de 99 centros, en 22 de ellos había un total de 9 personas responsables, por lo que en total, se solicitó a 86 personas que respondiesen al cuestionario dirigido a centros de idiomas.

Tan sólo una de las academias contactadas rehusó participar en el estudio durante la conversación telefónica, por lo cual la encuesta definitiva¹³⁸ se envió a las 85 personas restantes, que amablemente se comprometieron a responder al cuestionario, aunque finalmente no todas ellas lo hicieron. De hecho, obtuvimos 77 respuestas al cuestionario, lo cual resulta ser el 90,6% del total depurado.

La encuesta dirigida a academias y centros de idiomas se envió mediante un mensaje de correo electrónico¹³⁹ a cada uno de los centros. En esta **4ª Fase** del trabajo de campo no se dio ningún caso en el cual el mensaje fuese devuelto por el servidor, puesto que eran direcciones de correo electrónico proporcionadas directamente por la persona que atendía al teléfono.

Una vez finalizada la recogida de datos de las encuestas a centros de idiomas, iniciamos la **5ª y última Fase**, es decir, la organización de un **grupo de discusión** para recabar datos de carácter cualitativo (véase apartado 6.4. *El grupo de discusión*).

5.3. Tratamiento de los datos

Como se trata de una investigación de carácter exploratorio y está adscrita al campo de la lingüística aplicada, el análisis de la información y de los datos obtenidos se ha realizado con una intención eminentemente descriptiva, utilizando instrumentos analíticos y estadísticos sencillos.

¹³⁸ Anexo VII: Encuesta lanzada a los centros de idiomas

¹³⁹ Anexo IV: Mensaje enviado a los centros de idiomas

El análisis de los datos está orientado a la consecución de nuestro objetivo consistente en obtener datos reales por medio de entrevistas, encuestas y un grupo de discusión, de forma que ello nos permita contrastar las opiniones de los tres colectivos objeto de estudio con respecto a la formación lingüística de inglés del personal de las PYMES exportadoras vizcaínas. De este modo podremos comprobar en qué aspectos coinciden y en cuáles difieren, así como recoger las opiniones respecto a diferentes cuestiones relativas a la formación de inglés que contratan, reciben o imparten, y de esta forma estaremos en condiciones de detectar las áreas de mejora de este tipo de formación con el fin de aportar sugerencias dirigidas a todos los colectivos objeto del estudio.

5.3.1. El muestreo no probabilístico

Como se ha explicado en el apartado 5.2.1. *Fases del proceso*, durante la **1ª Fase** se decidió lanzar las encuestas a todas y cada una de las PYMES exportadoras con sede en municipios de Bizkaia que figuraban en el listado facilitado por la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao. Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos en esta fase no fueron los esperados, en la **2ª Fase** se contactó de forma telefónica con las empresas que poseían las citadas características y no habían recibido el mensaje en la **1ª Fase**. Tras consultar diversas fuentes de reconocida solvencia, llegamos a la conclusión de que en modo alguno resulta imprescindible lanzar las encuestas a todo el universo de población, sino que para obtener unos resultados válidos y fiables se puede utilizar el **muestreo no probabilístico**, que consiste en lanzar la encuesta a una muestra representativa del universo de población que se desea estudiar.

A este respecto, César Pérez,¹⁴⁰ Profesor de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad Complutense de Madrid, explica que el **muestreo** es el proceso que consiste en “tomar la información [para la investigación estadística] sólo de una parte de la población”, y define **población** como “el conjunto de elementos sobre los que se toma información para una investigación estadística”.

¹⁴⁰ Pérez López, C. (2010). *Técnicas de muestreo estadístico*. Madrid: Garceta Grupo Editorial.

Por tanto, en nuestra investigación, en la **2ª Fase** se utilizó una **muestra** de empresas con las que contactar por teléfono, que se obtuvo a partir de los mensajes de correo electrónico devueltos (no recibidos por los destinatarios) y las empresas cuya dirección de correo electrónico no constaba en el archivo de la Cámara de Comercio ni del CIVEX.

Según César Pérez, los **criterios generales** para el uso de las técnicas de muestreo incluyen, entre otros, los siguientes:

- *“Se empleará muestreo cuando la población sea tan grande que el censo exceda de las posibilidades del investigador”*
- *“Se utilizará muestreo cuando se observe desagrado de las personas de las que se requiere información con el fin de disminuir el número de elementos de la población que van a ser encuestados.”*
- *“El muestreo será conveniente en general cuando constituya la solución de mayor eficiencia en el sentido de coste-beneficio.”*

Por otra parte, según Rocío Arenas Carrillo, Máster en Investigación Educativa y bibliotecaria principal de la Universidad de Guanajuato, México:¹⁴¹

“Cuando se trata de una población excesivamente amplia se recoge la información a partir de unas pocas unidades cuidadosamente seleccionadas [...]. Si los elementos de la muestra representan las características de la población, las generalizaciones basadas en los datos obtenidos pueden aplicarse a todo el grupo.”

Entre los procedimientos utilizados para seleccionar las muestras, el más utilizado es el **muestreo no probabilístico**, consistente en seleccionar la muestra más representativa en función de la investigación que se pretenda realizar. Cuando afirmamos que una

¹⁴¹ Arenas, R. (13 de septiembre de 2006). La investigación descriptiva. *Noemágico: un lenguaje hacia otro entendimiento*. [en línea]. Disponible en: <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php> [21 de marzo de 2012]

muestra es representativa, dicha afirmación significa que reúne aproximadamente las características de la población que son importantes para la investigación.

Mediante el muestreo no probabilístico la realización del trabajo de campo se simplifica sobremanera al concentrarse mucho la muestra,¹⁴² y he ahí una de las razones por las que hemos recurrido a este tipo de muestreo en nuestra investigación.

De conformidad con lo anterior, la muestra no se ha obtenido mediante un sorteo probabilístico a partir de una selección previa de individuos susceptibles de análisis, sino que hemos seleccionado una muestra limitada, que *a priori* hemos confirmado que cumple los requisitos necesarios para representar al conjunto de la población objeto de estudio. Las empresas que respondieron a la encuesta lanzada a PYMES en la **1ª** y la **2ª Fase** puede considerarse que representan las características generales de dicha población, puesto que entre ellas se encontraban tanto microempresas como pequeñas y medianas empresas en una proporción similar a la que figura en el completo listado de la Cámara de Comercio (véase **Tabla 1 – Porcentaje de PYMES contactadas respecto a las totales**). Además, su principal actividad económica y las zonas de la provincia de Bizkaia en las que se ubicaban sus sedes sociales eran tan variadas como en el mencionado listado. De ahí que consideremos que las respuestas obtenidas a partir de esta muestra son extrapolables al total del universo de población.

Por ello, los resultados obtenidos serán interpretados como **muestra representativa del universo de población** objeto de la investigación en cuestión.

5.3.2. Fiabilidad y valoración de la “no respuesta”

En función de criterios de economía y eficiencia, y basándonos en las opiniones de especialistas en el área de Estadística y Técnicas de segmentación y tratamiento de encuestas tan cualificados como César Pérez y Rocío Arenas, queremos poner de manifiesto que una vez analizados los datos objeto de esta encuesta utilizando el

¹⁴² Ferrer, J. (2010). *Conceptos básicos de metodología de la investigación. Tipos de muestreo*. [en línea]. Disponible en: <http://metodologia02.blogspot.com.es/p/tipos-de-muestreo.html> [18 de febrero de 2014]

muestreo estamos en condiciones de extrapolarlos al resto del universo de población garantizando la fiabilidad y validez de los datos.

A título meramente informativo conviene resaltar que la muestra obtenida sobre el universo total de PYMES exportadoras de Bizkaia se caracteriza por tener un intervalo de confianza o margen de error de 7,28 y un nivel de confianza estimado en el 95%, porcentaje que, en términos estadísticos, en los estudios de investigación no científica suele ser considerado como muy aceptable. La muestra obtenida sobre el universo total de centros de idiomas de Bizkaia tiene un intervalo de confianza de 3,45 y un nivel de confianza del 95%.

En cuanto a la representatividad de la muestra obtenida con respecto al universo de población, Creative Research Systems, una empresa norteamericana especializada en el campo de las encuestas para investigación afirma que:

“The mathematics of probability proves the size of the population is irrelevant [...]. This means that a sample of 500 people is equally useful in examining the opinions of a state of 15,000,000 as it would a city of 100,000. For this reason, The Survey System ignores the population size when it is "large" or unknown. Population size is only likely to be a factor when you work with a relatively small and known group of people (e.g. the members of an association)”.¹⁴³

En el caso concreto que nos ocupa, el porcentaje de PYMES que han recibido el cuestionario se acercaría al 100%, puesto que en la **1ª Fase** se ha enviado a todas, aunque no tenemos la seguridad de que todas ellas tengan sus direcciones de correo electrónico actualizadas y/o registradas en el mencionado listado, por lo que cabe suponer que en algunos casos el mensaje se habrá recibido en el servidor pero no lo ha leído ninguna persona. En la **2ª Fase** se ha contactado con un 32% de las empresas (267 de 836), lo que en términos estadísticos se considera más que suficiente para garantizar la validez de la muestra.

¹⁴³ Creative Research Systems. (2012). *The Survey System. Sample Size Calculator*. [en línea]. Disponible en: <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> [20 de febrero de 2014]

Así pues, los elementos encuestados entre la **1ª** y la **2ª Fase** son representativos del total, puesto que poseen las características que definen al total de la población en una proporción muy similar. No obstante, deseamos recalcar que además el muestreo resulta especialmente indicado en nuestro caso por los siguientes motivos:

- La población total objeto de nuestro estudio (universo) es excesivamente grande para las posibilidades del doctorando.
- En general, las personas encuestadas no reciben con agrado la tarea de completar un cuestionario de entre 3 y 5 minutos acerca de asuntos que no les van a reportar ningún beneficio directo personal ni profesional.
- El muestreo resulta ser la solución más eficiente en cuanto a coste, entendiéndose por coste no únicamente el económico, sino también el temporal.

Por otra parte, en el caso concreto de la **4ª Fase**, en la cual contactamos con los centros de idiomas y profesores para enviarles los mensajes de correo electrónico junto con el enlace a la encuesta diseñada expresamente para ellos, no se ha utilizado ningún tipo de muestreo, puesto que se ha contactado con todos los componentes del universo de población. Al tratarse de una cifra más manejable (209), nos pusimos en contacto telefónico con el 100% de los individuos objeto de estudio, y el 98,8% recibieron el mensaje con el enlace a la encuesta, es decir, todos excepto un centro que manifestó que no deseaba participar en la investigación.

Por otra parte, al entender que la “no respuesta” a los cuestionarios que conforman las distintas encuestas enviadas pudiera suponer un sesgo en la interpretación de los resultados, hemos investigado cuál es la opinión y forma de actuación a este respecto de organismos competentes en la materia. Para ello, hemos consultado el documento *Estudio y ajuste de la no respuesta en las encuestas a hogares* publicado por el EUSTAT (Instituto Vasco de Estadística) en el que manifiesta su preocupación en relación con la falta de respuesta en la *Encuesta de Población en Relación con la Actividad (PRA)*, que este organismo realiza trimestralmente entre la población vasca.

“En estos últimos años, las oficinas estadísticas han mostrando [sic] cierta preocupación por la falta de respuesta producida en la respuesta a las encuestas oficiales.

La importancia de la falta de respuesta estriba principalmente en dos motivos. El primero, la introducción de un sesgo o error de medida, debido a que los no respondientes pueden diferir de los respondientes en características importantes. Y, el segundo, en que la no respuesta reduce la precisión de las estimaciones, ya que habrá menos casos disponibles para el análisis.”¹⁴⁴

Otro de los motivos que nos han llevado a seleccionar este artículo del EUSTAT es que la investigación a la que alude presenta muchas características comunes con la investigación llevada a cabo en nuestra tesis doctoral, a saber, está dirigida a un amplio sector de la población, del cual se estudia una muestra y no el total, y los casos de no respuesta son numerosos, si bien dicha no respuesta no obedece la falta de celo por parte de los investigadores. Por lo tanto, podemos afirmar que las conclusiones a las que llega el EUSTAT respecto a la no respuesta son aplicables a nuestro estudio.

La tasa de respuesta obtenida indica la proporción de cuestionarios recibidos de entre todos los casos que cumplen las condiciones para formar parte de la muestra. Es decir, se relaciona el número de cuestionarios respondidos, ya sea parcialmente o en su totalidad, con respecto al total de cuestionarios enviados, junto con las negativas a responder a la encuesta, los no respondidos y los clasificados como otro tipo de no respuesta. La fórmula simplificada y adaptada a nuestro caso particular es la siguiente:

$$\text{Tasa de respuesta} = \frac{\text{Total de cuestionarios respondidos}}{\text{Total de cuestionarios enviados} + \text{No desean colaborar}} \times 100$$

¹⁴⁴ EUSTAT. (2008). *Estudio y ajuste de la no respuesta en las encuestas a hogares*. [en línea]. Disponible en: http://www.eustat.es/documentos/datos/CT_NRHOGARES_c.pdf [13 de febrero de 2014]

La **Tabla 2** refleja con claridad las tasas de respuesta obtenidas en el caso de cada uno de los colectivos encuestados:

ENCUESTA	CUESTIONARIOS ENVIADOS	CUESTIONARIOS RESPONDIDOS	NO DESEAN COLABORAR	NO HAN RESPONDIDO	TASA DE RESPUESTA
RESPONSABLES RRHH	171	149	11	22	81,9%
TRABAJADORES PYMES	---	173	---	---	---
CENTROS DE IDIOMAS	85	77	1	8	89,5%

Tabla 2 – Tasa de respuesta de cada colectivo

Fuente: Elaboración propia

Como ya comentamos anteriormente, en la encuesta lanzada al personal de las PYMES resulta imposible conocer cuántas personas la recibieron, por lo que no es viable determinar la tasa de respuesta.

En previsión de la existencia de no respuesta por parte de un porcentaje de la muestra seleccionada, el EUSTAT establece los dos modos de actuación no excluyentes que indicamos a continuación, y que obviamente hemos adoptado en nuestra investigación:

1. Intentar reducir la falta de respuesta durante el trabajo de campo, prestando especial atención a la recogida de información, los cuestionarios, la forma de contacto, etc.
2. Actuar cuando el fenómeno ya se ha producido, realizando una estimación del impacto de las situaciones de no respuesta sobre el universo de población.

Como conclusión del estudio, el EUSTAT determina que:

“Aunque no hay una correspondencia directa entre falta de respuesta y sesgo, podría entenderse que con una tasa de respuesta superior al 80% [...], el sesgo que se comete no es muy elevado. [...] Por lo tanto, la tasa de no respuesta no es suficiente para introducir diferencias en los resultados.”

Por lo tanto, si el Instituto Vasco de Estadística determina que una tasa de no respuesta inferior al 20% no supone un sesgo en la investigación, podemos afirmar que las tasas de respuesta obtenidas en nuestra investigación (81,9% y 89,5% respectivamente) son representativas y fiables, especialmente teniendo en cuenta los hechos siguientes:

- Durante el trabajo de campo se extremaron las precauciones a la hora de obtener los datos de contacto correctos, tanto en que se refiere a los contactos telefónicos como a los mensajes de correo electrónico, intentando en todo momento conseguir las cotas más elevadas de colaboración por parte de los responsables de RRHH de las PYMES, de los trabajadores de estas empresas y de los responsables de la relación con las empresas cliente en los centros de idiomas.
- Los cuestionarios se diseñaron teniendo muy presentes los principios de brevedad, claridad, ausencia de ambigüedades y formulación de preguntas de forma que los encuestados pudiesen responder sin necesidad de consultar los datos.
- Los resultados obtenidos representan al total de los distintos universos de población objeto de análisis en las variables cuantificables, como, por ejemplo, tamaño de la empresa, ubicación de la misma, sexo de los respondientes y actividad económica en el caso de las PYMES; y tamaño y ubicación en el caso de los centros de idiomas. Esta representatividad está fundamentada en el hecho de que en cada una de las tres encuestas el porcentaje de participantes encuadrados dentro de cada variable es coincidente con el del universo al que representan.

- En las dos encuestas en las cuales podemos cuantificar la tasa de respuesta obtenida, es decir, las dirigidas a los responsables de RRHH de las PYMES y a los centros de idiomas, el resultado es respectivamente del 81,9% y del 89,5%, porcentajes que resultan a todas luces aceptables puesto que ambos superan el 80% que el EUSTAT considera que implica la presencia de un sesgo en la investigación.

CAPÍTULO 6

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.1. Reuniones

Los asistentes a la primera reunión convocada en la **3ª Fase** de nuestra investigación fueron el Director del Centro de Idiomas Bilbao (CIB – Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao), Sergio Martínez; la Coordinadora de lengua inglesa, Raquel Tapia; y la Administradora y factótum del mismo, Cristina Ugarte. Entre los tres examinaron el borrador de la encuesta dirigida a centros de idiomas que habíamos elaborado previamente y aportaron algunas sugerencias de cambio. En una conversación distendida pero seria y enormemente fructífera, realizaron numerosas aportaciones que contribuyeron a mejorar la misma, respondiendo a todas mis dudas y preguntas y además, aportaron su punto de vista respecto a múltiples aspectos que no estaban recogidos entre las preguntas de la encuesta, pero que ciertamente merecen ser comentados.

Por otra parte, durante la segunda reunión de la **3ª Fase** de la investigación, Scott Markham y Puri Lamas -socios ambos de IC-Formación y miembros de ACEIB- también comentaron numerosos aspectos con el fin de mejorar las preguntas de la encuesta, y otros que no formaban parte de la misma, pero que sin embargo presentan un alto grado de interés para la presente investigación. En la **Tabla 3**, que figura a continuación, se resumen de forma comparativa las principales aportaciones de ambas reuniones, dividiéndose éstas en función de los distintos temas de interés abordados:

CIB (Cámara de Comercio)	IC – FORMACIÓN / ACEIB
GRUPOS Y MATERIALES	
<p>Generalmente las empresas que contratan servicios de formación de inglés delegan la responsabilidad de establecer los grupos, niveles y materiales en el profesorado.</p> <p>Las empresas cliente normalmente prefieren que se trabaje con un libro de texto, aunque una vez comenzado el curso, son los propios asistentes a los cursos quienes facilitan material específico propio a los profesores para ser trabajado en las clases.</p>	<p>Por lo general, es el centro de idiomas quien establece los componentes de cada grupo, aunque en ocasiones la empresa cliente sólo tiene presupuesto para costear un grupo y desea incluir a todos los trabajadores que van a recibir la formación en el mismo.</p> <p>Desde los centros que forman ACEIB se desaconseja este tipo de grupos, ya que las necesidades de todos los asistentes no son las mismas. Los centros adscritos a ACEIB siempre realizan una prueba de nivel previa a la asignación de grupos; sin embargo, deben ser flexibles puesto que también deben adaptarse a la conveniencia de horarios de los asistentes, y los responsables de RRHH de las PYMES no desean tener problemas al respecto con sus empleados.</p> <p>En cuanto a los materiales utilizados en el aula, explican que por lo general las empresas cliente no suelen proporcionar material complementario, sino que prefieren la utilización de libros de texto de inglés general. Este aspecto entra también dentro de la labor comercial de los centros de idiomas, puesto que se debe negociar si en el precio están incluidas las fotocopias de otro material específico (financiero, técnico, etc.) que se van a utilizar o no.</p>

NIVEL DE INGLÉS Y ESPECIFICIDAD	
<p>En términos generales, los asistentes a los cursos poseen un nivel de inglés general entre <i>pre-intermediate</i> (B1) y <i>upper-intermediate</i> (B2), pero suelen conocer mucho mejor la terminología específica de su campo de trabajo.</p> <p>Algunas de sus empresas cliente solicitan desde el principio que la formación esté orientada al I. No obstante, lo más frecuente es que requieran únicamente clases de inglés, sin especificar nada más, y que, una vez comenzada la formación, sean los propios empleados receptores de la misma, quienes formulen preguntas puntuales acerca de sus necesidades.</p>	<p>En términos generales, el nivel inicial de los asistentes a los cursos es intermedio (entre B1 y B2), aunque muestran mayor conocimiento del inglés específico de su área de conocimiento que de inglés general.</p> <p>No es habitual que en las empresas soliciten clases de Inglés para Fines Específicos. Sin embargo, desde el primer día de clase el profesorado detecta las necesidades lingüísticas del personal por medio de un análisis de necesidades y a continuación se elige el material necesario para solventarlas. Creen que las empresas cliente no son conscientes de las necesidades lingüísticas de sus empleados, tan sólo son conscientes de que “necesitan saber inglés”.</p>
CLASES EN GRUPO O INDIVIDUALES	
<p>La mayoría de empresas cliente contrata clases en grupo para los empleados con puestos administrativos y mandos intermedios, mientras que tan sólo los altos ejecutivos suelen recibir clases individuales.</p>	<p>Las empresas normalmente demandan formación presencial y en grupo. Tan sólo para los altos directivos y algunos mandos intermedios solicitan clases individuales, aunque no siempre son éstos quienes más necesitan este tipo de formación. Según Markham y Lamas, esto se debe a que los directivos se sienten incómodos formando parte de un grupo al que asisten los miembros de su equipo y en el que no dominan la situación. Por este motivo, la empresa permite que asistan a clases de forma separada.</p>

CIB (Cámara de Comercio)	IC – FORMACIÓN / ACEIB
ASISTENCIA	
<p>Cuando la empresa cliente financia totalmente la formación y ésta tiene lugar en horario laboral, el índice de asistencia disminuye. Por este motivo, para financiar los cursos algunas empresas exigen un nivel mínimo de asistencia a cada participante (entre el 70% y el 80%). Y otras empresas financian la formación parcialmente puesto que consideran que si al personal no le cuesta nada, no lo tomará con suficiente interés.</p> <p>El CIB lleva un registro de la asistencia en todos los grupos, que hace llegar a la empresa cliente como parte del informe de evaluación.</p>	<p>Las empresas cliente exigen un porcentaje mínimo de asistencia, debido a que la formación tiene lugar dentro del horario laboral y además, normalmente está financiada por ellas en su totalidad.</p> <p>En los centros de ACEIB se controla la asistencia siempre, ya que los asistentes deben firmar una hoja de asistencia y los centros de idiomas envían a la empresa a final de mes la factura junto con las hojas de asistencia firmadas y el porcentaje de asistencia de cada uno de los asistentes. Las PYMES exigen a sus empleados un porcentaje mínimo de asistencia para poder continuar con su formación. De todas maneras, en algunos casos también hacen distinciones dependiendo del puesto que ocupen en la empresa, ya que consideran que los directivos tienen más posibilidades de que su cargo les impida asistir a las clases de una forma regular, por lo que en ocasiones tan solo supervisan la asistencia de los empleados de menor categoría profesional.</p>

MOTIVACIÓN	
<p>Las personas más jóvenes, con puestos menos asentados en la empresa, se matriculan mucho más frecuentemente en cursos de idiomas en los casos en los cuales hacerlo es opcional. Por el contrario, quienes no temen por su estabilidad laboral en la empresa, muestran menos interés en la formación de idiomas.</p> <p>Los asistentes más motivados son muy frecuentemente aquellos que necesitan aprender inglés de forma inmediata porque su trabajo así lo requiere en ese momento debido a múltiples factores entre los que destacan los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● que la empresa sea extranjera ● que viajen constantemente ● que reciban visitas de clientes o proveedores extranjeros con frecuencia ● que deban realizar presentaciones en inglés ● que lo utilicen a diario en conversaciones telefónicas, correo electrónico, etc. <p>Si los profesionales en período de formación no consideran que las actividades docentes tengan una aplicación inmediata en sus quehaceres laborales, no acuden tan motivados.</p>	<p>Habitualmente, cuando el contrato de un empleado en la empresa es más reciente, se observa que el índice de asistencia se incrementa de forma notable. Se suele detectar mayor ilusión por aprender en los empleados jóvenes y en aquellos que no tienen un puesto de trabajo consolidado dentro de la empresa. Sin embargo, algunas empresas exigen que el empleado tenga un contrato fijo para que pueda recibir formación con el fin de evitar que, tras formarse a su costa, se vayan a otra empresa.</p> <p>La motivación de los trabajadores para asistir a clases de inglés es mucho mayor cuando consideran que lo que aprenden tiene una aplicación directa e inmediata en sus labores profesionales, por lo cual quienes necesitan utilizarlo a diario son los que presentan un porcentaje de asistencia mayor. También se incrementa la motivación en los casos en que deben realizar una presentación oral en inglés o viajar al extranjero de forma inminente.</p>

CIB (Cámara de Comercio)	IC – FORMACIÓN / ACEIB
PROFESORADO	
<p>Habitualmente las empresas cliente comienzan solicitando profesorado angloparlante nativo para la impartición de inglés a sus empleados.</p> <p>Sin embargo, el CIB tiene comprobado que, en niveles iniciales e intermedios, el profesorado que ha aprendido inglés como segunda lengua, es decir, no nativo, es mucho más adecuado para estos grupos puesto que tienen conocimientos de gramática desde un punto de vista más cercano al de los propios discentes y, al haberse encontrado en la misma situación, por lo general explican mejor la forma de solucionar determinadas dificultades.</p> <p>Casi siempre consiguen convencer a la empresa de que cambie de idea y permita recurrir a profesorado no nativo.</p>	<p>En principio todas las empresas cliente exigen profesorado angloparlante nativo, aunque con el tiempo van aceptando el punto de vista de las academias, en las cuales se requiere que el profesorado, sea nativo o no, tenga una licenciatura y conocimientos de pedagogía. Aun así, algunos centros de idiomas piensan que el hecho de poder anunciarse como un centro que únicamente contrata profesorado nativo refuerza la imagen corporativa del centro.</p>

FINANCIACIÓN	
<p>Hasta el año 2009, cuando comenzó el período de recesión en Bizkaia, la oferta formativa de inglés por parte de las empresas a sus empleados se consideraba como un “premio” que se otorgaba a aquéllos cuyo rendimiento en el ejercicio anterior hubiese sido satisfactorio. A partir de esta fecha, cada vez hay más conciencia de que la salida de la crisis exige la internacionalización de los mercados y la exportación, por lo que bastantes empresas han comenzado a ofertar cursos de inglés a sus empleados o incluso han ampliado el presupuesto asignado a este concepto. Hay que tener en cuenta también que algunas empresas no tienen tanto volumen de trabajo y por lo tanto, los empleados disponen de más tiempo para poder dedicar al aprendizaje de idiomas.</p>	<p>Las empresas son conscientes de que deben exportar e internacionalizarse para poder salir de la situación económica crítica que atravesamos por lo que es imprescindible mejorar el conocimiento de idiomas de los empleados. Sin embargo, aunque las empresas así lo manifiestan, en ACEIB no consideran que realmente se esté realizando un esfuerzo importante en este sentido por parte de las PYMES, a diferencia de lo que sucede en el caso de las grandes empresas.</p> <p>En los departamentos de Recursos Humanos de las empresas son conocedores de muchos aspectos relativos a temas de calidad, prevención de riesgos,... pero sin embargo, existe un gran desconocimiento acerca de los planes de formación, y más aún sobre la formación de idiomas, puesto que el contenido es ilimitado. Por esta razón, ocuparse de esto es una tarea poco grata para el Departamento de RRHH ya que no existe un programa con contenidos finitos que ellos puedan cuantificar de forma objetiva. Sin embargo, también apuntan que, con el tiempo, el personal de RRHH se ha ido familiarizando con la terminología y las competencias definidas por el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) para cada uno de los niveles que este Marco establece.</p>

CIB (Cámara de Comercio)	IC – FORMACIÓN / ACEIB
FINANCIACIÓN	
<p>De todas formas, resulta evidente que la crisis ha influido gravemente en la contratación de formación, ya que también hay un conjunto grande de empresas que han reducido el número de grupos para los que conciertan clases de inglés, o han aumentado el número de asistentes a cada uno</p>	<p>En el sector de formación de idiomas se ha notado claramente la crisis, especialmente a partir de 2010, año en que se produjo un descenso de contrataciones muy significativo. En ese momento observaron que el precio de la formación era un factor determinante a la hora de contratar sus servicios, por lo que tuvieron que reducirlo hasta niveles de 2005, y posteriormente mantenerlo para poder remontar esta situación. En 2011 comenzaron a mejorar las contrataciones por parte de empresas y en el curso 2013-2014 tienen más grupos y una facturación mayor que antes de comenzar el período de crisis.</p>

Como podemos observar, las aportaciones recogidas en la primera reunión (CIB de la Cámara de Comercio) coinciden en gran medida con las apreciaciones ofrecidas por los participantes en la segunda reunión con los miembros de IC-Formación y ACEIB, de lo cual se infiere que a pesar de tratarse de centros que difieren bastante entre sí, su percepción acerca de los distintos temas tratados es similar.

6.2. Encuestas

Una vez finalizado el trabajo de campo y cerradas las encuestas, procedimos a recoger los datos obtenidos con el fin de revisarlos, codificarlos, tabularlos y realizar el análisis e interpretación de los mismos. La plataforma virtual utilizada, *encuestafacil*, resultó de gran ayuda en este aspecto, puesto que proporciona acceso al número y porcentaje de respuestas obtenidas en cada pregunta de la encuesta en tiempo real, así como la posibilidad de filtrar los resultados a partir de los parámetros deseados.

Por otra parte, los resultados obtenidos en cada una de las preguntas son fácilmente exportables a una base de datos, lo cual posibilita la presentación gráfica de los mismos. Sin embargo, hemos procurado no abusar de los gráficos y utilizarlos únicamente en aquellos casos en los cuales resulten convenientes para ilustrar de forma más clara los resultados.

Para mayor claridad a la hora de identificar, analizar e interpretar los resultados de las encuestas, hemos numerado las preguntas de las encuestas dirigidas a cada uno de los tres colectivos de manera distinta, tal y como se indica a continuación:

1. Las preguntas correspondientes a la encuesta dirigida a los responsables de formación de las PYMES comienzan por las iniciales RF seguidas de un número (p. ej., RF.1)
2. Las preguntas de la encuesta lanzada a los trabajadores de las PYMES comienzan con las iniciales TRA seguidas de un número (p. ej., TRA.1)
3. Las preguntas de la encuesta realizada a los centros de idiomas comienzan con las iniciales CID seguidas de un número (p. ej., CID.1)

En aquellas ocasiones en que las preguntas eran dinámicas, es decir, cuando determinada respuesta conducía a una pregunta que no se abría si marcaban otras opciones, las preguntas resultantes incluyen además una letra minúscula a continuación del número (p. ej., RF.3a)

Además, también hemos comparado las respuestas dadas a estos tres modelos de encuesta con los resultados obtenidos en el ya mencionado informe ELAN,¹⁴⁵ elaborado por el CiLT en 2006, cuyas preguntas hemos identificado con las iniciales ELA seguidas de un número (p. ej., ELA 1).

Todas las encuestas con sus respectivas preguntas identificadas como acabamos de explicar están incluidas en los **Anexos**.

6.2.1. Comparación con el informe ELAN

En primer lugar, compararemos los resultados incluidos en el Informe ELAN (CiLT 2006), que investigaba las competencias lingüísticas de las PYMES europeas, con los obtenidos en nuestra encuesta lanzada a los responsables de formación. Nos centraremos en los resultados que se refieren a las empresas españolas obtenidos en este informe europeo.

Obviamente, deseamos destacar que somos conscientes de que no podemos soslayar los siguientes hechos:

- han transcurrido ocho años entre ambos estudios
- nuestra encuesta estaba dirigida exclusivamente a empresas exportadoras
- el tejido industrial de Bizkaia no se corresponde exactamente con el del estado español.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, hemos detectado un número considerable de similitudes entre ambas encuestas, entre las que destacaremos las siguientes:

- ambas están orientadas a PYMES

¹⁴⁵ Anexo VIII: Extracto de la encuesta lanzada a PYMES europeas para el estudio ELAN

- ambas investigan la formación en lenguas extranjeras
- ambas investigan las estrategias lingüísticas de las PYMES

Consideramos que estos puntos de convergencia nos permiten realizar un estudio comparativo que nos proporcionará una visión diacrónica de gran relevancia.

En 2006, el 44% de las PYMES españolas afirmaba contar con una estrategia lingüística formal con el fin de poder comunicarse con clientes extranjeros (pregunta ELA.1). Nos referimos en concreto al hecho de las empresas posean un plan estructurado en torno a unos objetivos concretos para la formación lingüística de su personal y con un presupuesto específicamente destinado a ello, así como a la contratación de personal nativo o con las precisas destrezas lingüísticas, o a traductores e intérpretes profesionales.

Sin embargo, en nuestra encuesta el porcentaje de las PYMES vizcaínas que manifiestan tener estrategias lingüísticas adecuadas (RF.23) es superior, en concreto, un 59%. Debemos tener presente que nuestro estudio está orientado a empresas exportadoras, por lo que la existencia de dichas estrategias lingüísticas resulta mucho más lógica habida cuenta del mercado al que está destinada su producción o sus servicios.

En cuanto al grado en que el conocimiento de inglés de sus empleados determina la elección de los mercados de exportación, las PYMES vizcaínas (RF.20) contestan que éste influye en un grado “medio” o “alto” en un 32% de las ocasiones, mientras que en el informe ELAN una cuarta parte de las PYMES españolas (ELA.2) responde que la competencia lingüística de sus empleados (sin especificar en qué lengua) ha influido alguna vez en la elección de los mercados de exportación.

Además, es preciso resaltar el hecho de que mientras que más de la mitad de las PYMES españolas (52%) reconocen haber utilizado servicios externos de traductores o intérpretes para sus operaciones de comercio exterior (ELA.3), tan sólo una cuarta parte de las PYMES vizcaínas lo hicieron (RF.2). De entre estas últimas, tan sólo el 1% contrató traductores o intérpretes externos con una frecuencia “alta” y el 14% con una frecuencia “media” (RF.21), a lo cual debe añadirse que tan solo un 1% de las PYMES

vizcaínas consideraron que el gasto incurrido por este tipo de servicios resultaba “alto”, y según un 15% de las mismas “medio” (RF.22). Estos datos nos inducen a pensar que el manejo operativo de idiomas por parte de las PYMES vizcaínas es superior a la media española, debido a que no tienen necesidad de contratar traductores o intérpretes profesionales con tanta frecuencia como las PYMES españolas. De nuevo, no podemos obviar el dato de que en nuestra investigación el objeto de análisis se circunscribe únicamente a empresas exportadoras. Sin embargo, nuestra hipótesis de trabajo al respecto es que las estrategias relativas a la contratación de traductores o intérpretes utilizadas por las PYMES vizcaínas son susceptibles de mejora.

La posibilidad de haber perdido oportunidades de negocio con empresas extranjeras debido a carencias idiomáticas fue detectada por un 13% de las PYMES españolas (ELA.4) y por un 8% de las vizcaínas (RF.19), pero es preciso puntualizar que tan sólo el 5% de las PYMES españolas señalan como razón para ello la falta de competencias culturales (ELA.5), hecho que resulta cuando menos chocante, puesto que en otros estudios como el realizado por Stephen Hagen et al.¹⁴⁶ el porcentaje de empresas que manifestó haber sufrido malentendidos que derivaron en una pérdida de negocio debido a la falta de competencias culturales se eleva de nuevo hasta el 13,5%.

También se observa que en un 5% de las PYMES vizcaínas (RF.2) se formó a los empleados en la cultura del país angloparlante de destino, entendemos que con el fin de evitar la pérdida de oportunidades de negocio a la cual hemos aludido con anterioridad. No podemos olvidar el hecho de que lengua y cultura son dos caras de una misma moneda que no deben dissociarse.

En lo relativo a la formación en lenguas extranjeras (sin especificar en cuáles), el 61% de las PYMES españolas manifestó haberla contratado en los últimos tres años (ELA.6), lo que en nuestra opinión es una cifra realmente significativa e ilustrativa del importante papel que las lenguas extranjeras desempeñan dentro del marco del comercio internacional de nuestras empresas. De forma similar, observamos que el

¹⁴⁶ Hagen, S. (Ed.) (1993). *Languages in European Business – A Regional Survey of Small and Medium-sized Companies*. (p. 8). London: City Technology Colleges Trust Limited and CiLT.

58% de las PYMES vizcaínas (RF.3) admite haber contratado formación de inglés en los últimos cuatro años, aunque la frecuencia de los cursos varía (RF.4), ya que el 23% lo hizo con una frecuencia “media” y tan sólo el 16% con una frecuencia “alta”. Por su parte, en lo que se refiere a las empresas que no contrataron este tipo de formación, destacan que los motivos principales por lo que adoptaron esta decisión fueron los siguientes (RF.3a):

1. Que el conocimiento de inglés de sus empleados es suficiente para desempeñar sus funciones (31%)
2. Que no es prioritario teniendo en cuenta los países con los que mantienen relaciones comerciales (24%)
3. La falta de recursos económicos para ello (12%)

En cuanto a las previsiones de contratación de formación lingüística, el 63% de las PYMES españolas (ELA.7) considera que su personal necesitará mejorar sus competencias lingüísticas en los próximos 3 años, cifra que contrasta con el 81% de las vizcaínas (RF.13) que manifiestan que la contratarán el próximo año.

Todo lo anterior refleja además la tendencia evolutiva de las PYMES dentro del marco económico vigente, ya que si bien en 2006 España disfrutaba de una situación económica favorable, ocho años más tarde la situación es bien distinta, y el profundo cambio económico impulsa a las PYMES a esforzarse más si cabe para competir en los mercados extranjeros como alternativa a la “paralización” de los mercados nacionales.

6.2.2. Datos generales: PYMES, empleados y centros de idiomas

6.2.2.1. Datos de carácter general de la encuesta lanzada a los responsables de formación

Del total de PYMES exportadoras que tienen su sede en Bizkaia (836), obtuvimos 149 respuestas de los responsables de Recursos Humanos o Personal, más en concreto, de la persona responsable de de los planes de formación de las mismas.

Por lo que respecta al tamaño de dichas PYMES (pregunta RF.26), en un **27% de los casos se trataba de microempresas, el 45% eran pequeñas empresas y el 26% empresas de tamaño medio**. Sorprendentemente, el 2% eligió la opción NS/NC como respuesta para describir el tamaño de su empresa, lo cual resulta extraño puesto que el personal de RRHH es quien cuenta con un mayor volumen de información respecto al número de empleados de su propia empresa.

Por otra parte, cabe destacar que siendo todas las anteriores empresas exportadoras, no todas exportan el mismo porcentaje de su producción o servicios (RF.25), como se refleja en el **Gráfico 1**:

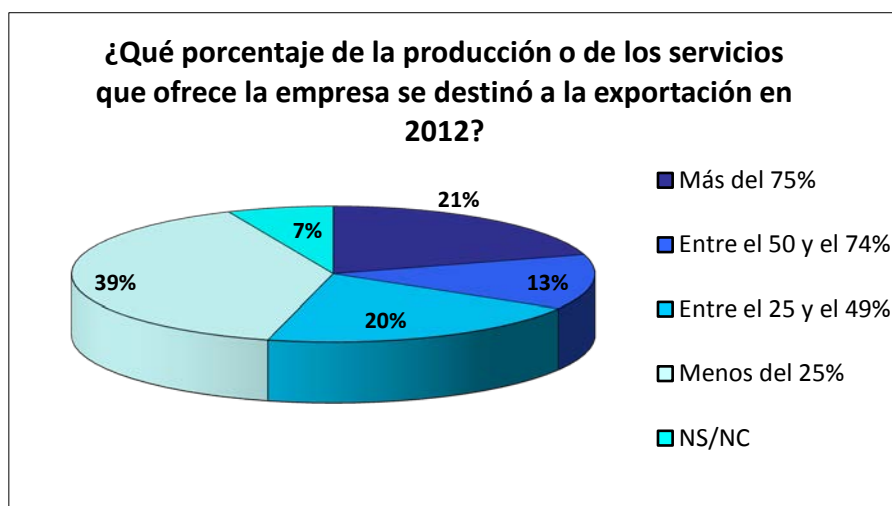


Gráfico 1: Porcentaje de la producción o servicios destinado a la exportación

Así pues, es destacable el hecho de que el 21% afirmó que en 2012 dice haber destinado a la exportación más del 75% de la producción o de los servicios que ofrece su empresa, mientras que tan sólo un 13% manifestó que exportó entre el 50% y el 74%. Por otra parte, un 20% indicó que su empresa exportó entre el 25% y el 49% en 2012. El mayor porcentaje de respuesta (39%) lo hallamos en las empresas que dedicaron un porcentaje inferior al 25% de su producción o servicios a los mercados extranjeros.

A la vista de los datos anteriores, consideramos preciso resaltar que **la mayor parte de las PYMES exportadoras vizcaínas (59%) destina menos de la mitad de su producción a la exportación**.

Entre las microempresas, los datos resultan más ilustrativos si cabe puesto que el 51% de las mismas afirma que dedica menos del 25% de su producción o servicios a la exportación, situación que no es de extrañar si tenemos en cuenta las dificultades añadidas a las que deben enfrentarse a la hora de penetrar en un mercado extranjero debido, entre otras razones, precisamente a su reducido tamaño. Incluso, si sumamos este porcentaje al de las microempresas que exportan entre el 25% y el 49% (19%), nos percatamos de que el **70% de las empresas de entre 1 y 9 trabajadores exportan menos de la mitad de su producción.**

Estos datos son similares a los presentados por las pequeñas empresas, puesto que el 49% afirma dedicar menos del 25% a la exportación, y el 23% destina entre el 25% y el 49% a los mercados extranjeros, por lo que la suma de ambos factores nos da como resultado un total del **72% de pequeñas empresas que exportan menos de la mitad de su producción o servicios.**

Por el contrario, de los datos recogidos se desprende que las medianas empresas destinan un porcentaje mayor a la exportación puesto que tan solo un 11% afirma exportar menos del 25% y un 19% de las mismas indican que se exporta entre el 25% y el 49% de su producción, con lo cual tenemos que tan sólo el 30% de todas ellas exporta menos de la mitad de la producción.

Como consecuencia de lo anterior, podemos concluir que, en términos globales, en las medianas empresas, se exporta más que en las microempresas y las pequeñas empresas, puesto que el **70% de las medianas empresas destina más de la mitad de su producción o servicios a la exportación**, cifrándose en un 44% el porcentaje de las mismas que manifiesta que exportan más del 75% de lo que producen.

Llegados a este punto, consideramos necesario indicar cuáles son los principales **productos o servicios que las PYMES analizadas exportan**. No obstante, en primer lugar debemos tener presente que a pesar de que la clasificación CNAE de actividades económicas clasifica a las empresas en distintos grupos, éstas pueden fabricar distintos tipos de productos u ofertar distintos tipos de servicios y exportar unos pero no otros, cuestión sobre la cual se les preguntó directamente en la encuesta (RF.24). El **Gráfico 2** ilustra con claridad los resultados globales:

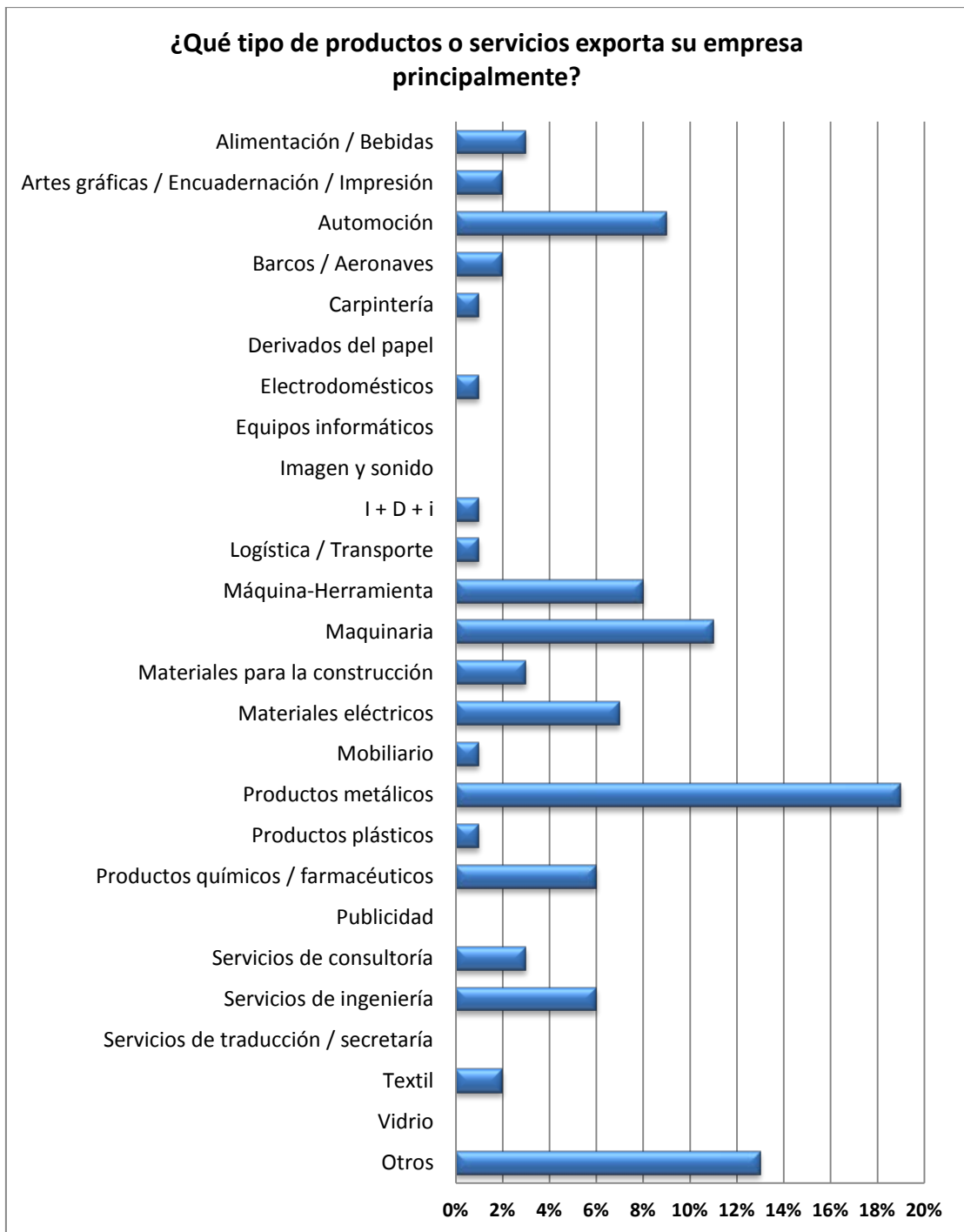


Gráfico 2: Productos o servicios que se exportan principalmente

Como podemos observar, las PYMES son un fiel reflejo del **carácter industrial siderúrgico de la provincia de Bizkaia**, puesto que los mayores índices de respuesta corresponden a las empresas que exportan los siguientes productos: metálicos (19%), maquinaria (11%), automoción (9%), máquina-herramienta (7%) y materiales eléctricos (7%).

6.2.2.2. Datos de carácter general de la encuesta lanzada al personal de las PYMES

Por lo que respecta a la **lengua materna del personal encuestado** (TRA.22), cabe señalar que en su mayoría se trataba de personas cuya lengua materna era el castellano (76%), mientras que en un 12% de los casos era el euskera, un 10% de los encuestados responden que ambas lenguas, y tan sólo un 2% del personal afirmó que su lengua materna era otra distinta a las anteriores. Estos datos coinciden aproximadamente con los proporcionados por el Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), ya que dicho organismo maneja unos porcentajes similares en lo que se refiere a las lenguas maternas dentro de la provincia de Bizkaia:¹⁴⁷

- 80,29% - castellano
- 13,15% - euskera
- 4% - ambas
- 2,56% - otra

En cuanto a la incidencia de estos datos en función del tamaño de la empresa en cuestión, observamos que **cuanto más pequeña es la empresa, mayor resulta ser el porcentaje de personas que tienen el castellano como lengua materna**. Así pues, en el caso de las microempresas el 82% manifestó ser castellanoparlante, en las pequeñas empresas el 79% y en las medianas el 71%.

Al objeto de analizar los datos anteriores en su justa medida no debemos soslayar los siguientes aspectos:

1. La población del Gran Bilbao, denominación que engloba la villa de Bilbao y las áreas urbanas situadas en ambos márgenes de la ría, es tradicionalmente castellanoparlante, mientras que el mayor número de vasco parlantes de la provincia se encuentra en las comarcas del Duranguesado, Busturialdea y Lea-Artibai, es decir, en las zonas más cercanas a Gipuzkoa.

¹⁴⁷ Juaristi, P. (2012). Euskara. *Informe socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2012*. Vitoria-Gasteiz: EUSTAT.

2. Si tenemos presente el precio del terreno y de los bienes inmuebles en las áreas urbanas de Bizkaia, podemos deducir que las empresas con mayor plantilla y que, por tanto, requieren locales de mayor tamaño, tienden a estar ubicadas en áreas rurales donde el precio del terreno y de los propios inmuebles es más económico.
3. Las empresas que se dedican a la fabricación industrial encuentran grandes problemas para ubicarse en zonas urbanas debido a la dificultad que conlleva la realización de una gestión de los residuos generados durante el proceso de fabricación que sea económicamente viable y, al tiempo, sea conforme a la ley vigente.
4. En nuestro país y más concretamente en nuestra provincia, una de las razones principales, si no la de mayor peso, por la cual la mayoría de las personas prefiere trabajar cerca del lugar donde vive es el ahorro de tiempo y dinero que ello supone. Pues bien, el mismo motivo es el que guía a las empresas a intentar contratar en la medida de lo posible a personas que vivan cerca de sus instalaciones, aunque es obvio que éste no será un factor de primer orden como sucede en el caso de las personas físicas. Además, no es habitual que alguien cambie de domicilio para estar más cerca del lugar de trabajo puesto que se trata de una provincia de poca extensión y con infraestructuras sólidas que agilizan el transporte.

A partir de lo anterior, cabe suponer que habrá mayor presencia de microempresas en las áreas urbanas (y por tanto, en zonas castellanoparlantes) debido a que por su menor tamaño no requieren espacios demasiado amplios. Sin embargo, las pequeñas y medianas empresas necesitan mayor espacio, por lo que es lógico suponer que tratarán de ubicarse en zonas más económicas, es decir, fuera del ámbito geográfico del Gran Bilbao.

Por otra parte, dentro del tejido empresarial de Bizkaia la mayoría de las fábricas están encuadradas dentro del grupo de pequeñas y medianas empresas, puesto que suelen estar compuestas por más de 9 personas. Además, no sólo debido a su tamaño, sino también por motivos de índole práctica, las fábricas se suelen situar fuera de los

núcleos de población, lo cual en el caso concreto de Bizkaia resultan ser áreas mayoritariamente vascoparlantes. De hecho, tal y como hemos visto en el punto 4, los empleados procederán en su mayor parte de poblaciones cercanas a la zona donde estén situadas las instalaciones de la empresa. Por todo ello, resulta lógico que **las empresas de menor tamaño estén compuestas por más personal castellanoparlante y que, a mayor tamaño de la empresa, mayor sea el porcentaje de vascoparlantes.**

En cuanto a la **tasa de ocupación en función del género**, a partir de los datos facilitados por el EUSTAT¹⁴⁸ si tenemos en cuenta que la tasa de ocupación masculina es del 63,1% y la femenina del 49,3%, y que el porcentaje de población total en el territorio es de un 48,8% de hombres y un 51,2% de mujeres, entonces el porcentaje de hombres que trabajan es del 54,95%, mientras que el de mujeres cae a un 45,05%. La diferencia porcentual en términos de género en lo que a la tasa de ocupación se refiere difiere ligeramente de la que observamos en las respuestas a la encuesta para el personal de PYMES (TRA.23), puesto que un 59% de las encuestas fueron cumplimentadas por hombres y un 41% por mujeres.

Por lo que respecta a la **edad** (TRA.24), el 14% del personal encuestado tiene más de 50 años, más de la mitad se encuentran en la franja entre 36 y 50 años (51%), el 29% entre 28 y 35, y los menores de 28 representan tan sólo un 6% del total.

Las **categorías profesionales** (TRA.25) se reparten de la siguiente forma:

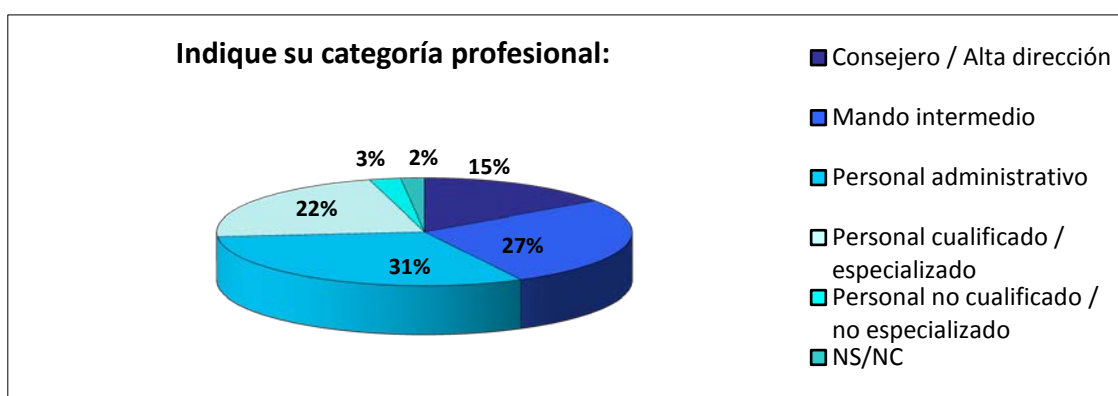


Gráfico 3 – Categorías profesionales

¹⁴⁸ Silvestre, M. (2012). Desigualdad entre mujeres y hombres. En *Informe socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2012*. (pp. 281-310). Vitoria-Gasteiz: EUSTAT.

Esta distribución del personal en las PYMES vizcaínas parece lógica debido a que el personal que ocupa los puestos de menor categoría profesional es realmente infrecuente que esté al frente de tareas de comercialización y sobremanera en el extranjero y por consiguiente, no suele ser necesario que posean un nivel operativo de inglés alto ni tampoco resulta frecuente que sean los receptores de formación de inglés en las empresas. Por el contrario, los altos ejecutivos, los mandos intermedios, el personal administrativo y el personal cualificado son las personas que tienen una necesidad más imperiosa de formarse en inglés pues sus tareas laborales así lo exigen. El porcentaje de altos ejecutivos es algo inferior al resto debido a que, en términos generales, en las empresas el organigrama suele ser piramidal, por lo que éstas tienen en plantilla menos personal de esta categoría profesional que de las restantes.

En el **Gráfico 4** podemos observar que más de la mitad de las personas encuestadas (TRA.1) respondieron que consideraban su **aptitud para el aprendizaje de idiomas** “media”, y aproximadamente un tercio afirmó que resultaba “alta o excelente”, mientras que tan sólo el 14% considera que su aptitud para aprender idiomas es “baja o nula”, afirmación esta última que puede resultar sorprendente, sobre todo a la luz del habitual comentario a menudo escuchado en la calle de que “a mí no se me dan bien los idiomas”.

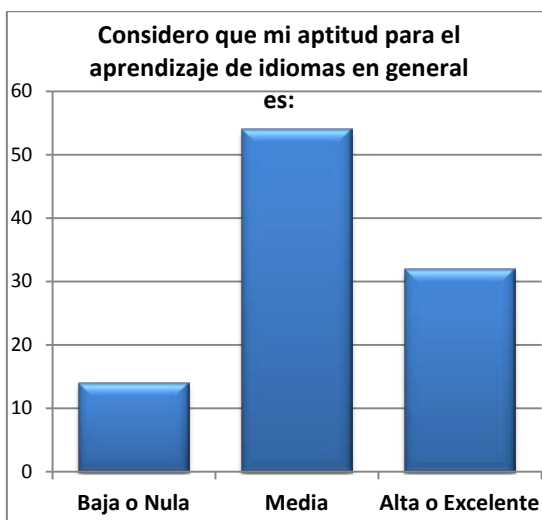


Gráfico 4 – Aptitud para el aprendizaje de idiomas

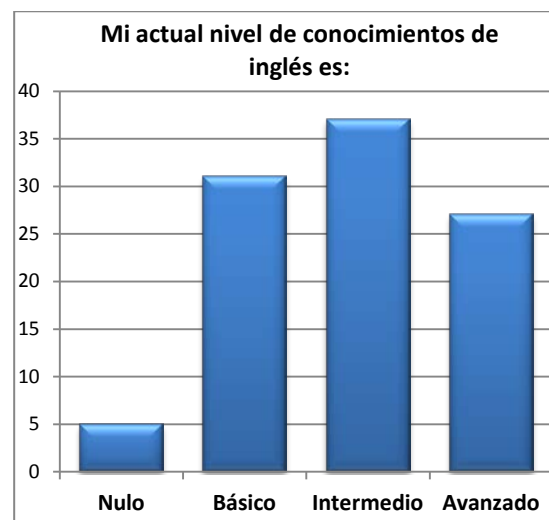


Gráfico 5 – Nivel de inglés

Al analizar su **nivel de conocimientos de inglés** en el **Gráfico 5**, el porcentaje de personas que lo considera “avanzado”, “intermedio” y “básico” es bastante similar entre sí. Tan sólo el 5% manifiesta que es “nulo” (TRA.2).

Por otra parte, al ser preguntados sobre la **facilidad para comunicarse en inglés** de forma escrita, más de la mitad del personal encuestado afirma que les resulta “fácil” y una tercera parte califica su dificultad de “regular”, mientras que al formularse la cuestión con respecto a la facilidad para expresarse oralmente, los resultados cambian diametralmente puesto que más de un tercio de los encuestados afirma que le resulta “fácil”, y un porcentaje similar que el nivel de dificultad que tiene es “regular” (TRA.2a). Resulta significativo que un porcentaje que consideramos elevado, es decir, un 23% manifieste tener dificultades en su comunicación oral en inglés (**Gráfico 6**).

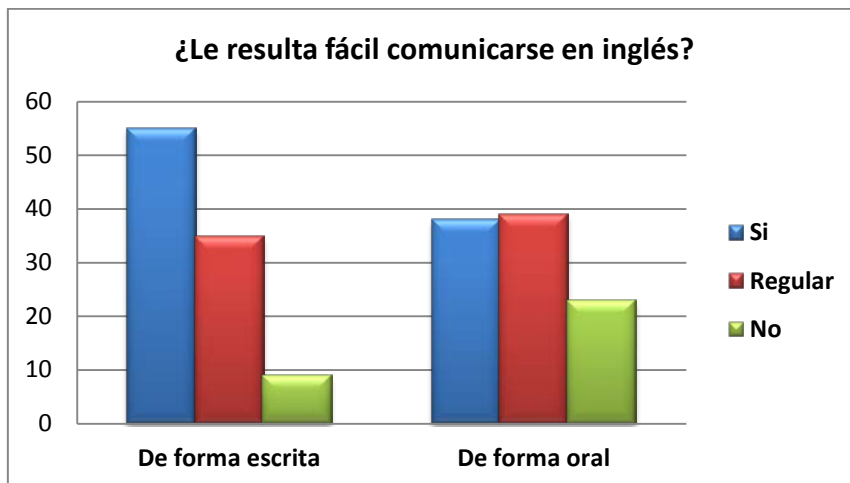


Gráfico 6 – Facilidad para comunicarse en inglés

En nuestra encuesta, un 35% de los empleados encuestados (pregunta TRA.4) manifiesta haber recibido **clases de inglés** entre 3 y 8 años **durante su etapa de estudiante** y otro 50% durante más de 8 años. Éste es un dato que varía de forma manifiesta dependiendo de la edad de la persona que responde a la encuesta. De hecho, una cuarta parte de los mayores de 50 años, manifiesta que “nunca” recibió clases de inglés durante su etapa escolar y tan solo un 17% indica que las recibió más de 8 años, lo que contrasta con los datos aportados por los menores de 28 años, todos los cuales dicen haber recibido clases de inglés durante al menos 3 años, y el 60% durante más de 8 años en su etapa de estudiantes. En este sentido, podemos deducir

que, en general, cuanto más joven es la persona encuestada, más años habrá recibido clases de inglés y mayor nivel de inglés habrá adquirido antes de acceder al mercado laboral. Y esta deducción resulta especialmente fundamentada si consideramos que, tal y como hemos podido apreciar en el apartado dedicado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en nuestro país (apartado 4.1.1), la enseñanza de lengua extranjera en los niveles de enseñanza primaria y secundaria ha experimentado una mejora gradual a lo largo de las últimas décadas, tanto en lo que se refiere al número de horas de clase por semana, como en cuanto a la calidad de la enseñanza y al nivel de exigencia de las competencias que se deben adquirir en cada nivel.

Podemos suponer que en la mayoría de las PYMES las personas que tienen una categoría profesional más alta serán de mayor edad, puesto que se trata de puestos de gran responsabilidad para los cuales no se suele nombrar a personas jóvenes que no cuentan con una dilatada trayectoria profesional. Por lo tanto, los cargos directivos, en general, se hallan encuadrados dentro del colectivo de personas que recibieron menos años de clase de inglés durante su etapa escolar, por lo que no es de extrañar que su respuesta a la pregunta TRA.2.a acerca de la facilidad para comunicarse en inglés indique que tienen mayores dificultades que los jóvenes, tanto en el plano oral como en el escrito.

Debemos destacar que por norma general los empleados encuestados afirman utilizar con mayor frecuencia el inglés para comunicarse con hablantes **angloparlantes no nativos que con nativos** (TRA.3a). Esta constatación refuerza la idea de que el inglés se utiliza frecuentemente como lengua común entre hablantes de distintos países cuya lengua materna no coincide, por lo cual su manejo efectivo resulta especialmente relevante para las empresas exportadoras.

A partir de los datos aportados por los encuestados podemos concluir que la visión que los **vascoparlantes** nos trasladan respecto al aprendizaje de idiomas es que, en general, poseen una mayor aptitud para el aprendizaje de idiomas que los hablantes de castellano, que su nivel de conocimiento de inglés es más alto, y que cuentan con una mayor facilidad para comunicarse en este idioma, en particular de forma oral. Estos porcentajes aumentan aún más si consideramos conjuntamente las personas que

tienen el euskera como lengua materna y los **bilinües en euskera y castellano**. Entre estos últimos, ninguno afirma tener dificultades para comunicarse en inglés de forma escrita.

Los datos anteriores nos indican que entre el personal de las PYMES exportadoras vizcaínas, tanto la aptitud para los idiomas en general como el conocimiento de inglés en particular son intermedio-altos, y la facilidad para comunicarse de forma escrita también es del mismo nivel. Sin embargo, la percepción respecto a su destreza para comunicarse oralmente no es tan buena. Además, considerando que hoy en día todas las personas que viven en Bizkaia hablan castellano,¹⁴⁹ el hecho de hablar euskera contribuye a aumentar la facilidad para comunicarse en una tercera lengua. Al respecto de esta última afirmación ya comentamos anteriormente (apartado 4.4. *El nivel de inglés en España*) que el conocimiento de una L2 facilita la adquisición de la L3, L4, etc.

6.2.2.3. Datos de carácter general de los centros de idiomas y profesorado

Como ya hemos explicado anteriormente, por lo que respecta a las encuestas lanzadas a los profesionales de la docencia, en aras de la simplicidad denominaremos a todos ellos “centros de idiomas”, a pesar de que en algunas ocasiones se trataba de un docente único, que no es titular de una academia o centro de idiomas como tal, ni cuenta con personal contratado. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones sí se trataba de centros de idiomas o academias, en ocasiones con varias decenas de profesores contratados, además del personal de administración y servicios. En estos casos, durante el contacto telefónico, preguntábamos por la persona responsable de la relación con las empresas cliente para solicitar que fuese esta persona quien respondiese al cuestionario.

En cuanto a la localización de los docentes y centros de idiomas que recibieron la encuesta debido a que cumplían con el requisito de impartir docencia a personal de empresa, en la **Tabla 4** podemos observar que su domicilio social está repartido por

¹⁴⁹ Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza. (2013). *V Encuesta sociolingüística del País Vasco, 2011*. [en línea]. Disponible en: http://www.euskara.euskadi.net/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/VEncuesta.pdf [13 de junio de 2014]

toda la geografía vizcaína, estando un mayor número de ellos ubicado en las poblaciones de mayor tamaño como son Bilbao, Getxo, Barakaldo, Basauri o Portugaleta.

POBLACIÓN	Nº DE CENTROS	POBLACIÓN	Nº DE CENTROS
Amorebieta	4	Igorre	2
Arrigorriaga	1	Leioa	2
Barakaldo	4	Markina	1
Basauri	4	Mungia	1
Bermeo	1	Portugaleta	6
Bilbao	27	Santurtzi	3
Derio	2	Sestao	1
Durango	2	Sopuerta	1
Erandio	1	Ugao-Miraballes	1
Ermua	1	Valle de Trápaga	1
Galdakao	3	Zalla	1
Gernika	2	Zamudio	2
Getxo	10	TOTAL	85
Gorliz	1		

Tabla 4 – Localización de los profesores y centros de idiomas a quienes se envió la encuesta

Fuente: Elaboración propia

Lo más habitual es que las empresas cliente acudan a centros de idiomas ubicados en su propia población o en otras cercanas, especialmente en el caso de que sea el profesorado quien deba acudir a las instalaciones del cliente para impartir la formación de inglés, puesto que en caso contrario deberían facturar los gastos de desplazamiento, encareciéndose de esta forma el coste final de la formación.

6.3. Resultados de las encuestas lanzadas a los responsables de formación de las PYMES, al personal de las mismas y a los centros de idiomas

En primer lugar, consideramos oportuno investigar la *frecuencia de utilización de las lenguas extranjeras* en las PYMES exportadoras de Bizkaia al objeto de poder aportar evidencias que sustenten nuestra hipótesis de que el inglés es la lengua más utilizada en este tipo de empresas.

Pues bien, los responsables de formación de las PYMES (pregunta RF.1) afirman taxativamente que el inglés es la lengua que se utiliza con más frecuencia en las operaciones internacionales, mencionándose a continuación, si bien con una frecuencia bastante inferior, otras lenguas europeas como el francés, el alemán, el portugués o el italiano. La utilización del chino, el ruso, el árabe u otras lenguas es sensiblemente inferior y por ello puramente testimonial. El valor promedio de las respuestas traducidas a valores numéricos es el siguiente: a la respuesta de frecuencia “nula” de utilización de la lengua extranjera en la empresa se le vincula el 1; a la frecuencia “baja” el 2; a “media” el 3 y a “alta” el 4. Como resultado, el promedio de utilización del inglés se cifra en 3,29 puntos, el del francés 2,38, el correspondiente al alemán 1,80 y todas las demás lenguas están por debajo de 1,50 puntos.

El **Gráfico 7** indica el porcentaje con el que la frecuencia de utilización en la empresa de cada una de las lenguas extranjeras ha sido señalada con los valores “alta” y “media” por parte de los responsables de formación de las PYMES.

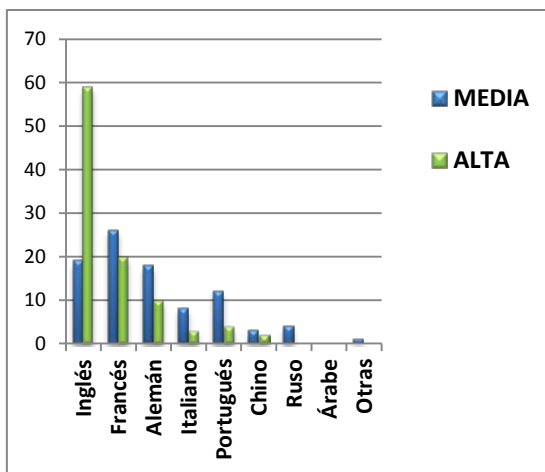


Gráfico 7 – Frecuencia de utilización de lenguas extranjeras (encuesta responsables de formación)

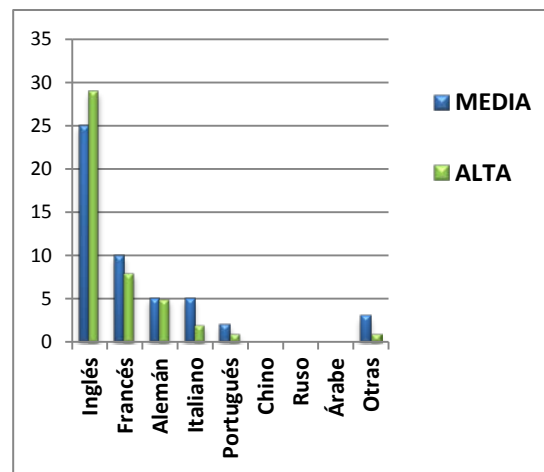


Gráfico 8 – Frecuencia de utilización de lenguas extranjeras (encuesta al personal de PYMES)

Por lo que se refiere a la respuesta ofrecida por parte de los empleados a esta misma pregunta sobre la utilización de lenguas extranjeras (TRA.29), de nuevo la respuesta mayoritaria fue el inglés, seguida del francés, el alemán, el italiano y el portugués, aunque estas últimas en mucha menor medida (**Gráfico 8**). Curiosamente ninguno de los empleados indicó que utilizase chino, ruso o árabe, aunque sí señalaron otras lenguas (sin especificar), a pesar de que los responsables de RRHH sí lo habían indicado en pequeños porcentajes. En este caso, el valor promedio de utilización del inglés se cifra en 2,73 puntos, el francés en 1,67, el alemán en 1,36 y las demás lenguas obtienen por debajo de 1,25 puntos.

A partir del análisis de las respuestas a la encuesta dirigida al personal concluimos que, en términos generales, los datos más significativos facilitados coinciden con los aportados por los responsables de Recursos Humanos de las PYMES, aunque se observan algunas diferencias, puesto que el personal ha indicado que su utilización de idiomas extranjeros es menos frecuente que lo que señalan los responsables de RRHH al respecto. En ambos casos, el inglés es la lengua reconocida como de uso más frecuente, y su utilización prácticamente duplica la del francés, que se sitúa en segundo lugar.

Si consideramos que estos mismos profesionales de la empresa admiten poseer un nivel de inglés “bajo o nulo” en un tercio de los casos, y casi una cuarta parte de ellos manifestó tener serias dificultades para expresarse de forma oral en inglés, bien cabe concluir que estamos ante un grave problema en las PYMES exportadoras de Bizkaia, puesto que aquellas personas cuya labor profesional requiere mantener relaciones comerciales con clientes extranjeros, no cuentan en muchos casos con la preparación adecuada para hacerlo con eficacia, dado que su nivel de manejo operativo del inglés, especialmente en cuanto a las habilidades orales se refiere, no es el apropiado para poder explicar las características de un producto, negociar las condiciones de un contrato, cerrar un trato comercial, etc.

6.3.1. Objetivos de la formación

6.3.1.1. Actividades profesionales y actividades de aula

Considerando que el objetivo principal de las empresas cliente debe ser capacitar al personal para comunicarse en inglés en entornos profesionales de forma que puedan desarrollar su labor con eficacia, a continuación procederemos a analizar cómo se responde a las necesidades lingüísticas de las empresas y de los empleados por medio de la formación de inglés contratada.

El **Gráfico 9** muestra una comparativa entre las **actividades profesionales** en las que los empleados **utilizan el inglés** (pregunta TRA.3) y las **actividades que se practican en la clase de inglés**, incluida la simulación, esta última pregunta respondida tanto por los empleados (TRA.9) como por los centros de idiomas (CID.7). Lógicamente, la opción de resolver ejercicios de gramática y vocabulario no se recogía en la pregunta acerca de las actividades profesionales en la encuesta dirigida al personal.

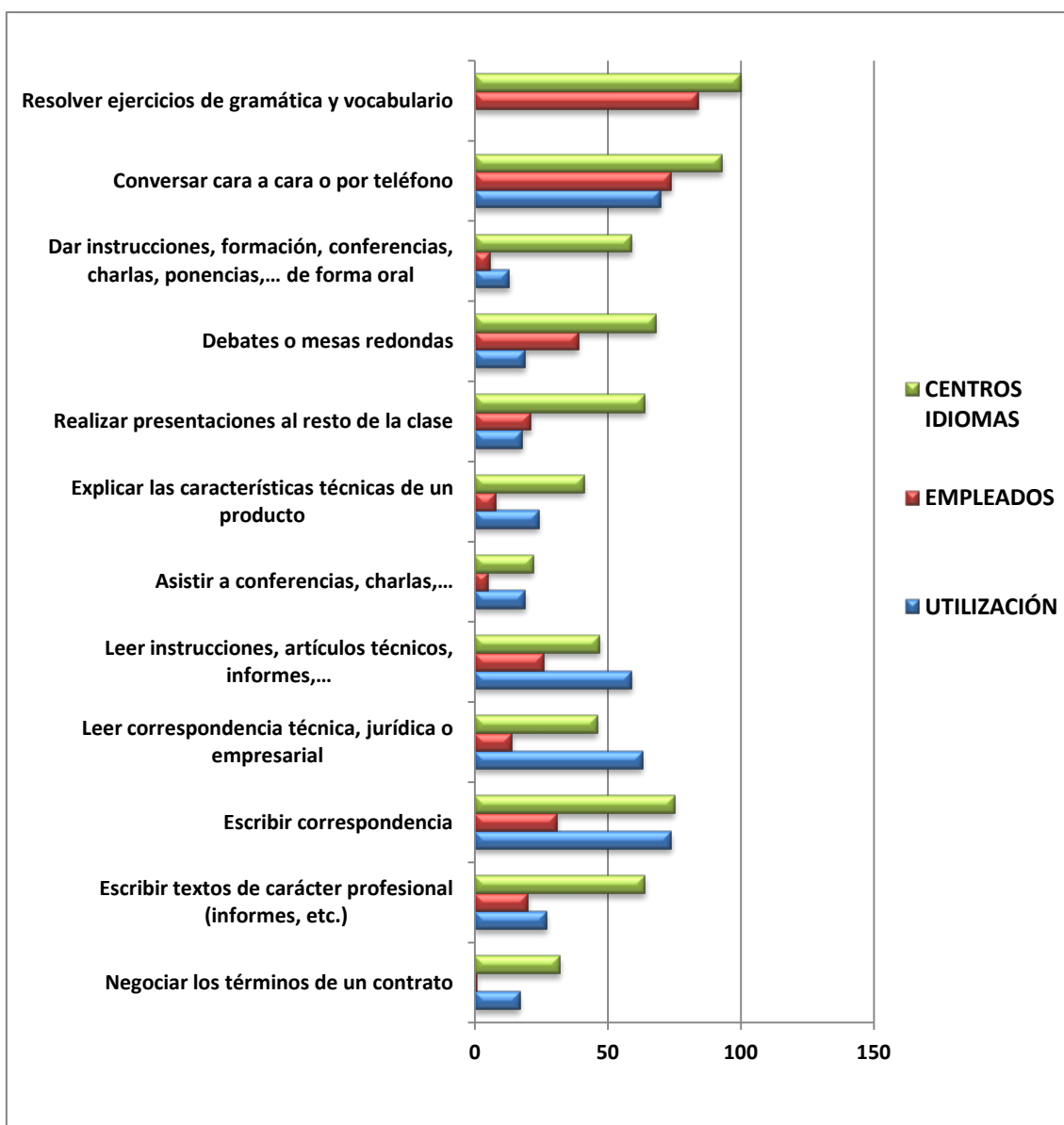


Gráfico 9 - Actividades practicadas en las clases de inglés (respuesta de centros de idiomas y empleados) y actividades profesionales en las que utilizan el inglés (respuesta de empleados)

Como podemos observar, existe una amplia variedad de opciones, de entre las cuales las **actividades profesionales** más frecuentes (cuyas respuestas se ilustran mediante la barra azul) son mantener conversaciones presenciales o telefónicas, escribir y leer correspondencia profesional, y leer manuales de instrucciones, artículos técnicos o informes. En esta pregunta los empleados podían dar múltiples respuestas por lo que el resultado final indica qué porcentaje de los encuestados ha señalado esta opción, pudiendo señalar además otras.

Sin embargo, al preguntar a estas mismas personas acerca de las **actividades que se practican en la clase de inglés**, incluida la simulación, podemos apreciar que un alto porcentaje del personal (cuyas respuestas se ilustran mediante la barra roja) menciona la resolución de ejercicios de gramática y vocabulario, seguida de la conversación cara a cara o por teléfono. En tercer lugar, más de un tercio de los empleados indica que los debates o mesas redondas son práctica habitual en el aula, y casi la misma proporción menciona la redacción de correspondencia. Sin embargo, curiosamente, la lectura de instrucciones, artículos técnicos o informes es una opción que tan sólo indica un 26% de los encuestados, reduciéndose el porcentaje en el cual se menciona la lectura de correspondencia profesional hasta un 11%. Al respecto, debemos recordar que estas dos actividades (lectura de instrucciones, artículos técnicos e informes, y lectura de correspondencia técnica, jurídica o empresarial) se encontraban en el grupo de las actividades más utilizadas en su profesión, de lo cual se desprende que las clases de inglés no inciden en la práctica de aquellas actividades más necesarias para el desempeño profesional de los asistentes en la medida en que éstos lo necesitan.

Ante la misma pregunta, los formadores (cuyas respuestas se ilustran mediante la barra verde) ofrecen una respuesta bien distinta, ya que la mayoría ha seleccionado muchas más opciones que el personal que recibe formación. En nuestra opinión, esto indica que el profesorado conoce mejor el tipo de ejercicios y actividades que utiliza en el aula y su propósito, siendo capaz de identificar la práctica oral descriptiva con la explicación de instrucciones, o la redacción de un texto por parte de los empleados con la escritura de textos de carácter profesional, etc. A pesar de la diferencia señalada, la coincidencia entre las respuestas proporcionadas por ambos colectivos en cuanto a la frecuencia de utilización de cada actividad es notable, siendo prácticamente las mismas opciones las más y las menos seleccionadas.

Merecen mención aparte tres de estas actividades debido a que han obtenido un bajo porcentaje de respuestas, especialmente por parte del personal asistente a los cursos de formación:

1. **La asistencia a conferencias o charlas** ha sido indicada por ambos colectivos como una de las actividades menos practicadas en el aula. Cabe preguntarse si

la actividad consistente en escuchar grabaciones no ha sido identificada como tal, o si las grabaciones utilizadas son diálogos por lo que no pueden considerarse como conferencias o charlas. Otra posibilidad es que las habilidades de comprensión oral no se practiquen de este modo de forma habitual.

2. Por otra parte, el porcentaje de asistentes a los cursos que han señalado actividades orales tales como **dar instrucciones, formación, conferencias, charlas, ponencias, etc.** es considerablemente inferior al de los formadores que han seleccionado dicha opción. Este hecho quizás podría deberse a que los empleados no han considerado que sus aportaciones orales en el aula equivalen a participar en este tipo de actividades de forma simulada. Como hemos visto anteriormente (**Gráfico 6 – Facilidad para comunicarse en inglés**), los empleados encuentran un mayor grado de dificultad en las habilidades orales, por lo que debería ponerse más énfasis en las actividades que incluyan la comprensión y la expresión oral estructuradas, como, por ejemplo, la asistencia a charlas y /o la impartición de las mismas, en contraposición a las conversaciones presenciales o telefónicas, que también potencian las capacidades orales de quienes siguen un proceso de formación, aunque de una forma menos estructurada.
3. **La negociación de los términos de un contrato** también aparece en ambas encuestas como una de las actividades menos utilizadas en el aula, probablemente debido al alto grado de conocimiento específico que requiere por parte del profesorado, no solo en materia lingüística, sino también en cuanto a temas de naturaleza técnica como podrían ser, entre otros, las características del producto o servicio, las condiciones y métodos de pago, las condiciones de envío habituales, la política de descuentos de las empresas, etc. Recordemos que, por lo general, no es habitual que los formadores de lengua inglesa hayan desarrollado una carrera profesional en la que hayan tenido la oportunidad de participar en transacciones comerciales complejas. No obstante todo lo anterior, la negociación de los términos de un contrato resulta ser una de las actividades comerciales más delicadas, por lo que el conocimiento de la

terminología específica resulta indispensable para lograr llevar el proceso de negociación con garantías de éxito y finalmente lograr el máximo beneficio para la empresa a la que los receptores de la formación representan.

En este mismo orden de cosas, debemos resaltar aquí que más de una tercera parte (37%) de los centros de idiomas encuestados (pregunta CID.5) reconoce que los asistentes a los cursos de inglés “a menudo” **muestran preocupación por sus dificultades con el inglés en su actividad laboral**, y más de la mitad (53%) afirma que “a veces” muestran esta preocupación. Este hecho nos indica que los empleados son bastante conscientes de sus carencias, las cuales se ponen de manifiesto de una forma más evidente durante las clases de inglés.

6.3.1.2. Satisfacción y necesidad de conocimiento de inglés del personal

Los responsables de formación (RF.18) manifestaron en aproximadamente la mitad de los casos estar “medianamente” **satisfechos respecto al conocimiento de inglés** que poseen los directivos, técnicos, mandos intermedios y personal administrativo de su empresa, y en tan sólo el 40% de los casos la empresa indica tener un “alto” grado de satisfacción respecto al conocimiento de inglés de sus directivos. A esta apreciación debemos añadir que un tercio de los responsables de Recursos Humanos respondieron que el nivel de satisfacción de su empresa con respecto al nivel de inglés de sus mandos intermedios y personal administrativo es “bajo o nulo”. Sin embargo, tanto los mandos intermedios como el personal de oficina de las empresas exportadoras deben comunicarse en inglés con asiduidad de forma oral y escrita, por lo cual no resulta extraño que en ocasiones se pierdan ocasiones de negocio a causa de su escaso conocimiento del inglés.

Por otra parte, el grado de satisfacción respecto al conocimiento de inglés del personal cualificado y no cualificado desciende a cotas sensiblemente más bajas, ya que es calificado como “alto” en tan sólo un 11% y un 7% de los casos respectivamente. En estos dos últimos casos los resultados no resultan preocupantes, puesto que generalmente se trata de personal que desempeña sus labores en el área de producción y, salvo excepciones, no es muy frecuente que tengan contacto con

clientes extranjeros, aunque algunos de ellos sí deben utilizar el inglés para comprender manuales técnicos.

En otra de las preguntas de la encuesta (pregunta RF.17), los responsables de formación reconocen que es “altamente” **necesario** que los directivos y el personal técnico posean **conocimiento de inglés**, mientras que en el caso de los mandos intermedios, del personal administrativo y del personal cualificado, otorgan una importancia “media” al conocimiento del inglés por su parte. Una amplia mayoría manifiesta que no es necesario que el personal no cualificado tenga conocimiento alguno de inglés.

Para una mejor interpretación de los resultados, el **Gráfico 10** muestra la diferencia entre la frecuencia de las respuestas facilitadas por los responsables de RRHH respecto al valor de la satisfacción “alta” y de la necesidad “alta” de la empresa en cuanto al nivel de inglés de las diferentes categorías profesionales. Las respuestas analizadas en el párrafo anterior nos indican por lo tanto, que **el nivel de satisfacción es inferior a la necesidad de conocimiento de inglés requerida** –según la percepción de los responsables de RRHH- en todas las categorías profesionales salvo en la del personal no cualificado, categoría en la cual el grado de satisfacción expresado por los responsables de RRHH supera ligeramente a la necesidad de conocimiento percibida.

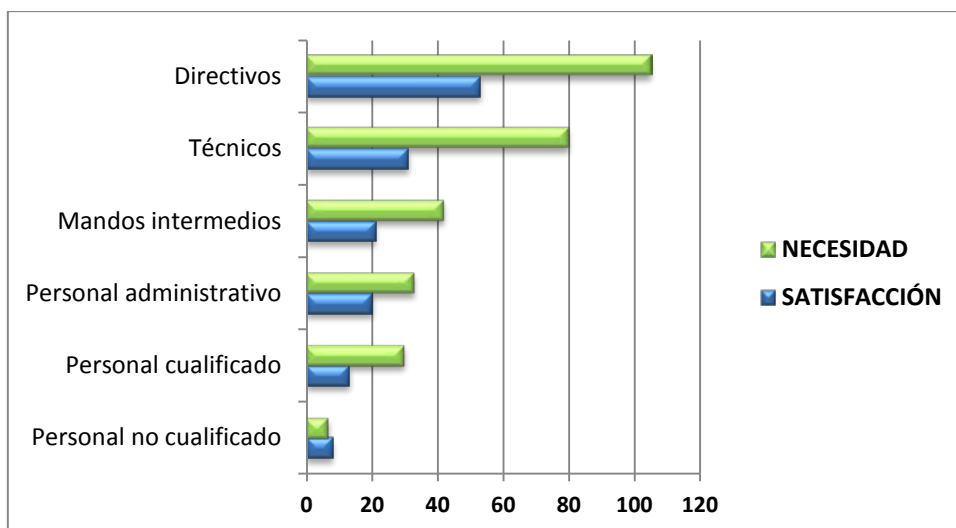


Gráfico 10 – Necesidad y satisfacción de la empresa en cuanto al nivel de inglés de los empleados

Teniendo en cuenta que, desde el punto de vista de las empresas, la necesidad de que sus empleados posean conocimientos de inglés es superior al nivel de satisfacción por parte de las primeras, y que casi el 80% de estos responsables (RF. 16) consideran que la **formación lingüística de los empleados que se dedican al comercio internacional** en su empresa es necesaria o imprescindible, cabe suponer que estos responsables de RRHH, cuyas tareas en la empresa incluyen la selección de personal, además de la contratación de su formación, tendrán interés en dos aspectos, a saber:

1. **Contratar personal que posea un nivel alto de inglés.** En la respuesta ofrecida a la pregunta de qué importancia concede la empresa al conocimiento de inglés de los candidatos durante los procesos de selección de personal (RF.15), la mitad de los responsables de RRHH, que son quienes están al frente de dichos procesos de selección, manifiesta que en su empresa se le concede una importancia “alta”, mientras que la mitad restante se reparte a partes iguales entre las opciones de que se le concede una importancia “media”, y una importancia “baja o nula”. De hecho, en la pregunta RF.2 del cuestionario, dos terceras partes de dichos responsables dicen haber seleccionado empleados con conocimientos de inglés en los últimos cuatro años.

Sin embargo, si las PYMES realmente contratasen personal con conocimientos de inglés suficientes para el desempeño eficaz de sus labores, entonces el nivel que tanto los responsables como los propios empleados admiten que éstos poseen debería ser más alto. No obstante, cabe la probabilidad de que esto obedezca a que los conocimientos de inglés requeridos no alcanzan el nivel necesario para trabajar en inglés de forma eficaz.

Además, las evidencias recogidas indican con una claridad meridiana que los mismos responsables de RRHH de las PYMES no están muy satisfechos con el nivel de inglés que poseen sus empleados en ninguna de las categorías profesionales, salvo en el caso del personal no cualificado.

2. **Lograr aumentar los conocimientos de inglés del personal a su cargo.** Al preguntarles acerca de en qué medida consideran que la empresa fomenta el aprendizaje de inglés de sus empleados, los responsables (pregunta RF.10) y los

empleados (pregunta TRA.14) ofrecen una respuesta muy similar entre sí, puesto que en ambos casos algo más de la mitad afirma que la empresa lo fomenta “bastante” y el 16% que “mucho”. Este dato contrasta de forma notable con lo manifestado por los centros de idiomas (CID. 14), casi la mitad de los cuales considera que lo fomentan “poco o nada”.

6.3.2. Motivos y motivación de los discentes

No cabe duda de que la posibilidad de formarse en inglés está directamente relacionada con el nivel de **motivación** que cada persona tenga para hacerlo, y ésta depende directamente de su nivel de satisfacción respecto al progreso alcanzado. Es decir, si una persona siente que a pesar del esfuerzo, tiempo y dinero que dedica al aprendizaje de inglés, su evolución no ha sido adecuada, difícilmente seguirá motivada para continuar con el aprendizaje. Y como veremos más adelante, tan sólo un 13% de los empleados manifestó haber aprendido “mucho” (pregunta TRA.19). Por esta razón, consideramos que lo mejor era preguntar directamente a los propios empleados qué motivos les mueven a matricularse en cursos de inglés (pregunta TRA.18), y sus respuestas están reflejadas en el **Gráfico 11**.

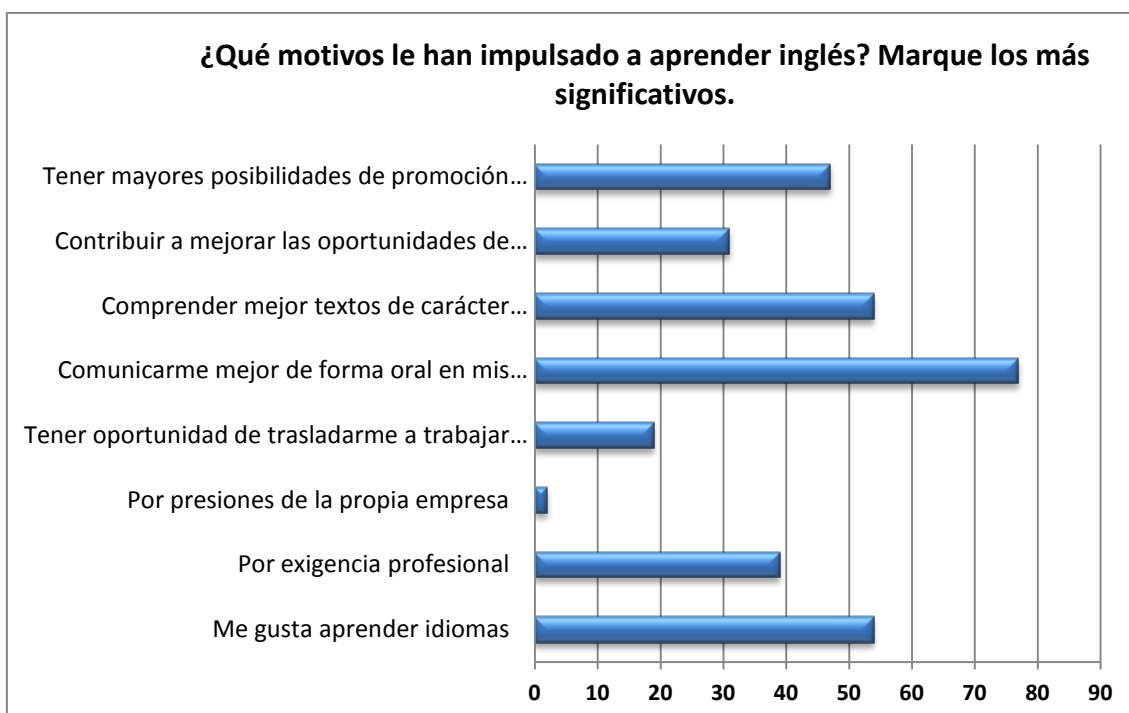


Gráfico 11 – Motivos para aprender inglés

Como podemos observar, **la razón principal para aprender inglés** indicada por un amplio sector de los empleados de las PYMES es mejorar las destrezas orales en el ámbito profesional. Anteriormente ya habíamos detectado que se trataba de la habilidad de la cual los empleados carecen en mayor medida y la que más necesitan desarrollar (véase **Gráfico 6**). Tras esta razón figura que la asistencia a clase de inglés obedece a que les gusta aprender idiomas, siendo esa, por cierto, la única razón que indica una motivación de carácter claramente intrínseco de entre todas las opciones ofrecidas. La posibilidad de comprender mejor textos profesionales y el aumento de las posibilidades de promoción laboral (esta última opción podría tener un componente de motivación intrínseca) son también indicados como motivos de peso, mientras que contribuir a mejorar las oportunidades de negocio (motivación extrínseca) y el tener oportunidad de trasladarse a trabajar al extranjero (motivación principalmente intrínseca) son razones esgrimidas por un porcentaje menor.

A pesar de que podemos ver que la asistencia a las sesiones formativas de inglés motivada por presiones de la empresa es una opción poco elegida, una alternativa similar con una redacción más edulcorada, es decir, por exigencia profesional, ha sido señalada por casi el 40% de los empleados. La elección de esta última opción es indicativa de la existencia de una motivación claramente extrínseca, puesto que el interés no proviene del fuero interno de uno, sino de lo que la empresa demanda, y es el temor a no cumplir las expectativas o a perder oportunidades profesionales lo que impulsa a los empleados a asistir a los cursos de inglés.

De conformidad con lo anterior, los empleados indican que para su futuro profesional **haber aprendido inglés les podría reportar una serie de ventajas**, que pueden ser interpretadas como la **rentabilidad personal** que cada asistente a la formación espera obtener de la misma (pregunta TRA.16).

El **Gráfico 12** nos muestra que las señaladas de forma mayoritaria como ventajas seguras son que el aprendizaje de inglés facilitará su labor profesional y contribuirá a dotar de más valor a su currículum. Como contraste, ninguna de las demás opciones elegidas ofrece una ventaja tan clara, y los encuestados se limitan a indicar que cabe la posibilidad de que obtengan mayor consideración profesional por parte de la empresa,

y de los clientes y proveedores. Tampoco parecen estar seguros de que el haber aprendido inglés pudiera reportar mayores oportunidades de negocio para la empresa, un aumento de sueldo o un ascenso profesional. De ahí que muchos empleados manifiesten que la empresa no reconoce el esfuerzo que implica su asistencia a cursos de inglés, puesto que como ya hemos señalado, dicho esfuerzo no se traduce necesariamente en un aumento de la remuneración o de la categoría profesional de los asistentes.

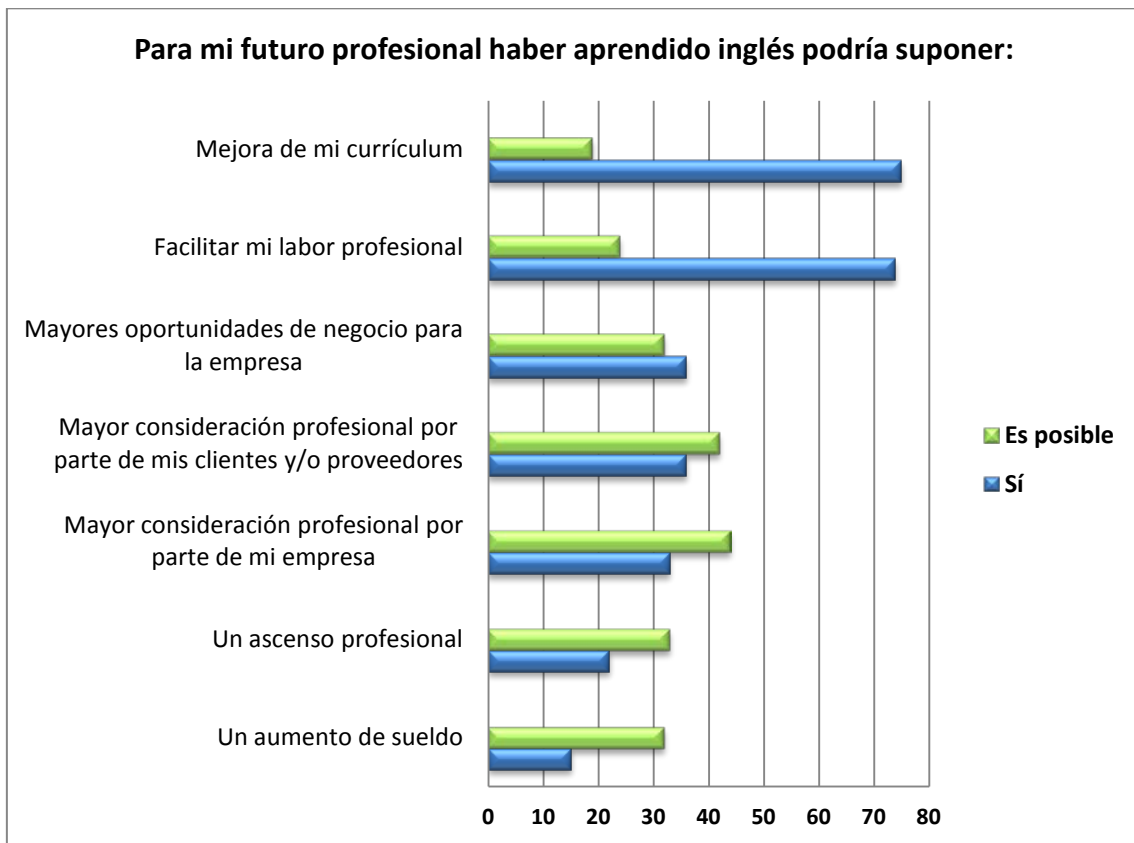


Gráfico 12 – Ventajas que haber aprendido inglés puede suponer para mi futuro profesional

A continuación, quisimos saber *en qué medida los empleados estaban satisfechos con las ventajas que el aprendizaje de inglés les aporta* (TRA.17). De nuevo, las opciones que el personal seleccione en esta pregunta nos indicarán la *rentabilidad personal* que han obtenido del aprendizaje de inglés.

El **Gráfico 13** revela que las ventajas más señaladas por los empleados son:

1. que encuentran el aprendizaje del inglés provechoso para su futuro profesional
2. que es útil para su desarrollo como personas
3. que les proporciona mayor seguridad en las relaciones comerciales con clientes extranjeros

Sin embargo, a las opciones relativas a que el conocimiento de inglés genere mayor confianza en los interlocutores extranjeros o que satisfaga sus necesidades profesionales específicas se les atribuye una importancia relativa ya que, en muchos casos, no han sido señaladas con el valor máximo, sino con uno intermedio.

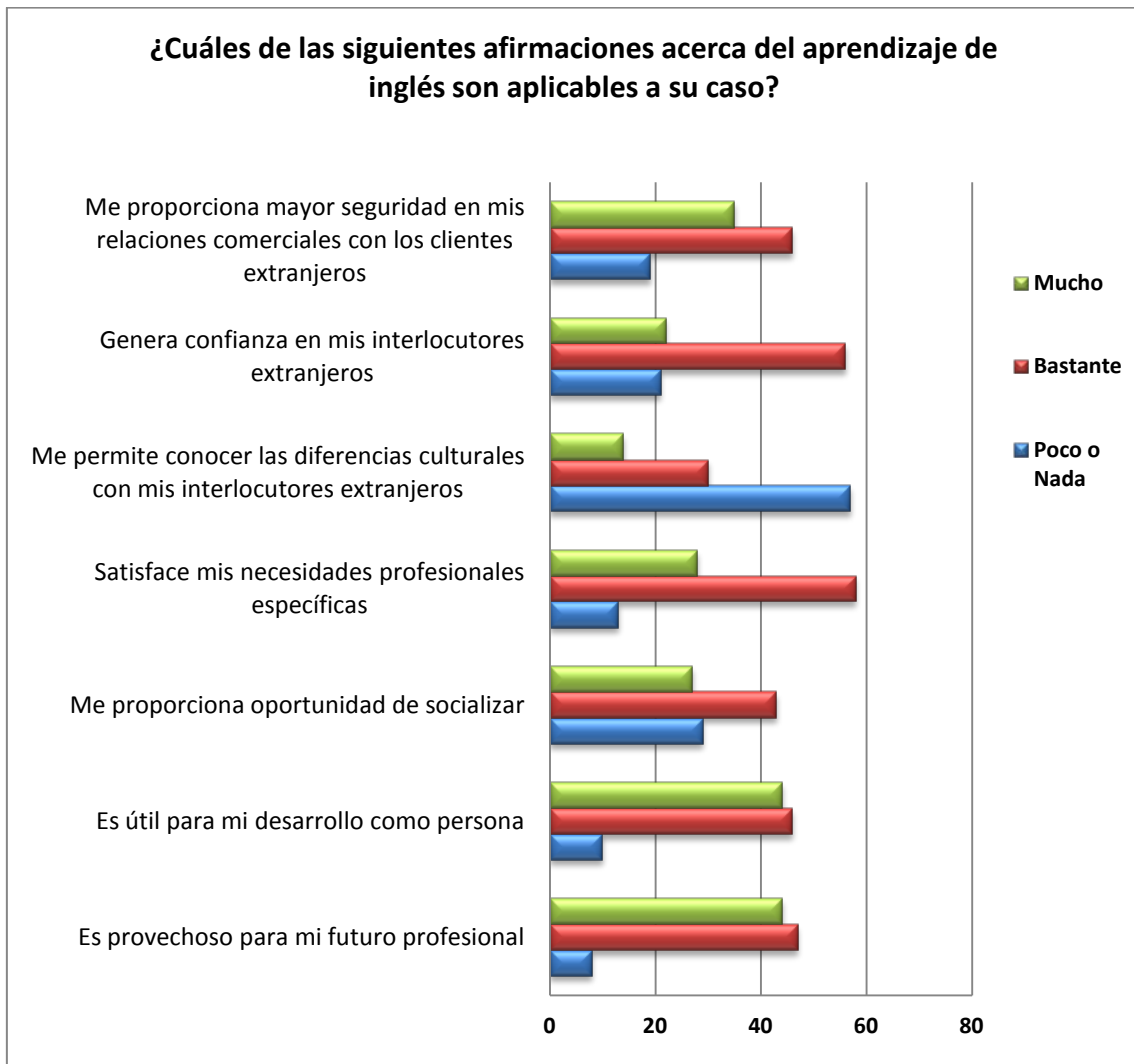


Gráfico 13 – Ventajas que me reporta el haber aprendido inglés

La opción a la cual los empleados asignan un valor menor es la relativa a que el aprendizaje del inglés les permite conocer las diferencias culturales con los interlocutores extranjeros, lo cual quizá sea debido a que mantienen relaciones comerciales con países no anglófonos pero la *lingua franca* utilizada por ambas partes para entenderse mutuamente es el inglés. Y sin embargo, es posible que la formación incida en las diferencias culturales con países de habla inglesa, es decir, cabe dentro de lo posible que la formación cultural asociada al aprendizaje del inglés no esté centrada en las diferencias con los países con los que estas personas mantienen relaciones de carácter comercial, sino únicamente con aquellos cuya L1 es el inglés.

Por otra parte, recordemos que un porcentaje considerable de estos empleados (38%) considera que la clase de inglés no utiliza **actividades específicas orientadas a sus necesidades** o, a lo sumo, que éstas están “poco” orientadas a satisfacer las mismas. A este respecto no podemos obviar los resultados mostrados en el **Gráfico 9**, en el cual comentamos la escasa aplicabilidad que las actividades utilizadas en los cursos de inglés aportan con respecto a las necesidades lingüísticas específicas de los asistentes.

Por todo lo anterior, un aspecto relevante para este estudio es el **interés** que muestran las empresas y los propios empleados **por continuar con los planes de formación en inglés**. Por lo que respecta a esta cuestión, el 81% de los responsables de formación de las PYMES manifiesta que su empresa continuará invirtiendo en la formación de inglés de sus empleados el próximo año (pregunta RF.13), mientras que tan sólo el 59% de los empleados asegura que tiene intención de continuar con la misma, y el 30% indica que no están seguros de si continuarán o no el año próximo (TRA.20).

Por su parte, los empleados que manifiestan que no continuarán con la formación aducen diversas razones para ello (TRA.20a), entre las cuales las tres más señaladas son que no dispondrán de tiempo durante la jornada laboral (44%), que ya cuentan con suficiente formación en lengua inglesa para desempeñar sus funciones (33%) y que no se sienten motivados (22%). No obstante, y con un porcentaje de respuesta inferior, se apuntan otras razones para no continuar con la formación que también indican un alto grado de desmotivación por parte de los empleados, como las siguientes:

- Que la empresa no financiará su formación
- Que la empresa no valora el tiempo y esfuerzo dedicado a la formación de inglés
- Que no desean asistir a clases fuera de la jornada laboral
- Que no están satisfechos con el ritmo al cual progresan

No debemos pasar por alto que la mayor parte de los empleados consideran el aprendizaje de inglés como un **objetivo a medio plazo** (de entre uno y tres años) (TRA.21), lo cual coincide con lo planteado por los centros de idiomas participantes en el grupo de discusión, pues estos últimos manifestaron que frecuentemente se observa cansancio en los asistentes debido a que llevan muchos años acudiendo a cursos de inglés sin lograr unos resultados de aprendizaje relevantes. Es decir, los empleados desean constatar su progreso en el manejo operativo del idioma en un plazo de tiempo no demasiado extenso. Sin embargo, tal y como están planteados no pocos cursos de inglés, basados en la repetición de estructuras gramaticales y vocabulario general, el aprendizaje se eterniza sin dar los frutos deseados en un plazo razonable. Si además los empleados no se sienten apoyados por la empresa puesto que ésta no financia los cursos de inglés o no valora su esfuerzo mediante otras vías, no es de extrañar que los empleados no deseen asistir a clases fuera de su jornada laboral.

El **Gráfico 14** nos muestra los **motivos** aducidos por los responsables de formación (RF.3a) y por los empleados (TRA.5a) **para no contratar o no asistir a formación de inglés respectivamente**. Ahora bien, para interpretar el gráfico se debe tener presente que las personas encuestadas tenían la posibilidad de señalar varios motivos, por lo que el total de cada opción no indica los resultados sobre un total de 100, sino el porcentaje de personas que marcaron esa opción concreta (posiblemente además de otras), lo cual, evidentemente da como resultado una suma superior al 100%. Para la elaboración de este gráfico se han tabulado las respuestas indicadas en la opción “Otro motivo (por favor, especifique)” en función de la opción más parecida de entre las ofrecidas, a menudo coincidente con lo especificado por la persona encuestada.

Además, no debemos obviar el hecho de que en ambas encuestas esta pregunta era una “pregunta dinámica” y por consiguiente, sólo se mostraba a aquellos responsables de formación que hubiesen respondido a la pregunta anterior indicando que su empresa “no” había contratado servicios de formación de inglés en los últimos 4 años, y en el caso de la encuesta lanzada al personal, esta pregunta se abría si previamente se había indicado que “nunca” habían recibido formación de inglés durante su vida laboral. Por lo tanto, al menos en el caso de los empleados, es harto improbable que sus motivos para no asistir a clase de inglés estén fundamentados en una experiencia anterior negativa, es decir, que no existe la posibilidad de que hayan acudido a clases de inglés durante su vida laboral en el pasado y se hayan sentido frustrados con los resultados de aprendizaje obtenidos, y que debido a ello hayan decidido no continuar con esta actividad.

Al investigar los **motivos de las empresas para no contratar servicios de formación de inglés**, casi la mitad de los responsables de formación (44% en la pregunta RF.3a) manifiestan que **el conocimiento de inglés de su personal es suficiente para desempeñar sus funciones**. Por su parte, esta opción fue señalada por un 33% de los empleados que no recibieron formación de inglés, quienes reconocieron poseer **formación suficiente en lengua inglesa para el desempeño de sus funciones**. Debemos poner de manifiesto que estos datos entran en clara contradicción no solo con el grado de satisfacción de los responsables de formación con respecto al conocimiento de inglés que poseen los empleados de su empresa (RF.18), sino también con los resultados de las respuestas ofrecidas por los empleados acerca de su propio nivel de inglés (TRA.2), que como recordaremos, se calificaban de intermedios en ambos casos.

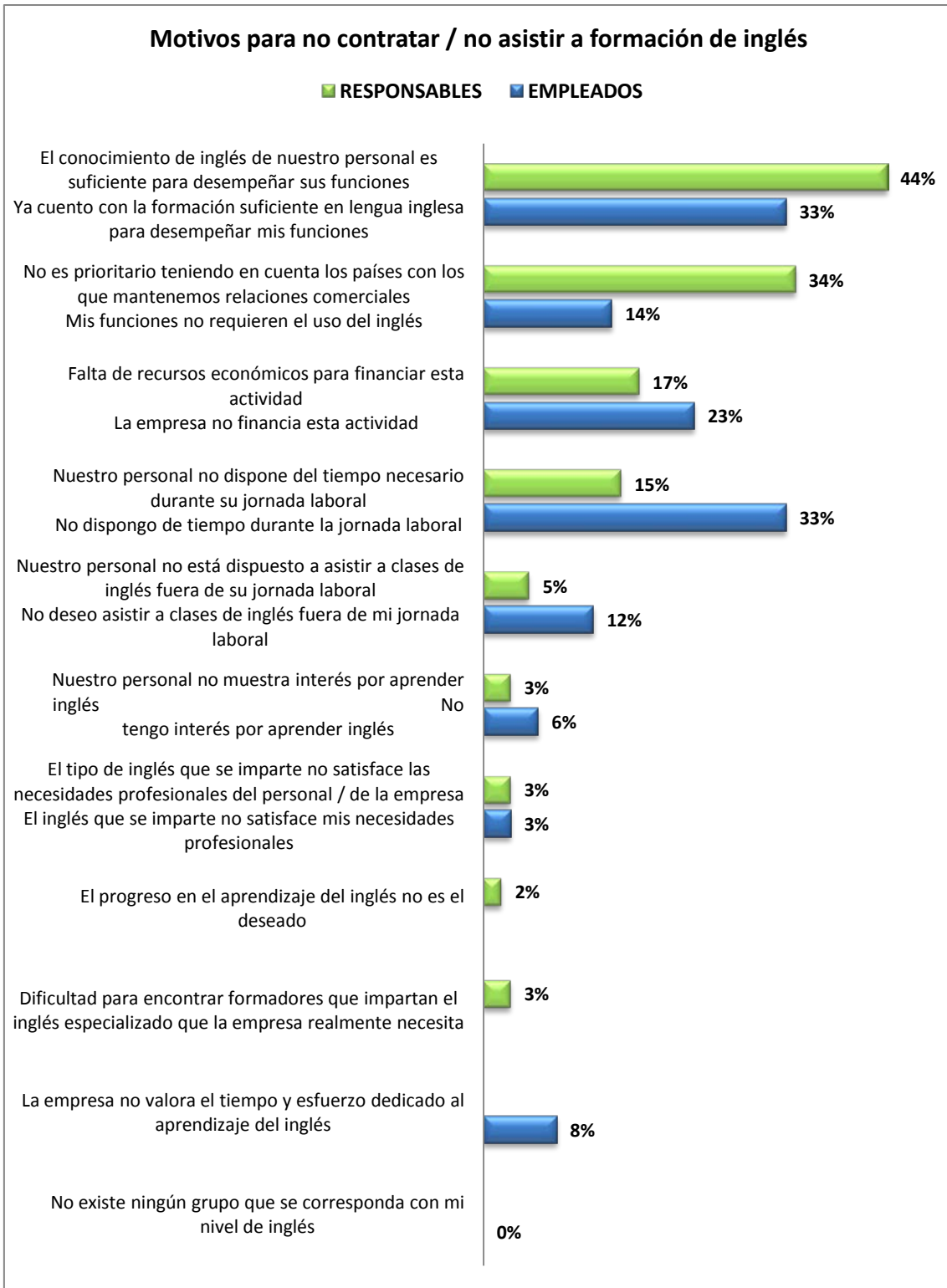


Gráfico 14 – Motivos para no contratar / no asistir a formación de inglés

En orden de importancia, la segunda causa esgrimida por los responsables de RRHH (34%) para no contratar este tipo de servicio es que **la formación de inglés no resulta prioritaria** teniendo en cuenta los países con los que su empresa mantiene relaciones

comerciales. Debemos suponer por lo tanto, que al tratarse de empresas exportadoras, su producción o servicios estarán destinados en gran medida a los mercados de habla hispana -para lo cual no es necesario que el personal se comunique en otra lengua distinta del castellano-, o a países con otra L1, y con los cuales los empleados de la empresa se puedan comunicar en el idioma del cliente (francés, alemán, etc.), puesto que como ya hemos señalado anteriormente (véase apartado 4.1.2. *Relevancia del conocimiento del inglés en el ámbito laboral*), en la mayoría de los casos en los que es necesario utilizar una L2 común a ambas partes, el inglés es la *lingua franca* más utilizada, con un porcentaje de uso que supera ampliamente al resto. Sin embargo, tan sólo un 14% de los empleados encuestados manifiesta que sus funciones no requieren el uso del inglés, lo cual se contradice en cierta medida con lo expresado por los responsables de formación de sus empresas.

Otro de los motivos alegados por los responsables de formación (17%) apunta hacia la ***falta de recursos económicos*** para financiar esta actividad, opción que casi una cuarta parte de los empleados que no reciben cursos de formación de inglés aduce como motivo para no participar en los mismos. Sin embargo, los empleados no hacen mención a la *falta* de medios materiales sino simplemente indican que la empresa no financia esta actividad, pero nosotros no podemos aventurarnos a decir si ello se debe a la falta de recursos o a otros motivos que se nos escapan. No obstante lo anterior, el hecho de tener que sufragar personalmente los costes derivados de este tipo de formación resulta razón suficiente para que algunos empleados no asistan a los cursos.

Es preciso destacar que un reducido porcentaje de las empresas (15%) considera que ***su personal no dispone del tiempo necesario*** para asistir a clases de inglés ***durante la jornada laboral***, mientras que en el caso de los empleados un 33% ha señalado esta misma opción. Una situación similar ocurre en lo que respecta a la ***falta de interés*** por asistir a formación de inglés ***fuera de la jornada laboral***, opción que un 5% de los responsables de RRHH marcan como motivo para no contratar dicha formación, mientras que en el caso específico de los empleados, un 12% (más del doble de la cifra correspondiente a los responsables de RRHH) señala esta opción como motivo para no asistir. A nuestro parecer, la diferencia hallada entre las respuestas de ambos colectivos se debe a que los responsables de Recursos Humanos de las empresas no

son tan conscientes como los propios empleados del esfuerzo que supone asistir a clases de inglés una vez terminada la jornada laboral. Así pues, no sería descabellado concluir que, al no arbitrar las medidas precisas para que los empleados puedan asistir a clases de inglés dentro de su jornada laboral, las empresas no apuestan realmente por la formación de sus empleados.

Los motivos menos señalados por ambos colectivos para no contratar o no asistir a la formación de inglés, que por cierto en ningún caso han sido elegidas por más del 10% de los respondientes, son las siguientes:

- Que ***el personal no tiene interés por aprender inglés***. Nuestra hipótesis, basada en los datos recogidos, es que esta falta de interés podría estar motivada por la falta de aplicación práctica en el ámbito laboral de los conocimientos adquiridos durante los cursos de inglés, o por el hecho de que la empresa no financia la actividad o no facilita su aprendizaje durante el horario laboral. Estas dos últimas razones implican que los empleados o bien la tienen que costear con sus propios recursos económicos o se ven obligados a utilizar su tiempo libre para formarse, situación que evidentemente reduce el grado de interés por recibir formación de inglés.
- Que ***el progreso en el aprendizaje de inglés no es el deseado***. Esta respuesta ofrecida únicamente por los responsables de formación de las PYMES indica y justifica que tras una experiencia negativa al menos cuatro años antes (recordamos que éste era el período mencionado en la pregunta dinámica anterior) hayan decidido no continuar contratando clases de inglés.
- Que ***el tipo de inglés que se imparte no satisface las necesidades profesionales del personal o de la empresa***. Esta razón nos permite inferir que en el caso concreto de los empleados que no asisten a clase alguna, como es el caso de todos los que han respondido a esta pregunta, la información de que disponen acerca del contenido de los cursos han debido de obtenerla o bien por medio de otros empleados que sí asisten, o de los

responsables de formación de sus empresas, quienes les habrán informado sobre el contenido o el tipo de inglés utilizado en los cursos.

Por lo que respecta a los responsables de formación de las PYMES, es de suponer que probablemente hayan establecido contacto con algún centro de idiomas que les ha ofrecido un programa que no ha resultado de su agrado por considerar que no cumple con sus expectativas en el sentido de que no resulta apropiado para satisfacer las necesidades profesionales del personal, y en suma, de la propia empresa.

No debemos soslayar la posibilidad de que los empleados sí hayan recibido formación de inglés con antelación a su incorporación al mercado laboral, ni tampoco que las empresas la hayan contratado hace más de cuatro años, y en ambos casos cabe la posibilidad de que no hayan quedado satisfechos con la experiencia.

En cuanto al tipo de inglés que se imparte, como ya hemos comentado anteriormente, lo más frecuente es que se trate de inglés general, que no tiene en cuenta las necesidades lingüísticas específicas del personal ni de la empresa en su conjunto, por lo que resulta extraño que se trate de una de las opciones menos señaladas. En otras palabras, si es cierto que el inglés de carácter general impartido no ha satisfecho sus necesidades específicas en el pasado, esta opción debería haber sido indicada por un porcentaje mayor de los empleados y de los responsables encuestados.

También es cierto que las empresas a menudo demandan “clases de inglés” a los centros de idiomas, sin especificar cuestiones de tanta relevancia como el tipo de inglés que requieren, para qué propósitos, etc. Además, como veremos más adelante, en numerosas ocasiones no se realizan auditorías lingüísticas, por lo que no resulta extraño que el tipo de inglés impartido no sea el apropiado para satisfacer sus necesidades profesionales.

- Que **resulta difícil encontrar formadores que impartan el inglés especializado que la empresa realmente necesita**. Esta opción tan sólo fue señalada por el 3% de los responsables de formación. Desde nuestro punto de vista cabe la posibilidad de que dichos responsables de la formación, no sean plenamente conscientes de cuál es exactamente el tipo de inglés especializado que su empresa necesita. De hecho, tal y como hemos visto en el apartado 4.6. *Identificación y análisis de necesidades*, éste parece ser uno de los aspectos que más desconocen los responsables de formación de las empresas.

Como complemento a lo anterior, cabe decir que en la pregunta RF.14 tampoco fue muy elevado el porcentaje de responsables que indicaron que la dificultad para encontrar este tipo de profesorado especializado fuese “alta” y nuestra hipótesis para explicar dicha situación es que los responsables de formación delegan esta responsabilidad en los centros de idiomas, por lo que no es de extrañar que no manifiesten tener gran dificultad para encontrar este tipo de profesionales.

- Que **la empresa no valora el tiempo y el esfuerzo dedicado al aprendizaje de inglés**. Esta opción ha sido seleccionada por un 8% del personal, lo que nos lleva a conjeturar que quizá estos empleados son conscientes de esta infravaloración por parte de la empresa con respecto a otros compañeros que sí asisten a la formación, lo cual les ha hecho desistir de matricularse en estos cursos.
- Que **no existe ningún grupo que se corresponda con el nivel de inglés de los empleados**. Esta opción no ha sido señalada por nadie, lo cual pone de manifiesto que, o bien existen grupos para todos los niveles de inglés o que, a pesar de no haberlos, los empleados no piensan que su no existencia sea motivo para no asistir a clase.

Debido a lo anterior, cobra especial importancia la percepción de los empleados que han recibido formación de inglés durante los últimos cuatro años acerca del grado en

que dicha formación ha contribuido a **mejorar sus competencias lingüísticas** (TRA.15). Así, por ejemplo, en el **Gráfico 15**, podemos observar que más de la mitad de dichos empleados señalan que han mejorado “bastante” las cuatro destrezas lingüísticas. Sin embargo, resulta significativo que un porcentaje de entre el 15% y el 20% haya manifestado que la mejora en todas las competencias ha sido “poca o nada”, y de modo especial en lo que a la expresión oral se refiere. Conviene recordar al respecto que era precisamente en el manejo de las habilidades orales donde los profesionales de la empresa hallaban mayores dificultades, por lo que resulta evidente que la formación debería incidir de forma especial en dichas habilidades y sin embargo, su progreso no parece ser tan efectivo como resultaría deseable.

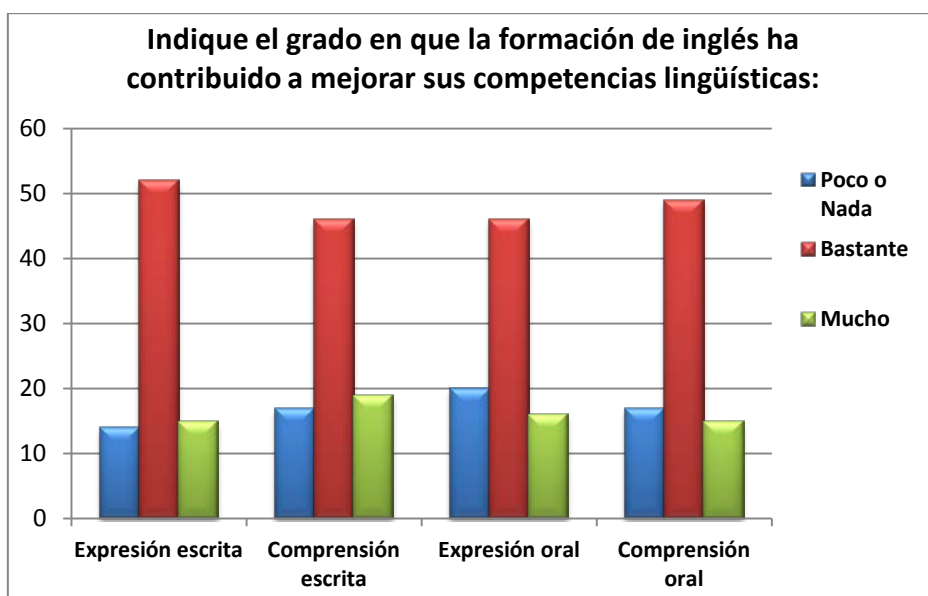


Gráfico 15 – Cuánto ha contribuido la formación de inglés a mejorar sus competencias lingüísticas

En este aspecto no se observan diferencias reseñables entre los empleados pertenecientes a microempresas, pequeñas o medianas empresas, ni tampoco se aprecian en función del sexo. Sin embargo, sí se observa una diferencia en función de la edad de los encuestados, puesto que cuanto más joven es el personal encuestado, en mayor grado afirma haber mejorado sus competencias escritas, pero por el contrario, a la luz de los datos obtenidos, no se puede afirmar que exista una divergencia significativa en el ámbito oral. El dato que más nos sorprende es que

ninguno de los encuestados mayores de 50 años afirma haber mejorado “mucho” ni sus habilidades de expresión escrita ni las de comprensión escrita.

Por otra parte, las personas con categorías profesionales más altas (alta dirección y mandos intermedios), estiman haber reforzado las competencias orales en menor grado que aquellos empleados con menores responsabilidades. De hecho, tan sólo un 14% de los primeros manifiestan haberlas mejorado “mucho” frente a un 21% de los empleados con categorías profesionales inferiores. En nuestra opinión, esta percepción podría estar asociada a la edad puesto que con frecuencia, las personas con mayores responsabilidades en las empresas suelen ser aquellas que tienen más años de experiencia y por tanto, mayor edad. Es por ello por lo que puede afirmarse que el factor juventud influye en mayor medida a la hora de favorecer el aprendizaje, especialmente en lo que a las competencias escritas se refiere, y las personas de mayor edad, por norma general, suelen tener mayores dificultades para mejorar sus habilidades orales. En cualquier caso, las diferencias en función de la edad o de la categoría profesional tampoco resultan determinantes debido a que su incidencia no es muy alta.

Todo lo anterior nos indica que el esfuerzo que los profesionales de la empresa dedican a su formación en lengua inglesa no produce resultados óptimos, lo cual se refleja una vez más en su respuesta a la pregunta acerca de **cuánto consideran que han aprendido** teniendo en cuenta el tiempo, el esfuerzo y el dinero que han dedicado al aprendizaje de inglés (pregunta TRA.19) De nuevo, los resultados muestran que la mayoría (55%) considera que ha aprendido “bastante”, pero tan solo un reducido porcentaje (13%) aduce que ha aprendido “mucho”, y un 32% que ha aprendido “algo” o “nada”, opiniones estas últimas que intuimos resultarán frustrantes y desmotivadoras para personas que dedican una parte sustancial de su tiempo a la formación de inglés sin obtener resultados significativos. En otras palabras, el esfuerzo dedicado a la tarea de aprendizaje de inglés no revierte en el personal de forma realmente positiva o estimulante.

La percepción acerca del propio aprendizaje de inglés está íntimamente relacionada con la intención por parte de los empleados de **continuar con el aprendizaje de este**

idioma el próximo año (TRA.20). Y recordemos que tan sólo el 59% afirmó con seguridad que tenía intención de seguir participando en los programas de formación de inglés.

Por lo que se refiere a los responsables de formación de las PYMES, éstos consideran la formación de inglés como una inversión, y casi dos terceras partes del total manifiestan que **la rentabilidad obtenida** (pregunta RF.12) en estos últimos años ha resultado “media”, mientras que un 22% considera que dicha rentabilidad ha sido “alta”. Una vez más nos encontramos con un nivel de descontento que no debe ser ignorado puesto que un 17% afirma no estar satisfecho con el resultado obtenido, es decir, reconocen que la rentabilidad obtenida por la empresa a partir de la inversión en la formación de inglés ha sido “baja”.

A la vista del panorama descrito en los párrafos anteriores, no es de extrañar que exista un porcentaje de empresas que ronda el 20% que manifiesta que el año próximo no continuará invirtiendo en la formación de inglés de los empleados de su empresa (RF.13).

Sin embargo, en las respuestas a la pregunta CID.9 observamos que los centros de idiomas tienen una perspectiva que difiere bastante de la correspondiente a los empleados y a los responsables de RRHH, ya que una gran mayoría de los centros de idiomas (78%) considera que en términos generales “muchos” de los empleados asistentes a sus cursos están convencidos de que **su esfuerzo merece la pena** y además otro 78% de dichos centros también considera que son “muchos” los empleados que terminan el curso **satisfechos de su progreso** por lo que **continúan con la formación el siguiente curso** (71%). Además, dos terceras partes de los centros afirman que “muchos” de los asistentes a los cursos **acuden a clase motivados**.

6.3.3. Formación de los grupos

Por lo que respecta al **tamaño de los grupos**, volvemos a encontrar una seria incongruencia en las respuestas aportadas por los tres colectivos, en concreto, en general los empleados (TRA.7a) reconocen la existencia de grupos más grandes que los responsables de contratar la formación (RF.3d), mientras que los centros de idiomas

(CID.2a) sólo reconocen tener grupos pequeños o medianos, es decir, ninguno admite tener grupos de 10 personas o más en las clases contratadas por empresas. Esta disparidad de respuestas, que podemos observar en el **Gráfico 16**, se debe posiblemente a que los responsables de RRHH desean dar una imagen positiva de su empresa, por lo que la existencia de grupos formados por más de 10 asistentes es una opción que pocos señalan, aunque los empleados la indican en un porcentaje bastante mayor. En cuanto a los centros de idiomas, nuestra opinión personal es que esta respuesta es debida a que suelen publicitar los grupos pequeños como una de las grandes virtudes de su centro, por lo que ninguno ha señalado la opción de grupos compuestos por 10 personas o más, a pesar de que un 20% de los empleados receptores de dicha formación admiten asistir a grupos de este tamaño.

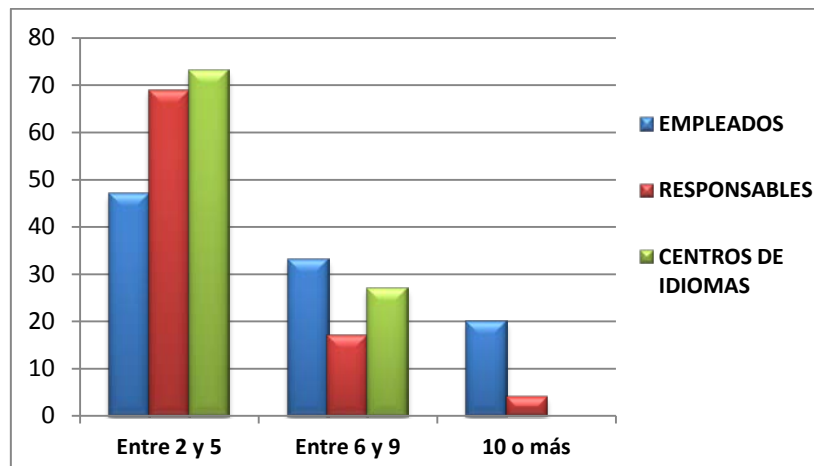


Gráfico 16 – Número de personas que forman los grupos

Dependiendo del tamaño de la empresa, encontramos también algunos resultados asombrosos, por ejemplo, una cuarta parte de los empleados de **microempresas** (aquellas con menos de 10 trabajadores) responden que los grupos a los que asisten están compuestos por entre 2 y 5 personas, y las tres cuartas partes restantes afirman que asisten a grupos de 10 personas o más, lo cual nos induce a pensar que a estos grupos necesariamente se incorporan personas procedentes de distintas empresas o particulares, dato que se halla refrendado por el hecho de que el 100% de estos empleados de microempresas que afirman asistir a grupos grandes, también manifiestan que reciben la formación fuera de las instalaciones de su empresa.

Por otra parte, las respuestas de los trabajadores de **pequeñas empresas** están uniformemente divididas, puesto que un tercio afirma que los grupos están formados por entre 2 y 5 personas, otro tercio manifiesta que tienen entre 6 y 9 asistentes y el tercio restante indica que los asistentes son 10 ó más personas. En cuanto a los trabajadores de **medianas empresas**, más de la mitad (55%) señala que asiste a grupos pequeños, y un 39% a grupos medianos, siendo muy escasas las respuestas de quienes dicen asistir a grupos grandes (6%). Es realmente sorprendente que en las medianas empresas, que son precisamente aquellas PYMES que cuentan con mayor número de empleados en plantilla, haya un porcentaje mucho menor de personas que asisten a clase de inglés en grupos grandes que en las microempresas o en las pequeñas empresas.

A partir de los anteriores datos podemos concluir que **cuanto más pequeña es la empresa más grandes son los grupos** a los que asiste el personal de las mismas para recibir formación de inglés. En nuestra opinión, esto se debe fundamentalmente al hecho de que las microempresas cuentan con recursos económicos más limitados para destinar a la formación de sus empleados que las empresas de mayor tamaño, por lo que contratan menos grupos y matriculan a sus empleados en grupos mixtos entre cuyos componentes están personas de otras empresas o particulares.

Sin embargo, las PYMES de mayor tamaño, es decir, las pequeñas y medianas empresas, al disponer de mayor presupuesto para este concepto, se pueden permitir organizar la formación en grupos de menor tamaño, probablemente compuestos íntegramente por empleados de la propia empresa, lo cual deriva en la contratación de un mayor número de grupos, número que aumenta en proporción directa al tamaño de la empresa y al número de empleados que reciben esta formación.

En lo relativo a la composición de los grupos, hemos investigado la homogeneidad de los mismos desde dos perspectivas distintas, que pasamos a detallar a continuación:

- **Homogeneidad de los grupos en función del nivel de inglés inicial de los asistentes:** En este aspecto, un 69% de los empleados (TRA.7b) señala que la homogeneidad de los grupos es “media”, afirmación que contrasta

notablemente no sólo con la respuesta de casi la totalidad de los centros de idiomas (92%) a la pregunta CID.2b, en el sentido de que éstos afirman que realizan **pruebas de nivel** “siempre o casi siempre” antes de comenzar la formación para conocer el nivel inicial de los asistentes, sino que dicha afirmación también difiere de lo manifestado por los responsables de formación de las PYMES (RF.3e), dado que más de la mitad de ellos indica que se *procuró* agrupar al personal por niveles similares pero, sin embargo, tan sólo un 43% de los mismos reconoce que se realizaron pruebas de nivel.

Por su parte, los centros de idiomas (CID.2b), lejos de ocultarlo, revelan en la encuesta que “a veces” los grupos se forman en función de otras variables como la conveniencia o los horarios de los asistentes. En este sentido, es oportuno referirse a la respuesta proporcionada por los expertos convocados al grupo de discusión (véase apartado 6.4.3. *Formación de los grupos*), quienes manifestaron realizar pruebas de nivel siempre, puesto que la homogeneidad en el nivel inicial del alumnado es un criterio determinante para el establecimiento de los grupos. No obstante, estos profesionales de la formación también reconocieron la importancia de ser flexibles en la asignación del personal a los distintos grupos, con el fin de poder adaptarse a la disponibilidad horaria particular de algunos de los asistentes.

- **Homogeneidad de los grupos en función de las necesidades lingüísticas específicas de los asistentes.** Esta segunda variable nos sirve para analizar si el curso está orientado, entre otros por ejemplo, a la formación en inglés para personal administrativo, comerciales, abogados, inglés técnico, etc. en función de sus necesidades, o si la formación está orientada a la adquisición de destrezas concretas, por ejemplo, la lectura de manuales técnicos en inglés, etc. Un 45% de los centros de idiomas (CID.2c) indica que el profesorado analiza las necesidades lingüísticas de los asistentes para agruparlos “siempre o casi siempre”, aunque también responden en un alto porcentaje (34%) que es la propia empresa cliente quien determina la composición de los grupos, siendo sensiblemente inferior el porcentaje que marca la respuesta de que los grupos

se crean en función de las necesidades identificadas por los propios asistentes (21%).

Por su parte, el personal de las PYMES manifiesta en un porcentaje de tan sólo un 26% (TRA.7c) que el grupo al que asisten tiene una homogeneidad “alta” en cuanto a sus necesidades específicas, lo cual en nuestra opinión puede interpretarse como una señal de que estas necesidades no se contemplan de forma adecuada a la hora de dividir los grupos, o también como un indicativo de que la especificidad del inglés que cursan no satisface suficientemente sus necesidades.

A nuestro parecer, tanto las empresas cliente, que son las encargadas de determinar la composición de los grupos como aquéllas que dejan dicha composición en manos de los propios discentes, hacen gala de una actitud muy arriesgada, puesto que es muy probable que los responsables de formación no sean capaces de determinar correctamente el nivel o las necesidades lingüísticas específicas del personal de su empresa y, por tanto, el tipo de formación específica que los empleados requieren. Por consiguiente el hecho de que sean estos responsables quienes adopten la decisión de cómo formar los grupos nos parece poco adecuado. Debemos tener presente que el área de conocimiento de estos responsables de RRHH no suele incluir conocimientos de formación lingüística y menos aún de las distintas especificidades de la lengua inglesa.

En este sentido, las personas más capacitadas para afrontar la tarea de formación de grupos resultan ser los centros de idiomas, cuyos responsables subsidiarios, los propios profesores, son quienes deberían tomar la decisión de asignación del personal a los distintos grupos, pero ello no solo en función de su nivel inicial, sino también según las necesidades que pudiesen necesitar satisfacer. Con tal fin, y como veremos más adelante, las auditorías lingüísticas resultan un instrumento fundamental para la evaluación previa de niveles y necesidades.

6.3.4. Metodología y especificidad de la formación

En cuanto a las **modalidades más utilizadas para el aprendizaje de inglés**, las respuestas proporcionadas por los empleados (TRA.7), los responsables de formación (RF.3c) y los centros de idiomas (CID.2) difieren bastante. Por ejemplo, el personal de las PYMES afirma haber utilizado métodos de **autoaprendizaje** (lectura de libros, revistas, artículos, internet, películas en inglés, etc.) en un porcentaje nada despreciable (38%), pero debemos tener en cuenta que estos métodos a menudo no requieren la contratación de servicios de formación, por lo que es lógico que los responsables de la formación apenas aludan a ellos (12%), y en el caso de los centros de idiomas no se hayan mencionado en absoluto.

Otra diferencia notable entre las respuestas proporcionadas por los tres colectivos reside en la modalidad de **cursos intensivos de carácter específico**, que ha sido señalada por un 11% de los responsables de formación, mientras que tan solo un 1% de los empleados reconoce haberlos cursado, aunque un 5% mantiene haber asistido a cursos intensivos de inglés general.

Resulta cuando menos sorprendente, si no inexplicable, que entre los colectivos encuestados (responsables de formación de las PYMES y empleados) exista un índice de respuesta tan bajo en torno al porcentaje de cursos intensivos de carácter específico que manifiestan haber organizado o recibido, especialmente, porque en nuestra opinión se trata de uno de los tipos de cursos que más favorecerían el aprendizaje del inglés específico que este tipo de discentes requiere.

Tal y como indica su propio nombre, en un **curso intensivo** se imparten varias horas de clase diarias y/o semanales (siendo la norma general que en algunos casos se llegan a impartir 5 horas diarias o 25 semanales, o incluso alguna más) durante un periodo de tiempo limitado. Pues bien, por lo que refiere a los **cursos intensivos específicos**, en ellos el personal en formación está expuesto de una forma intensiva y continuada al aprendizaje del lenguaje técnico y de las estrategias lingüísticas específicas de su área de conocimiento precisas para comunicarse con eficacia en el desempeño de sus tareas laborales en lugar de limitarse a 2 ó 3 horas de clase por semana, frecuencia habitual en los cursos de formación lingüística que no reciben la denominación de

intensivos. Por ello, somos de la opinión de que este tipo de cursos resultaría altamente recomendable para favorecer el aprendizaje del inglés específico que requiere el personal de empresa.

La opción más seleccionada ha sido en todos los casos las **clases en grupo**, seguida por las **clases individuales**. Como podemos ver en el apartado 6.1. *Reuniones*, por diversos motivos este último tipo de cursos se suele poner a disposición de las categorías profesionales superiores, tal y como se aprecia al filtrar las respuestas por categoría profesional, puesto que el porcentaje de los altos ejecutivos que respondieron que recibían clases individuales es mayor que el resto del personal (25% y 15% respectivamente).

En todos los casos, las modalidades de **aprendizaje por ordenador**, ya sea mediante programas de autoaprendizaje (con y sin tutor online) o mediante una combinación de éstos con clases presenciales, han sido opciones poco señaladas. De hecho ningún centro de idiomas ha contestado que utilicen sólo *software* informático sin tutorización personal, e intuimos que ello puede obedecer a que no lo ofertan. Los centros de idiomas ofrecen la asistencia de un tutor personal para docencia *online* o telefónica, así como la combinación de clases presenciales como forma de apoyo a los programas informáticos que poseen, pero podemos concluir que realmente no son opciones muy ofertadas ni muy demandadas, puesto que en todos los casos el porcentaje de las respuestas que apuntan en este sentido fue inferior al 12%.

En lo referente al **tipo de inglés** impartido, más de la mitad (52%) de los responsables de formación de las PYMES afirma (RF.3b) que en su empresa la formación está orientada al aprendizaje de inglés general combinado con inglés específico, lo cual prácticamente coincide con lo indicado por el 59% de los centros de idiomas (CID.3), mientras que tan sólo una tercera parte de los empleados (TRA.6) ha señalado esta opción. Una vez más nos encontramos con una importante divergencia entre lo manifestado por los responsables de formación y los empleados puesto que un (55%) de estos últimos manifiesta que el inglés general, sin combinarlo con inglés específico de ningún tipo, es la base de la formación que reciben. En cuanto al inglés empresarial

o comercial, ha sido indicado por los tres colectivos como minoritario (en todos los casos por debajo del 14%).

Además, no podemos sino mostrar nuestra incredulidad ante la constatación de que ningún responsable de formación, ningún centro de idiomas, y tan sólo un 2% de los empleados manifiesta que los cursos de inglés que se imparten están orientados al aprendizaje de inglés específico de carácter técnico, jurídico, comercial, financiero, médico, etc., lo cual en nuestra opinión constituye una prueba fehaciente de que ***no se cubren las necesidades lingüísticas específicas del personal y, por ende, de la empresa.***

Recordemos que en la pregunta TRA.3 (*“Indique en cuáles de las siguientes actividades profesionales utiliza el inglés”*) los empleados indicaron que deben redactar o leer informes y correspondencia profesional, realizar o asistir a presentaciones de productos o servicios, leer manuales de instrucciones, artículos técnicos e informes y, en general, realizar negociaciones enfocadas a la venta de sus productos o servicios, todo lo cual indudablemente requiere conocer y saber manejar con soltura, corrección y precisión el lenguaje especializado.

Sin embargo, partiendo del análisis de las respuestas anteriormente señaladas, podemos concluir que en los cursos de formación de inglés a los que asisten los profesionales de empresas exportadoras objeto de nuestra investigación no se trabaja dicho lenguaje en la medida que sería necesario. Debemos tener en cuenta que en las negociaciones comerciales, el cambio de lugar de una coma puede suponer una alteración sustancial de las condiciones de un contrato. De la misma manera, el empleo de términos poco precisos, o el desconocimiento de las implicaciones de una expresión en la lengua que vertebra la comunicación entre ambas partes, pueden sin ningún tipo de duda dar lugar al fracaso de una operación comercial.

En conclusión, de los resultados de las tres encuestas se desprende que en un porcentaje notable de los casos que oscila entre el 27% y el 55%, las clases están orientadas al aprendizaje del inglés propio de situaciones cotidianas, y que no se incide en exceso en la utilización profesional que el inglés pudiera tener.

6.3.5. Materiales didácticos y profesorado

En la encuesta dirigida a los centros de idiomas incluimos una pregunta acerca del **material didáctico** utilizado para la formación del personal de empresas (CID.4). Recordemos que, en un porcentaje digno de consideración, los centros manifiestan que la formación impartida está dirigida al aprendizaje de inglés empresarial o comercial (14%), o a una combinación de inglés general con inglés específico (técnico, jurídico, comercial, financiero, médico, etc.) (59%). Sin embargo, sorprendentemente, tan sólo un 2% responde que utilizan materiales auténticos, como manuales técnicos o documentación real, y tan sólo un 5% que utilizan material creado específicamente para el grupo, aunque más de dos terceras partes (68%) señala que se utiliza una combinación de material comercializado con material auténtico o específicamente creado para el grupo (véase **Gráfico 17**).

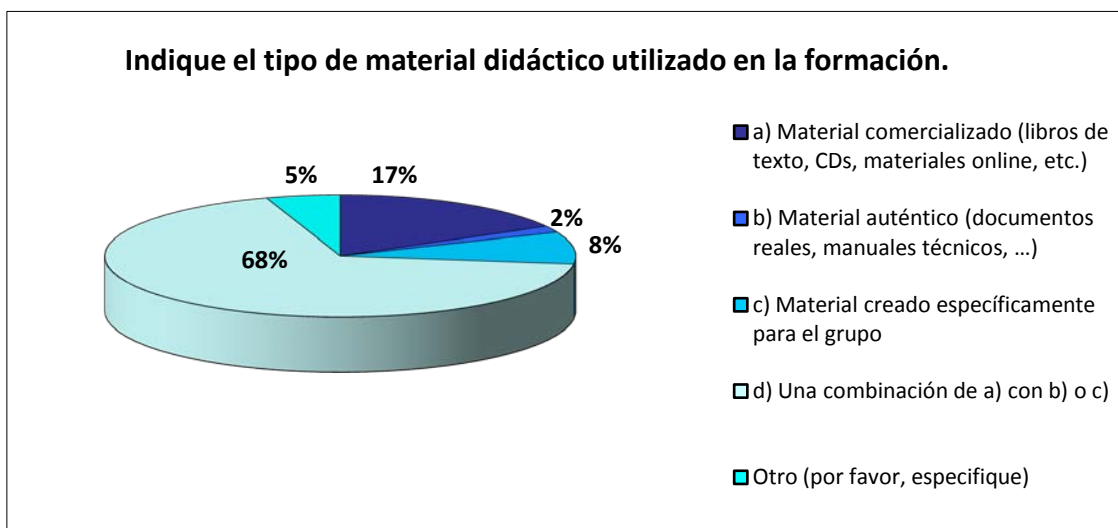


Gráfico 17 – Material utilizado para la formación de inglés

A este respecto, cabe destacar la ya comentada dificultad con que se encuentran los profesores de inglés a la hora de impartir inglés específico, por lo que no resulta extraño que en gran medida estos profesionales se decanten por utilizar material comercializado, ya sea de inglés general o específico, puesto que las editoriales por lo general ofrecen un libro del profesor que contiene las respuestas de los ejercicios, y en ocasiones, incluso sugerencias de cómo explotar el material. Este libro del profesor sin

lugar a dudas facilita la labor docente, especialmente si éstos no dominan la materia que van a impartir.

En relación con lo anterior, a continuación resulta obligado comentar las respuestas ofrecidas por los responsables de RRHH de las PYMES a la pregunta RF.14, puesto que más de la mitad (51%) indica que **la dificultad para encontrar profesores que impartan el inglés específico que necesitan los empleados** de su empresa es “baja o nula” y tan sólo un mínimo porcentaje (6%) la califica como “alta”. En contraste con la percepción de los responsables de RRHH, los centros de idiomas, quienes al fin y al cabo son los responsables últimos de la selección y contratación del personal docente, manifiestan una opinión diametralmente opuesta (CID.12), puesto que el 52% opina que la dificultad para encontrar este tipo de docentes es “alta” y tan solo un pequeño porcentaje (9%) señala que es “baja o nula” (**Gráfico 18**).

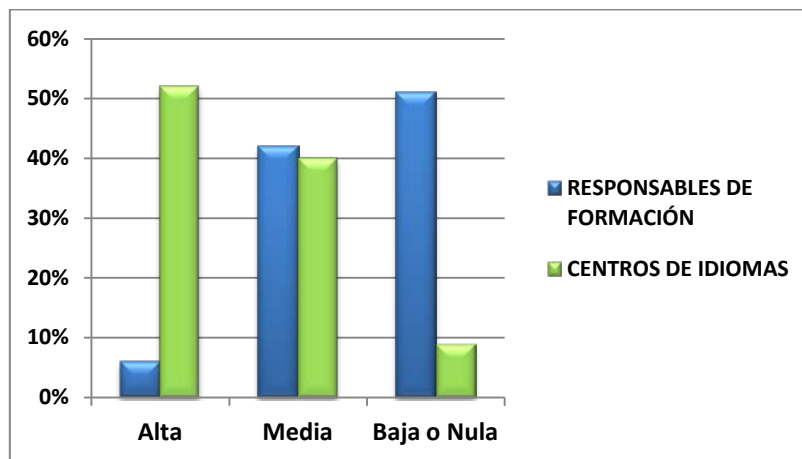


Gráfico 18 – Dificultad para encontrar profesionales que impartan inglés específico

Por tanto, mientras que los centros de idiomas detectan la existencia de un grave problema a la hora de encontrar profesorado con la preparación adecuada para hacer frente a las necesidades lingüísticas específicas de los empleados, los responsables de formación no identifican tal problema. En nuestra opinión, es probable que esto se deba a que las empresas cliente recurren a los centros de idiomas para que les solucionen la contratación de personal especializado en los campos concretos en los que operan. Por cierto, a la vista de la opinión manifestada por los responsables de RRHH, los centros de idiomas son capaces de ofrecer soluciones válidas a las

necesidades de las empresas cliente, incluso a pesar de las dificultades señaladas anteriormente.

Los centros de idiomas (pregunta CID.11) indican que la mayor parte de las empresas cliente solicita que el profesorado que forma a sus empleados cuente con **formación docente** (51%) y **experiencia docente** (67%). Sin embargo, el porcentaje de las empresas que exigen que el profesorado sea angloparlante nativo o que tenga una formación filológica caen respectivamente al 32% y al 31%.

Aun así, no podemos soslayar que se advierte **una creciente presencia del intrusismo profesional** en el terreno de la formación lingüística en inglés (véase apartado 6.4.7. *Evaluación del profesorado*), es decir, que personas que “saben inglés”, bien por ser angloparlantes nativos, bien por poseer una titulación que así lo acredita, pero que carecen de formación docente o filológica, y en ocasiones tampoco cuentan con experiencia docente, ofrecen sus servicios como profesores de esta lengua a precios sensiblemente inferiores a los precios de mercado, por lo cual a menudo resultan atractivos para las empresas cliente.

A nuestro modo de ver, las empresas deben ser conscientes de que la enseñanza de idiomas no es una tarea que se pueda dejar en manos de cualquier persona por el mero hecho de que “sepa hablar inglés”, sino que se requiere contar con personal cualificado y con experiencia, capacitado para conseguir el máximo rendimiento del alumnado con quien trabajan.

6.3.6. Asistencia y evaluación

Considerando que las empresas cliente desean obtener **datos objetivos** acerca del aprovechamiento por parte de sus empleados de las clases contratadas, preguntamos a los centros de idiomas acerca de dos aspectos:

1. Si las empresas cliente solicitan que se elabore un **informe de seguimiento de la asistencia** del personal a las clases de inglés (CID.15) y, en caso de que la respuesta sea afirmativa, cuál es el porcentaje medio de asistencia de dicho personal (CID.15a)

2. Si las empresas cliente solicitan que los centros de idiomas elaboren un **informe de evaluación de los resultados de aprendizaje** de los asistentes (CID.15) y, en caso de que la respuesta sea afirmativa, el modo en que se elabora dicho informe de evaluación (CID.15b)

Los centros de idiomas responden de forma mayoritaria (82%) que las empresas cliente solicitan “siempre o casi siempre” **informes de seguimiento de la asistencia**, lo cual es una indicación de la importancia que estas empresas conceden al control exhaustivo del índice de asistencia individual de su personal.

El **Gráfico 19** nos muestra que la asistencia a los cursos de inglés por parte del personal de empresa es relativamente elevado, puesto que ningún centro de idiomas respondió que la asistencia fuese “baja” (inferior al 60% de las clases programadas). Debemos considerar que, aunque la mayoría del personal asiste a este tipo de cursos de idiomas con asiduidad, sus responsabilidades laborales (reuniones, viajes, etc.) en ocasiones pueden suponer un obstáculo para posibilitar su asistencia a todas las clases. De todas formas, tal y como se explica con mayor detalle en el apartado 6.1. *Reuniones*, no podemos soslayar el dato de que muchas empresas exigen a su personal cumplir con un porcentaje de asistencia mínimo (que se suele situar alrededor del 80%) para seguir proporcionándoles la oportunidad de formarse en inglés dentro del horario laboral, e incluso, financiar las clases. De esta forma, no es de extrañar que, a pesar de sus compromisos profesionales, el personal realice un esfuerzo ímprobo por asistir al máximo número de horas de clase.

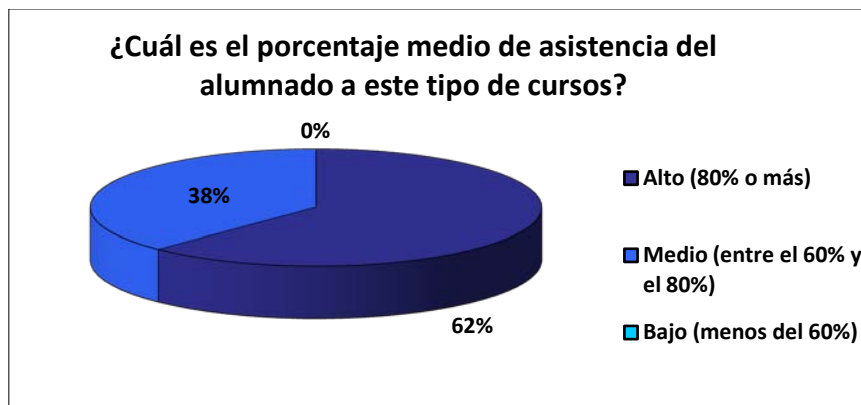


Gráfico 19 – Porcentaje de asistencia

En lo relativo al **informe de evaluación acerca de los resultados de aprendizaje**, el 68% de los centros de idiomas afirma que las empresas cliente lo solicitan “siempre o casi siempre”, por lo que la frecuencia de su elaboración es inferior a la del informe de asistencia (solicitado en el 82% de los casos). Como podemos observar en el **Gráfico 20**, en casi la totalidad de los casos este informe de evaluación se realiza de forma individual, y en algo más de la mitad de ellos proporciona datos numéricos y descriptivos acerca de los asistentes. Un 39% de los centros de idiomas manifiesta que el informe que elaboran es individual descriptivo y tan solo un pequeño porcentaje responde que se trata de un informe individual numérico o de un informe grupal. Ningún centro respondió que el informe de evaluación únicamente indica si los asistentes han superado el nivel.

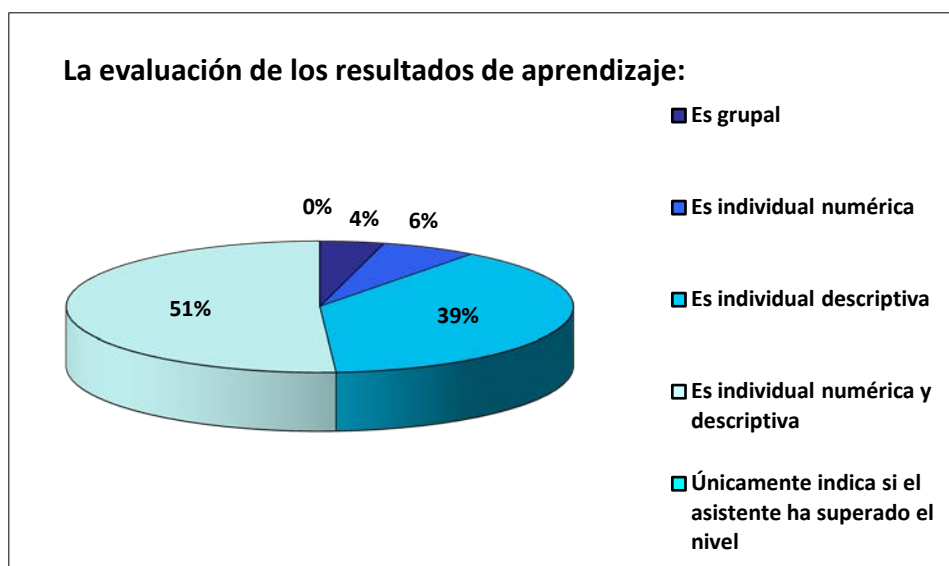


Gráfico 20 – Tipo de informe de evaluación

En nuestra opinión, **el informe individual que facilita datos de tipo numérico y descriptivo** resulta la mejor manera de evaluar al personal, puesto que además de describir las competencias adquiridas por los asistentes durante un período determinado, los datos numéricos permiten comparar los resultados de aprendizaje entre dos momentos, por ejemplo, al principio y al final del curso. Podemos afirmar que esta configuración mixta del informe, es decir, numérica y descriptiva, facilita la comprensión de la evolución de las capacidades que ha alcanzado cada uno de los asistentes, por parte tanto de los propios empleados como de los responsables de los

planes de formación, por lo que permite adoptar decisiones respecto a las futuras responsabilidades del personal, además de la consabida continuidad de los empleados en los cursos de inglés.

Por el contrario, consideramos que, por norma general, **el informe grupal** resulta una forma de “cubrir el expediente” someramente, dado que proporciona a las empresas cliente una información respecto al progreso general del grupo, que elude reflejar la evolución diferenciada de los asistentes y que por ende resulta de poca utilidad, sobre todo en lo relativo a la posibilidad de contar con un diagnóstico que permita a la empresa cliente determinar la proyección futura de cada asistente en función de su progreso individual. Sin embargo, estos informes grupales presentan algunas ventajas ya que, por ejemplo, permiten averiguar si el grupo como tal está realmente capacitado para realizar determinadas tareas comunicativas, o si los asistentes han desarrollado las competencias de trabajo en equipo, supliendo unos asistentes las carencias de otros. Afortunadamente, la mayoría de los centros de idiomas han optado por realizar el informe individualizado cuyas ventajas, a nuestro modo de ver, son superiores a las del grupal.

6.3.7. Estrategias y auditorías lingüísticas

Como vimos en el apartado 4.2. *Las estrategias de gestión lingüística*, el informe ELAN las define como “*the planned adoption of a range of techniques to facilitate effective communication with clients and suppliers abroad*”. Estas técnicas incluyen una combinación de acciones que desembocan en un plan estratégico personalizado para cada empresa, teniendo en cuenta el mercado internacional concreto objetivo de sus productos o servicios. Por lo tanto, a continuación analizamos dos cuestiones:

- a. La medida en que las PYMES vizcaínas exportadoras consideran que su empresa posee **estrategias lingüísticas** adecuadas para satisfacer las necesidades de su empresa (RF.23)
- b. La medida en que los centros de idiomas consideran que estas mismas empresas cuentan con un **plan estratégico** definido para la formación lingüística de sus empleados (CID.13)

Más de la mitad de los responsables de formación de estas empresas (59%) responden que “sí” tienen unas **estrategias lingüísticas** adecuadas para satisfacer las necesidades de su empresa, mientras que los centros de idiomas son más escépticos al respecto. Tan sólo un 9% de los mismos contestan que las empresas vizcaínas “sí” que poseen un plan estratégico para la formación lingüística, y la mitad de dichos centros de formación manifiesta que las empresas “a veces” cuentan con un plan estratégico definido para este tipo de formación.

Para poder extraer conclusiones de lo indicado en el párrafo anterior, no podemos soslayar el hecho de que en ambas encuestas un 41% de los encuestados (responsables de formación y centros de idiomas) reconocen que las empresas “no” tienen estrategias lingüísticas adecuadas a las necesidades de la empresa o de los empleados de la misma. Si unimos esto a los datos de la encuesta ELAN respecto a las PYMES españolas, según los cuales un 56% de ellas no cuenta con estrategias lingüísticas formales, estamos en posición de concluir que las PYMES vizcaínas están contratando formación de inglés para sus empleados a pesar de no tener unas estrategias lingüísticas definidas, por lo que difícilmente podrán explicar o exigir a los centros de idiomas o al profesorado lo que realmente necesitan y desean, lo cual se traduce en una prestación de servicios que a menudo no cumple las expectativas de la empresa ni de los empleados.

Somos conscientes de que una **estrategia** supone una cuidadosa planificación de una serie de acciones orientadas a un fin. Sin embargo, hemos podido comprobar que, con frecuencia, el fin último de la formación lingüística en las empresas resulta ser la formación en sí, o el aprendizaje de la lengua en abstracto, pero carente de un propósito determinado. Por consiguiente, como el fin último de la actividad formativa no está claramente definido con carácter previo, no resulta extraño que lo que los responsables de RRHH de las empresas denominan “estrategias” no puedan realmente ser consideradas como tales.

En nuestra opinión, la elaboración de un plan estratégico lingüístico no es una tarea de la que deban responsabilizarse las empresas cliente, puesto que como hemos explicado anteriormente, los responsables de RRHH de las mismas no están

capacitados para afrontar el diseño de la formación lingüística de su personal, puesto que éste no pertenece a su área de conocimiento. Las empresas, en colaboración con los centros de idiomas, deben ser capaces de detectar sus necesidades lingüísticas y explicar **para qué** necesita su empresa el inglés, y son los centros de idiomas quienes deben ayudarles a diseñar dicho plan estratégico, estableciendo las actuaciones que resulten necesarias en unos plazos concretos, de modo que las necesidades lingüísticas de las empresas queden debidamente solventadas.

Tal y como hemos visto anteriormente, una de las herramientas más apropiadas para determinar las necesidades lingüísticas específicas de las personas asistentes a cursos de formación de inglés con objeto de iniciar el diseño de un plan estratégico lingüístico resulta ser la **auditoría lingüística**, que los centros de idiomas deben estar en condiciones de elaborar conforme a las pautas indicadas por los responsables de RRHH de las empresas cliente.

En nuestras encuestas investigamos este aspecto y constatamos que en casi la mitad de los casos (44%) los centros de idiomas responden que **antes de comenzar la formación** su centro “siempre” realiza **auditorías lingüísticas para determinar las necesidades específicas** (CID.6) y un 36% que las realizan “a menudo”. Este último dato revela que, aunque los centros oferten la realización de auditorías lingüísticas, no todas las empresas aceptan someterse a ellas, muy posiblemente por el alto coste que ello implica.

En clara contraposición a lo anterior, un 90% de los responsables de RRHH reconocieron que previamente al inicio de la formación no se había realizado auditoría lingüística alguna para determinar las necesidades específicas de la empresa (RF.3f).

Además, la respuesta facilitada por los empleados a la misma pregunta (TRA.8) también nos sorprende, puesto que casi la mitad (45%) indicó que sí se les había sometido a un estudio para determinar sus necesidades lingüísticas específicas. Esta incongruencia quizá podría obedecer a que la pregunta se formuló de forma distinta para los empleados (TRA.8 - *Antes de comenzar la formación de inglés ¿se realizó algún estudio para identificar sus necesidades lingüísticas específicas?*), por entenderse que muchos podrían no estar familiarizados con la expresión “auditoría lingüística” y por lo

tanto, es posible que hayan respondido de esta forma pensando en una “prueba de nivel”. Sin embargo, es de suponer que los responsables de formación *deberían conocer* perfectamente las condiciones de la formación que contratan y su terminología, por lo que su respuesta resulta asombrosa comparada con la proporcionada por los centros de idiomas.

Respecto al conocimiento que pueden tener las empresas cliente acerca del contenido de las **auditorías lingüísticas**, cabe destacar que los miembros del grupo de discusión, que tal y como hemos indicado con anterioridad son expertos procedentes de prestigiosas academias vizcaínas especializados en tratar con responsables de RRHH de empresas, comentaron que muchos de sus clientes no son conocedores de **en qué consisten las mencionadas auditorías**, y además a menudo tampoco son ni tan siquiera conscientes de su existencia, especialmente en las empresas de menor tamaño. Tan sólo aquellos responsables que cuentan con experiencia en planes de formación, incluso en el caso de que se trate de formación interna, suelen estar al corriente del cometido de las auditorías lingüísticas, y éstos en su mayoría son profesionales que prestan sus servicios en grandes empresas. Además, estos expertos manifestaron que *“muchas empresas cliente son reacias a someterse a este tipo de análisis, en parte debido a su desconocimiento de las utilidades que les puede proporcionar, pero también debido a su elevado coste”* (véase apartado 6.4.8. *Estrategias y auditorías lingüísticas*).

En relación con la falta de estrategias lingüísticas, cabe resaltar que el 8% de los responsables de formación de las PYMES (RF.19) reconoce abiertamente que su empresa **ha perdido oportunidades de negocio** debido al bajo nivel de inglés de alguno de sus empleados. Esta cifra puede no parecer demasiado elevada, pero debemos valorarla en su contexto y en su justa medida y por ello es importante apuntar que no se indica en cuántas ocasiones se ha producido dicha pérdida ni tampoco su cuantía, a lo cual debe añadirse la posibilidad de que esto haya sucedido en más ocasiones que las detectadas, puesto que las habilidades para negociar en inglés son una de las destrezas que los empleados de las empresas exportadoras deben dominar. Recordemos además que, según la opinión de los propios empleados, la negociación es una de las actividades que menos se practica en el aula, lo cual unido

a sus dificultades manifiestas para expresarse de forma oral nos da una idea del alcance real del problema.

6.3.8. Aspectos económicos e implicación de la empresa

Al ahondar en el **fomento del aprendizaje de inglés por parte de las empresas**, apreciamos que casi la mitad de las PYMES encuestadas (42%) responden que en los últimos cuatro años no han contratado ningún servicio de formación de inglés para sus empleados (RF.3), afirmación que coincide con lo manifestado por casi la mitad de los empleados, un 47% de los cuales reconoce no haber recibido nunca formación de lengua inglesa durante su vida laboral (TRA.5). Esta constatación nos ofrece una evidencia desalentadora con respecto al grado de implicación de la empresa en los planes de formación lingüística.

De hecho, el 61% de los responsables de RRHH reconoce que **la frecuencia con que su empresa ha organizado cursos de inglés** para sus empleados es “baja o nula” (RF.4), y ello es un indicio claro de que algunas de las empresas que manifestaron haber contratado dicha formación lo hicieron en contadas ocasiones, lo cual nos reafirma en la idea de que existen muchas PYMES que apenas se implican en la formación de inglés de su personal. Debido a esta lamentable e incomprensible situación existe una contradicción evidente, ya que tanto los responsables de RRHH (RF.10) como los empleados (TRA.14) manifiestan que su empresa fomenta “bastante” el aprendizaje de inglés, pero sin embargo, a partir de la respuesta ofrecida acerca de la escasa frecuencia de la contratación de cursos de inglés, inferimos que esto no se ajusta a la realidad. Como podemos apreciar, al preguntar acerca de datos concretos que muestren el fomento del aprendizaje de inglés, los resultados difieren de la percepción que tanto los responsables de formación como los propios empleados tienen acerca de la implicación de la empresa, lo que conlleva que no se realicen mayores esfuerzos en este aspecto por estar todos ellos muy satisfechos con el *statu quo*.

A continuación, quisimos saber **cuántos empleados participaban en los planes de formación de inglés en cada empresa** (RF.27), puesto que no es lo mismo que un alto porcentaje de la plantilla esté inmerso en este tipo de aprendizaje, que el hecho de que tan sólo unas pocas personas participen en él.

Lógicamente, debido a su propia naturaleza, en todas las microempresas respondieron que los planes de formación de inglés afectan a entre 1 y 9 empleados, pues éste es el número máximo de empleados que una microempresa puede tener para poder ser catalogada como tal. No obstante, el 84% de las pequeñas empresas (entre 10 y 49 empleados) también admitió que sus planes de formación incluyen a entre 1 y 9 empleados, si bien hemos de tener en consideración que algunas de estas pequeñas empresas tendrán una plantilla cercana a la decena de personas mientras que otras se acercarán más a la cincuentena. Entre las medianas empresas (las que cuentan con una plantilla de entre 50 y 249 empleados) observamos que en la mitad de los casos los planes de formación tan sólo afectan a entre 1 y 9 personas y en el 36% de los mismos, a entre 10 y 24 personas.

De los anteriores datos se deduce que aunque las PYMES contraten formación ésta no está destinada a un porcentaje elevado de su personal, lo cual, a su vez, revela dos posibilidades que pueden ser complementarias:

- a) Las PYMES no disponen de un presupuesto elevado para destinar a la formación de sus empleados, por lo que no todo el personal, ni siquiera un elevado porcentaje del mismo, asiste a los cursos de formación de inglés.
- b) Las PYMES seleccionan quiénes son los empleados que tienen mayor necesidad de mejorar su conocimiento de inglés y ponen a su disposición los mencionados cursos de formación.

Por supuesto, ambas opciones pueden materializarse de forma combinada, es decir, que cabe perfectamente la posibilidad de que el personal que acude a las clases de inglés se seleccione en función del presupuesto disponible y de la necesidad que cada empleado tiene de utilizar el inglés para desempeñar sus labores profesionales. Sin embargo, a decir de los expertos que acudieron al grupo de discusión, en general, las empresas no manejan criterios basados en la necesidad de formación de inglés de cada miembro de la plantilla a la hora de decidir qué empleados se beneficiarán de la formación y quiénes no. En otras palabras, a menudo los cursos dirigidos a los empleados se organizan a partir de una determinada categoría profesional, sin

importar demasiado si estas personas tienen contacto con empresas extranjeras o necesidad de mejorar su nivel operativo de inglés o no.

La relevancia de este dato radica en que hemos detectado una nueva falla en la planificación de las empresas al respecto, puesto que éste es uno de los aspectos principales que las empresas vizcaínas deberían mejorar si en verdad desean que sus estrategias lingüísticas se adecúen a sus necesidades operativas y a los recursos de que disponen. Si las empresas cuentan con un presupuesto bajo para destinar a este tipo de formación, deberán seleccionar con sumo cuidado quiénes de entre sus empleados la necesitan más para desarrollar sus tareas profesionales con eficacia.

Como hemos podido apreciar, no todas las PYMES exportadoras de Bizkaia contratan formación de inglés para sus empleados, ni todos los empleados de estas empresas – aun ofreciéndoseles la oportunidad – deciden participar en dichos cursos formativos. Recordemos que un 42% de las empresas encuestadas respondió que no habían contratado formación de inglés para sus empleados en los últimos cuatro años (RF.3), y un 47% de los empleados de estas empresas señaló que no habían recibido formación de inglés alguna a lo largo de su vida laboral (TRA.5), hechos ambos que analizados en conjunto con lo apuntado en los párrafos anteriores nos sirven para concluir que las estrategias lingüísticas de las PYMES vizcaínas no afectan a un número elevado de empleados en lo que a la formación lingüística se refiere.

A continuación decidimos analizar una vez más la ***implicación de la empresa en la formación de inglés*** de sus empleados, pero en esta ocasión desde el punto de vista de los recursos temporales y materiales que las PYMES ponen a disposición de sus empleados para la formación de inglés:

1. ***Formación en horario laboral:*** A este respecto, la respuesta ofrecida por el personal (TRA.11) difiere de la facilitada por los responsables de formación (RF.5), puesto que un 62% de los empleados manifiesta que “no reciben formación durante el horario laboral” mientras que, por el contrario, las empresas afirman que esto sólo ocurre en un 41% de las ocasiones. Sin embargo, ambos colectivos coinciden en indicar que en un pequeño porcentaje de los casos (18% y 15% respectivamente) los empleados reciben

la formación “durante el horario laboral aunque deben recuperar el tiempo invertido” lo que, *de facto*, supone alargar su horario laboral y no disfrutar de ventaja alguna a este respecto.

La diferencia más notable que se observa en las apreciaciones vertidas por ambos colectivos respecto a la cuestión objeto de análisis corresponde a las respuestas de empresa y empleados en el sentido de que la formación se imparte “durante el horario laboral pero no es necesario recuperar el tiempo invertido”, ya que el porcentaje de los responsables de formación que se posiciona en este sentido (42%) prácticamente duplica al correspondiente al personal (23%).

Si analizamos el dato señalado en el párrafo anterior en función del tamaño de las empresas (véase **Gráfico 21**), podemos observar que en las **microempresas** los responsables de formación y el personal coinciden en señalar que en ningún caso los empleados deben recuperar el tiempo invertido en la formación. Sin embargo, resulta realmente sorprendente que los resultados obtenidos respecto a las otras dos opciones relativas al horario de la formación sean diametralmente opuestos, puesto que un 64% de los responsables y un 33% de los empleados afirman que los cursos se imparten “en horario laboral pero no es necesario recuperar el tiempo invertido”, mientras que un 36% de los responsables y un 67% de los empleados manifiestan que “la formación tiene lugar fuera del horario laboral”.

En las **pequeñas y medianas empresas** ocurre algo parecido, es decir, el porcentaje de responsables que sostienen que la formación tiene lugar fuera del horario laboral es bastante inferior al de los empleados que afirman lo mismo, llegando estos últimos a suponer un 75% del total en el caso de las pequeñas empresas.

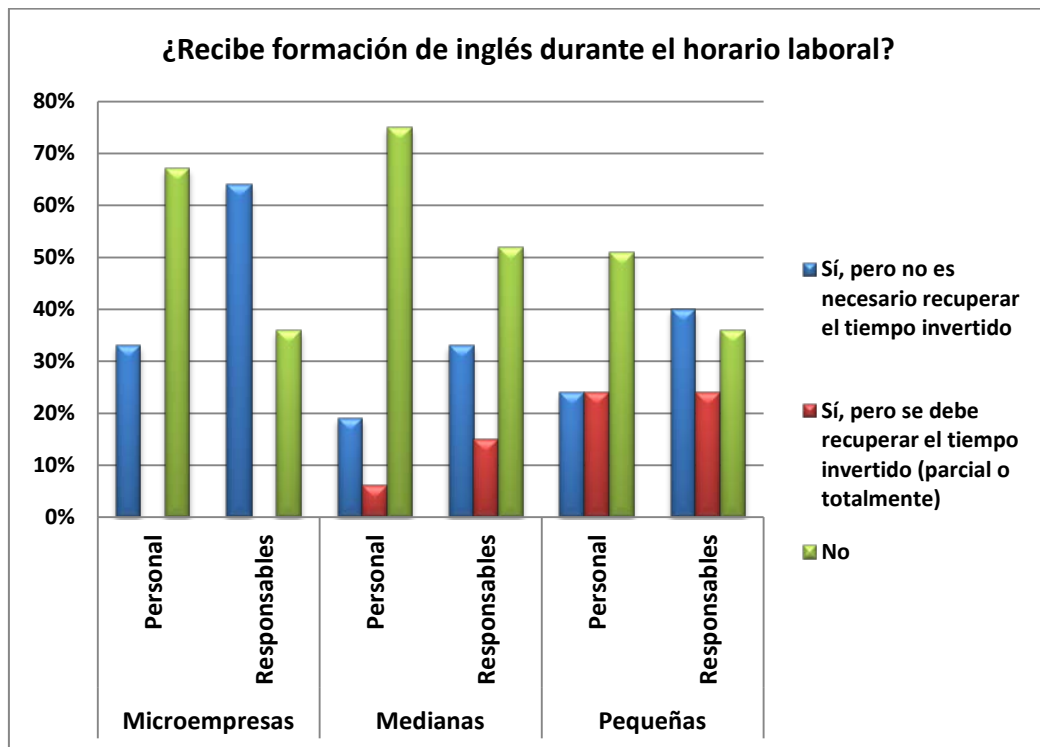


Gráfico 21 – Formación en horario laboral

2. **Lugar donde se recibe la formación:** Al analizar esta nueva variable, una vez más hallamos una importante divergencia entre las respuestas ofrecidas por los responsables de formación (RF.7) y por los empleados (TRA.13), puesto que un 65% de los responsables asevera que la formación se recibe en la propia empresa, mientras que menos de la mitad de los empleados (48%) indica esto mismo.

Si analizamos dicha diferencia de opinión en términos del tamaño de la empresa, el **Gráfico 22** nos muestra que el porcentaje de los empleados que manifiestan que la formación de inglés se recibe fuera de la empresa prácticamente duplica al de los responsables de formación, y la diferencia porcentual se hace más patente en las PYMES de mayor tamaño.

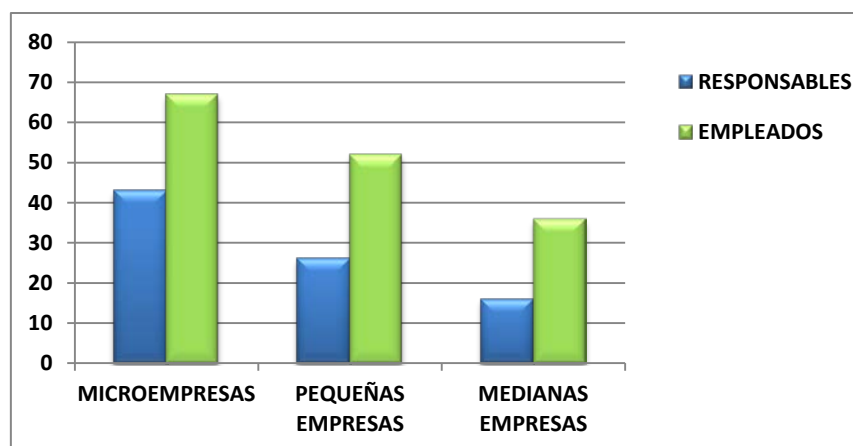


Gráfico 22 – La formación se recibe fuera de la empresa

Por su parte, un 36% de los centros de idiomas (CID.10) manifiesta que la formación tiene lugar en las instalaciones de la empresa cliente, pero es cierto que otro 34% afirma que dicha formación se imparte en unos casos en las instalaciones del centro y en otros en las de la empresa cliente. A partir de los estos datos resulta obvio que la respuesta de los centros de idiomas se acerca más a la de los empleados de las PYMES que a la de los responsables de formación de las mismas.

3. **Financiación de la formación:** Una vez más, la discrepancia ofrecida por las respuestas de ambos colectivos llama nuestra atención, puesto que tan sólo el 6% de los responsables de RRHH de las PYMES reconoce que “la formación de inglés no está financiada por la empresa” (RF.6), mientras que esta misma respuesta es proporcionada por el 28% de los empleados encuestados (TRA.12). Además, un porcentaje bastante menor de empleados que de responsables (7% frente a 15% respectivamente) afirma que “la formación está financiada parcialmente por la empresa”.

Las discrepancias señaladas en el párrafo anterior se reflejan con meridiana claridad en el **Gráfico 23** atendiendo al tamaño de la PYME en la que prestan sus servicios, ya que en el caso concreto de los empleados la respuesta de que **la formación no está financiada por la empresa** triplica y cuadruplica respectivamente a la correspondiente a los responsables de microempresas y pequeñas empresas. Además, en las medianas empresas, ningún

responsable admite que su organización “no financia la formación de inglés”, hecho que contrasta con la afirmación en sentido contrario del 15% de los empleados de estas mismas PYMES.

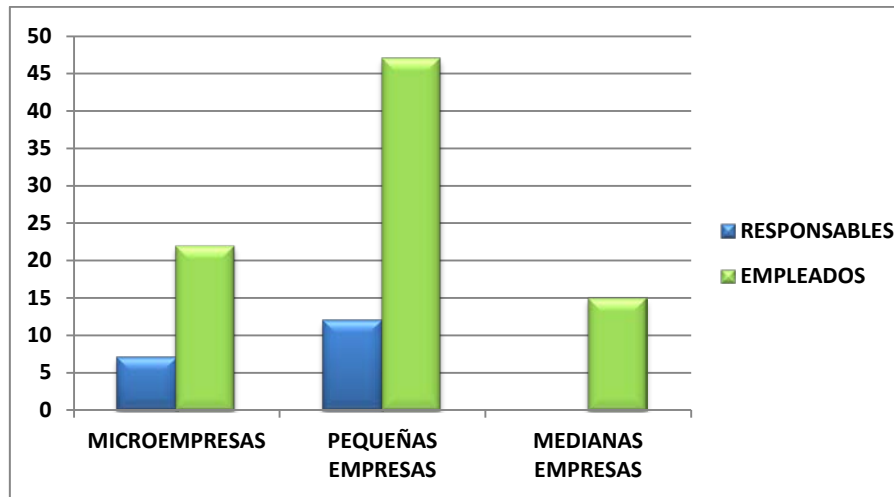


Gráfico 23 – La formación de inglés no está financiada por la empresa

Así pues, las disparidades que hemos detectado en las respuestas ofrecidas por los responsables de los planes de formación de las PYMES y por los empleados de las mismas en tres aspectos como son (i) la formación en horario laboral, (ii) el lugar donde se imparte la formación y (iii) la financiación de la formación, son realmente considerables, pero la cuestión es hallar un modo de interpretar dichas divergencias.

Pues bien, en primer lugar, si analizamos la redacción de las tres preguntas que abordan los aspectos anteriores y las opciones de respuesta que se ofrecen en las mismas, observamos que las tres abordan aspectos cuya respuesta no depende del punto de vista personal de cada individuo, ya que en todos los casos hacen referencia a hechos, y no a opiniones. Por tanto, la posibilidad de que la discordancia entre las respuestas ofrecidas por ambos colectivos sea debida a cuestiones subjetivas o a interpretaciones particulares es más bien baja.

En segundo lugar, debemos considerar el hecho de que los responsables de formación de las PYMES objeto de estudio fueron quienes reenviaron el mensaje que contenía el enlace a la encuesta a los empleados de su propia empresa, pidiéndoles que la cumplimentasen. Por ese motivo, tenemos la certeza de que las personas que

respondieron a ambas encuestas (empleados y responsables) prestan sus servicios en las mismas empresas, por lo que no cabe suponer que quizá pertenezcan a empresas con distintas políticas en lo que a la formación del personal se refiere.

Por tanto, sólo nos atrevemos a colegir que es probable que ambos colectivos persigan **objetivos distintos** al responder al cuestionario, queriendo unos ofrecer una imagen positiva de la empresa, como entidad que facilita las condiciones para el aprendizaje de inglés de su personal, y los otros presentar una imagen de esfuerzo personal insuficientemente reconocido por la empresa.

Lo que resulta evidente a partir del análisis de las respuestas ofrecidas a todas las preguntas a las cuales nos acabamos de referir es que se supone que ambos colectivos (responsables de formación y personal de las PYMES) conocen perfectamente las condiciones de la formación, tanto en cuanto al horario y el lugar en que ésta se desarrolla, como con respecto a la financiación de que es objeto. Sin embargo, quizás no sean conscientes de que sus respuestas únicamente se valorarán desde una perspectiva global, cuyo objeto es la elaboración de una tesis doctoral. Además, la investigadora no tiene acceso a los datos que indican de qué empresa proviene cada respuesta concreta, y en el supuesto de tenerlos, tampoco podría adoptar ninguna decisión al respecto, aunque quizá estas personas piensen que dicha información podría ser publicada en forma de artículo o informe y por tanto, conseguir un impacto mediático que pudiera acercarles más a los mencionados objetivos respectivamente.

Recordemos que entre los gastos que genera la formación de lengua inglesa debemos considerar no sólo el coste monetario de la formación en sí, sino otros factores que también deben ser valorados crematísticamente como son el que la empresa facilite a sus empleados la posibilidad de formarse durante la jornada laboral y en las instalaciones de la empresa (la ocupación de espacio y el mantenimiento del mismo también son valorados contablemente). Las encuestas ponen de manifiesto que existe un porcentaje elevado de empresas que:

- a) No financian la formación o sólo la financian parcialmente
- b) La formación se desarrolla fuera del horario laboral
- c) La formación tiene lugar fuera de las instalaciones de la empresa cliente

En aquellos casos en los que las tres situaciones anteriores se producen de forma combinada, las empresas realmente no realizan un gran esfuerzo, puesto que son los propios empleados quienes costean la formación (total o parcialmente), quienes asisten a clase fuera de su jornada, y quienes deben desplazarse al centro de idiomas para recibirla.

Además de lo anterior, también investigamos si ***todas las lenguas extranjeras están financiadas por igual*** en las PYMES exportadoras de Bizkaia (RF.8). La respuesta facilitada por los responsables de formación fue afirmativa en más de la mitad de los casos (54%), aunque existe un número reducido de empresas que indican que el inglés recibe más ayuda que el resto de lenguas (15%), o que la ayuda financiera en cuestión depende de la lengua extranjera en concreto de que se trate (15%).

Teniendo en cuenta que el inglés es, con gran diferencia, la lengua más demandada para el comercio internacional (véase apartado 4.1.2. *Relevancia del conocimiento del inglés en el ámbito laboral*), resulta sorprendente este porcentaje de respuesta en la opción indicando que la financiación varía en función de la lengua de que se trate, puesto que esto indica que hay lenguas distintas del inglés (LOTE),¹⁵⁰ que reciben más ayuda para su aprendizaje que éste. En algunos casos, es posible que se refieran al francés, al alemán o a algún otro, pero aún así, un 15% de respuesta resulta un porcentaje muy elevado. Por ese motivo, podemos conjeturar que, a pesar de que la pregunta indicaba expresamente “lenguas extranjeras”, en algunos casos la persona que responde al cuestionario lo podría haber interpretado como “otras lenguas” y haber incluido entre éstas el euskera, lengua cuyo aprendizaje está subvencionado en gran medida por las instituciones públicas del País Vasco, por lo que podría ser objeto de mayor o menor financiación que las demás lenguas por parte de la empresa.

En cualquier caso, ninguna empresa respondió que el inglés contase con menos ayuda que las demás lenguas, aunque personalmente conocemos algún caso, que señalaremos a continuación, en los que esto es así, debido fundamentalmente a que un número nada desdeñable de empresas dan por supuesto el conocimiento del inglés por parte de los empleados desde el momento de su contratación y, por tanto, no

¹⁵⁰ LOTE = Languages Other Than English

están dispuestos a financiar su aprendizaje, aunque sí el de otros idiomas. Así, en una conversación personal con Ciara O'Higgins,¹⁵¹ explicó que esto ocurre, por ejemplo, en el Centro Tecnológico TECNALIA, donde se potencia el multilingüismo (véase apartado 4.5. *Multilingüismo*), por lo que en esta empresa el inglés no tiene la posición dominante que suele tener en otros muchos casos ya que, de hecho, no resulta imprescindible para comunicarse, puesto que es frecuente que se utilicen varios idiomas durante una misma conversación.

Siguiendo con el aspecto de la financiación, quisimos recabar información respecto a si **la empresa proporciona ayudas a la formación de inglés a todos los empleados por igual** (RF.9), independientemente de su categoría profesional o del departamento al que pertenezcan. Al respecto nos encontramos con que más de la mitad de las empresas (55%) indicaron que así era, aunque otras manifestaron que los empleados con mayor categoría profesional o los pertenecientes al departamento de ventas o exportación perciben mayores ayudas (8% y 9% respectivamente).

Por lo que se refiere a las **ayudas o subvenciones** que las empresas perciben de las instituciones en concepto de formación lingüística de inglés (RF.11), resulta sorprendente comprobar el escaso alcance de las mismas, puesto que tan sólo un 37% de las PYMES afirma recibir un nivel de ayuda financiera "alto" por parte de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, y otro 30% manifiesta que dicha subvención es de nivel "medio". A lo anterior debemos añadir que los porcentajes de ayuda recibidos respectivamente de Hobetuz (Gobierno Vasco) y de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación son calificados como de nivel "medio" por un 28% y un 11% de las empresas.

En todos los demás casos, las ayudas recibidas por este concepto resultan insignificantes, como se desprende de las respuestas ofrecidas acerca de las ayudas percibidas de Lanbide (Servicio Vasco de Empleo), de los Colegios Profesionales, de la Diputación Foral de Bizkaia, de los sindicatos y de otros organismos públicos o

¹⁵¹ Directora de Internacionalización y Desarrollo Corporativo y responsable de la política lingüística en Tecnalía

privados, respuestas que, en el 90% de los casos, se posicionan en el sentido de que dicha ayuda es “nula”.

A este respecto debemos mencionar las declaraciones vertidas por los participantes en el grupo de discusión (véase apartado 6.4.9. *Aspectos económicos e implicación de la empresa*), quienes explicaron que este hecho obedece fundamentalmente a dos factores: por una parte a la falta de información que las empresas poseen respecto a las posibles subvenciones existentes, la cual resulta más acusada cuanto menor es la empresa, y por otra, a la complejidad del propio procedimiento de solicitud, hecho que da lugar a que algunas empresas a pesar de conocer la existencia de las mismas, decidan no emplear recursos en su gestión. Esto ocurre especialmente en el caso de las empresas más pequeñas, puesto que el esfuerzo y el trabajo que conlleva su tramitación supera ampliamente las ventajas que las posibles ayudas suponen, por lo que frecuentemente no les merece la pena gestionarlas.

Personalmente, y para constatar la dificultad de este extremo, hemos accedido al portal de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y hemos podido comprobar que la cumplimentación de la pertinente solicitud y los trámites necesarios para solicitar las subvenciones que esta fundación ofrece es realmente complicado, puesto que se debe tener en cuenta el tamaño de la plantilla de la empresa, el número total de horas de formación contratadas, el número de empleados afectados por cada plan de formación, el nivel de la formación (básico o avanzado), el número de cursos de formación contratados en cada ejercicio y la actividad principal a la que se dedica la empresa entre otros muchos factores. Por ello, no es de extrañar que muchas de estas pequeñas empresas decidan no solicitarlas a pesar de conocer su existencia.

Sin embargo, en las grandes empresas sí que acostumbran a tramitarlas, debido a que el importe final de las subvenciones se calcula en función del número de empleados en fase de formación con que cuenta cada empresa, y el monto total es una cantidad nada desdeñable y, por lo tanto, no pueden permitirse el lujo de rechazarlo.

6.3.9. Áreas de mejora

Por último, investigamos también las diferentes **alternativas que podrían contribuir a mejorar el nivel de inglés profesional** de los asistentes a los cursos. Para ello, formulamos preguntas al respecto a los propios empleados (TRA.10) y a los centros de idiomas (CID.8), ofreciéndoles en ambos casos diversas opciones de entre las cuales las personas encuestadas podían señalar varias, por lo cual los resultados obtenidos y representados en el **Gráfico 24** no se pueden interpretar como porcentajes sobre las opciones, ya que el total de respuestas obtenidas supera el 100%. Por tanto, ha de interpretarse que los datos indican el porcentaje de quienes marcaron esa opción, si bien también cabe la posibilidad de que además hayan seleccionado otras.

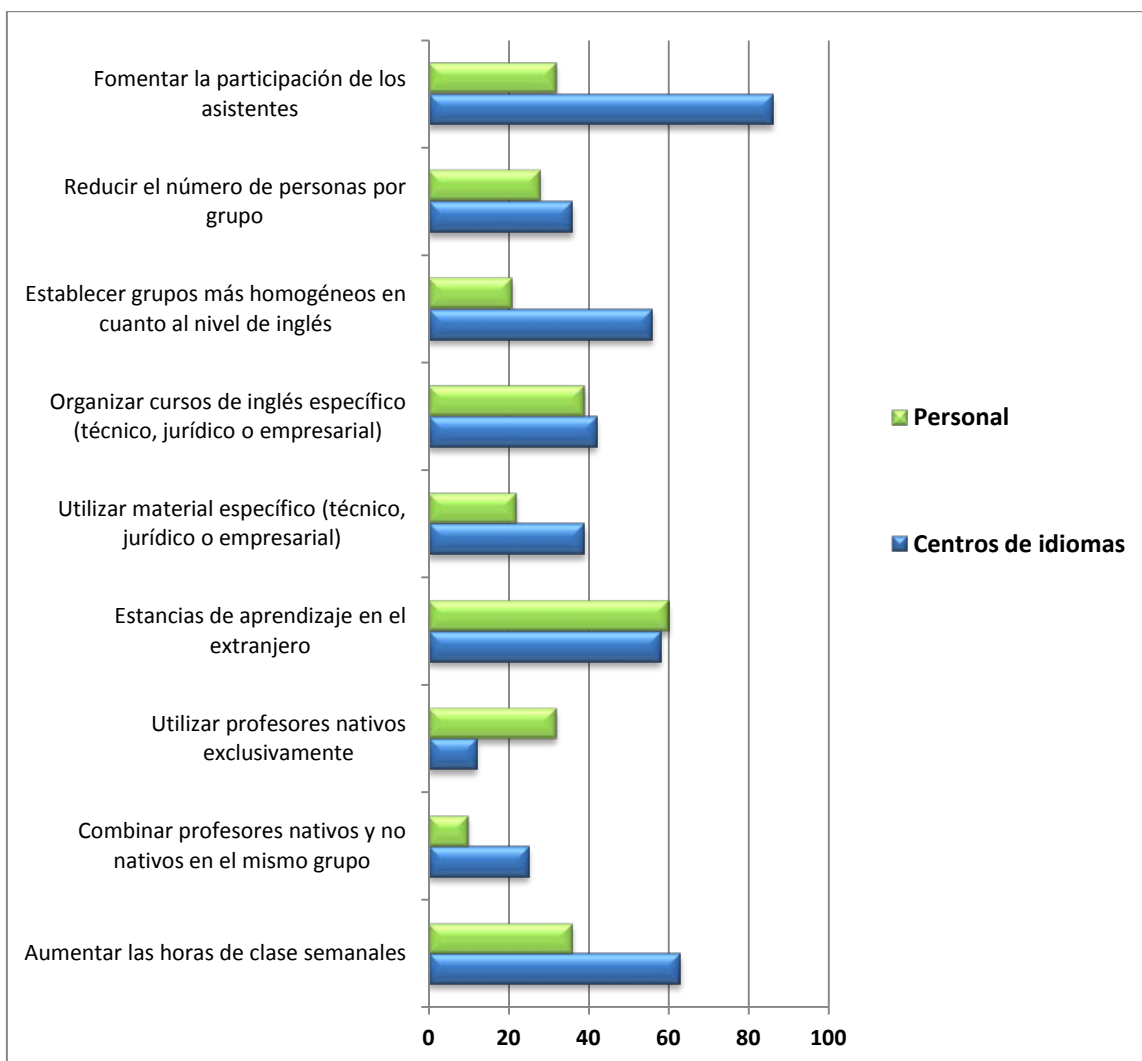


Gráfico 24 – Alternativas para mejorar el nivel de inglés profesional

Nuevamente comprobamos que los centros de idiomas han señalado muchas más áreas de mejora que el personal, hecho que, en nuestra opinión, puede deberse a que se trata de profesionales de la enseñanza, y como tales han de ser capaces de detectar más aspectos susceptibles de mejora que los propios asistentes a la formación. No obstante lo anterior, no debemos en modo alguno dejar de lado la identificación de esos aspectos susceptibles de mejora por parte de los asistentes a los cursos, puesto que por norma general, saben exactamente qué necesitan y son capaces de descubrir qué no funciona en el método de aprendizaje, qué falla en el profesor, qué material no les resulta útil, cómo podría mejorar la interacción de su grupo, etc. En suma, pensamos que la solución más idónea para intentar solventar el problema detectado es la conjunción de las opiniones de los centros de idiomas y de los asistentes.

A continuación ahondaremos en las respuestas ofrecidas a las distintas opciones presentadas en los cuestionarios como **alternativas para mejorar el nivel de inglés profesional** de los asistentes y las respuestas dadas a las mismas, y comprobaremos que, de hecho, en algunas opciones existe una gran similitud entre las respuestas facilitadas por el personal asistente a la formación y por los centros de idiomas que prestan los servicios de formación. Esto ocurre en los tres casos siguientes:

1. **Reducir el número de personas por grupo.** Aunque ya comentamos las divergencias puestas de manifiesto por los tres colectivos en cuanto al número de asistentes a los grupos, en el sentido de que en general, los empleados reconocen la existencia de grupos más grandes que los responsables de contratar la formación y que los centros de idiomas, el porcentaje de centros de idiomas y empleados que señalan esta opción ronda el 30%.

Como es bien sabido, para garantizar el aprovechamiento de los cursos de idiomas, por norma general, es preferible que éstos no estén compuestos por un número elevado de asistentes, por lo cual la respuesta parece lógica. Sin embargo, conviene recordar aquí que los centros de idiomas afirman que los grupos en los que imparten clase están compuestos por un número reducido de personas, por lo cual cabe suponer que no pueden sustraerse al impulso comercial que, a su vez, les conduce a afirmar que sería conveniente tener

grupos aún más reducidos, lo cual obviamente redundaría en un mayor número de grupos contratados y, como consecuencia, en un mayor beneficio económico.

2. **Organizar cursos de inglés específico (técnico, jurídico o empresarial).** Como vimos anteriormente, los centros de idiomas detectan una dificultad “alta” a la hora de encontrar profesores preparados para impartir el inglés específico que las empresas requieren. No obstante, a pesar de dicha dificultad, un porcentaje considerable (42%) ha seleccionado esta opción como medio para mejorar las competencias lingüísticas profesionales del alumnado, lo cual es una señal evidente de que son muy conscientes de que el personal al que forman realmente necesita formación en inglés específico, necesidad también apuntada por los propios asistentes a los cursos de formación en la misma medida (39%).

3. **Estancias de aprendizaje en el extranjero.** Evidentemente el sistema de inmersión es idóneo para posibilitar la mejora en el aprendizaje de cualquier idioma. De este modo se logra el máximo rendimiento en un período breve de tiempo, siendo el avance mucho más rápido que si la formación se limita a un número de horas de clase por semana, que normalmente es bastante reducido.

Si bien el hecho apuntado en el párrafo anterior no es objeto de controversia ni por los centros de idiomas ni por los discentes, no resulta menos cierto que en un entorno profesional, la opción de la inmersión se torna en bastante difícil de poner en marcha por varios motivos, entre los que destacaremos:

- que el empleado tendría que residir en el extranjero durante un período de tiempo, con lo cual resultaría harto difícil compaginar esta estancia con sus labores profesionales en la empresa en la que presta sus servicios
- razones de índole económica, puesto que los costes son realmente elevados, y en la actual situación los presupuestos en general, y por

ende los destinados a la formación de idiomas, han de ser controlados al máximo

Por ello, a pesar de que, tal y como apreciamos en el **Gráfico 24**, la respuesta proporcionada por ambos colectivos (centros de idiomas y personal en proceso de formación de inglés) a esta opción de mejora es bastante elevada, la cifra probablemente sería menor si hubiésemos preguntado lo mismo a los responsables de formación de las PYMES, precisamente por su responsabilidad de trabajar con presupuestos ajustados.

En claro contraste con la similitud de opiniones en lo relativo a las tres soluciones que acabamos de abordar para **mejorar el nivel de inglés profesional** de los asistentes a los cursos, la selección de otras opciones por parte de los empleados asistentes a la formación y de los centros de idiomas obtiene **resultados muy dispares**. Anteriormente hemos señalado que, en esta pregunta, los centros de idiomas seleccionan un mayor número de opciones que los empleados, lo cual se refleja fielmente en todos estos casos, es decir, en todas las opciones en las que la respuesta de ambos colectivos difiere, el número de opciones marcadas por los centros de idiomas supera al del personal de las empresas, excepto en una, que analizaremos al final:

4. **Fomentar la participación de los asistentes** a los cursos de inglés. En este caso, los centros de idiomas han señalado esta opción en casi tres veces más ocasiones que los empleados (86% frente al 32%), diferencia que nos aventuramos a pensar que probablemente obedece al hecho de que los inscritos en los cursos no son plenamente conscientes de las desventajas que comporta la no asistencia regular a clase. Además, es posible que al responder de esta manera piensen que no es fácil aumentar el índice de asistencia debido fundamentalmente a los compromisos profesionales que deben cumplir. Por otra parte, no cabe duda de que en ocasiones estas faltas de asistencia estarán ocasionadas por el cansancio, especialmente si los cursos de inglés se desarrollan al término de la jornada laboral.

Como hemos podido observar en el **Gráfico 24**, el aumento del índice de asistencia a las clases resulta ser el aspecto más señalado por los centros de idiomas para mejorar la adquisición de conocimientos de inglés profesional. Los profesores y los centros que se encargan de impartir la formación de idiomas son perfectos conocedores del hecho de que la asistencia irregular o baja propicia unos resultados de aprendizaje deficientes, por lo que lógicamente seleccionan esta opción como área de mejora.

Sin embargo, no debemos olvidar que los centros de idiomas indicaron en la pregunta CID.15a que el índice de asistencia a los cursos de inglés en general es bastante elevado, lo cual por otro lado no indica que no haya margen de mejora.

5. **Establecer grupos más homogéneos en cuanto al nivel de inglés.** El porcentaje de los centros de idiomas que selecciona esta opción de nuevo supera ampliamente al del personal de las empresas cliente. Recordemos que, si bien en la pregunta TRA.7b un 69% del personal indicaba que la homogeneidad de los grupos en cuanto al nivel de inglés era “media”, los centros de idiomas (pregunta CID.2b) afirmaban que en pocas ocasiones es la empresa cliente quien determina *a priori* en qué nivel se ha de matricular cada persona, siendo mucho más frecuente (92%) la utilización de *tests* previos para establecer el nivel de los asistentes. No obstante, otras opciones con un índice de respuesta elevado eran que el profesorado agrupa al personal por niveles similares, a su criterio, o que los grupos se crean en función de otras variables (conveniencia, horarios,...).

Por tanto, no parece lógica la demanda de los centros de idiomas de que los grupos estén compuestos por personas con niveles de inglés más homogéneos cuando, tal y como ellos afirman, son ellos mismos los responsables últimos de la asignación de los discentes a un grupo u otro en función, prácticamente en todos los casos, de los resultados obtenidos en los *tests* de nivel efectuados antes del inicio de la formación.

6. **Aumentar las horas de clase semanales.** Probablemente aún a sabiendas de que, por lo general, la puesta en marcha de esta medida está directamente ligada a la asignación presupuestaria de cada empresa cliente, un 63% de los centros de idiomas considera que el nivel de inglés profesional del personal experimentaría una mejora si se aumentase el número de horas de clase semanales. Sin embargo, es chocante que los empleados no parecen considerarlo un factor determinante puesto que tan sólo un 36% de los mismos ha seleccionado esta opción como un posible medio de mejora. No obstante, creemos tener una explicación plausible que pasamos a comentar.

Si bien los profesionales de la enseñanza somos plenamente conscientes de que cuantas más horas de formación se impartan, antes se conseguirá alcanzar los objetivos lingüísticos marcados, los asistentes a los cursos tienen una óptica diferente basada en sus propias circunstancias. Nos referimos en concreto al hecho de que son plenamente conscientes del número de horas que pueden dedicar al aprendizaje del inglés a lo largo de la semana, así como de la disposición presupuestaria de la empresa en la cual prestan sus servicios, y por consiguiente, a ello puede deberse el que la opción de aumentar el número de horas no haya tenido un índice de respuesta muy alto por parte de los empleados.

En cualquier caso no debemos olvidar que los centros de idiomas en esta ocasión también “barren para casa”, puesto que el aumento de las horas de clase contribuiría a elevar los ingresos derivados de la docencia, y de ahí que resulte lógico que ésta sea una opción muy señalada en su “*wish list*” de aspectos susceptibles de mejora.

7. **La utilización de material específico (técnico, jurídico o empresarial)** también ha sido una alternativa más seleccionada por los centros de idiomas (39%) que por el personal (22%) como opción para mejorar el nivel de inglés profesional de los empleados. En nuestra opinión, una vez más, son los profesionales de la docencia quienes detectan en mayor grado la necesidad de adaptar la formación a las necesidades del mercado. Tal y como expusimos en nuestro

artículo acerca de las competencias lingüísticas en inglés en las grandes empresas *“the English language training provided should be customized to the specific language and skills called for to efficiently carry out the tasks of the specific working environment in order to “listen to the voice of the customer” and cater for the actual needs”*.¹⁵² Por lo tanto, la utilización de material específico del campo de conocimiento concreto al que se dedique la empresa es fundamental para conseguir el éxito en los negocios internacionales.

8. **Combinar profesores nativos y no nativos en el mismo grupo.** Esta alternativa apenas ha sido marcada por el personal de las PYMES, aunque una cuarta parte de los centros de idiomas la ha señalado. En nuestra opinión, la combinación mencionada presenta varias ventajas para favorecer el aprendizaje, a saber:

- a. El alumnado se habitúa a escuchar distintos acentos, lo cual le resultará muy útil si tiene que comunicarse con interlocutores nativos y no nativos
- b. Las explicaciones gramaticales se pueden ofrecer de forma diversa, puesto que los nativos aportarán la explicación en inglés desde el punto de vista de una persona que ha aprendido la lengua de forma natural, y en cambio, el profesor no nativo puede aportar una explicación que parta de su propia experiencia como estudiante de una L2 siendo conocedor de en dónde radican los problemas o dificultades, e incluso proporcionarla en la lengua materna del alumno.
- c. La forma de interactuar con los asistentes a las sesiones formativas será diferente con cada docente, lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje, especialmente en el caso de que uno de los docentes provenga de un país y cultura distinto al propio

¹⁵² Castro, J. y Bilbao-Goyoaga, A. (2013). *Diagnosis of the English Language Skills of Large Companies Located in the Basque Country and Remedies Recommended*. IADAT e-2013 Conference Proceedings Book - 6th International Conference on Education. Barakaldo: IADAT.

9. **Utilizar profesorado nativo exclusivamente.** En esta opción la diferencia se inclina del lado de los empleados, quienes la han señalado en casi el triple de ocasiones que los centros de idiomas (32% frente al 12% respectivamente). A este respecto, en las reuniones de la **3ª Fase** con responsables de centros de idiomas se comentó que en numerosas ocasiones las empresas cliente demandan profesorado angloparlante nativo, debiendo los centros de idiomas advertirles de que éstos no siempre resultan imprescindibles para garantizar el aprendizaje y que, en ciertos casos, los no nativos pueden ser una excelente alternativa en función de los objetivos que se pretenda alcanzar, o de las destrezas que se aspire a desarrollar.

De hecho, al hilo de la aseveración realizada al final del párrafo anterior, consideramos oportuno mencionar que según Cristina Ugarte, administradora del centro de formación de idiomas de la Cámara de Comercio de Bilbao, el hecho de que los no nativos hayan aprendido inglés como L2, a menudo les capacita para proporcionar explicaciones más efectivas al alumnado de niveles elementales e intermedios.

A este respecto, nos gustaría comentar aquí que según Kenneth Beare,¹⁵³ un profesor de inglés nativo no está cualificado para serlo simplemente por el hecho de que el inglés sea su lengua materna. Además, Beare coincide con Cristina Ugarte al indicar que el profesorado no nativo puede resultar más adecuado para enseñar cuestiones gramaticales complejas a estudiantes de niveles bajos o intermedios en su lengua materna y con gran precisión.

Del mismo modo, Thawn Khai¹⁵⁴ también apunta algunas de las ventajas del profesorado no nativo, como por ejemplo:

¹⁵³ Beare, K. (s.f.). Non-Native English Teachers. Native English Teachers Only? *About.com. English as 2nd Language*. [en línea]. Disponible en: <http://esl.about.com/od/teachingenglish/a/Non-Native-English-Teachers.htm> [29 de julio de 2014]

¹⁵⁴ Khai, T. (s.f.). *Non-native Speakers in Second Language Teaching*. [en línea]. Disponible en: http://www.academia.edu/1919970/Non-native_teachers_in_second_language_teaching [30 de julio de 2014]

- a) Los no nativos aprendieron las estructuras gramaticales, el vocabulario y las expresiones propias de la lengua extranjera de un modo consciente, lo que hace que sean más capaces de explicarlas a otros y anticiparse a sus dudas, puesto que son las mismas que ellos tuvieron.
- b) En algunas cuestiones léxicas complejas o en el caso de sinonimias parciales o de términos equívocos, un no nativo puede proporcionar la traducción del término lo cual indudablemente ayuda a la comprensión del concepto que lleva aparejado el término.
- c) El profesorado no nativo habrá sido capaz de desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje de la segunda lengua mientras la estudiaban, por lo cual pueden explicarlas a su alumnado con el fin de que éste, a su vez, saque provecho de esa experiencia.

No obstante lo anterior, la conveniencia de que el profesorado de inglés debe ser exclusivamente nativo es una idea recurrente entre los no profesionales de la enseñanza de idiomas, ya que piensan que dado que los nativos dominan la lengua no van a encontrar obstáculos para enseñarla, y de hecho ninguna de las dos ideas es necesariamente cierta. A nuestro modo de ver, en el caso concreto que nos ocupa, esto es, la enseñanza a profesionales del mundo de la empresa, los requisitos de un buen profesor en modo alguno deben circunscribirse al conocimiento de la lengua, sino que además dicho conocimiento debe complementarse con una mínima formación docente, una mínima experiencia en la enseñanza, y con un cierto conocimiento de la materia específica que se enseña (p. ej. banca, tecnología, derecho, etc.).

Por otra parte, los centros de idiomas ofrecieron varias respuestas abiertas alternativas como opciones que contribuirían a **mejorar el nivel de inglés profesional del personal de sus empresas cliente**, las cuales, con ligeras variaciones semánticas, se indican a continuación:

- Saber motivar al alumnado
- Adaptar el formato y los contenidos de la formación a las necesidades profesionales del alumnado
- Aumentar la exposición al idioma durante el resto de la jornada con material auténtico, por ejemplo, mediante el visionado de películas y programas de televisión en inglés, repaso de la materia vista en clase, lectura,...
- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje de inglés por medio de una mayor exposición al idioma
- Utilizar las nuevas tecnologías para favorecer el contacto virtual con angloparlantes nativos: Skype, Facetime, Busuu, televisión online, redes sociales,...
- Fomentar la lectura en inglés aunque no esté necesariamente relacionada con el ámbito profesional
- Conversar con otros hablantes de inglés, ya sean nativos o no

De lo que acabamos de exponer se deduce que el profesorado y los centros de idiomas inciden en la necesidad de aumentar la exposición a la lengua inglesa para optimizar los resultados de aprendizaje. Otra de las alternativas señaladas es “adaptar el formato y los contenidos de la formación a las necesidades profesionales del alumnado”, lo cual indica que las clases deberían orientarse más a los aspectos laborales, comerciales o técnicos en los que el personal debe desenvolverse en inglés.

Respecto a la necesidad de aumentar la **motivación** de los asistentes, ésta no es siempre tarea fácil y a esa dificultad debe añadirse que a menudo no depende únicamente del profesorado sino de la motivación intrínseca que el personal posea *a priori*.

Recordemos que este tipo de motivación tiene su origen en el interior del propio discente, por lo que las personas con un alto grado de motivación intrínseca por aprender una lengua y conocer su cultura suelen conseguir mayor éxito en el

aprendizaje. Sin embargo, como sabemos, la motivación intrínseca se puede potenciar a partir de la extrínseca utilizando un método atractivo que impida que una vez logrado el objetivo propuesto, desaparezca el interés por el aprendizaje. La motivación de carácter mixto, es decir, aquella en la que se combinan aspectos intrínsecos y extrínsecos, puede convertirse en un potenciador de los factores que inducen la motivación, por lo que los resultados de aprendizaje se verán favorecidos.

En cualquier caso, en la pregunta TRA.20a identificamos un alto grado de **desmotivación** entre los empleados, quienes manifestaron que no tenían intención de continuar con la formación en inglés el próximo año, fundamentalmente debido a las siguientes razones:

- la insatisfacción respecto al ritmo con el cual hasta la fecha vienen progresando
- la empresa no financia su formación
- no están dispuestos a asistir a las sesiones de formación fuera de su jornada laboral
- la empresa no valora suficientemente el esfuerzo y el tiempo dedicados a la formación

El sustrato de los motivos aducidos para no continuar formándose en inglés tiene como componente principal la **desmotivación** del personal, por lo cual éste es un aspecto que requiere una especial atención a la hora de diseñar la formación y debe pasar a ocupar un lugar preeminente en los objetivos formativos. Además, este preocupante decaimiento de la motivación ocurre especialmente en dos situaciones:

- a) cuando se trata de clases de Inglés para Fines Generales impartidas a empresas en las que, a pesar de que el personal en formación está en activo, el aprendizaje se convierte en un fin en sí mismo, en lugar del instrumento para conseguir comunicarse

- b) cuando los empleados carecen de un objetivo claro acerca de lo que pretenden lograr por medio de la formación lingüística más allá de “aprender inglés” y de ahí que se sientan incapaces de valorar cuantitativamente su progreso en el aprendizaje de una forma objetiva, puesto que no lo ponen en práctica en situaciones reales sino tan sólo en el aula.

Habida cuenta del bajo valor que la empresa otorga al esfuerzo realizado, nos hallamos ante una situación de elevado riesgo, en el sentido de que los empleados que han invertido tiempo y dinero en su formación de inglés puedan tener acceso a mejores oportunidades laborales en otras empresas que valoren su preparación en su justa medida.

6.4. El grupo de discusión

Como se ha mencionado anteriormente (véase apartado 3.2.2. *Método de análisis cualitativo: el grupo de discusión*), la sesión con los miembros del grupo de discusión se organizó en un horario en el que la mayoría del personal de los centros de idiomas no tienen obligaciones docentes con el fin de posibilitar la asistencia del máximo número de profesionales de entre aquellos convocados a participar. Estos centros fueron seleccionados debido a que todos ellos poseen un elevado grado de presencia, prestigio y relevancia entre los centros de idiomas de Bizkaia. Además, durante las conversaciones telefónicas previas (**4ª Fase** del trabajo de campo), todas estas personas dieron muestras evidentes de un elevado grado de interés y compromiso con la mejora de la adquisición de competencias en el uso operativo del inglés del alumnado de empresa que sus respectivos centros forman.

La reunión comenzó con una breve presentación por parte de la investigadora de los objetivos fundamentales de la tesis doctoral y de las ventajas que este debate podría suponer para ambas partes, es decir, para la investigación y para los participantes

A continuación se expusieron los **objetivos concretos** que se perseguían con este grupo de discusión:

- a. Proporcionar material complementario de carácter cualitativo para la tesis.
- b. Facilitar el debate y la aportación de ideas que pudieran mejorar la labor de los centros de idiomas
- c. Identificar los problemas fundamentales con este tipo de cliente en concreto, es decir, con empresas
- d. Identificar posibles claves para mejorar los resultados de aprendizaje

A los participantes se les explicaron las **ventajas** del grupo de discusión como herramienta para la obtención de datos de naturaleza cualitativa, así como las normas de participación básicas para que ésta se desarrollase de forma ordenada. Se les animó a expresar todo tipo de opiniones de forma abierta, recalcando que todas serían tenidas en cuenta y por lo tanto analizadas.

A continuación, se presentaron los temas sobre los cuales iba a versar la discusión:

- Objetivos de la formación
- Motivos para estudiar inglés y motivación de los discentes
- Formación de los grupos
- Metodología y especificidad de la formación
- Materiales didácticos
- Asistencia y evaluación
- Profesorado
- Estrategias y auditorías lingüísticas
- Aspectos económicos e implicación de la empresa
- Identificación de problemas
- Claves para la mejora

Por último, los participantes se presentaron de uno en uno indicando la siguiente información: centro de idiomas al cual representaban, cargo que desempeñaban, responsabilidades, y porcentaje aproximado que las empresas cliente representan respecto al volumen total de alumnado de sus respectivos centros de idiomas.

La investigadora preguntó directamente a los participantes si deseaban que su nombre y el de su centro fuesen mencionados en la tesis o en cuantos artículos o publicaciones pudiesen derivar de la misma o si, por el contrario, preferían que se preservase la confidencialidad de estos datos. Todos ellos, sin excepción, manifestaron no tener ninguna objeción al respecto ni tampoco a que la sesión fuese grabada, en aras de facilitar la labor de la investigadora.

En el grupo de discusión pudimos contar con los siguientes expertos en formación de inglés orientada al personal de las empresas de Bizkaia:

1. Almudena Torre, responsable de gestión administrativa y relación con departamentos de RRHH de las empresas cliente de **Second Language Acquisition** (Bilbao - Indautxu)
2. Amaia San José, profesora y comercial con empresas cliente de **Second Language Acquisition** (Zamudio)
3. Alex Parra, asesor de marketing y responsable financiero de **IC Formación** (Bilbao - Deusto)
4. Heather Poel, coordinadora de los cursos (planificación, *customer care* y resultados) de **IC Formación** (Bilbao - Deusto)
5. Noeleen Duffy, profesora y directora de **Capital Languages** (Bilbao – Santutxu y Txurdinaga)
6. Tyrone C. Duffy, profesor y Jefe de estudios de **Capital Languages** (Barakaldo)
7. Simon Gardner, Consejero Delegado, director y responsable de marketing y finanzas de **Lanser** (Bilbao - Abando) y de **LinguaLink** (Bilbao - Abando)

8. Sally Christopher, profesora y directora de **Parkway** (Zamudio)
9. Denis Davey, director de **St George English Academy** (Leioa y Bilbao – San Mamés)

Al presentarse, los participantes en el debate indicaron el porcentaje que las empresas cliente representan con respecto al total del alumnado de sus centros. Estos porcentajes, como era de esperar, resultaron muy variados puesto que mientras que el representante de Lanser aseguró que el 100% de sus clientes son empresas, St George, por el contrario, limitó dicho porcentaje al 20%.

Acto seguido, la investigadora fue proponiendo de forma paulatina diversas preguntas organizadas por temas de interés, con el fin de que la discusión se fuese centrando cada vez más en la identificación de las áreas de mejora con el fin último de llegar a la propuesta de posibles soluciones. En esta etapa los participantes aportaron puntos de vista que en ocasiones resultaban coincidentes y en otras, sin embargo, muy diferentes entre sí debido a la incidencia de diversos factores entre los que cabe resaltar el tamaño de los centros de idiomas, la zona en la cual prestan sus servicios, las características particulares de sus empresas cliente, las líneas estratégicas de cada centro de idiomas, su experiencia en el sector, etc.

6.4.1. Objetivos de la formación

En primer lugar, los participantes en el grupo de discusión coinciden en afirmar que a medida que las empresas van cambiando sus departamentos de personal por departamentos de Recursos Humanos, los responsables de los mismos han ido adquiriendo mayor conocimiento acerca de las necesidades específicas de su empresa y de las medidas que pueden implementar para satisfacerlas. De ahí que las políticas de formación que se están aplicando hoy en día difieran sustancialmente de las aplicadas hace tan solo cinco años, ya que los responsables de RRHH tienen unas directrices más claras y los objetivos que se persiguen están más enfocados a la satisfacción de las necesidades de la empresa y de las personas. De hecho, tal y como Puri Lamas, responsable de IC Formación, ya señaló en la segunda reunión (**3ª Fase**), a medida que transcurre el tiempo, los centros de idiomas detectan un mayor

conocimiento por parte de los responsables de formación de las empresas acerca de las competencias asociadas a cada uno de los seis niveles de inglés definidos por el MCERL.¹⁵⁵

Al hilo de lo anterior, los asistentes a este grupo de discusión destacan que cuando las empresas son capaces de definir con precisión el **objetivo de la formación** y éste tiene un alcance limitado, es decir, consiste únicamente en mejorar el dominio de una de las habilidades lingüísticas, se pueden conseguir excelentes resultados. Por ejemplo, si la empresa muestra interés por que sus empleados sean capaces de comprender textos escritos de carácter profesional, la formación se centra en este aspecto y, puesto que no es preciso incidir en otras destrezas como la expresión oral o escrita, ni la comprensión oral, el avance es considerable y el proceso de formación tiene una duración limitada, incluso cuando se fija como meta el nivel de dominio.

Las dos destrezas lingüísticas en las que una mayor parte del personal necesita formación son la expresión oral y la comprensión oral. Los centros de idiomas manifiestan que en nuestro país, a lo largo de la etapa escolar la mayoría de los profesionales ha estudiado inglés durante varios cursos, por lo que suelen tener un conocimiento gramatical y de vocabulario al menos aceptable. A pesar de esto, muestran graves problemas en las habilidades orales, achacables en gran medida a la escasa práctica oral a la que han sido expuestos durante esos años. Recordemos que el 50% de los empleados manifestó en la encuesta que durante su etapa escolar había recibido más de 8 años de clase de inglés, pero tan sólo un 38% afirmó expresarse con facilidad de forma oral.

Los profesionales participantes en el grupo de discusión también afirman que gran parte de los empleados manifiestan tener menos dificultades de comprensión oral cuando conversan con proveedores o clientes angloparlantes no nativos. No obstante, la situación se agrava cuando hablan con nativos, quienes, además de hablar a mayor velocidad, lo hacen con una variedad de acentos a la que no están acostumbrados.

¹⁵⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. Disponible en: <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf> [12 de diciembre de 2014]

Debido a lo anterior, en ocasiones las empresas solicitan que el profesorado de diferentes nacionalidades se turne para impartir la formación, y de este modo puedan “hacer oído” y acostumbrarse a escuchar mensajes orales transmitidos en una **variedad de acentos** de modo que el problema apuntado más arriba se minimice o incluso se elimine cuando en su vida laboral deban exponerse a situaciones en las que dicha variedad de acentos esté presente. Así pues, algunas academias ofrecen la posibilidad de que el profesorado cambie cada mes – lo cual supone una complicación logística importante –, y otras ofertan la posibilidad de recibir dos horas de clase por semana, cada una de ellas impartida por un profesor de distinta procedencia.

Algunos centros de idiomas complementan su oferta de formación lingüística con un programa personalizado, también denominado “**coaching lingüístico**” que persigue lograr mejores resultados en las presentaciones de un producto, en las negociaciones en inglés ante clientes extranjeros, o potenciar la autoestima del personal en lo que a sus capacidades lingüísticas se refiere y con ello poder mejorar tanto la producción oral como los resultados comerciales. Estos programas personalizados son cursos individuales e intensivos, que, en última instancia, persiguen resolver un problema específico del asistente. Por esta razón, por lo general no se trata de cursos de aprendizaje de larga duración sino de capacitación y entrenamiento para dar respuesta a problemas urgentes.

Así pues, no se trata de una mera clase de inglés, sino que se trabajan otros aspectos, especialmente aquellos relacionados con la capacidad de hablar en público y convencer, por lo que desde la perspectiva de la formación lingüística, el enfoque utilizado es bastante distinto del de los cursos habituales. No obstante, a partir de los comentarios vertidos por los participantes en el debate, esta oferta personalizada no parece ser muy común, puesto que tan sólo se ofrece como un programa estructurado en dos de los siete centros, y no demasiado estructurado en los demás casos

En el caso concreto de los centros en que el programa no está demasiado estructurado, se fomenta la asertividad del personal y se procura que adquieran confianza en sí mismos, mientras reciben ayuda para preparar una presentación o

conferencia puntual, pero ello no se hace siguiendo un programa organizado con objetivos a largo plazo, sino más bien cuando surge la necesidad concreta.

6.4.2. Motivos y motivación de los discentes

Los expertos consultados en el grupo de discusión manifestaron que el **motivo** fundamental que impulsa al personal que recurre a sus servicios de formación a desear mejorar su conocimiento de la lengua inglesa es aumentar su competencia comunicativa en las **actividades profesionales** en las cuales utilizan el inglés, que son las siguientes, si bien ha de entenderse que este listado no está ordenado según la importancia relativa de las mismas:

- Relación con proveedores y clientes extranjeros, aunque no sean de habla inglesa
- Lectura y comprensión de manuales técnicos
- Viajes al extranjero para resolver asuntos de carácter interno en inglés
- Investigación
- Asistencia a cursos formativos específicos de su profesión impartidos en inglés
- Selección de personal orientada a un puesto concreto (en ocasiones contratan a un profesional para que realice esta selección)
- Acompañamiento en su tiempo libre a los clientes extranjeros de las empresas en las cuales prestan sus servicios (a veces contratan a alguien que lo haga por ellos)

En cuanto a la **motivación** del personal que acude a las sesiones de formación, destacan que en muchos casos se trata de una obligación impuesta por la empresa, por lo que se trata de una **motivación extrínseca** y, por lo tanto, los asistentes están poco motivados para asistir.

Por el contrario, cuando son ellos quienes deciden por sí mismos asistir a los cursos de inglés, la motivación es mucho más alta. Los empleados están motivados porque el conocimiento de inglés les ofrece mayores oportunidades de promoción, además de fomentar su desarrollo personal y su capacidad de socializar. Como comprobamos en

el apartado 4.7.2. *Tipos de motivación*, en estos casos se trata de una **motivación intrínseca o mixta**, lo cual claramente se traduce en un mayor aprovechamiento de los cursos, con índices de asistencia y participación más elevados, y por tanto, un mayor rendimiento.

Además de lo anterior, conviene señalar que entre las labores que realizan los centros de idiomas en colaboración con los departamentos de RRHH de las empresas, se encuentra el analizar y decidir cuáles de los empleados deberían participar en la formación y cuáles no. Al respecto, varios de los intervinientes comentan que, desde su propia perspectiva e intereses, resulta interesante seleccionar a aquellos empleados que muestran una predisposición favorable hacia el aprendizaje del inglés, pero sin embargo, desde el punto de vista de la empresa no siempre son éstos quienes más lo necesitan.

Todos los formadores participantes en el grupo de discusión mostraron su acuerdo acerca del hecho de que en aquellas situaciones en las cuales la empresa pone a disposición de sus empleados el tiempo invertido para su formación y además, la financia en su totalidad, éstos no están tan motivados como cuando es el propio empleado quien debe hacer frente a los gastos derivados de la formación o emplear parte de su jornada no laboral en su aprendizaje.

6.4.3. Formación de los grupos

El nivel inicial de inglés, establecido por los centros de idiomas por medio de una **prueba de nivel** escrita, a veces complementada con una entrevista oral, resulta determinante para establecer la asignación de cada persona a un grupo determinado. Además, este proceso debe combinarse con las capacidades comunicativas de cada empleado, que no siempre se corresponden con el nivel de inglés que posee, puesto que algunas personas muestran conocimientos teóricos, gramaticales y de vocabulario muy sólidos, pero sin embargo, su nivel de expresión oral o escrita muestra bastantes carencias.

Asimismo, a menudo la formación de los grupos depende de factores distintos al nivel inicial, como por ejemplo, la especificidad de la formación que se requiera en cada

caso, así como los recursos económicos con que cuente la empresa para destinar a la formación de inglés. Es decir, estos factores también determinarán el número de grupos que se pueden sufragar y la asignación del personal a unos grupos u otros.

La mayoría de los centros que participaron en el grupo de discusión realiza **auditorías lingüísticas** y todos ellos, en cualquier caso, pruebas de nivel previas al inicio de la formación. De esta forma pueden ofrecer “formación a la carta”, puesto que al poner en marcha este mecanismo consiguen determinar cuáles son las necesidades de cada empresa y de cada empleado. Teniendo en cuenta que se trata de centros muy reconocidos en Bizkaia, resulta interesante comprobar que la mayoría realiza labores de seguimiento respecto al grado de satisfacción del cliente una vez que las clases han comenzado y al finalizar las mismas. De esta forma, es posible establecer una serie de áreas de mejora para el futuro. No obstante, los participantes reconocen que se trata de una labor muy diversa, compleja y exigente, en especial, porque no resulta fácil cuantificarla.

El **número máximo de alumnos** asignados a cada grupo también depende de varios factores, el más importante de los cuales es el presupuesto que la empresa puede dedicar a la formación, pero habitualmente estos centros no aconsejan que haya más de seis alumnos por grupo. Ellos asesoran en cuanto al número de grupos que es aconsejable formar, pero por lo general se muestran flexibles y se adaptan a las “exigencias” de la empresa cliente, si bien suelen intentar llegar a una decisión consensuada.

En el contexto del debate queda patente la diferencia existente entre los recursos de que disponen las grandes empresas y los de las PYMES. Por ejemplo, en una microempresa puede ocurrir que únicamente tres empleados necesiten asistir a formación de inglés, pero que todos ellos tengan niveles distintos y la empresa no pueda permitirse sufragar los costes de tres cursos individuales sino tan sólo de uno grupal. En principio se intenta buscar una solución consensuada, pero para todos los centros de idiomas que participan en el grupo de discusión la homogeneidad de nivel es el requisito imprescindible para la formación de grupos, ya que evidentemente, juntar a estas tres personas en un solo grupo puede satisfacer a la empresa *a priori*,

pero los deficientes resultados de aprendizaje de un grupo con niveles dispares resultarán perjudiciales en el futuro para el prestigio de las academias, y por ende, para su cuenta de pérdidas y ganancias, debido a lo cual, por norma general suelen rechazar de plano este tipo de grupos.

De todas maneras, en ocasiones los intereses y las necesidades identificados por las empresas y por los asistentes a las sesiones formativas no coinciden. Con el fin de intentar conciliar los respectivos intereses y necesidades de ambos colectivos, la entrevista previa mantenida entre los centros de idiomas y los responsables de RRHH resulta fundamental, puesto que permitirá conocer de antemano qué es lo que éstos requieren y así poderse lo proporcionar.

En el caso de empleados que poseen niveles bajos o intermedios resulta más ameno, y por consiguiente, más motivador, formar parte de un grupo que participar en una clase de forma individual. De hecho, la comunicación es más efectiva, los discentes se “nutren” unos de otros, permite los juegos de rol, se crean más líneas de comunicación entre varias personas y ésta es más natural cuando se trabaja en grupo. Muchas empresas demandan clases *one-to-one* para su personal, pero en opinión de este grupo de expertos, entre los cuales encontramos no solo gestores sino también profesores, este último tipo de clase es menos enriquecedor y más aburrido, tanto para el profesor como para el alumno, lo cual lógicamente deriva en un descenso de la motivación para asistir a clase de forma regular. Sin embargo, en algunos casos, no resulta posible incluir a un empleado determinado en ningún grupo, bien porque sus funciones le exigen viajar constantemente o alargar su jornada laboral más que a los demás, o bien porque su nivel de inglés o sus necesidades son distintas a las del resto del personal, por lo cual puede ser conveniente planificar una clase individual con esa persona concreta dentro de una franja horaria que le resulte conveniente. Por otra parte, cuando el discente es muy tímido, las clases grupales favorecen la posibilidad de pasar desapercibido entre el resto de los asistentes y no participar apenas, por lo que una clase individual puede potenciar su participación por no quedarle otra alternativa.

Al establecer qué empleados de cada empresa cliente deben formar parte de un mismo grupo, también existen cuestiones relacionadas con la **jerarquía profesional**, ya

que en algunas empresas no es posible asignar a los directivos y al personal administrativo al mismo grupo, aunque su nivel de inglés sea similar. En los casos en los que hay empleados de nivel homogéneo con diferentes categorías profesionales en un mismo grupo, la eficacia de las dinámicas utilizadas en el aula y la interacción entre los discentes depende más de las personas que de las empresas. En consecuencia, se observa que en algunos casos, todos participan por igual, pero en otros casos se aprecia una diferencia importante entre las sesiones en las cuales está presente una persona de mayor rango profesional y aquellas en las que ésta no acude a la formación.

Según manifiestan quienes participaron en este foro de debate, esto obedece fundamentalmente a que, ante la presencia de uno de los mandos superiores de la empresa, los asistentes con una categoría profesional inferior son más cautos a la hora de expresar sus opiniones con respecto a determinados temas y por tanto, participan menos, pero por otra parte también se observa que la persona que ostenta un cargo superior puede coartarse ante sus empleados debido a la posibilidad de que estos detecten sus fallos en el manejo del idioma.

No debemos olvidar la posición en la que se encuentran los componentes de los grupos de aprendizaje objeto de este estudio, puesto que durante el horario laboral, uno de ellos es el líder del grupo, quien da instrucciones, quien ordena determinadas acciones, quien asigna tareas, e incluso, quien adopta decisiones acerca de la remuneración de los demás. Sin embargo, durante las sesiones de formación todos los empleados se encuentran en una situación de igualdad en el aula, todos cometen fallos, todos tienen dudas, y el líder es el docente, es decir, una persona ajena a la empresa. Esta situación deriva en que a veces la posición del líder laboral se puede ver debilitada al mostrar sus carencias idiomáticas ante los demás. En cualquier caso, la persona que actúa como líder en el ámbito laboral deja de tener tal condición durante las horas de formación, lo cual a veces dificulta su recuperación del rol una vez finalizada la clase.

Teniendo en cuenta que la formación *one-to-one* resulta más onerosa que la grupal, por lo general esta modalidad se contrata únicamente para las personas con ***categoría profesional más alta***. Existen al respecto varios hechos que debemos señalar, a saber:

- La cultura de gestión de la empresa influye de forma decisiva en la contratación de este tipo de formación.
- Los directivos suelen precisar formación individualizada, ya que debido a sus horarios y frecuencia de viajes y reuniones a menudo no encajan con un grupo.
- Los centros de idiomas trabajan más cómodamente en aquellas empresas donde la cultura de la empresa no se plasma en una diferencia entre los directivos y el resto de los empleados, sino que se considera a todos como parte de un equipo. Por lo tanto, si el nivel de inglés y los objetivos de aprendizaje coinciden, en este tipo de empresas se integran todas las categorías profesionales en un mismo grupo.

De lo anterior se infiere que los centros de idiomas consideran que la formación *one-to-one* no siempre es idónea para todo tipo de alumnos, y de hecho señalan que aquellas empresas que solicitan este tipo de formación para sus empleados apuntan como motivos para la misma la incapacidad de encajar con los horarios de los demás y la necesidad de recibir una formación específica en un campo determinado, por lo cual se debe acomodar la formación a la realidad de su trabajo.

6.4.4. Metodología y especificidad de la formación

La ***metodología*** utilizada en la formación de inglés es uno de los terrenos que más adaptación requiere en lo que respecta a las necesidades de cada persona o colectivo. En las empresas cliente existe personal técnico que necesita preparar un documento o una presentación oral concreta para una fecha determinada, por lo cual la formación se enfoca hacia la preparación de dicha tarea, incluyéndose en ella la simulación de la defensa oral del proyecto o de la entrevista. Por tanto, cuando concurre una de estas

circunstancias las estrategias metodológicas difieren de las utilizadas en los cursos habituales.

Por norma general, en principio, las empresas demandan clases de inglés general, pero una vez comenzado el curso es el personal quien solicita la inclusión de formación lingüística de un área concreta de su campo de conocimiento. También es cierto que habitualmente el personal de empresa conoce mejor el **vocabulario específico** propio de su área que las estructuras gramaticales o el vocabulario de inglés general. Los profesionales de la empresa, ya sean directivos, personal de administración o personal de taller, están ciertamente acostumbrados a leer, consultar y utilizar manuales técnicos, informes y datos de su campo laboral concreto, y debido a esto no resulta extraño que en ocasiones su conocimiento de la terminología específica sea mayor que el del propio docente. Este último hecho resulta especialmente cierto en lo que respecta a la comprensión escrita puesto que dedican muchas horas a la lectura de documentos profesionales, si bien en las habilidades orales presentan más deficiencias, como hemos podido comprobar al analizar la encuesta lanzada al personal de las PYMES vizcaínas (véase apartado 6.2.2.2. *Datos de carácter general de la encuesta lanzada al personal de las PYMES*).

Sin embargo, el problema radica fundamentalmente en la capacidad para transmitir ideas concretas y utilizar el inglés en entornos de trabajo reales. No se pueden separar los contenidos de inglés general y de inglés específico, puesto que no se trata de áreas aisladas sino de un problema de competencia lingüística global. Algunas personas con un nivel intermedio de inglés no son capaces de expresarse eficazmente y con fluidez, por lo que necesitan practicar reiteradamente lo aprendido, y no basta con la simple adquisición de más conocimientos. Por supuesto, con la formación se adquieren más conocimientos, pero las habilidades de comunicación se deben trabajar partiendo de la simulación de situaciones con una complejidad creciente, que propicien la adquisición de vocabulario general y específico, el manejo correcto de estructuras gramaticales y sobre todo, la destreza lingüística suficiente para expresar con facilidad y precisión lo que desean transmitir. Es decir, se trata de ayudar al personal de las empresas a utilizar el inglés que ya sabe, pero que no tiene costumbre de manejar, con el objetivo último de que con la práctica continua termine expresándose de forma eficaz.

6.4.5. Materiales didácticos

Además de utilizar libros de texto, fotocopias o ejercicios preparados por los profesores o el propio centro, todos los participantes en el foro de debate declaran que el profesorado de sus centros de idiomas utiliza **material auténtico** cada vez con mayor frecuencia, y que éste es suministrado directamente por la empresa cliente o por los propios trabajadores asistentes a la formación. Además, explican que internet facilita el acceso a documentación real, pero que también el personal proporciona manuales, presentaciones o documentos con los que deben trabajar, tanto en formato papel como electrónico, y que éstos se pueden visualizar durante la propia clase en un ordenador o proyectarlos con el cañón para que todos los asistentes puedan trabajar con ellos. Se deben tener presentes las ventajas existentes hoy en día para la búsqueda de material docente, debido a que el aprendizaje de inglés a nivel global es un mercado muy amplio, por lo que hay una cantidad ingente de personas produciendo material y publicándolo en la red, lo que permite el acceso a un tipo de material muy variado, tanto de inglés general como específico.

Asimismo, la posibilidad de utilizar materiales auténticos se ha incrementado mucho últimamente debido a que el profesorado puede llevar su ordenador portátil al aula y allí conectarse por Wifi a la intranet de la empresa o a Internet, y descargar los documentos que consideren necesarios para trabajar en el aula.

En cualquier caso, todos ellos coinciden en que, en el caso de grupos de nivel bajo o intermedio, la situación ideal es partir de un **material estructurado**, comercializado o no, que dependiendo de las necesidades específicas del personal en proceso de formación, se vaya complementando con materiales específicos auténticos. De esta manera se aseguran de que éstos cubren las estructuras lingüísticas que precisan para su nivel, además de adquirir el conocimiento específico que requieren.

Una vez determinados los objetivos de aprendizaje y el nivel, los centros de idiomas planifican el aprendizaje en función de una línea metodológica que encaje con las necesidades específicas del personal, para que además de adquirir conocimientos, puedan practicar con asiduidad determinadas habilidades.

En un porcentaje relativamente alto de casos, los propios centros de idiomas **diseñan el material** que se utilizará en las sesiones formativas, hasta el punto de que varios de ellos declaran tener una o varias personas encargadas exclusivamente del diseño del material para su posterior uso por parte del profesorado. Con el objetivo de sacar el máximo rendimiento de la producción de material y poder compartir lo que cada uno crea, algunos centros favorecen las prácticas de intercambio y estandarización del material por niveles (textos, ejercicios, metodología de trabajo, instrucciones para el profesorado, etc.), puesto que, además, consideran una pérdida de tiempo que cada profesor tenga que dedicarse a producir su propio material y de ahí que procuren fomentar este tipo de prácticas. Además consideran que la creación de material didáctico es una habilidad que no está asociada necesariamente a la capacidad docente.

6.4.6. Asistencia y evaluación

Como ya se ha comentado anteriormente, los centros de idiomas reiteran que en aquellos casos en los cuales la empresa financia la formación al 100% y además, ésta tiene lugar durante el horario laboral, los empleados no muestran tanto interés, por lo que los **índices de asistencia** a clase disminuyen. Una de las razones que apuntan para explicar este hecho es que ello obedece a que los empleados no tienen que aportar ni su propio tiempo ni su dinero, lo cual deriva en que disminuya el valor que otorgan a la formación. Si a esto se suma que en ocasiones los empleados se sienten presionados por la empresa para asistir a la formación, y no asisten por interés propio o empujados por una motivación intrínseca, las faltas de asistencia aumentan de forma exponencial.

Todos los miembros del grupo de discusión sin excepción se mostraron de acuerdo en que el profesorado prácticamente siempre lleva un **registro de la asistencia**, ya que son muy pocas las empresas cliente que no lo demandan. Muchas de las empresas exigen a sus empleados un porcentaje mínimo de asistencia para seguir costeadando las clases y, de hecho, al final del mes o del trimestre las hojas de asistencia se envían al cliente con el fin de que los responsables de RRHH tengan en su poder datos objetivos acerca de la participación de su personal en la formación y, en función de los mismos, puedan adoptar las decisiones oportunas cuando algún empleado no asista de forma

regular. En otras ocasiones, las empresas utilizan este registro de asistencia para poder obtener la financiación que ofertan la Fundación Tripartita y organismos similares para potenciar la formación continua en el empleo.

En cuanto a la evaluación, comentan que la periodicidad con la cual se realiza depende de las empresas, puesto que algunas solicitan un informe detallado de carácter trimestral y otras anual. No obstante, algunas empresas solicitan informes mensuales, pero dado el escaso número de horas de clase impartidas cada mes, los centros de idiomas suelen desaconsejar este tipo de informes, ya que difícilmente se puede evaluar el progreso de los asistentes en tan corto espacio de tiempo. Todos coinciden en que los **informes de evaluación** se elaboran de forma descriptiva atendiendo al progreso individual del personal, y se evalúan factores como las competencias adquiridas con respecto a las iniciales, la actitud hacia el aprendizaje de la lengua y, en algunos casos, el grado de participación activa en el aula.

En primer lugar, estos informes detallados se envían a los departamentos de RRHH de las empresas, con el fin de que puedan examinar quiénes de entre los empleados que reciben la formación han alcanzado un **nivel de aprovechamiento** óptimo y, por tanto, estar en condiciones de decidir quiénes continuarán con la formación el curso siguiente. Hay que tener en cuenta que, en ocasiones, las empresas cliente disponen de recursos limitados para la formación lingüística, por lo que deben seleccionar los asistentes con objeto de no superar el número máximo de grupos que se pueden permitir financiar. A continuación, los informes se entregan al personal que recibe la formación, y en algunos casos, se comentan los resultados personalmente con cada uno de ellos para que puedan analizar de forma objetiva su progresión en la materia. Estos informes se utilizan como *feedback* para perfeccionar aquellos aspectos que son susceptibles de mejora y en adelante, incidir más en ellos con el fin de obtener mejores resultados de aprendizaje.

A la hora de elaborar el informe trimestral o anual para la empresa, en primer lugar, los centros de idiomas establecen las necesidades y los objetivos de la empresa y los periodifican para cada uno de los grupos, estableciendo micro-objetivos de carácter operativo, para posteriormente analizar las **competencias comunicativas** adquiridas

por los asistentes en el período anterior. Por ese motivo, en el informe han de combinar la evaluación de la adquisición de competencias lingüísticas y operativas. De este modo, la empresa cliente es capaz de identificar hasta qué punto las necesidades lingüísticas de cada uno de los empleados asistentes a la formación han sido satisfechas.

6.4.7. Evaluación del profesorado

Por otra parte, los centros de idiomas participantes en el grupo de discusión coinciden en señalar que al personal también se le solicita que realice una **evaluación** de carácter anónimo **sobre el profesorado** y sobre la propia formación. Estas evaluaciones son utilizadas desde los órganos gestores de los centros como *feedback* positivo o negativo y se comentan con cada uno de los profesores al objeto de intentar satisfacer las necesidades o los deseos del personal en proceso de formación y, por tanto, mejorar la atención que se proporciona a la empresa cliente.

En la mayoría de las ocasiones en las que se evalúa **negativamente** algún aspecto de la formación o del profesor, se trata de casos puntuales por lo que estas incidencias se suelen solucionar por sí solas con el paso del tiempo, en especial, si el profesorado es consciente de las mismas. Además, estos expertos afirman que cuando se detectan problemas más graves en relación a alguno de los docentes o a la formación, se realiza un seguimiento de la situación para averiguar si éstos se resuelven. En caso de que no sea así, se aplican las medidas correctivas oportunas incluyendo cambios y reasignaciones de grupos, puesto que para los centros de idiomas es fundamental que la empresa cliente esté satisfecha con sus servicios de forma que continúen contratando la formación con ellos en cursos posteriores. Los centros de idiomas son conscientes de que son ellos quienes deben mostrar empeño en solucionar las situaciones delicadas, debiendo reaccionar y actuar en consecuencia en aquellos casos en que el cliente principal (empresa) o secundario (empleados) muestra algún grado de insatisfacción.

Como comentamos al principio de este apartado, los especialistas que asistieron al grupo de discusión fueron seleccionados por prestar sus servicios en prestigiosos centros de idiomas de tamaño medio o grande ubicados en la provincia de Bizkaia, por

lo que cuentan con una amplia plantilla de docentes. De ahí que efectuar un cambio de profesor o de grupo una vez comenzado el curso, no suponga un gran problema para ninguno de ellos. Por supuesto, la situación no es extrapolable a los centros pequeños, que cuentan con una plantilla más reducida, ni tampoco al profesorado *freelance*. De hecho, nos consta por experiencia propia y por lo transmitido por otros profesionales de la enseñanza que, en ocasiones, este tipo de cambios puede llegar a suponer un problema irresoluble.

Por el contrario, cuando el profesorado es evaluado **positivamente**, a menudo se generan otro tipo de situaciones, como por ejemplo, que la empresa solicite la continuidad de un mismo docente con un grupo determinado durante el curso siguiente, puesto que los asistentes consideran que su labor es bastante o muy satisfactoria.

Por otra parte, el grupo de asistentes al foro de debate denuncia sin ambages la existencia de **intrusismo profesional** en este campo, es decir, con cierta frecuencia se detectan casos de personas que, sin ningún tipo de titulación ni experiencia docente, imparten clases de inglés a todo tipo de alumnado (niños, jóvenes, adultos particulares o empresas) a precios por debajo de mercado. Sólo por el hecho de saber inglés, con independencia de que se trate de angloparlantes nativos o no, las personas no están cualificadas para ejercer como profesores y de ahí la existencia de casos en los que, aunque a veces no al principio, con el transcurrir del tiempo el alumnado se siente engañado y frustrado al sufrir la falta de competencia profesional del docente en cuestión, y aún peor, comprobar su escaso o nulo progreso en el aprendizaje de la lengua extranjera para sus fines específicos.

De esta forma, comentan que a menudo se encuentran con empresas cliente que durante años han venido sufriendo esta descorazonadora situación, y apuntan como causa probable el desconocimiento del responsable de formación de la empresa cliente con respecto a la escasa o nula cualificación del profesorado que ha contratado. No obstante, de esta situación podría inferirse que la empresa contratante no lleva a cabo evaluación alguna de las actividades formativas, ya que de lo contrario, este tipo de situaciones no se habrían repetido tras el primer curso.

6.4.8. Estrategias y auditorías lingüísticas

Los centros de idiomas que participaron en el grupo de discusión están de acuerdo en que la mayoría de las empresas cliente no cuenta con unas **estrategias lingüísticas** definidas ni concretas. Es más, consideran que la mayor parte de ellas no son capaces de analizar sus propias necesidades lingüísticas correctamente, por lo que cuando los centros de idiomas hablan con los responsables de RRHH, sienten una cierta frustración debido a que se ven obligados a explicar repetidamente algunas cuestiones básicas. En este aspecto su opinión coincide con la expresada por Puri Lamas y Scott Markham en el apartado 6.1. *Reuniones*, puesto que todos ellos manifiestan su preocupación por el desconocimiento que las empresas tienen acerca de las estrategias lingüísticas que deben aplicar en cada caso concreto.

En cuanto al conocimiento por parte de las empresas cliente de la existencia de **auditorías lingüísticas** como herramienta para determinar *a priori* las necesidades lingüísticas de la empresa y a continuación, ser capaces de establecer objetivos de aprendizaje lingüístico y poder ser proactivos, los centros de idiomas manifiestan que cuando la empresa cuenta con experiencia en el diseño y puesta en marcha de planes de formación, incluso aunque ésta sea de carácter interno, es más frecuente que sean concededores de dichas auditorías. Sin embargo, se apunta que, por norma general, las pequeñas y medianas empresas no suelen conocer las auditorías lingüísticas por lo que a menudo confían en el buen hacer del centro de idiomas a este respecto. Todos los asistentes al grupo de discusión excepto uno manifestaron que sus respectivos centros ofertan la realización de auditorías lingüísticas en las empresas, con el fin de elaborar un informe diagnóstico. No obstante, muchas empresas cliente son reacias a someterse a este tipo de análisis, en parte debido a su desconocimiento acerca de los beneficios que ello les puede reportar, pero también debido a su elevado coste económico.

La forma de elaborar las auditorías lingüísticas difiere de unos centros a otros, puesto que para algunos el objetivo principal es analizar en profundidad qué líneas de comunicación existen en cada empresa y cuáles requieren personas poseedoras de una capacidad lingüística efectiva en determinados puestos, de naturaleza tal que les

permita realizar una labor concreta. En consecuencia, los centros que defienden esta postura consideran que la realización de pruebas de nivel para establecer el perfil objetivo de cada participante en la formación en cuanto a las competencias lingüísticas es una parte auxiliar o secundaria de la auditoría. Sin embargo, otros centros actúan de forma distinta, ya que realizan una prueba de nivel al personal y a continuación mantienen una conversación con la persona responsable de RRHH para analizar las necesidades de la empresa y establecer los grupos en función de los niveles o necesidades lingüísticas específicas.

Los participantes del grupo de discusión coincidieron en que en nuestro país la mayoría de los centros de idiomas denomina “auditoría lingüística” a meras pruebas de nivel que simplemente persiguen la asignación de los asistentes a un grupo u otro, pero en las cuales no se investigan de modo alguno ni las necesidades lingüísticas de las empresas cliente ni las de los empleados.

Por medio de esta herramienta, a la empresa cliente se le ofrecen unas pautas de actuación en forma de **recomendaciones**, aunque es evidente que, por norma general, desde el primer contacto las empresas que consultan a los centros de idiomas ya están sopesando seriamente la posibilidad de contratar formación lingüística. Sin embargo, en algunas ocasiones, se observa que los resultados de las auditorías lingüísticas ponen de manifiesto que la empresa en concreto en realidad no necesita formación lingüística de ningún tipo, sino que, por el contrario, para lograr alcanzar los objetivos comerciales concretos de la empresa, simplemente resulta suficiente contratar a una persona que ya posea el perfil lingüístico necesario. Por ejemplo, no se puede pretender que una persona adquiriera un nivel de inglés muy superior al que inicialmente posee en un breve espacio de tiempo, sino que cuando la necesidad al respecto apremia, resulta más práctico contratar nuevo personal con un nivel alto de inglés. Por supuesto, esto es algo que, por norma general, sólo se pueden permitir las medianas y grandes empresas. Por consiguiente, uno de los principales objetivos de las auditorías lingüísticas es determinar si en la empresa existe necesidad de formación de inglés o no.

Por otra parte, cuando los resultados recogidos en el informe diagnóstico resultante de la auditoría lingüística no son del agrado de la empresa cliente, suelen darse tres situaciones:

- a) que las empresas olviden las recomendaciones ofrecidas en el informe, lo cual va en detrimento de la calidad de los resultados de aprendizaje que se pueden obtener
- b) que contraten la formación con otro centro de idiomas, sin atender a los consejos proporcionados por quien elaboró la auditoría
- c) que decidan no contratar formación de inglés alguna

Por lo que se refiere a **la persona que se ocupa de de los planes de formación** de la empresa cliente y por tanto, de adoptar la decisión de contratar la formación lingüística para los empleados, se observa que en las PYMES, especialmente cuando se trata de microempresas o pequeñas empresas, dicha persona no es necesariamente la responsable del departamento de RRHH, puesto que debido al reducido tamaño de su plantilla, en muchas de estas empresas tal cargo no existe, por lo que a menudo se trata del gerente de la empresa, de la secretaria o de un administrativo a quien se le ha encomendado dicha tarea. En estas ocasiones, esa persona, al verse obligada a asumir una función añadida a sus obligaciones principales para la cual en no pocas ocasiones no se siente suficientemente capacitada por desconocer las posibilidades existentes y cómo sacar partido de ellas, soporta una carga aún mayor que en las empresas de mayor tamaño, y de ahí que los resultados no suelen ser los esperados.

6.4.9. Aspectos económicos e implicación de la empresa

Otro de los parámetros que se deben considerar a la hora de elaborar el informe a partir de los resultados de la auditoría es la capacidad económica o el **presupuesto** que la empresa puede destinar a la formación lingüística de inglés. Así pues, cuando se cuenta con un presupuesto reducido, se incrementan las posibilidades de que no se puedan satisfacer al 100% las necesidades de la empresa, situación ante la cual se intentan ajustar las recomendaciones del informe de auditoría a las capacidades reales de la empresa.

Los participantes en este foro de debate también están de acuerdo en que en bastantes ocasiones, los responsables de RRHH sólo están interesados en conocer **el precio de la formación** que previamente tienen pensada contratar para un número determinado de grupos, sin entrar en detalles acerca del tipo de clases, la especificidad, los horarios, etc. Es decir, un porcentaje significativo de los responsables de los planes de formación de las empresas desconoce la variedad de posibilidades a su alcance y tampoco son conscientes de la necesidad e importancia de definir qué necesitan como empresa.

Otra de las cuestiones en las que la opinión de todos los miembros del grupo de discusión coincide es que, en general, la sociedad de nuestro país se caracteriza por ser **reacia a revelar datos monetarios** por lo que no es habitual que las empresas indiquen *motu proprio* la cantidad que están dispuestas a emplear en la formación de inglés. Sin embargo, la tarea de los centros de idiomas al aconsejar el tipo de formación idóneo para cada empresa se simplificaría sobremanera si dispusieran de esta información *a priori*. Al respecto se recalca que los centros de idiomas no se consideran únicamente proveedores de un servicio, sino colaboradores de las empresas en la búsqueda de soluciones a sus problemas lingüísticos, por lo que aprecian la franqueza en todo tipo de cuestiones, incluidas las económicas.

De hecho, los centros de idiomas ofrecen su colaboración a las empresas para solicitar las **bonificaciones y subvenciones** procedentes de organismos públicos. Varios de los expertos participantes en el debate comentaron casos en los que las empresas cliente han decidido no solicitar estas ayudas porque la burocracia que implica el proceso de solicitud es excesivamente larga y complicada, lo cual les lleva mucho tiempo y esfuerzo y, por consiguiente, el dinero que ahorran no les compensa. Este último hecho sucede principalmente en empresas pequeñas, que a menudo desconocen incluso la existencia de dichas subvenciones. Como podemos apreciar, este dato coincide con lo apuntado por los responsables de formación de las PYMES en la encuesta dirigida a ellos.

Sin embargo, en las grandes empresas esto no es tan frecuente debido al nada despreciable montante que perciben por este concepto y por ello a menudo, asignan

la tarea de búsqueda y tramitación de todo tipo de ayudas a algún miembro de su personal administrativo. Además, con el fin de contribuir a mantener o ampliar su cartera de clientes, minimizando los costes efectivos que la formación supone para las empresas cliente, los centros de idiomas les ofrecen un valor añadido. Nos referimos en concreto a que con frecuencia son los propios centros de idiomas quienes ofertan la gestión de subvenciones a las empresas cliente como parte del contrato de formación. De esta forma ganan clientes que si no dispusiesen de una subvención para ayudar a su financiación no contratarían el servicio de formación de inglés, pero que, en muchas ocasiones, o bien desconocen el procedimiento para tramitarla o el mismo les resulta un proceso demasiado complicado.

Durante la sesión también se comentó que existen casos en que los responsables de RRHH de las empresas únicamente están interesados en contratar formación de inglés para “cubrir el expediente”, es decir, para cumplir con los planes obligatorios de formación continua en las empresas, si bien esto es más bien algo excepcional, por lo que manifiestan que realmente la mayor parte de los clientes tienen un interés genuino en que sus empleados aprendan inglés.

Por lo que concierne al **coste de la formación**, sin entrar en detalles, ya que cada centro establece sus propias tarifas, creemos conveniente señalar que algunos centros aplican una tarificación diferente en función de la especificidad del curso. En concreto, y como ejemplo del gran contraste existente, se menciona la diferencia entre la formación en inglés general, que no suele suponer mayores dificultades, y la impartición de inglés telefónico o inglés para las reuniones, que implican un grado de dificultad medio, tanto a la hora de encontrar el profesorado adecuado para poder impartir las clases, como en cuanto a la preparación de las mismas; y se comparan ambos con un curso de inglés técnico específico de un área concreta (p. ej., el inglés de los estados financieros o el inglés concursal), que implican una dificultad muy superior en ambos aspectos.

En consecuencia con lo apuntado en el párrafo anterior, existen centros que aplican la máxima de que **a mayor dificultad de la materia, mayor es el coste económico** y que, por tanto, aplican diferentes escalas de tarificación dependiendo de la especificidad

del curso. Así pues, el precio que repercuten al cliente es proporcional a la cualificación profesional del profesorado necesario para impartirlo. Otros centros, por el contrario, tienen establecida una tarifa fija por hora independientemente de la dificultad o especificidad de la materia, aunque reconocen que no tienen costumbre de aceptar la impartición de cursos específicos muy complicados, que requieran los servicios de un profesorado con el cual no cuentan.

Además de la tarifa por hora de clase impartida, ya sea fija o variable en función de la especificidad, existen otros factores que también inciden en el coste final de la formación, entre otros, el número de horas de clase que tiene contratadas la empresa cliente en total (cuántos grupos y cuántas horas con cada grupo), si éstas tienen lugar dentro de un horario continuo para el profesorado, los recursos materiales que deben utilizar y el método de pago (al contado, a 90 días,...) utilizado por la empresa cliente.

En la **situación de crisis** actual algunos centros de idiomas han tenido que adaptar sus precios a las dificultades crecientes de sus clientes para poder seguir manteniendo un volumen de negocio que les permita continuar con su actividad. A pesar de ello, en el grupo de discusión todos coinciden en que muchas academias y centros de idiomas con una larga trayectoria se han visto abocadas al cierre en el último lustro, es decir, desde el comienzo de la crisis. Este dato lo pudimos constatar en el apartado 5.2.3. *Centros de idiomas*, ya que, de 209 centros de idiomas ubicados en la provincia de Bizkaia, 62 (el 29,7%) no contestan al teléfono o el número de teléfono está dado de baja, lo cual nos hace suponer que en un porcentaje elevado de los casos, habrán entrado en liquidación concursal o cerrado, tal y como confirman los participantes de este grupo. A pesar de los problemas mencionados, otros centros han optado por no rebajar las tarifas que tenían establecidas, aunque en la mayoría de los casos, simplemente las han congelado. La finalidad última de esta forma de actuación ha sido no fomentar la infravaloración de que son objeto por parte de las empresas cliente.

Independientemente de que hayan rebajado las tarifas, todos los centros de idiomas participantes en el debate coinciden en que han visto reducido el número de clases contratadas. En algunos casos, el número de asistentes por grupo se ha visto

incrementado, y en otros, las empresas han optado por contratar formación para un número menor de empleados.

Consideramos oportuno comentar aquí que a lo largo de todo el debate, en numerosas ocasiones los asistentes al mismo lamentaron la escasa valoración de la labor docente y la enseñanza del inglés que perciben por parte de las empresas cliente. Asimismo, todos los centros participantes en el grupo de discusión manifestaron la misma opinión con respecto a la escasa importancia que las empresas cliente otorgan a la **cuestión logística y organizativa** en los centros de idiomas. A menudo estas empresas no comprenden que el desplazamiento del profesor a las instalaciones de la empresa supone invertir un tiempo muy superior al dedicado a la clase, además del coste económico asociado a los gastos de desplazamiento si la empresa se encuentra alejada de un núcleo urbano. Todo lo anterior implica un coste que frecuentemente las empresas no están dispuestas a asumir, porque no son conscientes de la dificultad logística y económica que entraña para los centros de idiomas y para el profesorado.

6.4.10. Identificación del problema

Según estos expertos, la razón por la cual un elevado número de adultos de nuestro país estudia inglés durante muchos años con unos resultados de aprendizaje insatisfactorios radica en el **sistema educativo**. Así pues, apuntan que ya desde los niveles de educación obligatoria podemos observar que el alumnado no tiene costumbre de expresarse oralmente en inglés en el aula, posiblemente debido al elevado número de estudiantes que asisten a clase conjuntamente. Ni la expresión ni la comprensión oral en inglés se fomentan en estos niveles de enseñanza.

No obstante, es justo reconocer que la impartición de inglés en los niveles de enseñanza reglada ha mejorado de forma notable en la última década, pero los profesionales de la empresa a quienes estos centros imparten inglés, sufrieron **la situación anterior**, en la que la lengua inglesa era considerada una asignatura “menor”, a la cual no se le concedía la misma importancia que a otras materias y por tanto, ni las instituciones ni las familias fomentaban realmente su aprendizaje. A ello hay que añadir que los ejercicios gramaticales y de vocabulario constituían un pilar básico de la metodología de aprendizaje del inglés en la mayor parte de los centros

educativos, por lo que la expresión y comprensión escritas y, aún en mayor medida, las habilidades orales, con frecuencia eran abandonadas.

Habida cuenta de esta situación, no resulta extraño que los adultos de hoy en día apenas tengan capacidad para expresarse en inglés de forma fluida aunque su conocimiento gramatical sea superior a lo que la práctica demuestra. Por tanto, los centros de idiomas consideran que operan como “paliativo” de un sistema que no funcionaba de forma adecuada.

Por otra parte, de nuevo ponen de manifiesto el desconocimiento por parte de las empresas de sus propias necesidades lingüísticas y de cómo conseguir satisfacerlas. Además, las empresas no son conscientes de su gran desconocimiento en este aspecto por lo que cuando desean contratar formación de inglés son reacios a dejarse aconsejar sobre las opciones más efectivas para su empresa, que deben ser personalizadas para cada cliente. Estas empresas deberían ser capaces de analizar, junto con el centro de idiomas que realiza la auditoría lingüística, **quiénes** de sus empleados necesitan un conocimiento operativo del inglés, **para qué** lo necesitan y **en qué contextos** lo van a utilizar. Y a partir de este análisis, es cuando deberían recibir y aceptar la orientación necesaria para que la formación contratada sea lo más efectiva posible a nivel operativo.

En cuanto a las dificultades para expresarse de forma escrita, los expertos asistentes al grupo de discusión apuntan al hecho de que aun contando con todo tipo de herramientas tecnológicas a su alcance, los profesionales de la empresa no demuestran un alto grado de habilidad al escribir correos electrónicos o informes. Además, se destaca el hecho de que ni las empresas ni los propios trabajadores parecen ser conscientes de **la importancia de la imagen** poco fiable que transmiten a los proveedores o clientes extranjeros cuando su expresión en inglés no alcanza un nivel mínimo aceptable. Por una parte, estos centros detectan una falta de comprensión por parte de los trabajadores en cuanto a las diferencias que caracterizan la expresión oral y la escrita, lo cual muy frecuentemente provoca que el registro utilizado al escribir no sea el adecuado. Por otra parte, la falta de nivel gramatical y terminológico se plasma en escritos de un estilo farragoso, de difícil comprensión y

plagados de errores, que deterioran la imagen de la empresa a la cual representan. Por último, a menudo los directivos de las empresas son concededores de todo lo anterior pero no le conceden importancia, lo cual revela la escasa exigencia que la empresa concede a la imagen.

6.4.11. Claves para la mejora

Las claves que apuntan los expertos participantes en el grupo de discusión para mejorar los resultados de aprendizaje en este tipo de discentes, se fundamentan en las siguientes acciones:

- Priorizar y **seleccionar** dentro de cada empresa quiénes son los empleados concretos que realmente necesitan formarse lingüísticamente, en lugar de dirigir la formación a un grupo más amplio, con el fin de poner los recursos existentes a disposición de un segmento más reducido y de esta manera maximizar los efectos de dicha formación. Es decir, las empresas deben seleccionar a los empleados cuya formación de inglés vaya a repercutir directamente sobre los resultados operativos de la empresa.
- Las empresas cliente deben ofrecer una mayor **flexibilidad** de horarios para las clases de inglés, de forma que los empleados afectados por estos planes formativos puedan beneficiarse conciliando la vida familiar y laboral, y las tareas formativas.
- Las empresas siguen considerando que la formación de inglés es algo que beneficia **personalmente** a los empleados y no únicamente por motivos profesionales, por lo que a menudo la contratan antes de comenzar la jornada laboral, durante el horario destinado al almuerzo, o tras finalizar la jornada laboral. Y esto es debido en gran medida a dos factores, a saber, a la indefinición del perfil del empleado que necesita formarse en inglés, y al elevado número de empleados para los que las empresas contratan clases. Por consiguiente, una clave fundamental sería conseguir que las empresas admitan que la formación lingüística se realice dentro del horario laboral,

cuestión que parece no ofrecer problema alguno en el caso de otros tipos de formación continua.

- Las empresas deben conocer mejor las distintas **opciones a su alcance** para optimizar la formación, puesto que a menudo los empleados poseen el nivel suficiente para poder comunicarse profesionalmente con eficacia, pero carecen de la confianza necesaria para hacerlo, por lo que precisan “entrenamiento” continuo con un profesor que les ayude a sacar partido de los conocimientos que ya poseen.
- El personal al frente de los departamentos de Recursos Humanos y, en concreto, todas aquellas personas encargadas de los planes de formación en las empresas deberían adquirir conciencia de la **dificultad** existente para alcanzar los objetivos lingüísticos establecidos, y que además, estos no se consiguen recurriendo a la contratación de “clases de inglés” genéricas a largo plazo, sino que en ocasiones se precisa la puesta en marcha de otras medidas, entre las cuales cabe destacar las siguientes:
 - La necesidad de organizar cursos intensivos de Inglés para Fines Específicos
 - La contratación de tutorización o *coaching* lingüístico sobre aspectos prácticos concretos
 - La aceptación de una oferta personalizada, orientada a la satisfacción de las necesidades específicas de cada empresa.
- Las empresas cliente deberían ser conscientes también de que la formación lingüística de sus empleados es una **inversión** y como tal, debe producir una rentabilidad. Por lo tanto, de la misma forma en que utilizan los servicios de expertos en otros campos para maximizar la rentabilidad de sus inversiones, también deben estar dispuestos a dejarse asesorar por las personas expertas en formación lingüística en cuanto al tipo de formación que realmente les conviene. La contratación de un centro de idiomas para orientarles acerca

de las necesidades lingüísticas de la empresa y cómo solventarlas debe considerarse como **una inversión que aporta valor**.

- Las empresas cliente deben ser exigentes en lo que se refiere al centro de idiomas o, en su defecto, en lo que concierne al profesorado que contratan para la formación, evitando en la medida de lo posible el **intrusismo profesional** y dejando en manos de centros de idiomas o profesorado *freelance* de reconocido prestigio y solvencia la formación lingüística de sus empleados. De esta forma evitarán perder tiempo y dinero en una formación general, poco adecuada a sus necesidades concretas.
- También deben concienciarse de que las **auditorías lingüísticas** son una herramienta fundamental para detectar las necesidades específicas de cada empresa, identificar sus carencias concretas y realizar un diagnóstico que permita aportar soluciones personalizadas. Nuevamente, la confianza en los profesionales responsables de realizar dicho diagnóstico resulta esencial para obtener unos resultados de aprendizaje que se ajusten a los intereses de la empresa.
- Las empresas cliente no deberían enfocar la contratación de la formación como un **asunto exclusivamente económico**, ya que en ocasiones resulta evidente que su único interés es el precio/hora de la clase de inglés. Deben ser conscientes de que si desean contratar un servicio y comparar precios con otros centros de idiomas, deben comparar los mismos parámetros, ya que no es lo mismo contratar un curso de inglés general que uno de inglés para preparar una presentación oral concreta o negociar un contrato. Como consecuencia, estos expertos aconsejan que desde el principio los responsables de la empresa indiquen de qué presupuesto disponen para la formación, y confíen en los centros de idiomas para que estos les puedan recomendar las opciones más efectivas en cada caso.

CAPÍTULO 7

7. CONCLUSIONES

Este capítulo recoge las principales conclusiones a las que hemos llegado a partir de la investigación realizada en el marco teórico inicial y en el posterior trabajo de campo, así como a raíz de nuestras reflexiones personales.

En aras de facilitar la exposición de estas conclusiones, las presentaremos organizadas por temas en cuatro apartados diferentes. Así, el apartado primero recoge las conclusiones relacionadas con el **sistema educativo** en nuestro país, mientras que el segundo hace referencia a las **PYMES exportadoras de Bizkaia** como clientes de estos servicios de formación. Por su parte, el tercer apartado está dedicado a las conclusiones relativas a los **centros de idiomas** que proporcionan servicios de formación lingüística de inglés a alumnado procedente de empresas y al **profesorado**, formadores que o bien prestan sus servicios en estos centros de idiomas o lo hacen como autónomos. Por último, en el cuarto apartado se exponen las conclusiones sobre los **discentes**, es decir, el personal de las PYMES vizcaínas en proceso de formación lingüística de inglés.

Además de las conclusiones categorizadas en los apartados que acabamos de apuntar, incluimos una **conclusión de ámbito general**.

7.1. Conclusiones relativas al sistema educativo

1ª Conclusión – Fallos en el sistema educativo - Como hemos podido comprobar a lo largo de esta tesis, **el sistema educativo actual falla en múltiples aspectos en los niveles de educación obligatoria** (p. ej., clases masificadas, escasa atención al desarrollo de las habilidades comunicativas orales en inglés,...), y éste es uno de los

motivos principales por los que, durante su vida escolar, los estudiantes no adquieren un nivel operativo de inglés que cuando acceden al mundo laboral les permita comunicarse de forma efectiva en entornos internacionales, incluso a pesar de haber recibido formación de lengua inglesa a lo largo de varios años.

Estos fallos educativos son recurrentes en las etapas post-obligatorias – especialmente en los cursos de grado y de posgrado –, debido fundamentalmente a la escasa oferta de asignaturas AICLE o IFE en la mayoría de las titulaciones universitarias así como en los ciclos formativos, lo cual se convierte en un factor que ralentiza, y en algunos casos incluso impide, el aprendizaje de la lengua de manera contextualizada. Lamentablemente, los objetivos del sistema educativo en nuestro país no están diseñados con el fin de ajustarse a las necesidades de la empresa.

Por otra parte, creemos que la Universidad debe ser garante de que los egresados hayan adquirido las competencias necesarias para poder manejarse en un entorno profesional nacional e internacional pero, tal y como se desprende de los resultados de nuestra tesis y también de otros estudios^{156,157} esto no sucede.

Además de los profesionales de la empresa, otro colectivo que se ve seriamente afectado por esta escasa exposición al inglés de carácter profesional es el compuesto por el profesorado de lengua inglesa, particularmente aquellos que se dedican a impartir formación al personal de las empresas de exportación, puesto que no reciben la preparación necesaria en las aulas universitarias y por tanto, a menudo desconocen la terminología específica de los distintos campos de conocimiento en los que las empresas cliente que contratan sus servicios necesitarían recibir formación. Por este motivo, la preparación de las sesiones formativas con material que responda a las necesidades de sus clientes les resulta especialmente complicada, y de ahí que no resulte en modo alguno extraño el que frecuentemente se decanten por impartir IFG,

¹⁵⁶ Castro, J. y Bilbao-Goyoaga, A. (2013). *Do Basque Country University Post-graduate Courses Bet for English?* IADAT e-2013 Conference Proceedings Book - 6th International Conference on Education. Barakaldo: IADAT.

¹⁵⁷ Castro, J. y Bilbao-Goyoaga, A. (2013). *Diagnosis of the English Language Skills of Large Companies Located in the Basque Country and Remedies Recommended.* IADAT e-2013 Conference Proceedings Book - 6th International Conference on Education. Barakaldo: IADAT.

área que conocen mucho mejor, pero que sin embargo insistimos “no da respuesta a las necesidades específicas de sus clientes”.

2ª Conclusión - Utilización excesiva del doblaje - ***La tan frecuente utilización del doblaje en las películas y series extranjeras que se emiten en nuestro país tampoco ha favorecido el aprendizaje de las destrezas orales***, situación inexistente o no tan acusada en otros países de nuestro entorno (p. ej., Portugal, Holanda, etc.), debido a la ostensiblemente menor utilización del doblaje. Dicha política propicia que en otros países europeos en los cuales la presencia del inglés como lengua extranjera en el currículo educativo es similar al caso de nuestro país, sin embargo, los estudiantes adquieran un nivel de conocimiento de esta lengua muy superior al nuestro por hallarse mucho más expuestos desde la infancia a su utilización oral (y también escrita en los casos en los cuales se emplean subtítulos).

7.2. Conclusiones relativas a las PYMES como empresa cliente

3ª Conclusión – Escasa inversión en formación lingüística – Cada vez resulta más evidente que la exportación de bienes y servicios es una exigencia fundamental del mercado actual para poder superar la crisis económica, especialmente en el caso de las PYMES. De hecho, como se desprende del estudio de LANGUNE,¹⁵⁸ las PYMES vascas otorgan un alto grado de importancia a la formación lingüística de sus empleados, especialmente la relacionada con el aprendizaje del inglés. Sin embargo, estas empresas no parecen estar realizando una inversión significativa en la formación lingüística de sus empleados y de ahí se puede inferir que realmente no son conscientes de que ***una escasa inversión en la formación lingüística de sus empleados puede acarrear graves consecuencias para la propia empresa***, dado que al fallar la comunicación con el mercado extranjero, ya sea parcial o totalmente, ello puede derivar en la pérdida de negocio y, por tanto, una disminución de la facturación.

¹⁵⁸ LANGUNE. (2012). *Estudio sobre la eficacia de las competencias lingüísticas en las PYMES vascas*. [en línea]. Disponible en: http://www.langune.com/noticias/langune-presenta-un-retrato-sobre-el-uso-gestion-y-formacion-en-idiomas-de-las-empresas-vascas-langune_jornadacompetencias [28 de noviembre de 2012]

Además, dada la escasa valoración por parte de la empresa del esfuerzo realizado para formarse lingüísticamente, existe un riesgo elevado de que los empleados que sí poseen capacidad comunicativa efectiva en inglés, reciban ofertas de trabajo tentadoras de otras empresas debido a que poseen un perfil lingüístico muy demandado por lo necesario y por lo escaso, y terminen abandonando la empresa en la que trabajan actualmente. Como afirman Andersen y Rasmussen,¹⁵⁹ *“Under investment in language skills and in communication can lead to a lack of market shares and eventually to the result that employees with language skills leave the organisation.”*

Si la situación anteriormente apuntada se produjese, la empresa perdería un activo humano de gran valor y en ella quedaría el personal menos preparado en inglés, situación que mermaría sensiblemente su capacidad operativa en el ámbito internacional.

4ª Conclusión – Esfuerzo poco rentable - El esfuerzo realizado por parte de las ***PYMES exportadoras de Bizkaia no se traduce en resultados realmente positivos en lo que a la formación de inglés de su personal se refiere***, ya que de hecho su personal carece de la preparación lingüística necesaria para desarrollar su actividad internacional de forma eficaz.

En opinión de los responsables de RRHH la necesidad de que los empleados de sus respectivas empresas posean conocimientos de inglés es superior al nivel de satisfacción que ellos mismos muestran al respecto (véase apartado 6.3.1.2. *Satisfacción y necesidad de conocimiento de inglés del personal*). La conclusión evidente es que, en este sentido, las PYMES exportadoras vizcaínas se enfrentan a un serio problema, puesto que, en general, tanto los responsables de RRHH como los propios empleados reconocen que el nivel de inglés que poseen estos últimos no es el adecuado para llevar a cabo transacciones comerciales de carácter internacional, y esto sucede fundamentalmente en dos planos, a saber:

¹⁵⁹ Andersen, H. y Rasmussen, E. (2004). The role of language skills in corporate communication. *Corporate Communications: An international journal*, vol. 9. 3. pp. 231-242. [en línea]. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=1356-3289&volume=9&issue=3&articleid=858100&show=html> [25 de febrero de 2014]

- a. Las **habilidades orales** en inglés, de forma especial en el caso del personal con una **categoría profesional superior** (directivos, mandos intermedios, etc.) no han sido suficientemente desarrolladas para permitirles poder mantener conversaciones fluidas con eficacia, sobremanera cuando se trata de conversaciones con interlocutores angloparlantes nativos. Estas personas son quienes están más en contacto con los clientes extranjeros, y por consiguiente, deben ser los profesionales de la empresa a quienes se les debe exigir un mayor nivel operativo de inglés.
- b. La **terminología** propia de su campo de conocimiento necesita ser puesta en práctica para así reforzar sus competencias comunicativas a la hora de realizar presentaciones de productos, de servicios o de su propia empresa, y por supuesto, para poder realizar otras importantes actividades como, por ejemplo, la negociación de los términos de un contrato, el cierre de transacciones comerciales, etc. En suma, el manejo eficaz de la terminología resulta fundamental para comunicarse de forma satisfactoria en inglés dentro de un contexto empresarial, particularmente cuando se deben abordar temas con un alto grado de especialización que requieren el uso y comprensión de una terminología específica y, en ocasiones, de gran complejidad.

A pesar de los recursos invertidos (tiempo y dinero), el retorno obtenido no es acorde con el esfuerzo temporal y financiero empleado, otra prueba fehaciente más de que la estrategia de las PYMES para la formación lingüística de sus empleados no resulta efectiva. Y en este sentido concluimos que **la mayoría de las PYMES exportadoras vascas carecen de un plan estratégico lingüístico adecuado** pero sobre todo, **no invierten de forma eficaz los recursos de que disponen** con el fin de que el nivel operativo de inglés de dicho personal se vea reforzado para comunicarse eficazmente con los mercados en los que operan.

La comparación de los datos recogidos del colectivo de responsables de RRHH de las PYMES exportadoras vizcaínas y de los centros de idiomas con respecto a las estrategias lingüísticas que poseen las empresas nos permite concluir que existe una significativa divergencia entre su respectiva percepción respecto a lo que consideran

“estrategias” o “plan estratégico”. Esta diferencia sustancial nos indica con claridad que la percepción de los responsables de formación no se corresponde con la idea que tienen los centros de idiomas acerca de dichos conceptos. La conclusión que extraemos de ello es que en numerosas empresas, el mero hecho de contar con un presupuesto para la formación lingüística de los empleados se califica como “estrategia”, cuando simplemente resulta ser un medio para lograr un fin, que de modo alguno puede tildarse de estrategia. Por otra parte, en algunas ocasiones el objetivo consiste únicamente en cumplir con los planes de formación requeridos por ley, lo cual indica la escasa existencia de estrategias lingüísticas en algunas empresas.

Los objetivos lingüísticos que persiguen gran parte de las empresas que reciben formación de inglés no tienen como finalidad la comunicación eficiente en contextos de trabajo reales, sino únicamente “que su personal sepa más inglés”. Esta constatación, refrendada por la opinión mayoritaria de los centros de idiomas, pone de manifiesto no sólo el desconocimiento por parte de las empresas de sus propias necesidades lingüísticas y cómo conseguir satisfacerlas, sino también y de una forma especial, que las empresas tampoco son realmente conscientes de su gran desconocimiento al respecto.

5ª Conclusión – Ahorro *versus* calidad - Al intentar contratar formación lingüística para su personal, las empresas cliente no suelen indicar a los centros de idiomas o profesionales de la formación el presupuesto del que disponen, sino que su estrategia negociadora consiste en intentar contratar el máximo número posible de horas de clase de acuerdo con el presupuesto con el que cuentan. Es decir, que a menudo **buscan un servicio barato sin prestar atención a la calidad del mismo**, puesto que no aprecian diferencia alguna entre la oferta de los distintos centros o docentes. De ello se infiere que, la contratación de la formación es otro factor más en el cual la estrategia empleada por las empresas para abordar la cuestión de la formación lingüística de sus empleados no es la más adecuada, ya que priman el ahorro sobre la calidad, lo cual a corto y medio plazo será perceptible en los deficientes resultados de aprendizaje obtenidos en relación con la satisfacción de sus necesidades profesionales específicas.

De hecho, todo lo anterior deriva en un uso ineficiente de los recursos, puesto que al prestar atención prácticamente de forma exclusiva al precio de la formación, soslayando otros factores también importantes (p. ej., la experiencia docente o la especificidad de la materia), es frecuente que las empresas contraten servicios cuya calidad deja mucho que desear, puesto que conciertan la formación con el profesorado más barato, que habitualmente no posee una preparación idónea especialmente en cuanto a la terminología específica del comercio internacional. A esta errónea política debe añadirse que suelen contratarse servicios de inglés general (IFG) en lugar de servicios del inglés específico (IFE) que son los que realmente necesitan, por resultar menos gravoso desde un punto de vista económico.

6ª Conclusión – Intrusismo profesional - La **creciente presencia del intrusismo profesional** en el terreno de la formación lingüística en inglés es especialmente grave puesto que perjudica de forma notoria a las empresas cliente, dado que la calidad final del servicio prestado dista bastante de ser idónea para lograr una comunicación eficaz con empresas o entidades extranjeras. Pero a lo anterior debe añadirse que esta situación suele perdurar en el tiempo, lo cual deriva en la pérdida no sólo de un gran número de horas invertidas, sino también en la de sumas de dinero nada despreciables y, lo que resulta aún peor, en la pérdida de motivación para aprender inglés por parte de los empleados receptores de la misma.

7ª Conclusión – Escasa utilización de bonificaciones - El hecho de que las PYMES vizcaínas no aprovechen al máximo los recursos que las instituciones ponen a su alcance en forma de ayudas y subvenciones para la formación lingüística de inglés, debido a la falta de información al respecto o a la complejidad del proceso de solicitud les **supone una “pérdida de oportunidad”**. Esto probablemente deriva en la no contratación de formación de inglés para sus empleados, en la contratación de menos horas, en la contratación de inglés general en detrimento del inglés específico, puesto que las tarifas del primero son sensiblemente inferiores, o en la formación accesible a menos grupos de los que se podrían financiar en caso de contar con estas subvenciones. Asimismo, en ciertos casos incluso podría resultar en una combinación de todas las situaciones que acabamos de señalar.

Esta situación debe ser subsanada a la mayor brevedad posible y las empresas en general, y las PYMES en particular no pueden permitirse el lujo de “renunciar” a ingresar el importe de estas bonificaciones, puesto que ello supone poner un freno a su índice de penetración en los mercados extranjeros, y por consiguiente, a su desarrollo como empresa, lo cual perjudica notablemente sus intereses.

8ª Conclusión – Multilingüismo - **Resulta primordial que las PYMES exportadoras consideren la formación en multilingüismo de sus empleados como una prioridad estratégica competitiva.** En este sentido no debemos olvidar que, la conveniencia de que sean las empresas vendedoras las que realicen el esfuerzo por comunicarse en la lengua del cliente está avalada por numerosos agentes económicos, autoridades académicas y políticas.

7.3. Conclusiones relativas a los docentes y centros de idiomas

9ª Conclusión – Escasa adecuación de las actividades formativas a las profesionales - Debido a que durante su etapa escolar la gran mayoría de los empleados de las PYMES exportadoras vizcaínas han recibido clases de inglés, y además, consideran que posee un nivel intermedio de inglés, extremo éste corroborado por los centros de idiomas, estas personas no requieren *únicamente* seguir perfeccionando sus conocimientos gramaticales o seguir ampliando su vocabulario general, sino que lo que verdaderamente necesitan es ponerlos en práctica en un entorno empresarial (incluso aunque se trate de una simulación en el aula) para poder adquirir mayor vocabulario específico y fluidez, y así aumentar su capacidad comunicativa.

No obstante lo anterior, a partir de los datos recogidos nos vemos abocados a concluir que **las actividades que efectivamente se utilizan en el aula tienen poca aplicación en el ámbito laboral** y, en consecuencia, apenas inciden en la mejora de las competencias lingüísticas del personal en aquellos aspectos que éstos precisan perfeccionar.

Con frecuencia las actividades profesionales en las cuales los empleados utilizan el inglés no coinciden con aquellas actividades formativas que ellos mismos señalan que

se practican durante las sesiones de formación, debiendo destacarse en este sentido la profunda brecha existente en los casos de lectura de manuales de instrucciones, artículos técnicos e informes, lectura de correspondencia técnica, jurídica o empresarial y la simulación de las negociaciones para cerrar un contrato. Teniendo presente la necesidad imperiosa de manejarse con soltura en estas actividades resulta imprescindible poner en práctica las medidas correctoras necesarias.

Esta conclusión dibuja un panorama desalentador en la medida en que todo ello supone, además de un mal uso de los recursos, la deficiente preparación de los empleados para afrontar sus tareas profesionales con garantías de éxito. Además, como consecuencia de lo anterior, llegamos a otra lógica conclusión, es decir, que el tipo de actividades que se practican en el aula de inglés deben incidir más en aspectos laborales, técnicos y empresariales.

En clara relación con lo anterior, concluimos que el inglés que se imparte en las sesiones de formación a empleados de empresa está orientado mayoritariamente al ***aprendizaje del inglés propio de situaciones cotidianas (IFG) y no se incide demasiado en la utilización profesional de esta lengua (IFE).***

Tal y como están planteados en la actualidad, la mayoría de los cursos de formación de inglés para profesionales de la empresa resultan poco eficaces para mejorar las destrezas comunicativas del personal en su área de conocimiento concreta, por lo que resulta indispensable acometer un profundo cambio en el modelo de enseñanza de inglés para personal de empresas. Sin embargo, somos plenamente conscientes de que este cambio de orientación en la actualidad se encontraría con un serio escollo, es decir, que realmente se trata de actividades de carácter empresarial para las cuales el profesorado de idiomas con frecuencia carece de la experiencia precisa y cuenta con una deficiente preparación en cuanto a su conocimiento de Inglés para Fines Específicos, carencia motivada por la escasa formación en este aspecto que ofrece el sistema educativo en nuestro país, que no tiene presentes las necesidades de la empresa a la hora de diseñar los planes de estudio (véase 1ª Conclusión).

Las consecuencias de lo anterior se traducen en unos resultados empresariales susceptibles de una manifiesta mejora, puesto que si los docentes que imparten

formación al personal de las empresas cuentan con una preparación poco adecuada a la demanda, no es de extrañar que en más de una ocasión las operaciones comerciales internacionales en las que estos empleados participan no obtengan los resultados deseados.

La formación lingüística orientada a potenciar las destrezas orales, así como la especialización del programa formativo lingüístico adecuándolo a las necesidades específicas de cada empresa, resulta a todas luces imprescindible si se persigue lograr un avance significativo en este frente. Por ello, creemos que las empresas cliente deben esforzarse por contratar profesorado con la debida preparación y exigir a los centros de idiomas o a los profesionales de la enseñanza independientes que presten los servicios de Inglés para Fines Específicos que realmente necesitan.

10ª Conclusión – Escasez de cursos intensivos específicos - Es preciso organizar un mayor número de ***cursos intensivos de carácter específico***, ya que éstos son especialmente recomendables en el caso que aquí nos ocupa por los siguientes motivos:

- a) resultan especialmente indicados cuando los contenidos que se desean cubrir son limitados (caso del IFE)
- b) favorecen el aprendizaje duradero, puesto que lo aprendido durante cada una de las sesiones formativas se vuelve a utilizar al poco tiempo y se profundiza sobre ello, de forma que en cada una de las sesiones se recibe mucha información y se pone en práctica
- c) debido precisamente a su propio carácter intensivo se reduce sensiblemente la posibilidad de que, a corto plazo, es decir entre clase y clase, o incluso en el período que pueda durar el curso intensivo en cuestión se olviden los conocimientos adquiridos

11ª Conclusión - Informe de evaluación completo y bien elaborado – Los centros de idiomas están realizando un ***trabajo adecuado en lo referente a la elaboración de los informes de evaluación*** que presentan a sus empresas cliente, puesto que en su mayor

parte se trata de informes individuales que aportan una valoración cuantitativa, es decir, en términos numéricos, y además, en ellos se describen las competencias que los trabajadores en proceso de formación han ido adquiriendo a lo largo del mismo. En nuestra opinión, éste es el tipo de informe más completo y apropiado para este tipo de discente, ya que proporciona un *feedback* útil para el docente, para la empresa cliente y para el propio trabajador.

7.4. Conclusiones relativas a los empleados receptores de la formación lingüística

12ª Conclusión – Exceso de confianza - Los empleados de las PYMES y los responsables de formación de las mismas ***no son conscientes de las carencias lingüísticas que presenta el personal ni de los riesgos que esto entraña para la empresa.*** De hecho, ambos colectivos a menudo señalan que el personal “ya cuenta con formación suficiente en inglés” como argumento para sustentar el hecho de que la empresa no organiza cursos de inglés o los empleados no asisten a los mismos. Sin embargo, en términos generales, el grado de satisfacción de los responsables de RRHH con respecto al nivel de inglés de los empleados de su empresa, en general, no es satisfactorio y además, los propios empleados con frecuencia manifiestan tener dificultades para comunicarse en inglés.

13ª Conclusión – Falta de motivación - ***El alto grado de desmotivación identificado entre los empleados respecto al deseo de continuar con la formación en inglés*** es un aspecto que requiere una especial atención a la hora de diseñar la formación y deben arbitrarse las medidas oportunas para lograr generar o mantener el deseo de los empleados para comprometerse con una formación lingüística continua que satisfaga sus necesidades profesionales reales.

Un elevado porcentaje de los empleados es consciente de que la asistencia a la formación de inglés constituye un requisito imprescindible para su empresa, y también para ellos si no desean perder oportunidades profesionales, pero curiosamente, no porque sean conscientes de las ventajas que esta formación les aporta, ya que no ven un fin claro ni la utilidad práctica e inmediata de su formación.

Si a este último hecho le añadimos que el personal no necesita utilizar el inglés de forma inmediata, que no aprecia un avance notable, que la empresa no financia esta actividad, que deben formarse en sus horas de asueto y que, además, la empresa no valora su esfuerzo, tenemos todos los ingredientes para una clara situación desmotivadora, que causará un índice de asistencia irregular, por lo que los resultados de aprendizaje se verán seriamente perjudicados.

14ª Conclusión – Elevado índice de asistencia – Una conclusión positiva es que la mayoría de los empleados de las PYMES **asisten a clase de forma regular**, lo cual redundará en un buen aprovechamiento de los recursos que la empresa pone a su disposición. Sin embargo, cuando la formación está financiada totalmente por la empresa y además tiene lugar en horario laboral, el índice de asistencia a las sesiones formativas es menor y esto quizá se deba a que el personal no lo valora en su justa medida porque además de que no les supone esfuerzo alguno de carácter económico, tampoco tienen que renunciar a su tiempo de ocio para asistir a la formación.

7.5. Conclusión general

En el particular momento económico por el que atravesamos, las PYMES están abocadas a ser competitivas a todos los niveles, y de modo especial en el entorno internacional. A pesar de ello, las deficiencias lingüísticas propician y suelen dar como resultado un descenso significativo en la facturación, mientras que, por el contrario, cuando las empresas utilizan una sabia combinación de estrategias lingüísticas para operar con efectividad en el mercado internacional, su cuenta de resultados resulta reforzada.

Avalados por los resultados obtenidos, hemos llegado a la conclusión de que el método que mejores resultados proporciona consiste en una **combinación de recursos y técnicas que proporcionen la especificidad que las empresas requieren, con lo que se logrará una “mejora efectiva” del nivel de inglés profesional del personal en fase de formación.**

CAPÍTULO 8

8. SUGERENCIAS

A partir de las conclusiones extraídas en el apartado anterior, hemos elaborado una serie de sugerencias con el fin de proporcionar algunas claves para procurar la mejora de aquellos aspectos que hemos detectado se podrían perfeccionar. Confiamos en que su aplicación contribuya a incrementar el éxito en la consecución de los objetivos lingüísticos y además permita obtener mejores resultados en cuanto al aprendizaje del tipo de inglés que las PYMES exportadoras vizcaínas requieren.

Por supuesto, somos plenamente conscientes de que algunas de estas sugerencias no son fáciles de ejecutar y también de que la puesta en práctica de las mismas tampoco está en nuestras manos, pero consideramos que nuestras aportaciones podrían servir de guía para aquellas instituciones, empresas, centros de idiomas, profesores o profesionales de la empresa que deseen obtener un mayor rendimiento de los recursos destinados a la formación lingüística de inglés en las PYMES exportadoras de Bizkaia, con lo cual estaríamos cumpliendo con una de las funciones sociales importantes del estamento universitario al cual pertenecemos.

Hemos dividido las sugerencias en cuatro apartados en los cuales se hace referencia a los mismos colectivos que en las conclusiones, y por ello, el número que las acompaña y su denominación indican a qué número concreto de conclusión hacen referencia.

8.1. Sugerencias relativas al sistema educativo

1ª Sugerencia – Fallos en el sistema educativo - En nuestra opinión, la docencia actual en aulas masificadas (25 alumnos en Educación Primaria, 30 en Secundaria y hasta cifras de 100 o incluso más elevadas en la Universidad) dificulta la enseñanza de la

lengua inglesa sobremanera. Por ello, nuestra sugerencia al respecto es que para la asignatura de inglés, **los grupos deberían ser desdoblados en subgrupos más reducidos** porque ello supondría una mejora cualitativa del nivel de inglés del alumnado, apreciable en todas las etapas educativas, al posibilitar una práctica más intensa y continua del idioma, pero además permitiría un mayor ejercicio de las habilidades orales en el aula. No obstante, somos plenamente conscientes de que este cambio de política educativa implicaría una mayor inversión por parte de las instituciones públicas y privadas que se dedican a la enseñanza, y siendo sinceros, no albergamos grandes esperanzas de que esto pueda suceder a corto plazo.

Nuestra propuesta incluye un cambio de paradigma, e implica además, que todos los niveles educativos (desde la educación primaria hasta la Universidad) **potencien la oferta de asignaturas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)**, puesto que éstas han demostrado su eficacia para transmitir los conocimientos del currículo mientras utilizan el inglés como lengua vehicular, por lo que la lengua se aprende “en contexto” y con un objetivo claro, distinto del mero “aprendizaje por el aprendizaje”.

Como complemento de lo sugerido en el párrafo anterior, en los niveles educativos superiores (grados y posgrados universitarios, y ciclos formativos), se debería **fomentar la oferta del Inglés para Fines Específicos (IFE) en las diferentes especialidades cursadas**, puesto que de esta forma el alumnado tendría la posibilidad de adquirir y utilizar la terminología específica de su área de conocimiento con antelación a su incorporación al mercado laboral, mejorando por tanto sus capacidades comunicativas en esta lengua en campos técnicos, jurídicos, empresariales, médicos, etc.

2ª Sugerencia – Utilización excesiva del doblaje – En nuestra opinión, **la reducción o incluso la eliminación del doblaje** a castellano de aquellas películas y series extranjeras cuya lengua original sea el inglés, favorecería enormemente el aprendizaje de esta lengua desde etapas tempranas. De esta forma, en un plazo de tiempo relativamente breve la población española podría alcanzar un nivel operativo de inglés similar al de otros países europeos, con una mejora especialmente evidente en el plano oral.

8.2. Sugerencias sobre cómo mejorar los resultados del aprendizaje de inglés desde el punto de vista de las PYMES exportadoras de Bizkaia

3ª Sugerencia – Escasa inversión en formación lingüística – Sería realmente conveniente que las empresas reflexionasen más acerca de su **compromiso respecto a la formación lingüística de sus empleados** y que valorasen en su justa medida la necesidad de cambiar de estrategia y realizar mayores esfuerzos plasmados en, por ejemplo, la puesta a disposición de su personal del tiempo necesario para el desarrollo de la actividad formativa dentro de su jornada laboral o la valoración del esfuerzo realizado al asistir a las sesiones de formación al término de la misma.

En el peor de los casos, si la empresa no les proporciona los medios logísticos necesarios (ej. materiales, espacios, etc.) o no financia el coste de su formación, sería altamente recomendable que de algún modo recompensase el esfuerzo que ello les supone. Por ejemplo, la concesión de incentivos monetarios o de otro tipo a quienes participen en programas de formación de inglés, sería sin lugar a dudas una política apreciada por el personal en formación y que compensaría su dedicación y esfuerzo a esta tarea de aprendizaje, demostrando además a sus empleados que realmente la empresa apuesta por la formación lingüística.

Además de lo anterior, somos de la opinión de que las empresas deben ser más flexibles en cuanto a los horarios de las sesiones de inglés, de forma que quienes participen en ellas puedan conciliar la vida familiar y laboral con las tareas formativas. Además, consideramos aconsejable que esta formación tenga lugar dentro del horario laboral, cuestión que, por cierto, no suele representar mayores problemas cuando se trata de otros tipos de formación, (p. ej., en los casos de formación técnica, en calidad, en seguridad, en gestión, etc.). En otras palabras, las PYMES deben adquirir conciencia de la importante función que el uso eficaz del inglés desempeña dentro de su actividad y por consiguiente deben arbitrar los medios oportunos para que toda la formación contratada “juegue en igualdad de condiciones”.

4ª Sugerencia – Esfuerzo poco rentable – A la vista de los datos obtenidos que apuntan en el sentido de que la inversión de las empresas en formación lingüística no es efectiva, se nos antoja de especial importancia que las empresas comprendan con

claridad que ***no se trata únicamente de invertir mucho en formación lingüística, sino fundamentalmente, de invertir bien.*** En este sentido las empresas deben concienciarse para poner en marcha las medidas pertinentes al objeto de analizar previamente cuáles son las necesidades lingüísticas específicas que tiene cada una, para posteriormente elaborar un “proyecto personalizado” acorde con las necesidades detectadas.

De la misma forma en que las empresas con frecuencia recurren a la contratación de servicios de asesores externos con el fin de obtener una mayor rentabilidad de sus inversiones, también deben estar dispuestas a ***dejarse asesorar por expertos en formación lingüística*** que les orienten respecto a las estrategias lingüísticas que realmente necesitan promover en su empresa. Serán estos profesionales de la docencia quienes, tras analizar diversas características de la empresa, el perfil de sus empleados y las necesidades comunicativas de la misma, podrán aconsejarles acerca de la forma más eficaz de orientar las estrategias que se deben seguir para lograr los mejores resultados de aprendizaje posibles.

En consonancia con lo anterior, recomendamos la elaboración de ***auditorías lingüísticas*** como herramienta complementaria de las pruebas de nivel realizadas con antelación al inicio de la formación lingüística, ya que creemos que resulta un instrumento de enorme utilidad y eficacia, que permitirá no sólo obtener un análisis detallado y completo, sino también diagnosticar las debilidades y fortalezas de cada empresa. Si se avanza por esta vía, las probabilidades de satisfacer las expectativas de aprendizaje y las necesidades de las empresas se verán notablemente incrementadas. Por tanto, el coste económico que suponen las auditorías lingüísticas para la empresa debe ser interpretado como ***una inversión que aporta valor***, puesto que generará una rentabilidad mayor que en el caso de haber prescindido de ella.

Por este motivo, si el análisis de necesidades previo a la implantación de la actividad formativa constituye un elemento esencial para garantizar el éxito de un programa de formación lingüística en Inglés para Fines Generales, aún con mayor razón resultará imprescindible en el caso del Inglés para Fines Específicos, puesto que el campo de conocimiento que éste último cubre es mucho más concreto y preciso que el cubierto

por el IFG. La mera contratación de “clases de inglés sin un objetivo específico” normalmente no obtiene los resultados que se persiguen, por lo cual se deben analizar cuidadosamente las necesidades específicas de cada miembro del personal, ya que probablemente no todos ellos necesitan formación lingüística de inglés ni, a menudo, el mismo tipo de formación.

Nuestra recomendación a las PYMES de que contraten a profesionales cualificados para la realización de auditorías lingüísticas viene motivada por el hecho de que éstas proporcionarán un diagnóstico más atinado y útil que podrá desempeñar la función de una sólida base, a partir de la cual será posible diseñar un **plan estratégico** que recoja las líneas de trabajo futuras en cuanto a la contratación de personal o de servicios concretos, y acerca de la planificación de cursos específicamente orientados a cubrir las necesidades que requieran formación. Por supuesto, sería esencial que este plan estratégico incluyese como condición *sine qua non* la contratación de personal que disponga de las herramientas lingüísticas y sociolingüísticas precisas para comunicarse debidamente, y además, debería añadirse la programación de una formación más eficiente del personal que ya está contratado por la empresa, tarea que debería realizarse tras la elaboración de una auditoría lingüística. De esta forma, las garantías de éxito a la hora de afrontar los problemas lingüísticos presentes y los que se pudieran presentar serían significativamente mayores.

Así pues, recomendamos a las PYMES que **definan con claridad los objetivos** de dicha formación en función de las tareas profesionales concretas que su personal deba realizar y además, que determinen con la máxima precisión en qué contextos específicos deberán aplicarse los conocimientos y destrezas lingüísticas adquiridos. A su vez, consideramos de especial importancia que quien elabore la auditoría lingüística, en estrecha colaboración con los responsables de RRHH de la misma, les informe y aconseje acerca de las distintas opciones a su alcance, del coste material y temporal de cada una de ellas y del grado de efectividad que se logrará mediante la aplicación de cada una de ellas o de todas en su conjunto.

También aconsejamos a las PYMES que no ignoren el hecho de que, en algunas ocasiones, puede ser preciso organizar un curso intensivo específico o contratar

coaching lingüístico que proporcione “formación personalizada” a un miembro concreto de la plantilla sobre un tema o habilidad lingüística muy específicos (ej. presentación de un producto tecnológico).

Las PYMES deberán **priorizar quiénes de los empleados necesitan realmente formación en inglés** y seleccionar a aquéllos cuya formación se estime que repercutirá directamente sobre los resultados operativos de la empresa. De forma paralela, la empresa en cuestión deberá establecer, de nuevo con ayuda de las auditorías lingüísticas, qué aspectos formativos concretos es necesario potenciar o “entrenar”, y diseñar un programa específico para el personal seleccionado. Así se conseguirán maximizar los resultados de aprendizaje y, como consecuencia, mejorar la imagen de la empresa en el exterior, con todo lo que ello pudiera conllevar en aras de alcanzar los objetivos comerciales planteados.

Por otra parte, la traducción del material promocional, de ventas o técnico, así como los contenidos de la página web de la empresa debe ser encargada a **traductores profesionales**, para de este modo garantizar la precisión de los términos y expresiones utilizados y ofrecer una imagen corporativa asociada a la calidad. En muchas ocasiones, para una PYME puede resultar más rentable, y ello no solo desde el punto de vista meramente económico, sino también desde la perspectiva de la imagen corporativa, el subcontratar dichos servicios en lugar de invertir sus recursos en formar a su propio personal para desempeñar la función de traductor.

Desde nuestro punto de vista, las PYMES no deben centrarse tanto en financiar cursos de inglés general sino en obtener una visión más amplia del entorno empresarial en el que operan y contratar cursos que estén orientados a potenciar más las **habilidades orales** del personal, de forma que permitan a sus empleados manejar con soltura y eficacia la **terminología especializada** propia de su área de conocimiento. Además, teniendo presente la limitación de recursos financieros destinados a este menester, deben utilizarlos de modo que se obtenga un mayor rendimiento de los mismos para lo cual, salvo cuando la financiación no constituya un problema, deben ofertar la formación únicamente al personal que realmente lo necesita, por lo general, a los

empleados con **categorías profesionales superiores**, que son quienes habitualmente se relacionan con clientes y proveedores en el ámbito internacional.

Además de los cambios de estrategia apuntados, al objeto de aumentar el grado de adecuación lingüística de los cursos de formación a las necesidades reales, las empresas deberían poner más empeño en **contratar personal que posea un nivel operativo de inglés suficiente**, que les permita desarrollar las labores profesionales propias de su puesto de forma eficaz. Por añadidura, las empresas deberían fomentar la formación lingüística de su personal de forma que esta acción se convierta en uno de los objetivos clave de su plan estratégico de gestión.

También aconsejamos a las PYMES que, como parte integral de su plan estratégico lingüístico, implementen una serie de **medidas complementarias**, entre las cuales destacaríamos las siguientes:

- a) Colaborar con universidades de su entorno más próximo para **contratar estudiantes extranjeros en prácticas** en régimen parcial con el fin de que puedan compatibilizar la experiencia laboral con la formación universitaria, y que quizás en el futuro podrían pasar a engrosar la plantilla de la empresa, con lo que ello representaría para la misma desde el punto de vista de su eficacia lingüística
- b) Establecer alianzas con otras PYMES o con asociaciones empresariales locales para **compartir recursos** en lo referente a la contratación de formación lingüística de inglés, lo cual obviamente reduciría notablemente los costes derivados de la misma
- c) **Crear nexos con centros de idiomas o con profesorado autónomo** con el fin de que el flujo de la formación sea bi-direccional, es decir, mutuo (véase 9ª sugerencia).

5ª Sugerencia – Ahorro versus calidad – A menudo las empresas cliente enfocan la contratación de la formación de inglés únicamente desde una perspectiva económica, siendo su interés prioritario conocer el coste económico de la formación con el fin de

contratar la más económica. No obstante, teniendo en cuenta de que cuanto más específica es la formación, más cara resulta, las empresas deberían **comparar las tarifas** de los servicios ofertados por los distintos formadores, ya se trate de centros de formación o de profesionales independientes, **fijando unos mismos parámetros**.

En nuestra opinión, recomendaríamos a las empresas cliente que también se dejen asesorar por los profesionales de la formación en este aspecto, ya que con frecuencia no requieren mayor número de horas de clase, sino menos clases pero más específicas.

6ª Sugerencia – Intrusismo profesional – A este respecto, nuestro consejo es que, a la hora de seleccionar el centro de idiomas o el profesorado que estará a cargo de la formación lingüística, las empresas cliente deben **extremar las precauciones y ser muy rigurosas**, evitando por todos los medios contratar a personas que no cuenten con la necesaria formación docente o suficiente experiencia en labores de formación. Las empresas deben tener en cuenta que el actuar de otro modo puede ocasionarles una pérdida de tiempo y dinero, además de no lograr satisfacer sus necesidades lingüísticas concretas, a lo que deben añadirse efectos tan nocivos como la desmotivación paulatina e incluso la frustración del personal en formación.

7ª Sugerencia – Escasa utilización de bonificaciones – Sería recomendable que, a la hora de realizar los múltiples y farragosos trámites precisos para solicitar la concesión de las ayudas y subvenciones a la formación ofrecidas por las distintas instituciones, **las PYMES solicitasen la ayuda de expertos en dicha tarea** (los propios centros de idiomas, formadores independientes, empresas gestoras de estas bonificaciones, etc.), puesto que así podrían aprovechar al máximo las oportunidades que se ofrecen. De esta forma, las empresas podrían hacer frente a la totalidad o a parte de los gastos derivados de la formación lingüística, lo cual posibilitaría la contratación de formadores más cualificados y la impartición de un mayor número de horas, todo lo cual obviamente favorecería los resultados de aprendizaje.

8ª Sugerencia – Multilingüismo – Aunque la presente tesis doctoral está centrada en el aprendizaje del inglés, no nos gustaría dejar pasar esta ocasión sin recomendar a las empresas que **apuesten también por la formación en otras lenguas** como el francés,

el alemán o el chino, ya que en estos precisos instantes el multilingüismo puede aumentar su competitividad y reportarles grandes beneficios en el futuro.

8.3. Sugerencias relativas a los docentes y centros de idiomas

9ª Sugerencia – Escasa adecuación de las actividades formativas a las profesionales - ***Las actividades formativas deben estar orientadas a potenciar las habilidades lingüísticas en temas directamente relacionados con la actividad profesional real*** y con el campo de conocimiento específico del personal receptor de la formación, en lugar de seguir practicando de forma exhaustiva ejercicios de gramática y vocabulario general. Aún a sabiendas de que somos reiterativos, aconsejamos fervientemente a los formadores que reflexionen profundamente sobre este aspecto fundamental para este tipo de cliente, puesto que ***los servicios de formación que se les prestan deben estar orientados al aprendizaje de IFE*** en lugar de al IFG, con el fin de obtener unos mejores resultados comunicativos.

Acorde con esta línea de pensamiento, nuestra sugerencia es que el profesorado deberá adecuar la programación, la metodología y las actividades que se utilizan en la formación a las necesidades específicas de las empresas contratantes del servicio formativo y, por extensión, en las del personal beneficiario del mismo, ya que serían herramientas muy valiosas para mejorar las capacidades comunicativas de los receptores de la formación de inglés.

Al objeto de que la anterior sugerencia se convierta en realidad resulta imprescindible que el profesorado que forma al personal de las PYMES realice un ímprobo ***esfuerzo para formarse o reciclarse*** en aquellos campos de conocimiento con los que deben trabajar, y específicamente en las áreas concretas en las que los discentes precisen ser formados, para así ser capaces de explotar y adaptar material real específico y evitar verse abocados a tener que recurrir ineludiblemente y de forma prácticamente exclusiva a libros de texto y publicaciones de carácter general, que si bien es cierto pueden cubrir una parte de los contenidos, difícilmente serán suficientes para que la

formación de inglés de los discentes les permita desempeñar de forma efectiva sus labores profesionales en el ámbito internacional.

Por tanto, si el profesorado desea satisfacer adecuadamente una de las prioridades de las empresas exportadoras, sugerimos que se actualice y se forme en las áreas que sean necesarias, que se familiarice con las características técnicas de los productos o servicios que sus empresas cliente desean comercializar en el extranjero, que conozcan y sepan emplear adecuadamente la terminología técnico-científica, empresarial y jurídica precisa y que estén familiarizados con otras cuestiones de relevancia en el ámbito de los negocios internacionales.

Para alcanzar el objetivo anteriormente señalado, proponemos además **la creación de nexos entre empresas y centros de idiomas** con el fin de crear un flujo de formación bi-direccional que propicie que el profesorado desarrolle y ponga en práctica nuevos programas lingüísticos adaptados a los intereses concretos de las empresas cliente. En nuestra opinión, el programa de formación personalizado resultante de este modo de colaboración supondría numerosas ventajas, señaladas a continuación, tanto para el profesorado como para los discentes:¹⁶⁰

- Los esfuerzos responderán con mayor precisión a las necesidades específicas de los receptores de la formación
- El lenguaje tendrá utilidad inmediata por lo que el esfuerzo realizado se verá recompensado inmediatamente
- Profesorado y discentes trabajarán conjuntamente la lengua y el contenido, amortiguándose el sentimiento de ignorancia del área de conocimiento concreta y el de carencia lingüística respectivamente
- Posibilitará el establecimiento de unos objetivos concretos realistas y estimulantes, lo cual se traducirá en que el personal en fase de formación

¹⁶⁰ Reeves, N. y Wright, C. (1996). *Linguistic Auditing: A Guide to Identifying Foreign Language Communication Needs in Corporations*. Clevedon: Multilingual Matters.

pueda aprender paso a paso, y que la posibilidad de que se alcancen dichos objetivos se incremente significativamente

- Propiciará el mantenimiento e incluso el aumento de la motivación del personal a lo largo del periodo formativo

10ª Sugerencia – Escasez de cursos intensivos específicos – Debido a que somos conscientes de que en un entorno empresarial los programas intensivos favorecen el aprendizaje, puesto que lo aprendido durante una de las sesiones formativas se vuelve a utilizar en un breve espacio de tiempo, sugerimos a los profesionales de la docencia que planifiquen y organicen un **mayor número de cursos intensivos, especialmente de contenido específico**.

Como complemento de lo anterior, proponemos que propicien **convenios de colaboración** en el área de formación en inglés entre empresas de su entorno que no compitan entre sí pero que, sin embargo, tengan necesidades formativas comunes, con el fin de aunar recursos para la organización de cursos intensivos específicos y así lograr un ahorro que puede ser realmente significativo.

11ª Sugerencia - Informe de evaluación completo y bien elaborado – Nuestra sugerencia a este respecto es que los centros de idiomas y los profesores autónomos sigan operando de la misma forma que hasta ahora, puesto que consideramos que su trabajo a este respecto es lo más adecuado.

8.4. Sugerencias acerca de cómo mejorar el aprendizaje de inglés desde el punto de vista del personal receptor de la formación

12ª Sugerencia – Exceso de confianza – Para lograr que los empleados de las empresas sean **conscientes de su nivel real de inglés** y no sobrevaloren sus propias capacidades comunicativas, llegando incluso hasta el punto de no asistir a la formación lingüística de inglés por considerar que su nivel de inglés es ya el adecuado para desarrollar su actividad profesional internacional si en realidad esto no es así, aconsejamos a las empresas que contraten auditorías lingüísticas. Como ya se ha apuntado

anteriormente, éstas se pueden utilizar como una valiosa herramienta diagnóstica que determine en qué medida cada miembro del personal requiere o no formación de inglés y en caso afirmativo de qué tipo, con qué intensidad, etc. Los resultados obtenidos se pueden hacer llegar de forma individual a cada una de las personas que precisan someterse al “tratamiento de formación”.

13ª Sugerencia – Falta de motivación – Con el fin de disminuir el grado de desmotivación causada por el escaso progreso que los trabajadores perciben en lo que respecta a la mejora de sus capacidades comunicativas en inglés en entornos laborales, somos firmes partidarios de **dar un vuelco a esta situación**. Para ello sugerimos una mayor adecuación de las sesiones formativas de inglés a las necesidades específicas de cada empresa y de cada empleado. De esta forma, los discentes comprobarían personalmente que los conocimientos adquiridos son de aplicación directa e inmediata a su desempeño profesional, y con ello, su motivación extrínseca se vería considerablemente fortalecida.

Por otra parte, como hemos visto en el apartado 4.7.2. *Tipos de motivación*, la motivación de carácter intrínseco consigue prender la mecha del interés del personal en fase de formación por el aprendizaje en mucha mayor medida que en los casos en los que la motivación hacia la formación es únicamente de carácter extrínseco. Por este motivo, sugerimos que **la empresa reconozca el esfuerzo realizado por sus empleados** en las tareas formativas enmarcadas dentro del área del aprendizaje del inglés y que los resultados de la evaluación de éstas también se incorporen a su ficha laboral, con el fin de valorarlas a la hora de conceder aumentos salariales, ascensos o posibilidades de promoción a puestos donde puedan desarrollar una actividad internacional más interesante, medidas que no nos cabe duda que darían lugar a que su motivación se viese enormemente reforzada.

Una última sugerencia dentro de este apartado sería el que la empresa arbitrara las medidas oportunas para que su personal en fase de formación lingüística en inglés fuese plenamente **consciente del esfuerzo económico** que para la empresa supone la financiación de la formación y el que ésta se desarrolle dentro de su jornada laboral, pues de este modo valorarían en su justa medida la oportunidad que se les brinda.

Poniendo datos cuantitativos a su disposición (ej. coste / hora / persona, teniendo en cuenta no sólo el coste de la hora de formación sino también el coste que supone la hora laboral no trabajada), consideramos que la motivación extrínseca del personal también resultaría reforzada puesto que interpretarían estos factores como “ventajas sociales” adicionales, y su índice de asistencia a la formación sería más regular, lo cual a su vez, redundaría en una mejora de los resultados de aprendizaje.

14ª Sugerencia – Elevado índice de asistencia – Para mantener el elevado índice de asistencia a las sesiones formativas, parece adecuado exigir una **contraprestación** a los propios empleados receptores de la misma, en el sentido de que hagan frente a parte de los costes o contribuyan con parte de su tiempo a la misma, pues, con no poca frecuencia, la máxima de que “lo que sale gratis no se valora” resulta ser cierta. Sin embargo, es preciso que las empresas se impliquen facilitando un acceso a la formación que permita a los trabajadores conciliar ésta con el trabajo y con sus obligaciones familiares, pero además sería altamente recomendable que sufragasen un elevado porcentaje del coste de la misma.

CAPÍTULO 9

9. LIMITACIONES DEL ALCANCE DE LA PRESENTE TESIS

Esta tesis doctoral no es una obra cerrada, sino un trabajo en curso que queda abierto a posibles líneas de investigación en otros ámbitos por parte de investigadores especializados, entre otras áreas, en lingüística, sociología, psicología, sociolingüística, psicolingüística, etc., de forma que pudieran completar los resultados de esta investigación ofreciendo una perspectiva más amplia. Asimismo, sería interesante realizar estudios complementarios al nuestro en otras provincias cuyo tejido empresarial se asemeje al del conjunto de empresas objeto de nuestro estudio.

Sin embargo, esperamos haber cumplido con el objetivo principal expuesto al inicio de la tesis, que consistía en validar mediante datos nuestra hipótesis de partida, es decir, que el sistema formativo actual no es capaz de proporcionar a los trabajadores de las PYMES exportadoras vizcaínas un nivel operativo de inglés que les permita comunicarse con eficacia en entornos profesionales internacionales, con el fin de proponer alternativas acerca de cómo satisfacer con eficacia la demanda de este tipo de formación.

Por último, esperamos que los resultados y conclusiones alcanzados en esta tesis doctoral constituyan una herramienta útil para las PYMES exportadoras de Bizkaia, para los centros y academias de idiomas, y para el profesorado *freelance* que presta sus servicios docentes en empresas, de forma que les permita contratar, ofrecer e impartir una formación más orientada al cliente y a la satisfacción de sus necesidades específicas.

CAPÍTULO 10

10. ANEXOS

ANEXO I. Mensaje inicial enviado a las PYMES en la 1ª Fase

A LA ATENCIÓN DEL RESPONSABLE DE RECURSOS HUMANOS O DEPARTAMENTO DE PERSONAL

Por favor, reenvíe el mensaje a esta persona.

Estimado señor o señora:

Soy profesora de Inglés Empresarial en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao (UPV/EHU). En la actualidad me encuentro realizando mi **tesis doctoral**, centrada en el estudio del **aprendizaje de la lengua inglesa** por parte de los empleados de PYMES exportadoras de Bizkaia.

El motivo de este correo es solicitar su colaboración para la elaboración de mi tesis, por lo que le agradeceré que realice las dos acciones siguientes:

1. Que dedique aproximadamente 3 minutos para responder a un cuestionario que me proporcionará datos contrastados, útiles para mi investigación. Para cumplimentar la encuesta seleccione el siguiente enlace: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1549747> (**Cuestionario para responsables de RRHH / Personal**)
2. Que haga llegar, al menos a 3 personas de cada departamento o área de su empresa, otro cuestionario que pretende conseguir información complementaria para obtener una visión global sobre el tema objeto de investigación. Para responder a este cuestionario, que requiere aproximadamente 5 minutos, dichas personas deberán seleccionar el siguiente enlace: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1549686> (**Cuestionario para el personal de la empresa**)

La información proporcionada será útil y válida, **tanto si en su empresa el personal aprende inglés como si no lo hace**, para poder obtener una muestra significativa de datos fiables acerca de varios aspectos relevantes para mi investigación. El objetivo final es que mi tesis pueda servir para mejorar la enseñanza de idiomas a personas adultas, por lo que en ningún momento se mencionarán los datos individuales, sino únicamente los datos generales con validez estadística.

Deseo agradecerle de antemano su colaboración, imprescindible para la realización de mi tesis. A modo de agradecimiento, si lo desea le puedo hacer llegar los **resultados fundamentales y las conclusiones principales**, por si pudieran servir como herramienta de mejora en el área de formación en lenguas extranjeras.

Reciba un cordial saludo,

Ana Bilbao-Goyoaga
Departamento de Filología Inglesa y Alemana
ana.bilbaogoyoaga@ehu.es
94 601 7598

ANEXO II. Mensaje recordatorio enviado a las PYMES en la 1ª Fase

A LA ATENCIÓN DEL RESPONSABLE DE RECURSOS HUMANOS O DEPARTAMENTO DE PERSONAL

Por favor, reenvíe el mensaje a esta persona.

Estimado señor o señora:

Tal y como recordará, hace unas semanas le envié una encuesta relativa al **aprendizaje de la lengua inglesa** por parte de los empleados de PYMES exportadoras de Bizkaia con el fin de obtener datos para la realización de mi **tesis doctoral**.

Como deseo proceder al análisis de los datos recogidos, me gustaría contar con un índice de respuesta más elevado. **Para mi tesis resulta de gran interés estudiar la forma de actuar de empresas como la de ustedes**, por lo que le ruego que en caso de no haber podido responder hasta la fecha lo haga cuanto antes.

Le recuerdo que debe realizar dos acciones diferentes:

1. Responder al siguiente **cuestionario para responsables de Recursos Humanos o Personal**: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1549747> **(3 minutos)**
2. Solicitar a **varias personas de su empresa** que respondan a este otro cuestionario: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1549686> **(5 minutos)**. En el caso de empresas pequeñas, los empleados pueden contestar sin importar el número ni el departamento.

La información proporcionada será útil y válida, **tanto si en su empresa el personal aprende inglés como si no lo hace**. El objetivo final de mi tesis es contribuir a la mejora de la enseñanza de idiomas a personas adultas. Además, la privacidad de los datos queda garantizada.

Aprovecho la ocasión para agradecer su participación tanto si ya ha colaborado con esta iniciativa como si lo hace ahora.

Reciba un cordial saludo,

Ana Bilbao-Goyoaga

Departamento de Filología Inglesa y Alemana

ana.bilbaogoyoaga@ehu.es

94 601 7598

ANEXO III. Mensaje enviado a las PYMES en la 2ª Fase

Estimada M^a Jesús:

Tal y como hemos hablado por teléfono, le envío la encuesta relativa al **aprendizaje de la lengua inglesa** por parte de los empleados de PYMES exportadoras de Bizkaia con el fin de obtener datos para la realización de mi **tesis doctoral**. Le agradeceré que realice las dos acciones siguientes:

1. Que dedique aproximadamente 3 minutos para responder a un cuestionario que me proporcionará datos contrastados, útiles para mi investigación. Para cumplimentar la encuesta seleccione el siguiente enlace: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1549747> **(Cuestionario para responsables de RRHH / Personal)**
2. Que haga llegar a varias personas de su empresa, elegidas al azar (entre 3 y 15), otro cuestionario que pretende conseguir información complementaria para obtener una visión global sobre el tema objeto de investigación. Para responder a este cuestionario, que requiere aproximadamente 5 minutos, dichas personas deberán seleccionar el siguiente enlace: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1549686> **(Cuestionario para el personal de la empresa)**

La información proporcionada será útil y válida, **tanto si en su empresa el personal aprende inglés como si no lo hace**. El objetivo final de mi tesis es contribuir a la mejora de la enseñanza de idiomas a personas adultas. Además, la privacidad de los datos queda garantizada.

Deseo agradecerle de antemano su colaboración, imprescindible para la realización de mi tesis ya que **me resulta de gran interés estudiar la forma de actuar de empresas como la de ustedes**. A modo de agradecimiento, si lo desea le puedo hacer llegar los **resultados fundamentales y las conclusiones principales**, por si pudieran servir como herramienta de mejora en el área de formación en lenguas extranjeras.

Reciba un cordial saludo,

Ana Bilbao-Goyoaga
Departamento de Filología Inglesa y Alemana
ana.bilbaogoyoaga@ehu.es
94 601 7598

ANEXO IV. Mensaje enviado a los centros de idiomas

Estimada Arantza:

Tal y como hemos hablado por teléfono, te envío la encuesta relativa a **la formación en lengua inglesa contratada por las empresas para sus empleados** con el fin de obtener datos para la realización de mi **tesis doctoral**. Te agradeceré que dediques aproximadamente 3 minutos a responder un cuestionario que me proporcionará datos contrastados, útiles para mi investigación. Para cumplimentar la encuesta selecciona el siguiente enlace:

<http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1668874>

El objetivo final de mi tesis es contribuir a la **mejora de la enseñanza de idiomas a personas adultas**. Además, la privacidad de los datos queda garantizada.

Deseo agradecerte de antemano tu colaboración, imprescindible para la realización de mi tesis ya que **me resulta de gran interés estudiar la forma de actuar de los centros de idiomas como el vuestro.**

A modo de agradecimiento, si lo deseas te puedo hacer llegar los **resultados fundamentales y las conclusiones principales**, por si pudieran servir como herramienta de mejora en el área de formación en lenguas extranjeras.

Recibe un cordial saludo,

Ana Bilbao-Goyoaga

Departamento de Filología Inglesa y Alemana

ana.bilbaogoyoaga@ehu.es

94 601 7598

ANEXO V. Encuesta lanzada a los responsables de formación

ENCUESTA PARA RESPONSABLES DE FORMACIÓN

 <p>Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea</p>	<p>EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LAS PYMES EXPORTADORAS DE BIZKAIA</p>	
	<p>ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES DE BILBAO BILBOKO ENPRESA IKASKETEN UNIBERTSITATE ESKOLA</p>	

Pág.1.- FORMACIÓN LINGÜÍSTICA

 Por favor, tenga en cuenta que tan sólo deseamos tener los datos de su empresa en Bizkaia, no a nivel nacional ni internacional.

RF.1.- Indique con qué frecuencia utiliza su empresa las siguientes lenguas extranjeras en sus operaciones internacionales:

	Nula	Baja	Media	Alta
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Árabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RF.2.- De entre las siguientes opciones relativas al inglés, señale cuáles ha utilizado su empresa en los últimos cuatro años:

- Contratación de traductores o intérpretes
- Creación de página web en inglés
- Traducción del material promocional y catálogos
- Selección de empleados con conocimientos de inglés
- Auditorías lingüísticas para establecer el nivel y las necesidades del personal
- Uso de agentes locales para solucionar los problemas lingüísticos en el extranjero
- Facilitar la movilidad del personal a países con los que su empresa se relaciona en inglés
- Formación cultural sobre el país de destino para el personal

RF.3.- ¿En los últimos cuatro años, ha utilizado su empresa servicios de formación de lengua inglesa para el personal?

- Sí (* Continuar en la pág.2)
 No (* Continuar en la pág.3)

RF.3a. Indique los motivos por los que su empresa no ha contratado servicios de formación de inglés.

(* Contestar solo si han contestado "No" a "¿En los últimos cuatro años, ha utilizado su empresa servicios de formación de lengua inglesa para el personal?")

- No es prioritario teniendo en cuenta los países con los que mantenemos relaciones comerciales
 El conocimiento de inglés de nuestro personal es suficiente para desempeñar sus funciones
 Nuestro personal no muestra interés por aprender inglés
 Nuestro personal no dispone del tiempo necesario durante su jornada laboral
 Nuestro personal no está dispuesto a asistir a clases de inglés fuera de su jornada laboral
 El progreso en el aprendizaje del inglés no es el deseado
 Falta de recursos económicos para financiar esta actividad
 El tipo de inglés que se imparte no satisface las necesidades profesionales del personal / de la empresa
 Dificultad para encontrar formadores que impartan el inglés especializado que la empresa realmente necesita
 Otros

RF.3b. Durante los últimos cuatro años la formación ha estado dirigida al aprendizaje de:

(* Contestar solo si han contestado "Sí" a "¿En los últimos cuatro años, ha utilizado su empresa servicios de formación de lengua inglesa para el personal?")

- a) Inglés empresarial o comercial
 b) Inglés técnico, jurídico, etc.
 c) Inglés general, propio de situaciones cotidianas
 d) Una combinación de c) con a) o b)

RF.3c. ¿Qué método/s ha utilizado su empresa para la formación en inglés en los últimos cuatro años?

(* Contestar solo si han contestado "Sí" a "¿En los últimos cuatro años, ha utilizado su empresa servicios de formación de lengua inglesa para el personal?")

- Profesor en clases individuales
 Profesor con clases en grupo
 Ordenador en clases virtuales con profesor online
 Ordenador siguiendo un programa de autoaprendizaje
 Combinación de ordenador y clases presenciales
 Cursos intensivos de inglés específico
 Estancias en el extranjero
 Autoaprendizaje (lectura de libros, revistas, artículos, internet, películas en inglés, etc.)
 Otros

RF.3d. ¿Cuántas personas componen los grupos?

(* Contestar solo si han contestado "Profesor con clases en grupo" o "Cursos intensivos de inglés específico" en la pregunta 3.c)

- Entre 2 y 5
 Entre 6 y 10
 Más de 10
 Hay grupos de distintos tamaños

RF.3e. ¿Son los grupos homogéneos en cuanto al nivel de inglés inicial?

(* Contestar solo si han contestado "Profesor con clases en grupo" o "Cursos intensivos de inglés específico" en la pregunta 3.c)

- Sí, se hicieron tests para establecer el nivel
 Sí, se procuró agrupar al personal por niveles similares

- No, los grupos se crearon en función de otras variables (conveniencia, horarios,...)
- Sólo en algunos casos
- NS/NC

RF.3f. Antes de iniciar la actividad formativa ¿se realizó una auditoría lingüística para determinar las necesidades lingüísticas específicas de la empresa?

(* Contestar solo si han contestado "Sí" a "¿En los últimos cuatro años, ha utilizado su empresa servicios de formación de lengua inglesa para el personal?")

- Sí
- No

RF.4.- ¿Con qué frecuencia ha organizado su empresa cursos de inglés durante los últimos cuatro años?

- Alta
- Media
- Baja o Nula

Pág.2.- IMPLICACIÓN DE LA EMPRESA EN LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA DE SUS EMPLEADOS

Los datos solicitados lo son en referencia a los últimos cuatro años, a menos que se especifique lo contrario.

RF.5.- ¿El personal recibe la formación de inglés durante el horario laboral?

- Sí, pero no es necesario que recuperen el tiempo invertido
- Sí, pero deben recuperar el tiempo invertido (parcial o totalmente)
- No

RF.6.- La formación que reciben:

- Está financiada totalmente por la empresa
- Está financiada parcialmente por la empresa
- No está financiada por la empresa

RF.7.- ¿Dónde se recibe la formación?

- En la propia empresa
- Fuera de la empresa
- On-line

RF.8.- ¿Están todas las lenguas extranjeras financiadas por igual?

- Sí
- No, el inglés cuenta con más ayuda
- No, el inglés cuenta con menos ayuda
- No, depende del idioma
- NS/NC

RF.9.- ¿Proporciona la empresa ayudas a la formación de inglés a todos los empleados por igual?

- Sí
- No, los que ocupan puestos más altos perciben mayores ayudas
- No, los mandos intermedios perciben mayores ayudas
- No, los empleados del departamento de ventas / exportación perciben mayores ayudas
- Ninguno de los casos anteriores

RF.10.- Considero que en términos generales, la empresa fomenta el aprendizaje del inglés de sus empleados...

- Mucho
- Bastante
- Poco o Nada

RF.11.- Cuantifique el nivel de ayuda o subvención recibida por su empresa de cada una de las siguientes instituciones en concepto de formación lingüística de inglés:

	Nulo	Bajo	Medio	Alto
Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hobetuz (Gobierno Vasco)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lanbide (Servicio Vasco de Empleo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegios Profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diputación Foral de Bizkaia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sindicatos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RF.12.- Teniendo en cuenta los recursos asignados por su empresa al aprendizaje de inglés (tiempo, dinero, esfuerzo,...), considera que la rentabilidad de la inversión realizada ha sido:

- Alta
- Media
- Baja

RF.13.- ¿Continuará la empresa invirtiendo en la formación de inglés de sus empleados el próximo año?

- Si
- No

RF.14.- La dificultad para encontrar profesionales que impartan el inglés específico que necesita el personal de su empresa es:

- Alta
- Media
- Baja o Nula

Pág.3.- PERCEPCIÓN DE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN

RF.15.- En el proceso de selección de empleados ¿qué importancia concede su empresa al conocimiento de inglés de los candidatos?

- Alta
- Media
- Baja o Nula

RF.16.- En mi opinión, mi empresa considera que la formación lingüística en inglés de los empleados que se dedican al comercio internacional es:

- Prescindible
- Conveniente
- Necesaria
- Imprescindible

RF.17.- En mi opinión, la necesidad de tener conocimientos de inglés de las siguientes categorías de empleados de la empresa es:

	Baja o Nula	Media	Alta
Directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mandos intermedios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal administrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal cualificado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal no cualificado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RF.18.- Indique el grado de satisfacción de su empresa respecto al conocimiento de inglés que poseen sus empleados.

	Baja o Nula	Media	Alta
Directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mandos intermedios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal administrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal cualificado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal no cualificado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RF.19.- ¿Considera que su empresa ha perdido alguna oportunidad de negocio debido al escaso nivel de inglés de alguno de sus empleados?

- Sí
- No

RF.20.- Indique el grado en que el conocimiento de inglés de sus empleados determina la elección de los mercados de exportación.

- Bajo o Nulo
- Medio
- Alto

RF.21.- Durante el ejercicio 2012 ¿con qué frecuencia contrató su empresa traducción de textos o documentos y/ o intérpretes castellano-inglés o inglés-castellano?

- Baja o Nula
- Media
- Alta

RF.22.- El gasto incurrido por la empresa en concepto de servicios de traducción o intérpretes, a su modo de ver es:

- Bajo o Nulo
- Medio
- Alto

RF.23.- Considera que su empresa cuenta con estrategias lingüísticas adecuadas?

- Sí
- No

Pág.4.- DATOS DE CONTROL

Por último, vamos a pedirle una serie de datos de control con el único fin de estratificar las respuestas obtenidas.

RF.24.- ¿Qué tipo de productos o servicios exporta su empresa principalmente?

- Alimentación / Bebidas
- Artes gráficas / Encuadernación / Impresión
- Automoción
- Barcos / Aeronaves
- Carpintería
- Derivados del papel
- Electrodomésticos
- Equipos informáticos
- Imagen y sonido
- I + D + i
- Logística / Transporte
- Máquina-Herramienta
- Maquinaria
- Materiales para la construcción
- Materiales eléctricos
- Mobiliario
- Productos metálicos
- Productos plásticos
- Productos químicos / farmacéuticos
- Publicidad
- Servicios de consultoría
- Servicios de ingeniería
- Servicios de traducción / secretaría
- Textil
- Vidrio
- Otros
- NS/NC

RF.25.- ¿Qué porcentaje de la producción o de los servicios que ofrece la empresa se destinó a la exportación en 2012?

- Más del 75%
- Entre el 50 y el 74%
- Entre el 25 y el 49%
- Menos del 25%
- NS/NC

RF.26.- Número de empleados de la empresa en Bizkaia

- Entre 1 y 9
- Entre 10 y 49
- Entre 50 y 250
- Más de 250
- NS/NC

RF.27.- ¿A cuántos empleados en Bizkaia afectan los planes de formación en inglés?

- Entre 1 y 9
- Entre 10 y 24
- Entre 25 y 50
- Entre 50 y 99
- Entre 100 y 249
- Más de 250

La encuesta ha concluido. Muchas gracias por su colaboración.

POR FAVOR, PULSE "FIN" PARA ENVIARLA.

ANEXO VI. Encuesta lanzada a los empleados

ENCUESTA PARA EL PERSONAL DE EMPRESAS EXPORTADORAS DE BIZKAIA

 <p>Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea</p>	<p>EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LAS PYMES EXPORTADORAS DE BIZKAIA</p>	
<p>ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES DE BILBAO BILBOKO ENPRESA IKASKETEN UNIBERTSITATE ESKOLA</p>		

Pág.1.- CONOCIMIENTOS DE INGLÉS Y APTITUD PARA SU APRENDIZAJE

 Marque las opciones más cercanas a su caso, por favor:

TRA.1.- Considero que mi aptitud para el aprendizaje de idiomas en general es:

- Baja o Nula
- Media
- Alta o Excelente

TRA.2.- Mi actual nivel de conocimientos de inglés es:

- Nulo
- Básico
- Intermedio
- Avanzado

TRA.2a. ¿Le resulta fácil comunicarse en inglés?

(* Contestar solo si han contestado a "Mi actual nivel de conocimientos de inglés es": "Básico" o "Intermedio" o "Avanzado")

	Sí	Regular	No
De forma oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De forma escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TRA.3.- Indique en cuáles de las siguientes actividades profesionales utiliza el inglés:

- Conversar con otras personas presencialmente
- Mantener conversaciones telefónicas
- Dar instrucciones, conferencias, charlas, ponencias,...
- Realizar presentaciones de productos o servicios
- Explicar las características técnicas de un producto
- Intervenir en debates, mesas redondas o reuniones formales
- Asistir a conferencias, congresos, charlas,...
- Recibir cursos de formación acerca de temas profesionales
- Leer manuales de instrucciones, artículos técnicos, informes, ...
- Leer correspondencia de carácter profesional
- Escribir correspondencia (cartas o e-mails)
- Redactar informes
- Negociar los términos comerciales de un contrato
- Ninguna de las anteriores

TRA.3a. Indique el grado de frecuencia con el cual, por norma general, emplea el inglés en sus relaciones profesionales.

(* Contestar solo si han contestado a "Mi actual nivel de conocimientos de inglés es": "Básico" o "Intermedio" o "Avanzado")

	Baja o Nula	Media	Alta
Con hablantes nativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con hablantes no nativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TRA.3b. En sus comunicaciones orales en inglés, incluida la videoconferencia, ¿con qué frecuencia utiliza usted el lenguaje gestual como apoyo para hacerse entender?

(* Contestar solo si han contestado a "Indique el grado de frecuencia con el cual, por norma general, emplea el inglés en sus relaciones profesionales.": "Con hablantes nativos, Alta" o "Con hablantes nativos, Media" o "Con hablantes no nativos, Alta" o "Con hablantes no nativos, Media")

- Siempre
- Con frecuencia
- A veces
- Nunca

TRA.4.- Durante su etapa de estudiante ¿cuántos años recibió clase de inglés?

- Ninguno
- Menos de 3 años
- Entre 3 y 8 años
- Más de 8 años

TRA.5.- ¿Cuántos años ha recibido formación en lengua inglesa durante su vida laboral?

- Ninguno (* Continuar en la Pág.5)
- Entre 1 y 3 años
- 4 años o más

TRA.5a. Indique los motivos por los que no ha recibido formación en lengua inglesa durante su vida laboral:

(* Contestar solo si han contestado a "¿Cuántos años ha recibido formación en lengua inglesa durante su vida laboral?": "Ninguno".)

- La empresa no financia esta actividad
- La empresa no valora el tiempo y esfuerzo dedicado al aprendizaje del inglés
- No dispongo de tiempo durante la jornada laboral
- No deseo asistir a clases de inglés fuera de mi jornada laboral
- No tengo interés por aprender inglés
- Mis funciones no requieren el uso del inglés
- El inglés que se imparte no satisface mis necesidades profesionales
- No existe ningún grupo que se corresponda con mi nivel de inglés
- Ya cuento con la formación suficiente en lengua inglesa para desempeñar mis funciones
- Otro (por favor, especifique)_____

Pág.2.- TIPO DE FORMACIÓN

A menos que se indique otro período de tiempo, la información solicitada se refiere a los últimos cuatro años.

TRA.6.- Durante los últimos cuatro años, la formación que he recibido ha estado dirigida al aprendizaje de:

- a) Inglés empresarial o comercial
- b) Inglés técnico, jurídico, etc.
- c) Inglés general, propio de situaciones cotidianas
- d) Una combinación de c) con a) o b)

TRA.7.- ¿Qué método ha utilizado para aprender inglés? Puede seleccionar más de una opción.

- Un profesor en clases individuales
- Un profesor en clases en grupo
- Ordenador en clases virtuales con profesor online
- Ordenador siguiendo un programa de autoaprendizaje
- Una combinación de ordenador y clases presenciales
- Cursos intensivos de inglés general
- Cursos intensivos de inglés específico de mi profesión
- Estancias en el extranjero
- Autoaprendizaje (lectura de libros, revistas, artículos, internet, películas en inglés, CDs de audio, etc.)
- Otro (por favor, especifique) _____

TRA.7a. ¿Cuántas personas componen el grupo?

(* Contestar solo si han contestado a "¿Qué método ha utilizado para aprender inglés?": "Un profesor en clases en grupo")

- Entre 2 y 5
- Entre 6 y 10
- Más de 10

TRA.7b. ¿Qué homogeneidad tiene el grupo en cuanto al nivel de inglés?

(* Contestar solo si han contestado a "¿Qué método ha utilizado para aprender inglés?": "Un profesor en clases en grupo")

- Alta
- Media
- Baja o Nula

TRA.7c. ¿Qué homogeneidad tiene el grupo en cuanto a su necesidades lingüísticas específicas?

(* Contestar solo si han contestado a "¿Qué método ha utilizado para aprender inglés?": "Un profesor en clases en grupo")

- Alta
- Media
- Baja o Nula

TRA.8.- Antes de comenzar la formación de inglés ¿se realizó algún estudio para identificar sus necesidades lingüísticas específicas?

- Sí
- No

TRA.9.- Indique cuáles de las siguientes actividades se practican en la clase de inglés, incluida la simulación:

- Resolver ejercicios de gramática y vocabulario
- Conversar cara a cara o por teléfono
- Dar instrucciones, formación, conferencias, charlas, ponencias,... de forma oral
- Debates o mesas redondas
- Realizar presentaciones al resto de la clase
- Explicar las características técnicas de un producto
- Asistir a conferencias, charlas,...
- Leer instrucciones, artículos técnicos, informes,...
- Leer correspondencia técnica, jurídica o empresarial
- Escribir correspondencia
- Escribir textos de carácter profesional (informes, etc.)
- Negociar los términos de un contrato

TRA.10.- ¿Cuáles de las siguientes alternativas cree usted que contribuirían a mejorar su nivel de inglés profesional?

- Fomentar la participación de los asistentes
- Reducir el número de personas por grupo
- Establecer grupos más homogéneos en cuanto al nivel de inglés
- Organizar cursos de inglés específico (técnico, jurídico o empresarial)
- Utilizar material específico (técnico, jurídico o empresarial)
- Estancias de aprendizaje en el extranjero
- Con profesores nativos exclusivamente
- Aumentar las horas de clase semanales
- Combinar profesores nativos y no nativos

Pág.3.- IMPLICACIÓN DE LA EMPRESA EN LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA

TRA.11.- ¿Recibe formación de inglés durante el horario laboral?

- Sí, pero no es necesario que recupere el tiempo invertido
- Sí, pero debo recuperar el tiempo invertido parcial o totalmente
- No

TRA.12.- La formación que he recibido en los últimos cuatro años:

- Ha sido financiada totalmente por la empresa
- Ha sido financiada parcialmente por la empresa
- No ha sido financiada por la empresa

TRA.13.- ¿Dónde recibe usted clase de inglés?

- En la propia empresa
- Fuera de la empresa
- On-line

TRA.14.- En términos generales mi empresa fomenta el aprendizaje de inglés de los empleados...

- Mucho
- Bastante
- Poco o Nada

Pág.4.- PERCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN Y LA SATISFACCIÓN

TRA.15.- Indique el grado en que la formación de inglés ha contribuido a mejorar sus competencias lingüísticas:

	Poco o Nada	Bastante	Mucho
Expresión escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expresión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TRA.16.- Para mi futuro profesional haber aprendido inglés podría suponer:

	Sí	Es posible	No
Un aumento de sueldo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un ascenso profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mayor consideración profesional por parte de mi empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mayor consideración profesional por parte de mis clientes y/o proveedores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mayores oportunidades de negocio para la empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilitar mi labor profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejora de mi currículum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TRA.17.- ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones acerca del aprendizaje de inglés son aplicables a su caso?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Es provechoso para mi futuro profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es útil para mi desarrollo como persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me proporciona oportunidad de socializar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satisface mis necesidades profesionales específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliza actividades específicas orientadas a mis necesidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me permite conocer las diferencias culturales con mis interlocutores extranjeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genera confianza en mis interlocutores extranjeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me proporciona mayor seguridad en mis relaciones comerciales con los clientes extranjeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**TRA.18.- ¿Qué motivos le han impulsado a aprender inglés?
Marque los más significativos.**

- Tener mayores posibilidades de promoción laboral
- Contribuir a mejorar las oportunidades de negocio
- Comprender mejor textos de carácter profesional
- Comunicarme mejor de forma oral en mis relaciones profesionales
- Tener oportunidad de trasladarme a trabajar al extranjero
- Por presiones de la propia empresa
- Por exigencia profesional
- Me gusta aprender idiomas

TRA.19.- Teniendo en cuenta el tiempo, el dinero y el esfuerzo que dedico al aprendizaje de inglés, considero que he aprendido:

- Mucho
- Bastante
- Algo
- Nada

TRA.20.- ¿Tiene intención de continuar aprendiendo inglés el próximo año?

- Sí
- No estoy seguro
- No

TRA.20a. Por favor, indique los motivos más importantes para no seguir aprendiendo inglés el año que viene:

(* Contestar solo si han contestado a "¿Tiene intención de continuar aprendiendo inglés el próximo año?": "No")

- La empresa no lo financiará
- La empresa no valora el tiempo y esfuerzo dedicado
- No voy a disponer de tiempo durante la jornada laboral
- No deseo asistir a clases de inglés fuera de mi jornada laboral
- No me siento motivado
- No estoy satisfecho con el ritmo al que progreso
- El/La formador/a no tiene la calidad suficiente
- No existe ningún grupo que se corresponda con mi nivel de inglés
- El inglés que se imparte no satisface mis necesidades profesionales
- Mis funciones no requieren el uso del inglés
- Ya cuento con la formación suficiente en lengua inglesa para desempeñar mis funciones
- Otro

TRA.21.- El aprendizaje de inglés lo considero:

- Un objetivo a corto plazo (menos de un año)
- Un objetivo a medio plazo (entre uno y tres años)
- Un objetivo a largo plazo (más de tres años)
- NS/NC

Pág.5.- DATOS DE CONTROL

Por último, vamos a pedirle una serie de datos de control con el único fin de estratificar las respuestas obtenidas. Estos datos son esenciales para el estudio y garantizamos la confidencialidad de los mismos.

TRA.22.- Lengua/s materna/s

- Castellano
- Euskera
- Castellano y euskera
- Otra

TRA.23.- Sexo

- Hombre
- Mujer

TRA.24.- Edad

- 27 ó menos
- Entre 28 y 35
- Entre 36 y 50
- Más de 50
- NS/NC

TRA.25.- Indique su categoría profesional:

- Consejero / Alta dirección
- Mando intermedio
- Personal administrativo
- Personal cualificado / especializado
- Personal no cualificado / no especializado
- NS/NC

TRA.26.- Número de empleados de su empresa en Bizkaia

- Entre 1 y 9
- Entre 10 y 49
- Entre 50 y 250
- Más de 250
- NS/NC

TRA.27.- ¿Qué tipo de productos o servicios exporta su empresa principalmente?

- Alimentación / Bebidas
- Artes gráficas / Encuadernación / Impresión
- Automoción
- Barcos / Aeronaves
- Carpintería
- Derivados del papel
- Electrodomésticos
- Equipos informáticos
- Imagen y sonido
- I + D + i
- Logística / Transporte
- Máquina-Herramienta
- Maquinaria
- Materiales para la construcción
- Materiales eléctricos
- Mobiliario
- Productos metálicos
- Productos plásticos
- Productos químicos / farmacéuticos
- Publicidad
- Seguros
- Servicios de consultoría / asesoría

- Servicios de ingeniería
- Servicios de traducción / secretaría
- Textil
- Vidrio
- Otros
- NS/NC

TRA.28.- ¿Qué porcentaje de la producción o de los servicios que ofrece su empresa se destinó a la exportación en 2012?

- Más del 75%
- Entre el 50% y el 74%
- Entre el 25% y el 49%
- Menos del 25%
- NS/NC

TRA.29.- Indique con qué frecuencia utiliza usted las siguientes lenguas extranjeras en sus relaciones comerciales:

	Nula	Baja	Media	Alta
Inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alemán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Árabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La encuesta ha concluido. Muchas gracias, su colaboración me resulta de gran ayuda. POR FAVOR, PULSE "FIN" PARA ENVIARLA.

ANEXO VII. Encuesta lanzada a los centros de idiomas**ENCUESTA PARA CENTROS DE IDIOMAS**

 <p>Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea</p>	<p style="text-align: center;">EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LAS EMPRESAS EXPORTADORAS DE BIZKAIA</p> <hr/> <p style="text-align: center;">ESCUELA UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS EMPRESARIALES DE BILBAO BILBOKO ENPRESA IKASKETEN UNIBERTSITATE ESKOLA</p>	
---	--	---

Pág.1.- CLIENTES DE FORMACIÓN EN INGLÉS

CID.1.- ¿Su centro de idiomas presta servicios de formación de INGLÉS para adultos contratada por la empresa para la que trabajan?

- Sí
 No (* Continuar en la pág. 4)

Pág.2.- FORMACIÓN DE INGLÉS PARA ADULTOS CONTRATADA POR LAS EMPRESAS PARA LAS QUE TRABAJAN

TODAS LAS PREGUNTAS A CONTINUACIÓN ESTÁN REFERIDAS ÚNICAMENTE A LA FORMACIÓN EN INGLÉS DE ADULTOS CONTRATADA POR LAS EMPRESAS PARA LAS QUE TRABAJAN

CID.2.- ¿Qué modalidad/es son las más demandadas por sus clientes para la formación en inglés de adultos?

- Clases individuales
 Clases en grupo
 Clases virtuales con profesor / tutor online o por teléfono
 Programa de autoaprendizaje con ayuda de software informático
 Combinación de clases presenciales y software informático
 Organización de estancias y / o clases en el extranjero
 Otro (por favor, especifique) _____

CID.2a.- Indique cuál es el número más habitual de personas que componen los grupos.

(* Contestar solo si han contestado a ¿Qué modalidad/es son las más demandadas por sus clientes para la formación en inglés de adultos?: "Clases en grupo" o "Combinación de clases presenciales y software informático")

- Entre 2 y 5
 Entre 6 y 10
 Más de 10

CID.2b.- ¿Cómo se forman grupos homogéneos en función del nivel de inglés inicial?

(* Contestar solo si han contestado a ¿Qué modalidad/es son las más demandadas por sus clientes para la formación en inglés de adultos?": "Clases en grupo" o "Combinación de clases presenciales y software informático")

	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca
Se pasan tests para establecer el nivel inicial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El profesorado agrupa al alumnado por niveles similares, a su criterio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los grupos se crean en función de otras variables (conveniencia, horarios,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La empresa cliente determina en qué nivel se matricula cada alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CID.2c.- ¿Cómo se forman grupos homogéneos en función de las necesidades lingüísticas específicas de los asistentes (inglés para personal administrativo, comerciales, abogados, inglés técnico...)?

(* Contestar solo si han contestado a ¿Qué modalidad/es son las más demandadas por sus clientes para la formación en inglés de adultos?": "Clases en grupo" o "Combinación de clases presenciales y software informático")

	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca
La empresa cliente lo especifica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En función de las necesidades identificadas por los propios asistentes una vez comenzado el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El profesorado analiza las necesidades lingüísticas de los asistentes para agruparlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CID.3.- Lo más frecuente es que la formación esté dirigida al aprendizaje de:

- a) Inglés empresarial o comercial (viajes, reuniones, presentaciones, e-mails,...)
- b) Inglés técnico, jurídico, médico, etc.
- c) Inglés general, propio de situaciones cotidianas
- d) Una combinación de c) con a) o b)

CID.4.- Indique el tipo de material didáctico utilizado en la formación.

- a) Material comercializado (libros de texto, CDs, materiales online, etc.)
- b) Material auténtico (documentos reales, manuales técnicos, ...)
- c) Material creado específicamente para el grupo
- d) Una combinación de a) con b) o c)
- Otro (por favor, especifique) _____

CID.5.- Durante las clases ¿los asistentes suelen mostrar preocupación por sus dificultades con el inglés en su trabajo?

- A menudo
- Algunas veces
- Casi nunca o nunca
- NS/NC

CID.6.- Indique la frecuencia con la que su centro realiza auditorías lingüísticas para determinar las necesidades lingüísticas específicas de los alumnos antes de iniciar la actividad formativa.

- Siempre
- A menudo
- Casi nunca
- Nunca

CID.7.- Indique cuáles de las siguientes actividades se realizan como parte de la formación:

- Resolución ejercicios de gramática y vocabulario
- Conversación cara a cara o por teléfono
- Explicación de instrucciones, formación, conferencias, charlas, ponencias,... de forma oral
- Debates o mesas redondas
- Presentaciones ante el resto de la clase
- Explicación de las características técnicas de un producto o servicio
- Asistencia a conferencias, charlas,...
- Lectura de instrucciones, artículos técnicos, informes,...
- Lectura de correspondencia técnica, jurídica o empresarial
- Escritura de correspondencia
- Escritura de textos de carácter profesional (informes, etc.)
- Negociación de los términos de un contrato

CID.8.- Indique cuáles de las siguientes alternativas cree usted que contribuirían a mejorar el nivel de inglés profesional de los asistentes:

- Fomentar la participación de los asistentes
- Reducir el número de personas por grupo
- Establecer grupos más homogéneos en cuanto al nivel de inglés
- Organizar cursos de inglés específico (técnico, jurídico o empresarial)
- Utilizar material específico (técnico, jurídico o empresarial)
- Estancias de aprendizaje en el extranjero
- Utilizar profesores nativos exclusivamente
- Combinar profesores nativos y no nativos en el mismo grupo
- Aumentar las horas de clase semanales
- Otro (por favor, especifique) _____

CID.9.- En términos generales, indique con cuáles de las siguientes afirmaciones está de acuerdo:

	Muchos	Algunos	Casi ninguno o ninguno
Los asistentes a los cursos vienen motivados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los asistentes terminan el curso satisfechos de su progreso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los asistentes creen que su esfuerzo merece la pena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los asistentes continúan el siguiente curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pág.3.- IMPLICACIÓN DE LA EMPRESA CLIENTE

CID.10.- Por lo general, ¿dónde se imparte la formación?

- En nuestras instalaciones
- En las instalaciones de la empresa cliente
- En unos casos en nuestras instalaciones y en otros en las de la empresa cliente
- On-line
- Combinación de on-line y en nuestras instalaciones o las de la empresa cliente
- Otro (por favor, especifique)_____

CID.11.- Las empresas cliente piden que el profesorado que forma a sus empleados:

	Muchas	Algunas	No es habitual
Sea nativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenga una formación docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenga una formación filológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenga experiencia docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CID.12.- La dificultad para encontrar docentes que impartan el inglés específico (jurídico, financiero, técnico, etc.) que necesita el personal de las empresas es:

- Alta
- Media
- Baja o Nula

CID.13.- En general, ¿considera que las empresas cliente cuentan con un plan estratégico definido para la formación lingüística de sus empleados?

- Sí
- A veces
- No

CID.14.- En términos generales, ¿considera que las empresas de Bizkaia fomentan el aprendizaje de inglés de sus empleados?

- Mucho
- Bastante
- Poco o Nada

CID.15.- Las empresas cliente desean que ustedes elaboren:

	Siempre o casi siempre	A veces	Nunca o casi nunca
Un seguimiento de la asistencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una evaluación de los resultados de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CID.15a.- ¿Cuál es el porcentaje medio de asistencia del alumnado a este tipo de cursos?

(* Contestar solo si han contestado a "Las empresas cliente desean que ustedes elaboren un seguimiento de la asistencia": "Siempre o casi siempre" o "A veces")

- Alto (80% o más)
- Medio (entre el 60% y el 80%)
- Bajo (menos del 60%)

CID.15b.- La evaluación de los resultados de aprendizaje:

(* Contestar solo si han contestado a "Las empresas cliente desean que ustedes elaboren una evaluación de los resultados de aprendizaje": "Siempre o casi siempre" o "A veces")

- Es grupal
- Es individual numérica
- Es individual descriptiva
- Es numérica y descriptiva
- Únicamente indica si el asistente ha superado el nivel

Pág.4.- FIN DE LA ENCUESTA

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

PARA ENVIAR LA ENCUESTA PULSE ----F I N --->

ANEXO VIII. Extracto de la encuesta lanzada a PYMES europeas para el estudio ELAN

ELA.1.- In order to deal with customers abroad does your company have a formal language strategy?

- Yes
 No

ELA.2.- Has the language competence of your staff ever influenced your company's choice of export markets?

- Yes
 No

ELA.3.- Have you ever employed external translators/interpreters for foreign trade?

- Yes
 No

ELA.4.- Is there any possibility that your company ever missed an opportunity of winning an export contract due to lack of foreign language skills?

- Yes
 No

ELA.5.- Has your company ever missed an opportunity of winning an export contract due to lack of cultural competence in any particular country?

- Yes
 No

ELA.6.- Has your company undertaken foreign language training in the last 3 years?

- Yes
 No

ELA.7.- Do you think your company will need to acquire additional expertise in languages in the next 3 years?

- Yes
 No

ANEXO IX. Glosario de acrónimos

ACEIB – Asociación de Centros de Enseñanza de Idiomas de Bizkaia

AICLE – Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (= CLIL)

CAPV – Comunidad Autónoma del País Vasco

CECAP – Confederación Española de Empresas de Formación (Enseñanza No Reglada).

CIB – Centro de Idiomas Bilbao (Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao)

CiLT – Centre for Information on Language Teaching and Research (Centro Nacional de Idiomas del Gobierno Británico)

CIVEX – Catálogo Industrial y de Exportadores del País Vasco

CLIL – Content and Language Integrated Learning (= AICLE)

CNAE – Clasificación Nacional de Actividades Económicas

CONFEBASK – Confederación Empresarial Vasca

EF – English First / Education First

EGP – English for General Purposes (= IFG)

ELAN – European Language Activity Network

EPI – English Proficiency Index

ESP – English for Specific Purposes (= IFE)

EUSTAT – Instituto Vasco de Estadística (Gobierno Vasco)

FECEI – Federación Española de Centros de Enseñanza de Idiomas

IFE – Inglés para Fines Específicos (= ESP)

IFG – Inglés para Fines Generales (= EGP)

ILE – Inglés como Lengua Extranjera

ISL – Inglés como Segunda Lengua

LOTE – Languages Other Than English

LMS – Language Management Strategies

MCERL – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

NS/NC – No sabe / No contesta

PIMLICO – Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies in Organizations and Companies

PYMES – Pequeñas y Medianas Empresas

RRHH – Recursos Humanos

TENOR – Teaching English for No Obvious Reason

CAPÍTULO 11

11. BIBLIOGRAFÍA

11.1. Fuentes bibliográficas

Abascal, E. y Grande, I. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC.

Acedo Domínguez, G. (2006). *Inglés para fines laborales: herramientas de trabajo y necesidades formativas*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura.

Acedo, G. y Edwards P. (2001). La auditoría lingüística de la empresa y la formación académico-universitaria. En S. Posteguillo; I. Fortanet y J.C. Palmer (Eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Col·lecció “Estudis Filològics” Num. 6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Alcaraz, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Alicante: Marfil S.A.

Alcaraz, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza Editorial.

Alcón, E. (2001). Developing Pragmatic Competence in the Academic Setting: the Case of Suggestions in NS/NNS Advising Sessions. En S. Posteguillo; I. Fortanet y J.C. Palmer (Eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Col·lecció “Estudis Filològics” Num. 6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Almagro, A. (2001). Rasgos que diferencian la enseñanza del ESP de la enseñanza del inglés en general. En S. Posteguillo; I. Fortanet y J.C. Palmer (Eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Col·lecció "Estudis Filològics" Num. 6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Arnó, E.; Barahona, C. y Soler, A. (2001). Desarrollo de las habilidades comunicativas orales en un curso universitario de EST. En S. Posteguillo; I. Fortanet y J.C. Palmer (Eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Col·lecció "Estudis Filològics" Num. 6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bilbao-Goyoaga, A. (2000). La lengua inglesa y el avance de las nuevas tecnologías de la comunicación. En F. Allende y J. Serrano (Eds.), *La formación de los profesionales de la empresa*. Zarauz: UPV/EHU.
- Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La universidad, un espacio para el aprendizaje: más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Castro, A. (1921). La enseñanza de las lenguas modernas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Nº 733. Madrid.
- Castro Calvín, J. (1990). *Actitud y motivación de los alumnos de C.O.U. en el aprendizaje de inglés*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.
- Castro, J. y Bilbao-Goyoaga, A. (2013a). *Diagnosis of the English Language Skills of Large Companies Located in the Basque Country and Remedies Recommended*. IADAT e-2013 Conference Proceedings Book - 6th International Conference on Education. Barakaldo: IADAT.

- Castro, J. y Bilbao-Goyoaga, A. (2013b). *Do Basque Country University Post-graduate Courses Bet for English?* IADAT e-2013 Conference Proceedings Book - 6th International Conference on Education. Barakaldo: IADAT.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (2003). *An Introduction to Applied Linguistics: English as a Second Language*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.) (2000). *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davison, J. y Moss, J. (2007). *Issues in English Teaching*. London: Routledge.
- Dickson, M. (1996). Transferable Skills, Building Bridges between Language Learning and the World of Work. En Evans, D. (ed.) *8th Conference Encode, Communicative Ability and Cultural Awareness: A Key to International Corporate Success*, Nice: Group EDHEC.
- Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. (2011). *La guía lingüística para las empresas europeas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Dolz, J. e Idiazabal, I. (Eds.) (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Donna, S. (2000). *Teach Business English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dore, R. M. (1995). *A Comparative Study of Tutoring as an Alternate Adult Teaching Methodology within a Business Environment*. Ann Arbor: University Microfilms International.
- Dudley-Evans, T. y St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fenwick, T. (2001). Evaluating Adult Learning. En T. B. Stein y M. Kompf (Eds.), *The Craft of Teaching Adults*. Toronto: Irwin.
- Finocchiaro, M. (1981). Motivation: Its Crucial Role in Language Learning. *TESOL Quarterly*, 15. Citado en González Ardeo, J.M. (2001). An Application of Management Tools to ESP Teaching. En S. Posteguillo; I. Fortanet y J.C. Palmer (Eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Col·lecció "Estudis Filològics" Num. 6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Firth, A. (Ed.) (1995). *The Discourse of Negotiation: Studies of Language in the Workplace*. Oxford: Pergamon Press.
- French, D. (1999). *Internet Based Learning: An Introduction and Framework for Higher Education and Business*. London: Kogan Page.
- García Mayo, M.P. (2000). *English for Specific Purposes: Discourse Analysis and Course Design*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold. Citado en Cenoz, J. (2001). Three Languages in Contact: Language Attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Garzone, G. e Ilie, C. (Eds.). (2007). *The Use of English in Institutional and Business Settings: An Intercultural Perspective*. Bern: Peter Lang.
- Gil Valdés, M. J. (2010). Transferencias positiva y negativa en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles. *Revista de Filología Alemana 2010*. Anejo II. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González Ardeo, J.M. (2001). An Application of Management Tools to ESP Teaching. En S. Posteguillo; I. Fortanet y J.C. Palmer (Eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Col·lecció "Estudis Filològics" Num. 6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- González Ardeo, J.M. y Bilbao-Goyoaga, A. (2000). *Engineering Students and 21st century: The Role of ESP Lecturers*. XVIII Congreso Nacional de AESLA. Barcelona.
- Hagen, S. (Ed.) (1993). *Languages in European Business – A Regional Survey of Small and Medium-sized Companies*. London: City Technology Colleges Trust Limited and CiLT.
- Hagen, S. (2012). Improving the Potential of European Companies through Language Management Strategies. En las Jornadas *Empresas e internacionalización: ¿Cómo gestionar el multilingüismo?* San Sebastián: Elhuyar.
- Hillary, E. (2000). *View from the Summit: The Remarkable Memoir by the First Person to Conquer Everest*. London: Doubleday.
- Holliday, A. y Cooke, T. (1982). An Ecological Approach to ESP. *Lancaster Practical Papers in English Language Education 5. Issues in ESP*. Lancaster: Lancaster University.
- Huertas, E. y Vigier, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*. Nº 2. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. Citado en Alcaraz, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Alicante: Marfil S.A.
- Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). (2012). *Euskadi en la UE-27*. Vitoria-Gasteiz: EUSTAT.
- Irigoin, J. (1995). *Business English Recipes: A Creative Approach to Business English*. Harlow: Longman.
- Jakobovits, L. A. y Nelson, R. J. (Eds.) (1970). *Motivation in Foreign Language Learning. Foreign Languages and the "New" Student*. (Reports of the Working Committees of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages). New York: Modern Language Association Materials Center. Citado en Castro Calvín, J. (1990). *Actitud y motivación de los alumnos de C.O.U. en el aprendizaje de inglés*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Alicante.
- Johnson, D. W. (1980). Attitude modification methods. En F. H. Kanfer y A. P. Goldstein (Eds.), *Helping People Change*. Elmford: Pergamon.
- Juaristi, P. (2012). Euskara. *Informe socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2012*. Vitoria-Gasteiz: EUSTAT.
- Kaplan, R. B. (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. Citado en Lightbown, P. y Spada, N. (2002). *How Languages are Learned*. (3rd ed). New York: Oxford University Press.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

- Laiken, M. (1992). *The Evaluation of Adult Learning in the Workplace: A Review of Current Research and Field Applications*. Toronto: Ontario Ministry of the Solicitor General.
- Laiken, M. (2001). Adult Education in Organizations. En T. B. Stein y M. Kompf (Eds.), *The Craft of Teaching Adults*. Toronto: Irwin.
- Lerchundi, M.A. y Moreno, P. (2001). La asignatura obligatoria inglés técnico: una experiencia metodológica. En S. Posteguillo; I. Fortanet y J.C. Palmer (Eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Col·lecció "Estudis Filològics" Num. 6. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2002). *How Languages are Learned*. (3rd ed). New York: Oxford University Press.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lore, A. y Hurd, S. (Eds.) (1992). *The Adult Language Learner: A Guide to Good Teaching Practice*. London: CiLT.
- Martín Martín, J.M. (2004). Sobre lo contrastivo y el conocimiento lingüístico previo en la enseñanza del español. En Stephan Ruhstaller y Francisco Lorenzo Berguillos (Coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Sevilla: Edinumen.
- McGroarty, M. (2002). Language Uses in Professional Contexts. En R. B. Kaplan (Coord.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1995). *Enseñanza y curriculum para la formación de personas adultas: el profesional de la educación de adultos*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

- Metcalf, H. (1991). *Foreign Language Needs of Business*. IMS Report 215. Brighton: University of Sussex.
- Moore, S.; Walsh, G. y Risquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad: guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea.
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Nicholls, S. y Hoadley-Maidment, E. (Eds.) (1988). *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*. London: Edward Arnold.
- O'Higgins, C. (2012). Planes para la gestión del multilingüismo en las empresas. En las *Jornadas Empresas e internacionalización: ¿Cómo gestionar el multilingüismo?* San Sebastián: Elhuyar.
- Orr, T. (2002). *English for Specific Purposes. Case Studies in TESOL Practice Series*. USA.
- Pease, A. y Pease, B. (2004). *The Definitive Book of Body Language: The Secret Meaning Behind People's Gestures*. London: Orion Publishing Co.
- Pérez López, C. (2010). *Técnicas de muestreo estadístico*. Madrid: Garceta Grupo Editorial.
- Pilbeam, A. (1979). The Language Audit. *Language Training*. Volume 1. Issue 3. Bath: Avon. Citado en Acedo Domínguez, G. (2006). *Inglés para fines laborales: herramientas de trabajo y necesidades formativas*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Extremadura.
- Porcher, L. (1977). Une notion ambiguë: les "besoins langagiers" (linguistique, sociologie, pédagogie). En *Les Cahiers du CRELEF*. No 3. Citado en Richterich, R. y Chancerel, J.-L. (1987). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. London: Prentice-Hall International.
- Radden, G. y Cuyckens, H. (2003). *Motivation in Language: Studies in Honor of Günter Radden*. Amsterdam: John Benjamins.

- Reeves, N. y Wright, C. (1996). *Linguistic Auditing: A Guide to Identifying Foreign Language Communication Needs in Corporations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Richerich, R. y Chancerel, J.-L. (1987). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Ed. Prentice-Hall International.
- Rico, M. (1998). Pruebas de evaluación en Inglés para Fines Específicos (IFE). *Revista española de lingüística aplicada (RESLA)*. Vol. 13 (1998-1999). Logroño: AESLA.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Rousson, M. (1975). The concept of need. En J.-L. Chancerel et al. (Eds.), *Adult Education 'Needs' – Methods of Identifying Them*. (1975). Strasbourg: Council of Europe. Citado en Richerich, R. y Chancerel, J.-L. (1987). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. London: Prentice-Hall International.
- Santos, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. 2ª ed. Madrid: Arco Libros.
- Saussure, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Madrid: Akal.
- Sierra Bravo, R. (1999). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silvestre, M. (2012). Desigualdad entre mujeres y hombres. En *Informe socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2012*. Vitoria-Gasteiz: EUSTAT.
- Stein, T.B. y Kompf, M. (2001). *The Craft of Teaching Adults*. Toronto: Irwin.
- Stevens, P. (1977). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Swales, J.M. (2000). *Language for Specific Purposes*. Citado en W. Grabe et al. (Eds.), *Annual Review of Applied Linguistics. Vol. 20. Applied Linguistics as an Emerging Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.

Universidad del País Vasco. Servicio de Euskera (1985). *Hizkuntzen irakaskuntza: zenbait artikulu*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Vandermeeren, S. (1999). English as a Lingua Franca in Written Corporate Communication: Findings from a European Survey. En F. Bargiela-Chiappini y C. Nickerson (Eds.), *Writing Business: Genres, Media and Discourses*. Harlow: Longman.

Vandermeeren, S. (2005). Foreign Language Need of Business Firms. En M. H. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vella, J.K. (2000). *Taking Learning to Task: Creative Strategies for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey Bass.

11.2. Fuentes electrónicas:

Acedo, G. y Edwards, P. (2002). Bridging the Gap between English for Academic and Occupational Purposes. *English for Specific Purposes World*. Issue 2. [en línea]. Disponible en: http://www.esp-world.info/Articles_2/Bridging%20the%20gap%20between%20English%20for%20Academic%20and%20Occupational%20Purposes.html [12 de noviembre de 2013]

Al-Nashar, K. (s.f.). The importance of body language in business. *Live from Campus*. Higher Institute of Business Administration. [en línea]. Disponible en: <http://www.live-from-campus.eduniversal-ranking.com/live-from-hiba-higher-institute-of-business-administration/tips-tricks.html> [31 de mayo de 2012]

Andersen, H. y Rasmussen, E. (2004). The role of language skills in corporate communication. *Corporate Communications: An international journal*, vol. 9. 3. [en línea]. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=1356-3289&volume=9&issue=3&articleid=858100&show=html> [25 de febrero de 2014]

Arenas, R. (13 de septiembre de 2006). La investigación descriptiva. *Noemágico: un lenguaje hacia otro entendimiento*. [en línea]. Disponible en: http://noemagico.blogia.com/2006/_091301-la-investigacion-descriptiva.php [21 de marzo de 2012]

Beare, K. (s.f.). Non-Native English Teachers. Native English Teachers Only? *About.com*. *English as 2nd Language*. [en línea]. Disponible en: <http://esl.about.com/od/teachingenglish/a/Non-Native-English-Teachers.htm> [29 de julio de 2014]

Bspelling. (2014). *Lista de países de habla inglesa*. [en línea]. Disponible en: <http://www.bspelling.org/lista-de-paises-de-habla-inglesa.php> [18 de julio de 2014]

Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao. (s.f.). *Comercio Internacional: Programas de Apoyo a la internacionalización*. [en línea]. Disponible en: <http://www.camarabilbao.com/ccb/contenidos.item.action?id=1603020&type=1603020&menuId=1603020&menuIdPadre=7426923> [16 de mayo de 2012]

- Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao. (24 de mayo de 2012). *El sector exterior vasco sufre un retroceso y rompe su tendencia positiva*. [en línea]. Disponible en: <http://www.camarabilbao.com/ccb/contenidos.item.action?id=6730599&menuId=5965531&onlypath=true> [16 de octubre de 2012]
- Castro Pérez, J. E. (11 de junio de 2009). La Interdisciplinariedad: Resultado del Desarrollo Histórico de la Ciencia. *ArtículoZ*. [en línea]. Disponible en: <http://www.articuloz.com/educacion-articulos/la-interdisciplinariedad-resultado-del-desarrollo-historico-de-la-ciencia-966998.html> [18 de abril de 2012]
- Catálogo Industrial y de Exportadores del País Vasco (CIVEX). (s.f.). *Página principal*. [en línea]. Disponible en: <http://www.industria.ejgv.euskadi.net/r44-civex/es/x76aAppWar/presentacion/maint> [15 de octubre de 2012]
- Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.). (2000). *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. Disponible en: <http://linguistlist.org/pubs/reviews/get-review.cfm?SubID=3907> [10 de noviembre de 2013]
- Cherry, K. (s.f.). What is the Difference between Intrinsic and Extrinsic Motivation? *About Education: Psychology*. [en línea]. Disponible en: <http://psychology.about.com/od/motivation/f/difference-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation.htm> [25 de febrero de 2015]
- Colegio Vasco de Economistas. (s.f.). *Ekonomista*. [en línea]. Disponible en: <http://www.ekonomista.org/index.asp?idopcion=1> [21 de enero de 2015]
- CONFEBASK. (2012). Entrevista: Catalina Chamorro. A fondo. *CONFEBASK*. Nº 1. [en línea]. Disponible en: <http://www.confebask.es/corporativa/default.aspx?7f0XxqS36bzKo62346789fzsz1pzKg90785678d90785678d> [15 de octubre de 2012]

Creative Research Systems. (2012). *The Survey System. Sample Size Calculator*. [en línea]. Disponible en: <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> [20 de febrero de 2014]

Domínguez, S. (8 de marzo de 2011). *Investigación de mercados. Clasificación de la investigación descriptiva*. [en línea]. Disponible en: <http://www.stelladominguez.com/2011/03/invdescriptiva/> [22 de marzo de 2012]

Durana, J. M. (s.f.). El alumno que aprende un idioma. *Monografías*. [en línea]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/alum/alum.shtml?relacionados> [4 de junio de 2012]

E-du Training. (s.f.). *Beneficios de una auditoría lingüística*. [en línea]. Disponible en: <http://www.e-dutrainig.com/index.php?modulo=articulos&accion=ver&idarticulos=248#0> [16 de mayo de 2012]

EF – EPI. (2014). *Índice del Nivel de Inglés. Destacado. España*. [en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com.es/epi/spotlights/europe/spain/> [23 de febrero de 2015]

EF – EPI. (2014). *Índice del Nivel de Inglés. Perfiles por país. Resumen informativo. España*. [en línea]. Disponible en: http://media.ef.com/sitecore/_/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/fact-sheets/ef-epi-country-fact-sheet-v4-es-es.pdf [23 de febrero de 2015]

EF – EPI. (2011). *English Proficiency Index. Introduction*. [en línea]. Disponible en: http://www.ef.com.es/_/~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf [12 de abril de 2012]

- EF – EPI. (2011). *Índice del Nivel de Inglés. Clasificación del índice de nivel de inglés en Europa.* [en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com.es/~media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf> [12 de abril de 2012]
- EF – EPI. (2011). *Índice del Nivel de Inglés. Clasificación y gráfico comparativo interactivo.* [en línea]. Disponible en: <http://www.ef.com.es/epi/ef-epi-ranking/> [12 de abril de 2012]
- EFE. (25 de junio de 2013). Unas 40.000 personas saldrán de Barajas este verano para estudiar idiomas. *La Voz Digital.* Disponible en: <http://informe.com/go/?domain=aseproce.org&url=http://aseproce.org&keyword> [18 de febrero de 2014]
- El 73% de los candidatos habla un segundo idioma. (17 de abril de 2012). *RRHHDigital.* [en línea]. Disponible en: <http://www.rrhhdigital.com/ampliada.php?sec=45&id=84151> [17 de abril de 2012]
- El bilingüismo puede potenciar el pensamiento creativo y las habilidades aritméticas. (21 de septiembre de 2012). *Noticias de la Ciencia y la Tecnología.* [en línea]. Disponible en: <http://noticiasdela ciencia.com/not/5200/> [24 de septiembre de 2012]
- Empleabilidad e Idiomas. (2014). *Informe Infoempleo Adecco.* [en línea]. Disponible en: http://blog.infoempleo.com/wp-content/uploads/2014/07/Informe_Infoempleo_Adecco_2013.pdf [31 de octubre de 2014]
- Encuestafacil.com. (s.f.). *Ventajas de las encuestas online.* [en línea]. Disponible en: http://www.encuestafacil.com/Mas_Informacion/Ventajas_Utilizacion_Encuestas_Online.aspx [30 de mayo de 2012]

ESL – Cursos de Idiomas en el Extranjero. (s.f.). *Siglas de enseñanza lingüística*. [en línea]. Disponible en: <http://www.esl-idiomas.com/es/teacher-training/profesores-siglas-de-ensenanza-linguistica.htm> [26 de abril de 2012]

Europa – EUR-Lex. (6 de mayo de 2003). *Recomendación de la Comisión Europea sobre la definición de microempresas, pequeñas y medianas empresas*. [en línea]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003H0361:ES:NOT> [10 de abril de 2012]

European Commission. (21 de septiembre de 2007). El inglés global no basta para los negocios globales. En la conferencia *Las lenguas facilitan los negocios*. Bruselas: Europa Press Releases. [en línea]. Disponible en: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1368&format=HTML&aged=1&language=ES&guiLanguage=en> [12 de abril de 2012]

Ferrer, J. (2010). *Conceptos básicos de metodología de la investigación. Tipos de muestreo*. [en línea]. Disponible en: <http://metodologia02.blogspot.com.es/p/tipos-de-muestreo.html> [18 de febrero de 2014]

Firth, A. (1991). 'Lingua franca' Negotiations: towards an Interactional Approach. *World Englishes* 9. Disponible en: <http://www.readcube.com/articles/10.1111/j.1467-971X.1990.tb00265.x> [11 de noviembre de 2013]

Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo. (2015). *Bonificaciones. Acciones formativas de las empresas*. [en línea]. Disponible en: <http://empresas.fundaciontripartita.org/default.aspx> [21 de enero de 2015]

Fundación Vasca para la Formación Profesional Continua. HOBETUZ. (2014). *Información para las empresas: Financiación de acciones*. [en línea]. Disponible en: <http://www.hobetuz.eus/verpagina.asp?nodo1=226&nodo2=227&content=13&pagina=1032> [21 de enero de 2015]

- Gabilondo propone un debate sobre no doblar películas para aprender idiomas. (8 de octubre de 2010). *Informativos CanalSur*. [en línea]. Disponible en: <http://www.canalsur.es/noticia/123044.html> [25 de junio de 2014]
- Galiano, L.B.G. (2007). Factores que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera. *EducAr – Portal educativo del estado argentino*. [en línea]. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/factores-que-afectan-el-aprend.php> [1 de junio de 2012]
- Galván, F. (19 de julio de 2010). ¿Por qué a los españoles se nos da mal el inglés? *El País*. [en línea]. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/07/19/opinion/1279490411_850215.html [2 de julio de 2012]
- Ginsburgh, V. y Prieto-Rodríguez, J. (2011). Returns to Foreign Languages of Native Workers in the EU. *IRL Review*. Vol. 64. Nº 3. En S. de la Rica e I. Sanz (19 de julio de 2012). *Competencias lingüísticas e implicaciones económicas*. [en línea]. Disponible en: <http://nadaesgratis.es/sara-de-la-rica/competencias-linguisticas-e-implicaciones-economicas-ii> [10 de mayo de 2013]
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritz. (2013). *V Encuesta sociolingüística del País Vasco, 2011*. [en línea]. Disponible en: http://www.euskara.euskadi.net/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/VEncuesta.pdf [13 de junio de 2014]
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?* London: British Council. [en línea]. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf> [13 de julio de 2012]
- Graddol, D. (2007). *English Next*. London: British Council. [en línea]. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> [14 de mayo de 2013]

Hagen, S. (2006). *ELAN: Effects on the European Union Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_en.pdf [14 de abril de 2012]

Hagen, S. (2011). *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs: the PIMLICO Project*. [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/pimlico-full-report_en.pdf [23 de julio de 2014]

Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). (2008). *Estudio y ajuste de la no respuesta en las encuestas a hogares*. [en línea]. Disponible en: http://www.eustat.es/documentos/datos/CT_NRHOGARES_c.pdf [13 de febrero de 2014]

Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). (1 de marzo de 2013). *Estadísticas de comercio exterior de la C.A. de Euskadi (Ecomex) 4º trimestre de 2012*. [en línea]. Disponible en: http://www.eustat.es/elementos/ele0010300/not0010305_c.html#axzz2hPg3Ra8A [27 de septiembre de 2013]

Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). (2014). *Economía: Comercio exterior de Bizkaia por trimestre según flujo*. [en línea]. Disponible en: [http://www.eustat.es/elementos/ele0002400/ti Comercio exterior de Bizkaia por trimestre según flujo miles de euros IV2014/tbl0002436_c.html#axzz3U5zGMg4L](http://www.eustat.es/elementos/ele0002400/ti_Comercio_exterior_de_Bizkaia_por_trimestre_según_flujo_miles_de_euros_IV2014/tbl0002436_c.html#axzz3U5zGMg4L) [11 de marzo de 2015]

Khai, T. (s.f.). *Non-native Speakers in Second Language Teaching*. [en línea]. Disponible en: [http://www.academia.edu/1919970/Non-native teachers in second language teaching](http://www.academia.edu/1919970/Non-native_teachers_in_second_language_teaching) [30 de julio de 2014]

- LANGUNE. (2012). *Estudio sobre la eficacia de las competencias lingüísticas en las PYMES vascas*. [en línea]. Disponible en: http://www.langune.com/noticias/langune-presenta-un-retrato-sobre-el-uso-gestion-y-formacion-en-idiomas-de-las-empresas-vascas-langune_jornadacompetencias [28 de noviembre de 2012]
- LANSER. (s.f.). *Empresas. Servicios corporativos. Auditoría lingüística*. [en línea]. Disponible en: <http://www.lanser.es/empresa/auditoria.aspx> [8 de junio de 2012]
- Loredó, A. (2014). Recursos para no olvidar lo aprendido en idiomas. *Aprendemas: Guía de Idiomas 2014*. [en línea]. Disponible en: http://www.aprendemas.com/guias/especial_idiomas_2014/p6.asp [27 de marzo de 2014]
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *Actas ASELE IV*. Centro Virtual Cervantes. [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf [3 de noviembre de 2014]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Disponible en: <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf> [12 de diciembre de 2014]
- Monterrey, T. (2003). Los estudios ingleses en España (1900-1950). Legislación curricular. *ATLANTIS* 25.1. [en línea]. Disponible en: http://www.atlantisjournal.org/Papers/25_1/063-080_Monterrey.pdf [19 de octubre de 2012]
- Murillo, F.J. (s.f.). *Grupos de discusión*. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Grupo_de_Discusion_%28Trabajo%29.pdf [13 de febrero de 2014]

No sólo vale con inglés. (5 de abril de 2012). *RRHHDigital*. [en línea]. Disponible en: <http://www.rrhhdigital.com/ampliada.php?sec=207&id=83922> [18 de abril de 2012]

Page Personnel. (2014). *Estudio de Remuneración – Comercial y Marketing 2014*. [en línea]. Disponible en: www.michaelpage.es/productsApp_es/comunicacion/estudios/estudioR_comercialmarketing2014.pdf [23 de septiembre de 2014]

Pantaleoni, A. (23 de marzo de 2008). ¿Por qué nos cuesta tanto hablar inglés? *El País*. [en línea]. Disponible en: http://elpais.com/diario/2008/03/23/sociedad/1206226801_850215.html [13 de abril de 2012]

Quinter, P. y Velázquez, S. (2009). *Encuestas. Uso y relevancia en la investigación descriptiva*. [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/santiav/encuestas-en-la-investigacin-descriptiva> [21 de marzo de 2012]

Rica, S. de la y Sanz, I. (19 de julio de 2012). *Competencias lingüísticas e implicaciones económicas*. [en línea]. Disponible en: <http://nadaesgratis.es/sara-de-la-rica/competencias-linguisticas-e-implicaciones-economicas-ii> [10 de mayo de 2013]

Ruiz, M. (13 de noviembre de 2011). ¿Versión original para aprender idiomas?. *Cadena Ser*. [en línea]. Disponible en: http://www.cadenaser.com/sociedad/articulo/version-original-aprender-idiomas/csrcsrpor/20110713csrcrsoc_8/Tes [7 de mayo de 2013]

Sánchez Medeiros, N. (2012). Internacionalización. Exportar para sobrevivir. *CONFEBASK*. Nº 1. [en línea]. Disponible en: http://www.confebask.es/corporativa/default.aspx?7f0XxqS36bzKo62346789fzsz1pzKg_90785678d90785678d [15 de octubre de 2012]

Servicio Vasco de Empleo. LANBIDE. (2014). *Subvenciones y ayudas: Ayudas a la formación*. [en línea]. Disponible en: http://apps.lanbide.euskadi.net/apps/FR_BUSQUEDA_CURSOS?LG=C&ML=FORMEN1 [21 de enero de 2015]

Universidad del Turabo. (2011). *Definición de fuentes primarias y secundarias*. [en línea]. Disponible en: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Instruccion/fuentes.htm> [9 de mayo de 2012]

Vicerrectorado de Euskera y Plurilingüismo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). (10 de junio de 2014). *Plan de Plurilingüismo*. [en línea]. Disponible en: http://www.euskara-errektoreordetza.ehu.es/p267-content/es/contenidos/informacion/banner_plan_plurilinguismo/es_indice/pla_n_plurilinguismo.html [12 de septiembre de 2014]

