



LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS

Dra. Maritza Sandra Pibaque Pionce, Mg.DUIE
Universidad Estatal del Sur de Manabí, e mail: m1_aritza@hotmail.com;

Lic. Liliana Margarita Baque Pibaque, Mg. GE.

(Universidad de Guayaquil, email: lilita_25_73@hotmail.com;
Tecn. Diana Paola Pibaque Gómez
Ministerio de Educación, email: di1_ana@hotmail.com

Espirales revista multidisciplinaria de investigación

ISSN: 2550-6862

Vol. 2 No. 12

Enero 2018

RESUMEN

La escuela se reconoce como una institución facilitadora de cultura y del aprendizaje escolar desde una apropiación reflexiva y contextualizada de la herencia cultural que atesora la humanidad. La cultura estructura la percepción de los seres humanos sobre el mundo, a través de un sistema de códigos, por lo que lengua y cultura constituyen una unidad indisoluble para facilitar la comunicación e interpretación de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. En este sentido, se analiza la competencia sociolingüística desde la enseñanza del idioma inglés, como uno de los componentes de la competencia comunicativa y su papel en la inclusión educativa y, además, se fundamenta la capacidad del estudiante para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos lingüísticos de significación. Los métodos y técnicas de investigación empleados permitieron la gestión de información y su procesamiento e interpretación para facilitar un acercamiento a esta problemática y ofrecer recomendaciones para su concreción.

Palabras clave: Educación, lengua, cultura, competencia sociolingüística, inclusión educativa.

Abstract

The school recognizes itself as an institution that facilitates culture and school learning through a reflexive and contextualized appropriation of the cultural heritage that treasures humanity. Culture structures the perception of human beings on the world, through a system of codes, so that language and culture constitute an indissoluble unit to facilitate communication and interpretation of the phenomena of nature, society and thought. In this sense, it analyzes the sociolinguistic competence from the teaching of the English language, as one of the components of communicative competence and its role in educational inclusion, and, in addition, the student's ability to produce and properly understand linguistic expressions in different linguistic contexts of meaning. The research methods and techniques employed allowed the management of information and its processing and interpretation to facilitate an approach to this problem and offer recommendations for its concretion.

Key words: Education, language, culture, sociolinguistic competence, educational inclusion

INTRODUCCIÓN

Tomándose como base que la competencia comunicativa es entendida como "las capacidades, conocimientos y habilidades lingüísticas y paralingüísticas que regulan el sentido de las interacciones comunicativas en contextos socioculturales específicos" (Pulido y Pérez, 2004)

Diferentes enfoques en la enseñanza-aprendizaje del inglés han tomado en cuenta los estudios relacionados con el aprendizaje comunicativo, el que tiene sus fundamentos en los estudios de acerca del concepto de competencia comunicativa sus componentes (Hymes, 1972; Widdowson, 1978; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Van E, 2004; Medina, 1998; Oliveras, 2000; Pulido y Pérez, 2004^a).

En el análisis de los componentes de la competencia comunicativa, a saber, el lingüístico, el sociolingüístico, el estratégico y el discursivo, destaca el papel de la competencia sociolingüística desde la enseñanza del idioma inglés, dado su papel para alcanzar la inclusión, como aspiración de la realidad educativa en la contemporaneidad.

Los antecedentes de este estudio se encuentran en la Sociolingüística, al sustentarse en el ámbito de la interlengua; es decir, estudia la variación interna del "dialecto" del aprendiz, a partir de dos puntos de vista, el paradigma de Labov (variacionismo), que estudia los factores que afectan al aprendizaje relacionados tanto con el aspecto lingüístico como con los factores que afectan al hablante y el paradigma dinámico; elaborado por Bickerton, en el que se explica el proceso de

los cambios lingüísticos que se producen en los diferentes contextos para lograr la comunicación, mediante ondas que se propagan de hablante a hablante, de la misma forma en que se producen los cambios en la interlengua.

Desde esta mirada, la competencia comunicativa ha generado gran importancia en el contexto de las nuevas tendencias socioeconómicas, los nuevos perfiles de empleos, las nuevas relaciones interculturales y la aceleración vertiginosa de las innovaciones que plantea la sociedad globalizada actual.

Para alcanzar esos fines comunicativos, la competencia sociolingüística se enmarca en la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso en los que se dan factores variables como la situación de los participantes y la relación que existe entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que participan y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. Lo anterior logra su concreción en la capacidad de conocer y usar la lengua correctamente atendiendo a todos sus componentes: el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico y el lexical, los que determinan que las expresiones sean producidas y entendidas en diferentes contextos sociolingüísticos, en dependencia de factores contextuales como la situación comunicativa en la que se encuentran los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones que la regulan.

En muchos de programas de estudio del inglés como segunda lengua en Ecuador existe una tendencia a abordar la competencia sociolingüística como si fuese menos importante que la competencia lingüística. Esta tendencia resulta inadecuada por dos razones. Primero, da la impresión de que la corrección gramatical de las expresiones es más importante que la adecuación de estas en la comunicación real), como bien también lo consideran Terrell (1980) y Jones (1984y segundo, porque esta tendencia ignora el hecho de que la competencia sociolingüística es crucial en la interpretación de enunciados por su «significado social», en tanto tiene en cuenta la función comunicativa y actitud del interlocutor, por ejemplo, cuando no queda claro el significado literal de las palabras y expresiones o cuando no se entiende el significado de la expresión no verbal de la comunicación en diversos contextos socioculturales. En este sentido, las reglas pragmáticas ofrecen las precondiciones situacionales que deben ser satisfechas para alcanzar una función comunicativa determinada, de acuerdo con el contexto.

Todos estos elementos de carácter sociolingüístico resultan validos para alcanzar una adecuada inclusión educativa, en tanto la escuela debe ser para todos y todas, con independencia de las características y deficiencias individuales y

colectivas. Estas ideas se sustentan en estudios de Barrio (2008) y Corbett y Slee (2000), quienes consideran que todos pueden aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor agregado. Estas ideas encuentran su fundamentación en documentos oficiales de la UNESCO (2000), al tener en cuenta que la educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre individuos y grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social.

Esa temática deviene entonces en una actividad transdisciplinar, conformada por un sistema de relaciones cognitivo-afectivas y comunicativas que trasciende el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y tiene su posibilidad de materización desde todas las asignaturas del currículo, aspecto que aún no ha logrado una instrumentación metodológica coherente, por lo que es objetivo de esta investigación acercarse a esta problemática y ofrecer recomendaciones para su concreción.

METODOLOGIA

a) Referentes epistemológicos esenciales

La teoría chomskiana en relación a la competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas tuvo sus orígenes alrededor de la década del '60 del siglo XX. En ella, Chomsky introduce los elementos 'competencia-actuación', donde lo primero implica el conocimiento que el hablante oyente posee de su lengua, compréndase conocimiento lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico) y el segundo es el uso real de la lengua en situaciones concretas.

No es hasta 1972 que Dell Hymes, (según Trujillo F., 2008) tras una serie de estudios etnológicos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, presenta un concepto de competencia comunicativa despojado, en gran medida, del idealismo precedente; sin embargo, sigue limitando dicho concepto al hablante nativo, por cuanto, para este autor, los sectores de la competencia comunicativa, como él los denominó, son las competencias lingüísticas, socio-lingüística, estratégica y discursiva.

Tomándose como punto de partida los criterios y trabajos de Canale y Swain en 1980 (Pulido A, Pérez V. 2004), estos lingüistas propusieron una estructura teórica que transformó, hasta cierto punto, el concepto monolítico de competencia comunicativa de Dell Hymes y Gumperz (Atiénzar, 2008) en una concepción multidimensional ofrecida por Canale (1983), primero de tres y luego de cuatro componentes; exprésese competencia gramatical o lingüística, competencia socio-lingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socio-culturales),

competencia discursiva (cohesión y organización del texto) y competencia estratégica (elementos verbales y no verbales).

Por su parte, Fernández, (según Aguila, 2007) preponderó la importancia de la competencia comunicativa como factor clave en el desarrollo profesional del educando; sin embargo, algunos estudios de (Roméu 2005) se consideran más completos al integrar todas las áreas del desarrollo humano que permiten la participación del sujeto en diferentes contextos comunicativos. Se coincide con la referida autora al definir la dimensión socio-cultural de la competencia comunicativa, donde incluye las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos lingüísticos y discursivos y las capacidades para interactuar en diferentes contextos.

Por su parte, Padrón (2000) se adentra en el estudio del concepto de competencia comunicativa y, en particular, de la competencia socio-cultural y propone el término 'hablante intercultural' que no es más que "los interlocutores involucrados en la comunicación e interacción cultural". También establece la diferencia entre competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural. Este autor sugiere, además, que todo estudiante aborde el descubrimiento de una cultura extranjera con actitudes y saberes (saber ser, saber hacer, saber aprender y los saberes -lingüístico y cultural. (Byram M, Zárate G.2007)

La competencia sociolingüística en la inclusión educativa

Para la UNESCO la educación inclusiva es la mejor solución para un sistema educativo que debe responder a las necesidades de todos sus alumnos. En 1990 la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, con el fin de buscar la universalización de la educación reconoció la necesidad de suprimir la disparidad educativa particularmente en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos). (UNESCO, 2004) A partir de esta declaración se ha manejado el concepto de Educación para Todos (EFA Education for All) tanto desde la UNESCO y otras agencias de cooperación internacional como el ideal de un mundo en el que todos los niño/as tienen acceso y se les garantiza que reciben una educación de calidad. (Boot, Tony, Ainscow, Mel, 2002)

El principio de Educación Inclusiva se constituye desde la Conferencia Mundial en la Educación Especial: acceso y calidad y se retoma en el Foro Mundial en Educación (Dakar, Senegal, 2000) y en las Normas en la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas que proclama participación e igualdad para todos.

El requerimiento de nuevos aprendizajes y de diversificación en las formas y modos de aprender, así como de reconocimiento de estos aprendizajes, precisa buscar definiciones consensuadas que permitan su atención en las concepciones que conciben a la educación como: transmisión, orientada a la reproducción de la realidad desde una visión, fragmentada y estática; transformación, reconocida como transmisión, pero también como una práctica necesaria para el cambio social. Estas nociones conciben a la educación como un proceso comunicativo, que involucra relaciones sociales entre sujetos en contextos diversos, bajo situaciones de intercambio y de modificaciones recíprocas. (Slee, R.& Allan, J. (2011))

La educación constituye una tarea de Estado y se constituye bajo una particular visión de la realidad con objetivos determinados que no siempre ofrecen respuestas a las necesidades y expectativas de sujetos y grupos sociales en contextos multiculturales. La inclusión es parte de las políticas de estado que ubican a las instituciones educativas como uno de los espacios para gestionar las diferencias asociadas con la diversidad sociocultural. (RAXIMHAI ISSN-1665-0441 2013)

Esta investigación se considera que todos pueden aprender en la vida normal de una escuela. Así, resultan válidos los estudios de Stainback y Stainback (1999) y Corbett y Slee (2000) al plantear que no puede existir educación sin compromiso ético, por eso la competencia lógica para cambiar el rumbo trazado es la educación inclusiva como una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva, porque no solo es plantear un marco conceptual, sino proponer un cambio en las prácticas y en las metodologías educativas.

Mucho camino se ha recorrido en la definición de las características que deben tener los espacios educativos impregnados de la filosofía inclusiva (Martínez. C.,2012; Stainback y Stainback,1990), entre ellas se señala:

- ✓ La diversidad del alumnado es un valor y no un defecto. No implica superioridad ni inferioridad de unos u otros.
- ✓ El aula se concibe como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el estudiante comprende que todos pueden aprender, cada uno con su estilo.
- ✓ Se buscan las metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de "aprender a aprender".
- ✓ Todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo.
- ✓ Debe favorecerse el respeto por los derechos de cada miembro del grupo.
- ✓ La tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo.

- ✓ Debe dejarse la responsabilidad del aprendizaje y la ayuda mutua entre los miembros del grupo y abandonar la idea del profesor como responsable del control total del aula.
- ✓ Provocar la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.

La educación en valores juega un rol importante en la intervención en una educación inclusiva, por cuanto en la vida del ser humano, los valores son ejes fundamentales en la educación formativa, desde los niveles educativos. Ahora bien como profesionales de la docencia se debe hacer la siguiente interrogante, si los valores están implícitos en una sociedad ¿Por qué hay debilitamiento y falta de práctica de ellos? Se considera oportuna la autovaloración del trabajo docente, porque es alarmante como se está viviendo en una sociedad individualista, recordando que la parte formativa del niño y del joven es inherente al proceso mismo de educarlo, por lo que se debe reforzar esa parte sin dejar conceptos y teoría que son también de mucha importancia. (Barrio, J. 2008)

Desde el punto de vista de la enseñanza del inglés, la educación inclusiva se la debe realizar en una convivencia respetuosa de los derechos humanos, la libertad, justicia, respeto y la promoción de la participación de los estudiantes en los asuntos de su interés, la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, buscando la mayor calidad educativa para todos, y así lograr su plena participación e integración social.(Barrio, J. 2009)

En cuanto a la igualdad en la educación inclusiva se tiene en cuenta el papel clave para promover la equidad, debido a que las personas excluidas del sistema educativo también lo son de la inserción social y laboral; en las últimas décadas se ha destacado que quienes no tienen una educación de calidad, no alcanzan la plena ciudadanía, al estar impedidos para ejercer sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales. No obstante, la cuestión es clara: no es posible enseñar el respeto y la fraternidad, si no se propician modos de actuación que favorezcan la manifestación de estos valores, es decir, un maestro que piense en una formación integral y competentes en las áreas que se imparten, en especial en la enseñanza del idioma inglés.

La equidad está estrechamente relacionada con la justicia, entiéndase ésta como la virtud mediante la cual se da a los demás lo que es debido de acuerdo con sus derechos. Es importante reconocer que el valor de la Equidad son exigencias de la sociedad al sistema educativo. La justicia, que se traduce en equidad, es indispensable para la construcción de una sociedad altamente educada formando así individuos más productivos y capaces de aprovechar adecuadamente las ventajas de las cambiantes situaciones.

Uno de los pilares en cuanto al logro de una igualdad en la educación inclusiva es convivir en solidaridad y respeto mutuo, para lo cual resulta significativo la posesión de una capacidad para saber escuchar y aceptar a los demás, valorando las diversas formas de entender y posicionarse en la vida, siempre que no se atente contra los derechos fundamentales de la persona.

En muchos contextos educativos ecuatorianos se suele decir que convivir es fácil, que todo es cuestión de educación y de principios; sin embargo, los que conviven por necesidad opinan de un modo muy distinto porque una cosa es tomar lo que gustas y otra muy diferente es que te fuercen a tomarlo aunque no quieras. En este sentido, es elemental considerar que la sensibilidad del individuo para convivir es esencial, porque la verdadera solidaridad es aquella que impulsa verdaderos cambios que favorecen el desarrollo de los individuos y las naciones, sustentada principalmente en la igualdad universal que une a todos los seres humanos.

El referirse a la educación inclusiva conlleva a mencionar las barreras que impiden que niños, niñas, y jóvenes no sean respetados en su diferencia y, por ende, no participen en la construcción del conocimiento. Por tanto, existen barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje y que inciden en insuficiencias en el logro de una adecuada cultura educativa, entre ellas destacan:

a) Barreras políticas: leyes y normativas contradictorias: Impide el aprendizaje y la participación de alumnado en las aulas y obstaculiza la construcción de una escuela pública sin exclusiones, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes; por un lado hay leyes que hablan de Una Educación Para Todos (UNESCO, 1990) y, simultáneamente, se permiten Colegios de Educación Especial. Por otra parte, se hace referencia a un currículo diverso y para todos y, a la vez, se consideran adaptaciones curriculares particulares.

Existen leyes que indican la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los estudiantes fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa impiden la construcción de la escuela inclusiva. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas. (Calzadilla, M.E. 2002)

b) Barreras culturales (conceptuales y actitudinales): encaminadas a la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado, lo cual impide la inclusión.

En este sentido, se coincide con Stobart (2010), al tener en cuenta la existencia de una tendencia en las instituciones educativas a clasificar dos tipos diferentes de estudiantes: los que no necesitan atención diferenciada y los que requieren modos

y estrategias diferentes de enseñanza. Esta clasificación, sin dudas conlleva a la segregación y a la falta de integración.

c) Las barreras didácticas (en el proceso de enseñanza-aprendizaje) dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones, en tanto se constituyen en debilidades que atentan contra la competitividad en las aulas en el desarrollo del trabajo cooperativo para la solución de tareas de aprendizaje y en alcanzar un salón de clases que sea considerado como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.

En el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela y del Estado, y donde el docente se interrelacione con los estudiantes en un conjunto de interacciones que les permita construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (de forma dialógica), de intercambiar puntos de vista diferentes al realizar tareas de manera cooperativa y solidaria, mediante el establecimiento de normas democráticas de convivencia a partir de haberse producido y previamente una situación de interés y significación para alcanzar una adecuada motivación intrínseca por el desarrollo de la actividad de aprendizaje)

Por otra parte, el currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas constituye otra debilidad, por cuanto debe ser un currículum que no produzca desigualdades y que no favorezca una educación de baja calidad, por tanto ha de ser un currículum que, ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades y haga avanzar la justicia educativa ofreciendo prácticas didácticas - pedagógicas simultáneas y divergentes.

Las adaptaciones curriculares no son la solución para esta situación educativa y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (Ainscow,2004: López Melero, 2004: Young,2000), al sentirse totalmente desconectados de lo que hacen sus iguales, incluso ocupando un lugar diferenciado en el aula, formándose las llamadas "zonas de discriminación", donde la mayoría del tiempo los estudiantes se dedican a copiar de un libro o hacer una lista de ejercicios inconexos inútiles para el aprendizaje y sólo sirven para tenerlos entretenidos).

De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje desde la enseñanza del idioma inglés.

Se debe partir de la distinción entre competencia comunicativa y comunicación real en el campo de las segundas lenguas.

Canale y Swain (1980) consideraron la competencia comunicativa como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (por ejemplo, conocimiento del vocabulario y habilidad de usar las convenciones sociolingüísticas de una lengua dada). Ambos lingüistas también establecieron una distinción entre la competencia comunicativa y la comunicación real (realización de conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales como restricciones perceptuales y de memoria, fatiga, nerviosismo, distracciones y ruido de fondo).

En la actualidad se utiliza el término «comunicación real», ya que el anterior término, «actuación» (o «actuación comunicativa»), ofrecido por Canale y Swain (1980) y otros, ha sido fuente de confusión en la lingüística aplicada desde que Chomsky (1965) introdujo los sentidos 'fuerte' y 'débil' de los términos «competencia» y «actuación» en la lingüística moderna, dejando a un lado el punto de vista adoptado por Canale y Swain (1980), quienes sustentaron que la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad. En este sentido, el conocimiento hace referencia a lo que una persona sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos que permitan un uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real. Se asume entonces el conocimiento como la habilidad que subyace a la comunicación real de modo sistemático y necesario y, por tanto, ambos son considerados trascendentales en el logro de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa incluye cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

La competencia lingüística está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones; y no deja de ser una preocupación importante para programas de segundas lenguas, específicamente inglés.

La competencia sociolingüística se considera de gran importancia, por cuanto permite establecer en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diversos contextos sociolingüísticos, en dependencia de factores contextuales como la situación de comunicación de los participantes, los

propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción (Hymes, 1967).

La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del significado y la adecuación de la forma. La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la cortesía y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada. Por ejemplo, será generalmente inadecuado que un camarero de un restaurante ordene al cliente pedir un plato, con independencia del modo en que la frase y la función comunicativa (una orden) se exprese gramaticalmente. La adecuación de la forma trata de la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico.

Sin duda hay aspectos universales respecto al uso adecuado de la lengua que no necesitan ser nuevamente aprendidos para comunicarse de manera adecuada en una segunda lengua (cf. Brown y Levinson, 1978; Canale y Swain, 1980; Goffman, 1976; Schmidt y Richards, 1980). Pero también hay aspectos específicos de las lenguas y las culturas. Un valioso trabajo ha sido realizado por Blum-Kulka (1980), Brown y Levinson (1978), Cook-Gumperz y Gumperz (1980), entre otros. Por ejemplo, Blum-Kulka (1980) distingue tres tipos de reglas que interactúan para determinar el grado de efectividad con que una función comunicativa dada se expresa e interpreta: reglas pragmáticas, reglas de adecuación social y reglas de realización lingüística.

Lo pragmático se refiere a las precondiciones situacionales que deben ser satisfechas para alcanzar una función comunicativa determinada (por ejemplo, para dar una orden uno debe tener derecho a hacerlo). Las reglas de adecuación social se ocupan de si una función dada sería normalmente expresada o no y, en caso afirmativo, en qué medida se habría de ser directo (por ejemplo, al preguntarle a un extraño cuánto dinero gana). Las reglas de realización lingüística incluyen una serie de aspectos como la frecuencia con la que una forma gramatical dada se usa para realizar una determinada función, el número y rango estructural de formas asociadas con cada función, la generalización de formas en funciones y situaciones, y los medios para modular el tono de una función.

La adecuación lingüística decrece conforme va de las reglas pragmáticas a las reglas de realización lingüística pasando por las de adecuación social. Clyne (1975) presenta hallazgos similares. Las conclusiones de la propia Blum-Kulka expresan muy

bien la importancia de la competencia sociolingüística para la pedagogía de las segundas lenguas.

La adecuación del significado tiene que ver con el alcance hasta el cual las funciones comunicativas determinadas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la cortesía y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada. Por ejemplo, será generalmente inadecuado que un camarero de un restaurante ordene al cliente pedir un plato con independencia del modo en que la frase y la función comunicativa (una orden) se exprese gramaticalmente.

La adecuación de la forma aborda la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico. Por ejemplo, un camarero que intentara tomar nota cortésmente en un restaurante de categoría estaría usando una forma gramatical inadecuada si preguntase: «OK, what are you and this broad gonna eat?» [«Bien, ¿qué vais a tomar tú y esta tía?»]. La noción de adecuación de la forma incluye lo que Richards (1981) y otros han llamado «competencia interaccional», que tiene que ver con la adecuación cinésica y proxémica, por cuanto es vital también considerar la proximidad o lejanía entre los interlocutores y la gestualidad para alcanzar un nivel de adecuación entre el significado y la forma..

b) Materiales y métodos

Para el proceso investigativo se partió de una sistematización teórica de los trabajos más importantes acerca de esta temática, se indagó en una amplia bibliografía, tomándose en consideración los antecedentes relacionados con la competencia sociolingüística en la inclusión educativa desde la enseñanza del idioma inglés, la actualidad y necesidad de estudio, las falencias teóricas con énfasis en las perspectivas de competencia socioeducativa poco abordadas y la insuficiente relación en la inclusión educativa.

En un segundo momento se desarrollaron observaciones en el aula y fuera de esta del desempeño de estudiantes y docentes, se aplicaron encuestas y entrevistas para evaluar el estado actual de la competencia sociolingüística en la inclusión educativa y su formación en la enseñanza del idioma inglés. Los resultados de la implementación de estos instrumentos fueron corroborados a partir de la triangulación de resultados realizada.

La metodología connotada se apoya en el enfoque comunicativo para alcanzar la competencia sociolingüística en la inclusión educativa, a partir de aspirar a alcanzar niveles adecuados de cohesión y coherencia en la construcción de significados y sentidos en inglés.

c. Resultados y discusión

Es propósito de la presente investigación el determinar la situación actual de desarrollo de la competencia sociolingüística, con énfasis en la inclusión educativa y el análisis de su tratamiento metodológico en las clases de inglés. Se tomó como población a 10 docentes y 260 estudiantes que pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM). Se determinó una muestra intencional de 20 estudiantes, matriculados en cuarto semestre y se consideró al 100% de los docentes que imparten docencia en dicha facultad en la universidad de referencia.

El estudio detallado de esta situación educativa permitió considerar los siguientes indicadores de análisis:

- ✓ Identificación de las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren.
- ✓ Nivel de motivación por aprender por los estudiantes.
- ✓ Desarrollo de actividades en el aula y extraescolares que promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.
- ✓ Establecimiento de valores inclusivos (Equidad, igualdad, convivir en solidaridad)
- ✓ Desarrollo de actividades que promuevan el diálogo en inglés y el respeto a la diversidad cultural.
- ✓ Tratamiento metodológico que recibe la formación de la competencia comunicativa en inglés, con énfasis en los contenidos sociales y comunicativos.

El diagnóstico se desarrolló sobre la base de una prueba pedagógica de entrada y la aplicación de entrevistas a estudiantes y docentes, encuestas a docentes y estudiantes, la observación de actividades docentes. En esta última se empleó una escala valorativa.

Los resultados preliminares alcanzados se muestran a continuación, a partir de la triangulación de los datos derivados de los métodos y técnicas del nivel empírico que fueron aplicados:

- ✓ Limitado dominio de los estudiantes acerca de las características para definir los apoyos que requieren, donde no se percibe un problema a resolver, sino una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- ✓ Los estudiantes muestran un marcado interés por aprender y asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la

experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela.

- ✓ Falta de aceptación de la diversidad cultural y poco desarrollo del diálogo en inglés.
- ✓ Los docentes muestran insuficiente tratamiento metodológico a la formación de la competencia sociolingüística requerida para que los estudiantes manejen un discurso preciso y coherente en inglés.

El grupo seleccionado incluye alumnos con diferentes niveles de desarrollo intelectual y en sus habilidades lingüísticas en la lengua extranjera.

El pre-experimento se diseñó considerándose tres momentos o etapas en las que se distinguen: la constatación inicial, en la que entra en juego la aplicación de instrumentos diagnósticos, en un segundo momento se introduce una estrategia didáctica que reúne las acciones metodológica a seguir por el docente para alcanzar el objetivo deseado en esta investigación y en un tercer momento, en el que se aplican instrumentos de salida al docente de Inglés para que emitiera su juicio valorativo sobre los niveles de desempeños de cada estudiante del salón de clases, los que dan cuenta del estadio de desarrollo de la competencia comunicativa y, en particular, de la sociolingüística alcanzado por cada uno de ellos. (ver resultados en el Anexo1)

Anexo 1

Puntajes de antes y después del nivel de competencia sociolingüística en la inclusión educativa desde la enseñanza del idioma inglés

| | Eje procesual 1 | | | | | | | | Eje procesual 2 | | | | | | | | Eje procesual 3 | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| NO. | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6 | 6 | 7 | 7 | 8 | 8 | 9 | 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 6 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 |
| 8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 |
| 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 |
| 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 |
| 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | 5 | 2 | 5 | 4 |
| 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 1 | 2 | 4 | 2 | 5 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 5 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 |
| 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 1 |
| 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 2 | 2 | 5 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 2 | 5 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 5 | 2 |

Anexo 2

Tabla: Resultados de la variable competencia sociolingüística en la inclusión educativa desde la enseñanza del idioma inglés

| Alumnos | Media | | Diferencias | Rango de la diferencia | Rango del signo |
|---------|-------|---------|-------------|------------------------|-----------------|
| | Antes | Después | | | |
| 1 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 2 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 3 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 4 | 2 | 3,5 | 1,5 | 20,5 | |
| 5 | 2 | 4 | 2 | 24,5 | |
| 6 | 2 | 1 | -1 | -9,5 | 9,5 |
| 7 | 2 | 4 | 2 | 24,5 | |
| 8 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 9 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 10 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 11 | 2 | 3,5 | 1,5 | 20,5 | |
| 12 | 2 | 2 | 0 | | |
| 13 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 14 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 15 | 2 | 4 | 2 | 24,5 | |
| 16 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 17 | 2,5 | 4 | 1,5 | 20,5 | |
| 18 | 3 | 4 | 1 | 9,5 | |
| 19 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 20 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 21 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 22 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 23 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 24 | 2 | 3 | 1 | 9,5 | |
| 25 | 2 | 1 | -1 | -9,5 | 9,5 |
| 26 | 3 | 4,5 | 1,5 | 20,5 | |
| 27 | 2 | 4 | 2 | 24,5 | |

T=19

N=26

Según Tabla
 $p < 0,00003$

$Z = -3,9748$

Conclusiones

Una apretada síntesis del comportamiento de los indicadores establecidos en el presente estudio permiten considerar las siguientes conclusiones:

- ✓ Existe un limitado dominio por los estudiantes acerca del conocimiento relacionado con las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren para alcanzar una acertada inclusión educativa desde la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ Los estudiantes muestran un marcado interés por aprender y asegurar que las actividades en el aula y las extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquirida fuera de la escuela.
- ✓ Falta de aceptación de la diversidad cultural y poco desarrollo del diálogo en inglés.
- ✓ Los docentes muestran un insuficiente tratamiento metodológico a la formación de la competencia sociolingüística en inglés, al aún centrarse en el empleo de métodos y enfoques estructuralistas que no promueven la interacción y el aprendizaje cooperativo, en detrimento de la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

1. Aguila, A. (2007). Metodología para el desarrollo de la competencia comunicativa desde la paralingüística en estudiantes de Derecho. [Tesis Doctoral] Camaguey, Cuba: Universidad de Camaguey.
2. Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
3. Atiénzar O. (2008). Metodología para la construcción textual escrita en el desarrollo de la competencia ideológico-cultural-comunicativa en la disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa. [Tesis Doctoral]. Camaguey, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "José Martí.
4. Barrio, J. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación. ISSN: 1130-2496 Vol. 20 Núm. 1 (2009) 13-3113. Universidad Complutense de Madrid
5. Blum-Kulka. (1980). Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic
6. Boot, Tony, Ainscow, Mel. (2005) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Editado por CSIE, UK por: Mark Vaughan Linda Shaw.
7. Brown. P & Levinson (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena, en Goody. E.N. . Cambridge University Press.

8. Byram M, Zárata G. (2007). La competencia socio-cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sprog For [Seriada en línea] 1998; 18(1) Disponible en: www.ceuta-mec.org/Prog_Educativo/Ficheros/convocatoria%20PALE.pdf
9. Canale, M. & Swain, M. (1980a). Linguistic outcomes and social character. Modern Languages Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
10. Calzadilla, M.E. (2002). Aprendizaje colaborativo y las tecnologías de la información y la comunicación. Revista Iberoamericana de Educación en línea ISSN:1681-5653.
11. Clyne, M. (1975). A non – verbal check on acceptability of transference among bilinguals. ITL Review of applied linguistics.
12. Corbet & Slee. ((2000). La Educación intercultural. Un camino hacia la inclusión.
13. Dakar, Senegal (2000). Foro Mundial sobre la Educación. MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR«La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos. Brasil.
14. Canale, M. (1983). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching. Oxford: Oxford University Press.
15. Corbett, J. & Slee, R. (2000) An International Conversation on Inclusive Education, in
16. F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds) Inclusive Education; Policy, Contexts and Comparative Perspectives. London: David Fulton.
17. Cook, G. (1980). Language and communication.
18. Goffman. (1976). A critical introduction to media and communication theory. New York. Peter lang.
19. Hymes, D. H. (1972). Acquisition in inter-language pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context. Pragmatics & Beyond, New series, ISSN 0922-842X; v. 108. The Netherlands.
20. Hymes, D.H. (1974). Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach. Filadelfia: University of Pennsylvania. Press.
21. Hymes. (1967). Models of the interaction of language and social setting. University of Pensilvania.
22. Jones, T. S., (1984). The effects of self-disclosure on perceptions of interpersonal communication competence. La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos.
23. López ,M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012. Universidad de Zaragoza, España.
24. López M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula. Mâlaga: Sljibe.
25. Martínez, C. (2012). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo.
26. Medina, N. (1998). Finding suitable Spanish texts in the network. Work inprogress. CIC-IPN, Mexico City.
27. Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de u

nalengualextranjera.Madrid: Edinumen.

28. Padrón C. (2000) Comunicación no verbal: enseñanza de los gestos culturales en las clases de lenguas extranjeras. [Tesis Doctoral]. C. Habana, Cuba: Universidad de La Habana.
29. Pulido, A. & Pérez, V. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral. Un novedoso acercamiento a sus dimensiones.
30. Revista Científica Pedagógica Mendive2 (7). 10-18. [<http://apuntes.rincondelvago.com/competenciacognitiva.html>] RAXI MHAI ISSN-1665-0441 Volumen 9 número 1 enero-abril 2013
31. Roméu A. (2005) El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural. Colección Pedagogía 2005. La Habana: Palacio de las Convenciones.
32. Slee, R. & Allan J. (2011) International studies in Sociology of Education. Excluding the included: A reconsideration of inclusive education.
33. Richard W. Schmidt. (1980). The role of consciousness in second language learning. The University of Hawai at Manoa.
34. Stainback, S. y Stainback, W. (1990). Supports network for inclusive schooling: interdependent integrated education. Baltimore: Brookes.
35. Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata.
36. Terrel, (1980). (A Natural Approach to the Teaching of Verb Forms and Function in Spanish.
37. UNESCO. (2000). Enfoque sistémico del proceso educativo. Madrid Anaya. UNESCO
38. UNESCO. (1990). La educación para todos: un combate para el futuro.
39. Trujillo F. (2008). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, convivencia e interculturalidad" [Seriada en línea] 2001 nov 18-22; Ceuta, España.
40. Widdowson. H. G. (1978). Teaching Language as Communication.
41. Young. I.M. (2000). La justicia y la política de la diferencia. Madrid: Cátedra/feminismos.