



Proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural desde el inglés con fines específicos

*"Maritza Sandra Pibaque Pionce" **

"Liliana Margarita Baque Pibaque"

"Diana Paola Pibaque Gómez"

Resumen

La necesidad de perfeccionar el tratamiento al proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural desde el inglés con fines específicos es una tarea prioritaria en la formación de profesionales de negocios internacionales. Se ofrecen consideraciones teóricas que sustentan la propuesta de una concepción didáctica desarrolladora del tratamiento a las competencias comunicativas desde lo didáctico-integrador y comunicativo-profesional. Favorecer la formación y desarrollo de las competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural del inglés con fines específicos (IFE) contribuye a disciplinar el pensamiento y a acrecentar la acción metodológica y las habilidades profesionales sobre la base de la asimilación de conocimientos siempre cambiantes. Esto desde hace algún tiempo constituye la tarea principal que enfrenta la educación superior ecuatoriana, apoyada en un modelo pedagógico que está sometido a un perfeccionamiento permanente. La investigación se soporta en los métodos de análisis documental, el inductivo-deductivo, la sistematización teórica y el analítico-sintético.

Palabras clave: Formación; desarrollo; competencias comunicativas; linguo-cultural; inglés con fines específicos.

Process of formation and development of communicative competences with linguo-cultural focus from English for specific purposes

Abstrac

The need to improve the treatment of the process of formation and development of communicative competences with linguocultural focus from English for specific purposes is a priority task in the training of international business professionals. Theoretical considerations that support the proposal of a didactic conception that develops the treatment of communicative competences from the didactic-integrative and communicative-professional are offered. Encouraging the formation and development of communicative competences with linguocultural focus of English for specific purposes (IFE) helps to discipline thinking and to increase methodological action and professional skills based on the assimilation of ever-changing knowledge. This has for some time been the main task facing Ecuadorian higher education, supported by a pedagogical model that is subject to permanent improvement. The research is supported in the methods of documentary analysis, the inductive-deductive, the theoretical systematization and the analytical-synthetic.

Keywords: Training; development; communicative competence; linguocultural; English with specific purposes.

Dirección para correspondencia: m1_aritza@hotmail.com

Artículo recibido el 25 - 07 - 2018 Artículo aceptado el 20 -09 - 2018

Conflicto de intereses no declarado.

Fundada 2016 Unidad de Cooperación Universitaria de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.



"a) Profesor-Investigador en la Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador, Doctora, m1_aritza@hotmail.com"

"b) Profesora-Investigadora en la Universidad de Guayaquil, Ecuador, Máster, lilita_25_73@hotmail.com"

"c) Ministerio de Educación, Ecuador, Técnica, di1_ana@hotmail.com"

1. Introducción

El desarrollo de la educación superior en el país está determinado por la profesionalización de la enseñanza y su acercamiento a la realidad social y productiva. Esta se fortalece en el plano científico-teórico de lo cognitivo a lo creador a partir de la acción simultánea de apropiación de conocimientos, y en lo práctico a la adquisición de hábitos y habilidades profesionales que se convierten en competencias profesionales.

En el contexto de la universidad contemporánea la sólida formación y desarrollo de profesionales de calidad es un compromiso de todos. El egresado universitario debe emprender con competitividad la función que la sociedad necesita (transmitir al medio social donde se inserte la competencia comunicativa que se deriva de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque linguocultural).

La sociedad ecuatoriana actual en la formación de los profesionales universitarios requiere de un perfil amplio. Dicha amplitud toma en cuenta el dominio de una lengua extranjera que les permita una actuación profesional acorde a las exigencias del desarrollo científico-técnico y humanístico.

La enseñanza del inglés en la carrera de Comercio Exterior debe satisfacer dicha exigencia. De ahí la necesidad de ofrecer elementos teóricos y metodológicos que permitan a los estudiantes el logro de las competencias comunicativas con enfoque linguocultural desde el inglés con fines específicos (IFE).

1.1. Caracterización epistemológica del proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE

La enseñanza-aprendizaje del inglés es un problema apremiante de la educación ecuatoriana actual. El Gobierno como política de Estado otorga becas a docentes para que se preparen en el exterior, y se invierten cuantiosos recursos en su formación profesional para que respondan a las exigencias sociales que vive el país (Senescyt, 2015). No obstante, aún no se logra expresar las funciones comunicativas del estilo científico (generalizaciones, definiciones, clasificaciones, hipótesis, descripciones, argumentos y organización funcional del inglés) para enfocar el estudio del IFE vinculado con el comercio exterior.

Ecuador actualmente prioriza la preparación de docentes y estudiantes con el nivel *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). Examen que mide fluidez y conocimientos del idioma inglés bajo estándares del Marco Común Europeo (Senescyt, 2014). Este examen fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa. Sus antecedentes teóricos se remontan a propuestas orientadas a la acción verbal en contextos específicos hechas a mediados del siglo XX, Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) y forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa.

Se proporciona así una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales para la

comprensión y expresión oral y escrita en una lengua. Esto favorece además la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas y el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje.

El IFE surgió como término en la década de 1960 cuando se asumió con mayor conciencia la realidad de que los cursos de inglés con frecuencia no cumplían con las necesidades del estudiante o de los empleadores. Así como el inglés sigue dominando como lengua franca de los negocios, los medios de comunicación, la tecnología, la medicina, la educación y la investigación, la demanda de IFE crece rápidamente particularmente en países donde se utiliza principalmente con propósitos instrumentales. Por tal motivo los futuros profesionales universitarios deben desarrollar competencias para cumplir con el requisito curricular y obtener su promoción, en este caso como ingeniero en Comercio Exterior.

El IFE es un término que se refiere a enseñar o estudiar inglés para una carrera en particular o para los negocios en general (Anthony, 2007 y Fiorito, 2007). Robinson en el año 1991 describe IFE como un tipo de enseñanza-aprendizaje de la lengua y lo define como: "La meta orienta el aprendizaje de idiomas" que significa que el estudiante tiene una meta específica que alcanzar (p. 398).

El origen del IFE y su desarrollo está estrechamente vinculado al interés de los aprendices en diversas disciplinas. Se supone que los estudiantes "...saben específicamente por qué están aprendiendo un idioma" lo cual es una ventaja del proceso de aprendizaje de la lengua (Hutchinson & Waters 1992, p. 6). De acuerdo con estos autores la respuesta a cualquier pregunta en el ámbito del IFE sería "... nada en la teoría, en la práctica mucho...".

Hutchinson & Waters (1992) desde hace muchos años hicieron énfasis en que el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE era un enfoque centrado en las necesidades de los estudiantes. Según la teoría de Leontiev (1981) satisface las necesidades de los individuos de manera tal que estos se sientan motivados a cumplir con sus funciones sociales porque la persona fundamentalmente se mueve por medio de necesidades y motivos.

Robinson (1991) desde otro punto de vista agrega que el estudio de las necesidades es el punto de partida dirigido a alcanzar una meta que se define partiendo de necesidades del educando en un período de tiempo dado.

Hutchinson & Waters (1992) aportan una taxonomía de gran valor de necesidades que parece reflejar los más variados puntos de vista y que da lugar a diversas maneras de llevar a cabo el análisis de necesidades (cf. otras clasificaciones en McDonough, 1984; Robinson, 1991; Ellis & Johnson, 1994).

Esta sistematización se organiza en dos grupos: las necesidades de la situación meta, que es lo que el alumno necesita hacer en inglés y con él en dicha situación, y las necesidades de aprendizaje, lo que precisa hacer para aprender. Dentro del grupo de necesidades lingüísticas de la situación meta Hutchinson & Waters (1987) distinguen tres tipos de necesidades: las demandas, los deseos y las deficiencias.

Las “demandas” (*demands or needs*) o necesidades objetivas percibidas son “... el tipo de necesidad determinada por las exigencias de la situación de llegada; es decir, lo que tiene el alumno que saber con el fin de funcionar eficazmente en la situación de llegada” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 55).

Richerich (1980) realizó un análisis de las necesidades objetivas consideradas generales en el marco de un análisis de situaciones típicas del día a día. También pueden identificarse en el marco de situaciones más específicas (p. 32). El objetivo en estos casos fue el de establecer los requisitos de tipo lingüísticos de situaciones esencialmente ocupacionales o académicas para las que deben estar preparados los estudiantes. A este tipo de proceso se le conoció como análisis de la situación meta (ASM) (Chambers, 1980, p. 29).

Según Van Hest & Oud-De Glas (1990) las necesidades meta pueden establecerse en tres niveles donde hay uno básico en el cual el análisis de la situación meta puede no ir mucho más allá de identificar qué lenguas son necesarias (pp. 8-9). Otros estudios pueden profundizar más e identificar las necesidades en función de la primacía en el uso de las distintas competencias comunicativas (expresión oral, escrita, comprensión oral o escrita). No obstante, la mayoría define las necesidades en términos situacionales o funcionales (escuchar clases, hablar por teléfono, escribir cartas comerciales, etc.).

Otros procedimientos llegan a especificar desde la lexicología o la gramática lo que es necesario para realizar una función concreta. Según Ewer & Hughes-Davies (1971) los primeros procedimientos de ASM se diseñaron para determinar cuánto inglés se utilizaba.

El enfoque más conocido de análisis de la situación meta fue diseñado por Mumby (1978) para el Consejo Británico y su base era un instrumento que constaba de dos secciones. Consistía en un procesador de necesidades comunicativas que se convertía posteriormente en una especificación de competencia comunicativa. La intención era ser sistemático y detallista en este sentido. Fue objeto de innumerables críticas según West (1994) unas veces por ser muy complejo al decir de Coffey (1984); otras por prestar atención al idioma y no al alumno, aunque el modelo coleccionaba información sobre el estudiante no lo hacía a través de él (Nunan, 1988) o por no incluir un examen de restricciones dentro del propio estudio de necesidades (Hawkey, 1983). En otros casos se ha censurado el hecho de que no facilitaba un medio claro para convertir el perfil del alumno en un programa efectivo de enseñanza-aprendizaje de las lenguas (Richards, 1984).

Una de las principales dificultades de este enfoque es su carácter complejo porque se restringe a un especialista o experto como responsable de esta labor. Es una tarea que corresponde esencialmente a los docentes. Domínguez (2000) expone las características de los cursos de IFE:

- El IFE debe planificarse teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de los estudiantes, según la especialidad que estudian y los usos concretos que harán de la lengua en el contexto profesional.
- El IFE debe proyectarse atendiendo a las dimensiones específicas del tipo de estudiante que se necesita formar.

- Los procesos de aprendizaje, sus estilos y ritmos deben considerarse para lograr efectividad en el proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas.
- Los medios, condiciones del contexto y perspectivas de desarrollo en estos cursos son protagonistas fundamentales para la formación y desarrollo de la competencia.
- Debe realizarse un uso óptimo del tiempo para el logro de un aprendizaje más efectivo.
- Debe procurarse que el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE sea motivante, por lo que el componente de la cultura de los países cuya lengua se estudia es esencial.

Según este mismo autor el IFE difiere de los cursos de idioma con propósitos generales y lo caracteriza a partir de las tendencias conocidas como las cuatro “R”: “*Restriction, Rehearsal, Remediation y Reading*”. Esto ha tenido una amplia fundamentación en la literatura (Arroyo, 2001; Cabrera, 2004; Gómez, 2002 y Rivera, 2001).

En cuanto a las expectativas de los estudiantes por el aprendizaje del IFE hoy existen al menos tres tipos a los cuales se les presta atención en esta investigación: cultural-educacional, personal-individual y académico-ocupacional. Los dos primeros tienen una estrecha relación con el propio alumno y su visión de sí mismo como estudiante, su expectativa de éxito y su optimismo o pesimismo sobre el curso en términos de lo que espera aprender. Los últimos se refieren a la rama de IFE que representa el tipo de expectativas académicas o profesionales que en última instancia son los que los estudiantes expresan como esenciales.

Referente al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés estas últimas expectativas derivan principalmente en dos tipos de metodología para la enseñanza-aprendizaje del IFE que se convierten en razones de aprendizaje de acuerdo con la motivación, el desarrollo y el estado de los alumnos “inglés con propósitos laborales” (EOP) e “inglés para fines académicos” (EAP). Kennedy & Bolitho (1984) añadieron otro tipo de IFE que respondiera a la necesidad de científicos y tecnólogos, denominándose “inglés para la ciencia y la tecnología” (EST).

El EOP se enseña cuando los alumnos deben utilizar inglés como parte de su trabajo o profesión (Kennedy & Bolitho, 1984, p. 4). Su profundidad se determina atendiendo al conocimiento del idioma adquirido antes, durante o después del momento en que se están formando en su trabajo o profesión. El contenido de un programa de inglés de este tipo va fundamentalmente a la adquisición de habilidades prácticas y conocimientos teóricos a diferencia de un programa para un ingeniero graduado que necesita comunicarse en inglés.

El EAP se enseña generalmente a los estudiantes dentro de las instituciones educativas. Puede basarse en el aprendizaje de disciplinas particulares en los niveles o semestres superiores de la carrera y permite especializar al estudiante (Mackay & Mountford, 1978, p. 7).

Muchos lingüistas y pedagogos admiten que el trabajo del docente que imparte el IFE implica mucho más que enseñar. Dudley & St. John (1998) prefieren el término “IFE practicante”. Esta definición parece ser más detallada y completa porque distinguen como papeles claves al docente, diseñador de los materiales del curso, colaborador, investigador, y evaluador.

El papel del docente es sinónimo de profesor de inglés. La metodología cambia en la medida que la enseñanza se vuelve más específica. En el caso de las clases de IFE, el papel principal del docente es crear una verdadera y auténtica comunicación en el aula basada en el conocimiento de los alumnos.

El segundo rol del docente es el de diseñar y proveer de materiales el curso lo cual incluye la elección de estos, hacer un número adecuado de copias para la clase y adaptaciones de materiales publicados que no responden a los propósitos de la clase. Esta es una de las principales controversias en el campo de las IFE porque existen desacuerdos acerca de cómo deben ser esos materiales (Hutchinson & Waters, 1992, p.65).

El tercero es lograr un trabajo colaborativo y cooperativo en el grupo de estudiantes. Es la única forma de lograr significatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE. Deben propiciarse procedimientos que faciliten este tipo de relación. Esta colaboración puede extenderse más allá de la clase, posibilidad discutida por Johns & Dudley-Evans (1991).

El cuarto objetivo radica en que el docente debe ser un investigador para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Debe indagar científicamente acerca de los objetivos que realmente se quieren lograr.

Finalmente, la evaluación, función que debe estar presente durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje poniendo a prueba a los estudiantes y realizando acciones necesarias para mejorar su desempeño en la competencia.

Al considerar las diversas tendencias educativas se necesita la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del IFE relacionadas con el Comercio Exterior con el propósito de garantizar la formación de profesionales con responsabilidad social, individual y organizacional significativa. Debe ser capaz de enfrentar los retos científicos y tecnológicos actuales y futuros sobre la base de una interrelación y cooperación nacional e internacional (Portugal, 2009).

Desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje del inglés en el contexto universitario en lo referido a la enseñanza-aprendizaje del IFE han primado diferentes enfoques teóricos. En el enfoque conductista el aprendizaje ha sido visto como un proceso gradual de reforzamiento de respuestas donde se obvia el papel activo del sujeto y los factores psicológicos que intervienen en este proceso (Jenkins, Jordan & Weiland, 1993; Fiorito, 2007 y Harmer, 1991).

Desde la mirada del cognositivismo Grandin (1993) y Krueger & Ryan (2010) destacan el papel activo del sujeto quien elabora, crea o desarrolla constructos, estímulos, metas o conceptos del mundo que lo rodea. El sujeto resulta sobredimensionado y se considera que todo lo hace sin una influencia o estímulo externo para aprender.

Otro modelo que ha primado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del IFE es el humanismo. Este le atribuye al sujeto que aprende toda la responsabilidad del proceso donde el docente debe propiciar un ambiente de confianza para garantizar el cambio. Con el enfoque humanista se propicia un aprendizaje sin imposición. Es un aprendizaje individual donde todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se rige por las motivaciones de condiciones de modo que al docente le queda la tarea de

facilitar que se alcance una conciencia desarrolladora de la personalidad del estudiante (Irizar 1996; Howatt, 1984).

El enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1982, 1987) permite contextualizar las ideas de que desde las interacciones que se producen en el micromedio institucional de la clase, y de los tipos de actividades que en ella se desarrollan es que se puede explicar el proceso de formación de la personalidad de los individuos. En este enfoque se determina que el lenguaje no se desarrolla fuera de la sociedad, es producto de la actividad humana.

En la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua adquirida, resulta de utilidad el enfoque comunicativo sustentado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural establecido por Roméu & Sales (2006) que integra las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados. Se consideran además los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales con diferentes fines y propósitos.

A pesar del perfeccionamiento constante del proceso de enseñanza-aprendizaje que exige la validación de los programas de las asignaturas la práctica pedagógica ha demostrado que subsisten dificultades en el desarrollo de las competencias comunicativas que dificultan la comunicación estable sobre un tema específico de un estudiante universitario incluso de su especialidad, específicamente en los que estudian carreras relacionadas con el Comercio Exterior.

1.2. El proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguocultural desde el IFE

Tanto la enseñanza aprendizaje del inglés general como la del inglés con fines específicos debe contribuir a la formación de competencias comunicativas en idioma inglés y permitir al futuro egresado universitario establecer una comunicación profesional en las esferas académica y laboral. Siendo la formación por competencias uno de los pilares para avanzar en el cumplimiento de los objetivos de cualquier proceso que involucre la formación de profesionales para ese fin (Adams, 1995; Westera, 2001; Perrenoud, 2005 y Sánchez, Edwards & Ballester, 2006).

Existe gran diversidad de enfoques conceptuales y metodológicos a la hora de definir y categorizar las competencias que se corresponden con planteamientos y modelos conductistas, funcionalistas y constructivistas ya descritos (Rychen & Salganik, 2001). Ellas han de considerarse con un carácter amplio, saber hacer complejo como resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades en un contexto que implica o comprende la adquisición del contenido de aprendizaje, entre otros (Edwards et al., 2005).

En 1965, en su obra *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Chomsky introdujo la noción de competencia lingüística. Los documentos que hacen referencia a esto reconocen que fue ese autor quien enunció el concepto por vez primera (citado en Torrado, 1999; Vinent, 1999 y Jurado, 1999). Alrededor de esa situación emergieron críticas que hacían referencia a que los hablantes-oyentes ideales no existen y que la comunidad lingüística no

Proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural desde el inglés con fines específicos

Pibaque Pionce, Baque Pibaque, Pibaque Gómez

es homogénea, etc. Las competencias ideológica y comunicativa tienen que ver justamente con esa discusión. Este es el resultado de que algunos no profundizaron en la obra de Chomsky el cual reconoció que existen distancias entre las condiciones específicas y los ideales, y en segundo lugar la existencia de la heterogeneidad.

A partir de la década de los años 1960 se comienza a distinguir entre competencia lingüística y comunicativa pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y estructuras) a una visión comunicativa (como instrumento de uso, con determinados propósitos, intenciones y finalidades). En ese entorno es que Hymes (1972) define el concepto como lo que "...el hablante necesita conocer con el objetivo de ser comunicativamente competente en una comunidad de hablante..." y que "...una persona logra la competencia comunicativa cuando adquiere tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua" (p. 281).

A partir de ese momento muchos estudiosos comenzaron a penetrar en la teoría inicialmente aportada por Hymes y acotaron la competencia comunicativa desde sus dimensiones Finocchiaro (2002, 2004); Canale & Swain (1980a), entre otros.

La Lingüística sigue desarrollándose y es conocida en todas las ciencias (Van Dijk, 1980a, 1980b, 1980c y 1992). Las fronteras de la lingüística se debilitan y desde la semántica discursiva o desde la sociocomunicación se acogen los aportes interdisciplinarios relativos al texto y al habla para ir en la búsqueda de categorías de análisis que posibiliten el estudio del lenguaje en uso, el estudio de la complejidad y la variedad de los fenómenos implicados en el discurso. Es por ello por lo que cuando se aborda el desarrollo de competencias comunicativas es necesario replantearse interrogantes sobre la relación dinámica entre la triada: discurso-cognición- sociedad.

Bajtín (1982, 1984, 1993, 1997) y Vigotsky (1982, 1991) sirven como punto de referencia en la consideración de las hipótesis que sustentarán la base epistemológica de la propuesta de esta investigación tanto desde lo pedagógico, lo psicológico como lo social. Ambos destacan la relación intersubjetiva como elemento funcional significativo que permite la síntesis de la relación entre la organización compleja de lo real y lo discursivo.

Desde la concepción de Hymes sobre competencia comunicativa hasta la actualidad otros especialistas han definido diferentes dimensiones. Canale y Swain (1980b) iniciaron el análisis definiendo cuatro dimensiones: la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia gramatical.

La competencia sociolingüística se vio como el conocimiento del contexto social en el cual la comunicación se establece. Incluye el papel de las relaciones, la información que comparten los que participan y el propósito comunicativo de la interacción.

La competencia discursiva se definió en la interpretación de los elementos interconectados del mensaje individual y en cómo el significado se presenta en el discurso entero o el texto. La competencia estratégica se dio como las estrategias o medios propios que emplea el que habla para iniciar, mantener, terminar, reiniciar, y cambiar la dirección de la comunicación.

La competencia gramatical se identificó como lo que es formalmente posible refiriéndose al dominio de los aspectos gramaticales y de léxico en un contexto dado. Esta competencia, Van Ek & Alexander (1980) la refieren como competencia lingüística al proponer la definición de competencia comunicativa. Estos autores establecen otra dimensión y la denominan competencia sociocultural definida en ese entonces como "... la habilidad de usar las expresiones de la lengua con cierto grado de familiaridad en un contexto sociocultural dado en el cual el idioma se utiliza" (p. 233).

A partir de ese momento comienza a tenerse en cuenta esta nueva competencia, que se entiende como la capacidad de desarrollar conocimientos de la cultura extranjera y todo lo que ello supone. Así pues, Nauta (1992) afirmó "...ya no hablamos de conocimientos culturales, sino de una competencia, una destreza cultural".

Para el MCER (2012) la competencia sociocultural no es una competencia relativa a la lengua, sino que se sitúa entre las competencias generales de la persona entendiéndose como un aspecto más del conocimiento del mundo.

El tema de la enseñanza del IFE ha generado incontables discusiones y son muchas las metodologías propuestas con el fin de responder a la cuestión de cómo enseñar adecuadamente una lengua extranjera en el aula. Los lingüistas y estudiosos del tema han sugerido diferentes enfoques y puntos de vista hasta llegar a la clasificación de ciertas competencias que un individuo ha de dominar si desea ser considerado hablante de una lengua extranjera. Entre ellas se encuentra la competencia sociocultural o linguo-cultural debido a que recoge los dos aspectos que tanto se han debatido a lo largo del tiempo el componente lingüístico y el cultural.

Otro aspecto esencial es el concepto de cultura que ha ido variando a lo largo de los años adquiriendo diferentes matices según la noción que se tuviera de esta en una época determinada. Fue en el siglo pasado que los antropólogos y sociólogos empezaron a mostrar interés por estudiar la cultura en base al comportamiento de la sociedad que la conformaba. Se comenzó a entender como un conjunto de actuaciones, tradiciones y formas de comportamiento características de una civilización determinada (Santamaría, 2008, p. 32). Desde entonces son muchos los especialistas que han propuesto definiciones de cultura fundamentadas en la idea de Malinowski (1970).

Si bien las definiciones posteriores realzan la importancia de la comunicación. Edward Sapir, fundador de la etnolingüística (citado en Lantolf & Thorne, 2006; Martín et al., 2008 y Miquel, 2004) fue el primero en establecer de manera específica una relación entre lengua y cultura alegando que de todos los aspectos de la cultura el lenguaje fue el primero que evolucionó hacia formas desarrolladas y su perfección esencial es una condición necesaria para el desarrollo global de la cultura.

Otros estudiosos del tema fueron formulando teorías acerca de esta relación entre una cultura y su lengua de modo que los aspectos culturales fueron ganando terreno en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente a partir de la década de los ochenta. Más concretamente Byram (1997) estableció una relación entre cultura, lengua y didáctica. Instauró tres categorías que casi una década más tarde García (2000) resumió como "el dominio de lo ideal", "el dominio de lo documental" y

“el dominio de lo social”. De un modo similar Miquel & Sans propusieron en 1992 una subdivisión del término cultura en tres secciones: Cultura con mayúscula, cultura con minúscula (cultura a secas) y kultura con K. Este concepto se puede entender de diferentes maneras dependiendo de la escuela de pensamiento que exponga su definición al respecto.

Según lo señala el MCER (2012) la consciencia intercultural implica la percibir y comprender la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas). Se produce una consciencia intercultural que incluye la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos y se enriquece con la conciencia de culturas que contribuye a ubicar ambas en su contexto. Este concepto, de competencia intercultural fue introducido por Byram (1997) refiriéndose a:

...aquel individuo que puede intercambiar con personas de otras culturas en la lengua extranjera, que puede negociar un modo de comunicación e interacción que resulte satisfactorio para sí mismo y para el interlocutor, así como también que puede actuar como mediador entre personas de diferentes orígenes culturales.

A lo que añade que este dispondrá de “la base para familiarizarse con otras lenguas y culturas extranjeras como consecuencia de las habilidades adquiridas en la primera” (p. 71).

2. Materiales y Métodos

Para la ejecución del estudio se partió de una sistematización teórica de los trabajos más importantes en la temática. Se indagó en una amplia bibliografía tomándose en consideración los antecedentes relacionados con el proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural desde el inglés con fines específicos, la actualidad y necesidad de estudio, así como las falencias teóricas.

Se realizaron observaciones en el aula y fuera de esta, encuestas y entrevistas, para evaluar el proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas. Los resultados de la implementación de estos instrumentos fueron corroborados a partir de la triangulación metodológica realizada.

La metodología connotada se apoya en el proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas desde el enfoque linguo – cultural y el desarrollo de competencias comunicativas desde el enfoque linguo – cultural.

3. Resultados

Para determinar la situación actual del proceso de formación y el desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural desde el inglés con fines específicos y el análisis de su tratamiento metodológico desde las clases de inglés se tomó como población a 10 docentes y a 80 estudiantes que pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM).

Se logró una muestra intencional de 20 estudiantes matriculados en el quinto semestre y se consideró al 100% de los docentes que imparten docencia en dicha facultad en la universidad de referencia.

Se logró identificar las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren. Se necesita de un aula que responda y sea efectiva para todos sus estudiantes, donde no se percibe un problema a resolver, sino una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Existe motivación por aprender y asegurar las actividades en y fuera del aula.

Se realiza tratamiento metodológico a la formación y desarrollo de las competencias comunicativas en inglés con fines específicos.

4. Discusión

Se coincide en la necesidad de prestar atención no solo a la estructura de la lengua cuando se forman profesionales.

El proceso enseñanza-aprendizaje del IFE debe atender a las particularidades linguo culturales de los países cuya lengua se estudia como una vía de adquisición de una cultura más amplia.

La fundamentación teórica reveló la necesidad de sistematizar a partir de las potencialidades del contenido del inglés una visión teóricamente renovada del tratamiento a las competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural que se corresponda con las exigencias contemporáneas de la relación ciencia-sociedad y su atención en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos.

La concepción didáctica propuesta se concreta en la modelación teórica de las dimensiones didáctico-desarrolladora y lingüístico-profesional y sus respectivos componentes, cuyas relaciones se expresan a través del enfoque linguo-cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de Comercio Exterior.

Referencias

- Adams, K. (1995). *Competency's American Origins and the Conflicting Approaches in Use Today*. USA. Competency. Vol. 3, n° 2.
- Anthony, L. (2007). *Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner*. Journal Papers. 1 May 2007. <http://iteslj.org/Articles/GatehouseESP.html>.
- Arroyo, M. (2001) *La Superación Profesional de los profesores universitarios en la disciplina de idioma inglés su perfección y aplicación en la U.P.R.* Tesis presentada en opción al grado científico de doctora en Ciencias Pedagógicas. CECES. UPR.
- Bajtín, M. (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1984). *El problema del Texto en Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI México. Editores, Séptima Edición.

- Bajtín, M. (1993). La construcción de la enunciación, en: A. Silvestri y G. Blanck, Bajtín y Vigotsky, La organización social de la conciencia, Barcelona, Anthopos.
- Bajtin, M. (1997). El problema de los géneros discursivos en Estética de la creación verbal. México. Siglo XXI Editores.
- Byram (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual matters. Amazon. Com.
- Cabrera, A. (2004). Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Canale, M. & Swain, M. (1980a). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics 1/1:1-47. En Hornberger, N. (1989). The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno. Peru: Oxford University Press. In Applied Linguistics, Vol. 10, Number 2.
- Canale, M. & Swain, M. (1980b). Linguistic outcomes and social character. Modern Languages Centre, Ontario Institute for Studies in Education.
- Coffey, B. (1984). State of the art article: ESP - English for specific purposes. USA. Language Teaching 17(1): 2-16.
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis in ESP. USA. ESP Journal I (1). pp. 25-33.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach. Cambridge. Cambridge University Press.
- Domínguez, C. (2000). Características de IFE.
- Edwards, M., Donderis, V., Pardo, T. & Ballester, E. (2005). Avances Sobre la Formación en Competencias en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño (E.T.S.I.D.). CUEIIT.
- Ellis, M. & Johnson, CH. (1994). Teaching Business English. Oxford. OUP.
- Ewer, J. & E. Hughes-Davies (1971). Further notes on developing and English program for students of Science and Technology. English Language Teaching 26: 65-70. Familia Profesional Comercio y Marketing Nivel 3 Código COM314_3 Versión 5 (2008). Situación RD 109/2008 Actualización. Cualificación profesional gestión comercial de ventas. http://www.mecd.gov.es/educa/incual/pdf/BDC/COM314_3.pdf.
- Finocchiaro, M. (2002) English As a Second Language from Theory to Practice: Softcover, Canada. Pearson Education. Softcover. Prentice Hall.
- Finocchiaro, M. (2004). Foreign Language Testing: A Practical Approach. Softcover, Prentice Hall.
- Fiorito, L. (2007). Teaching English for Specific Purposes. <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-special-purposes.htm>.
- García, L. (2000). Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas. Granada. Universidad de Granada.
- Gómez, M. (2002). Caracterización de los Niveles de Motivación para la Competencia Comunicativa Verbal Oral. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster. Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UH.
- Grandin, J. (1993). The University of Rhode Island's international engineering program. In Greenall, G.M. (1981). The EST teacher: A negative view. In the ESP teacher: Role, development and prospects (pp. 23-27). (ELT Documents 112). London: British Council.
- Harmer, J. (1991). The Practice of English Language Teaching. London. Longman.
- Hawkey, R. (1983). Programme development for learners of English. Case Studies in Identifying Language Needs. Ed. R. Richterich. Oxford: Pergamon/Council of Europe. 79-87.
- Howatt, A. (1984). A History of English Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes. Cambridge. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1992). English for Specific Purposes. A Learning - Centered Approach. New York. Cambridge University Press.
- Irizar, A. (1996) El método en la enseñanza de idiomas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Hymes, D. (1972). Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context. Pragmatics & Beyond, New series, ISSN 0922-842X; v. 108. The Netherlands.
- Jenkins, S., Jordan, M. K., & Weiland, P. O. (1993). The role of writing in graduate engineering education: A survey of faculty beliefs and practices. English for Specific Purposes, 12:51-67.
- Johns & Dudley-Evans (1991). English For Specific Purposes. International in Scope. Specific in Purpose. TESOL Quarterly 25:2, 297-314.
- Jurado, F. (1999). El Carácter Dialógico de la Evaluación. La Contribución del Área de Lenguaje y Literatura En la Evaluación de Competencias. En: Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kennedy, C., & Bolitho, R. (1984). English for specific purpose. London. Macmillan.
- Krueger, M. & Ryan F. (2010), Language and content: Discipline and content-based approaches to language study (pp. 130-137). Lexington, MA: Heath.
- Greenall, G.M. (1981) The EST Teacher: A negative view. In the ESP teacher: Role development and prospects (pp.23-27). London: British Council.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Inglaterra. Oxford University Press.

Proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural desde el inglés con fines específicos

Pibaque Pionce, Baque Pibaque, Pibaque Gómez

- Leontiev, A.N. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana. Pueblo y Educación.
- MCER (2012). *Las competencias del usuario o alumno España*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm.
- MCER (2012). *Las competencias del usuario o alumno España*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm.
- Mackay, R., & Mountford, A. (Eds.) (1978), *English for Specific Purposes: A case study approach*, London: Longman.
- Malinowski (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Zabar editores. Río de Janeiro.
- Martín, E. et al (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. (2008). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm.
- McDonough, J. (1984). *ESP in Perspective*. Londres. Collins.
- Miquel, L. (2004). *La subcompetencia sociocultural*. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*". Sánchez, J.; Santos &, Sigel, I. Madrid (2004).
- Miquel, L. & Sans, N. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua*. Madrid. Cable, 9 Difusión, pp. 15-21.
- Nauta, J. (1992). *¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural*. Chile. Ed. Cable.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge. Cambridge. University Press.
- Perrenoud, P. (2005). *Développer Des Compétences, Mission Centrale ou Marginale de l'université* Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Genève. Université de Genève.
- Portugal, M., Guisinger, S. & Ribeiro. F. (2009). *Is the International Business Environment the actual context for international Business Research?* 49,282-294.
- Richards, J. (1984). *Language curriculum development*. RELC Journal 15(1): 1-29.
- Rychen D. & Salganik, L. (2001). *Definir y Seleccionar las Competencias Fundamentales para la Vida*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Richterich, R. (1980). *Definition of language needs and types of adults*. Systems Development in Adult Language Learning. Eds. J.R. Trim, J. R. Van Ek, & D. Wilkins. Strasbourg/Oxford: Council of Europe/Pergamon Press. 29-88.
- Rivera, P, S. (2001). *Modelo Teórico de la enseñanza sistémico comunicativa para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en inglés en el nivel medio superior*. La Habana. Tesis presentada en opción Al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today. A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead. Hertfordshire. Prentice.
- Roméu, A. & Sales, L. (2006). *Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. En Roméu Escobar, A. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. (Soporte digital).
- Sánchez-Ruiz, L. M., Edwards, M. & Ballester-Sarrias, E. (2006). *Competence Learning Challenges in Engineering Education in Spain: From Theory to Practice*. Puerto Rico: 9th International Conference on Engineering Education.
- Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE. Una propuesta didáctica*. España.
- Senecyst (2014). *Seeking English*. Ecuador. <http://www.toeflecuador.com>.
- Senescyt (2015). *Enseña inglés. Formando formadores*. Ecuador.
- Torrado, M. (1999). *El Desarrollo de las Competencias: Una Propuesta para la Educación Colombiana*. En: *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Van Dijk, T. (1980a). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México. Ed. Siglo XXI.
- Van Dijk T. (1980b) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Van Dijk T. (1980c) *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk T. (1992) *La Ciencia del Texto*. España. 3a.Ed. Paidós.
- Van Ek. J. & Alexande L. G. r. (1980). *Threshold level English*. Oxford. Oxford University Press.
- Van Hest, E. & M. Oud-De Glas (1990) *A Survey of Techniques Used in the Diagnosis and Analysis of Foreign Language Needs in Industry*. Bruselas. Lingua.
- Vygotsky, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (1991). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana. Editorial Científico-Técnica.
- Vinent, M. (1999). *Lenguaje y Competencias*. En: *Hacia una Cultura de la Evaluación para el siglo XXI*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- West, R. (1994). *Needs analysis in Language Teaching*. USA. Language Teaching 27: 1-19.
- Westera, W. (2001). *Competences in education: a confusion of tongues*. Journal of Curriculum. Studies, Vol. 33, n° 1, pp. 75-88.

Proceso de formación y desarrollo de competencias comunicativas con enfoque linguo-cultural desde el inglés con fines específicos

Pibaque Pionce, Baque Pibaque, Pibaque Gómez