

---

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA FINES ESPECÍFICOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA CULTURA FÍSICA**

**THE SPANISH FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE FORMATION OF PHYSICAL CULTURE PROFESSIONAL**

**Autora: Dra. C. Liliana Valdés-Aragón**<sup>1</sup>  
**M. Sc. Maria Victoria Hernández Pérez**<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Cultura Física “Nancy Uranga Romagoza”, Universidad de las Ciencias de la Cultura Física; Pinar del Río

Correo electrónico: [lvaragon@fcf.vega.inf.cu](mailto:lvaragon@fcf.vega.inf.cu)

<sup>2</sup> Facultad de Cultura Física “Nancy Uranga Romagoza”, Universidad de las Ciencias de la Cultura Física; Pinar del Río

Correo electrónico: [marivita@fcf.vega.inf.cu](mailto:marivita@fcf.vega.inf.cu)

---

**RESUMEN:**

El trabajo que se presenta es el resultado de una investigación realizada en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera para fines específicos, que contiene una propuesta de modelo teórico-metodológico basado en tareas comunicativo-interactivas para el desarrollo de las habilidades de expresión oral en el discurso académico en los estudiantes no hispanohablantes, que se forman como futuros profesionales de la Cultura Física. El modelo es derivado de las interpretaciones dialéctico materialistas de la interacción y la comunicación desde diversas dimensiones (filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y lingüísticas) y constituye un aporte teórico. Para la elaboración del trabajo se utilizaron procedimientos y técnicas de investigación como el registro grabado, que permitió conocer la interlengua de los estudiantes y estuvo dirigido a comprobar en qué medida se hacía un uso correcto de la lengua. La contribución a la enseñanza del español como lengua extranjera para fines profesionales en el área de la cultura física, reflejada en el trabajo, precisa los componentes del proceso docente educativo y las funciones del profesor y los estudiantes en un proceso interactivo, que les permite expresarse con corrección y propiedad, haciendo uso del estilo científico y de las funciones transaccionales de la lengua para poder definir, describir, argumentar, sintetizar, narrar, debatir, entre otras. La elaboración de un programa de tareas utilizado en la enseñanza del español como lengua extranjera, constituye el aporte práctico de la investigación realizada, así como la aplicación del modelo en otros cursos de lenguas extranjeras para fines profesionales. El trabajo en sentido general es una experiencia profesional dirigido a resolver problemas educacionales, particularmente los relacionados con las

---

habilidades del profesional de la Cultura Física del país y la institución en cuestión, donde se aplicaron sus resultados durante varios cursos.

**ABSTRACT**

This work is the result of an ended research about the Spanish foreign language teaching for specific purposes, that contains a proposal of theoretic methodological model based on interactive communicative tasks for speaking skills development in the students academic discourse, who are preparing as future professionals of Physical Culture. The model is derived of the dialectical materialistic interpretations of the interaction and the communication from diverse dimensions (philosophical, psychological, sociological, pedagogic and linguistic) and it constitutes a theoretical contribution. In making of this work were used procedures and research techniques like oral records that facilitated to know the students' interlanguage and it was directed to check in what measure a correct use of the language was made. The contribution to Spanish's teaching as a foreign language for professional goals in the physical culture area, reflected in this work, precise the components of the teaching learning process and the teachers' and students' functions in an interactive process. It allows the students to express their ideas with correction and property making use of the scientific style and transactional functions of the language to be able to define, to describe, to argue, to synthesize, to narrate, to debate, among others. The making of a tasks program used in Spanish's teaching as foreign language, constitutes the practical contribution of the research carried out, as well as the application of the model in other courses of foreign languages for professional goals. The work in general sense is a professional experience directed to solve educational problems, particularly those related with the abilities of the Physical Culture professional of the country and the institution in question, where its results were applied during several courses.

---

**Palabras claves:** estilo científico/ funciones transaccionales de la lengua/ discurso académico

**Key words:** scientific stile/ language transactional functions/ academic discourse

**Introducción**

En el presente milenio la escuela tiene nuevas tareas que cumplir en un mundo donde es cada vez más necesario formar profesionales competentes, capaces de enfrentar los desafíos que les imponen el desarrollo de la ciencia y la tecnología y las relaciones interculturales de la sociedad moderna.

Cuba, en solidaridad con otros pueblos, es reflejo de la amistad y cooperación en la esfera educativa. Numerosos han sido los proyectos de intercambio educacional que han insertado a jóvenes de países latinoamericanos, africanos, asiáticos y de otras

latitudes, que en estos momentos superan la cifra de 25 mil estudiantes de múltiples lenguas y culturas.

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha alcanzado una importancia notable en la sociedad contemporánea, en la que cada día las relaciones interculturales se intensifican más, y se hace necesaria la comunicación entre personas que hablan diferentes idiomas en todas las latitudes del mundo.

La enseñanza de lenguas extranjeras está determinada por condiciones económicas, sociales y políticas, y constituye una necesidad vital en el mundo actual para la comunicación internacional y el progreso de la humanidad. Las lenguas son instrumentos para la comunicación transnacional, puesto que permiten llevar a cabo los planes de desarrollo y cooperación relacionados con el comercio, el turismo, la ciencia y la cultura.

La comunicación como objetivo de la enseñanza de lenguas es tan antigua como la misma necesidad de aprenderlas (Howatt, 1984). Sin embargo, nunca antes de la década de 1970 había existido una metodología acorde con este objetivo, debido a concepciones erróneas acerca del lenguaje y la comunicación, (Passov, 1989). Se enseñaba el lenguaje como categoría lingüística, pero no su problema desde el punto de vista psicológico que es, a decir de Rubinstein (1964) el problema de la comunicación por medio de la lengua, y el problema del pensar, el hablar y el hacer uso del lenguaje. Al respecto Leontiev A. N. y Korolieva (1982) señalan que la enseñanza de lenguas se ha caracterizado por el énfasis en la forma y la poca atención a los aspectos psicológicos.

Desde finales de la década del 60, muchos autores (Wilkins, 1978; Leontiev A. A. 1982; Johnson, 1983; Acosta, 1998) han insistido en que los resultados de la enseñanza de lenguas han sido insatisfactorios respecto al desarrollo de habilidades comunicativas, debido a que la mayoría de los materiales y metodologías que se han elaborado e impartido en el mundo han tenido una organización estructural, donde los elementos de la lengua se han enseñado por separado para integrarse poco a poco en un proceso de acumulación gradual.

Por otra parte, el aprendizaje es un proceso activo de construcción de conocimiento en la actividad transformadora del hombre en su interacción con el medio social, sin

embargo, la historia de la enseñanza de lenguas ha sido la historia de un modelo de educación transmisivo, bancario, formal y autoritario, centrado en el profesor, el programa y los materiales didácticos, con una fuerte base conductista reflejada en un aprendizaje repetitivo, mecánico, y memorístico. Esta situación la reportan Terroux (1982), Schwartz y Pollishuke (1998), Nunan (1991), Weaver (1990), Acosta (2008) Acosta y Valdés (2001).

En el ámbito internacional la competencia comunicativa y la interacción en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, han sido investigadas por numerosos autores, entre ellos: Hymes (1972), Krashen (1981), Belayev (1975), Canale y Swain (1980), Canale (1983), Long (1982), Bialystock (1983), Johnson (1981), Larsen-Freeman (1980), Long y Sato (1984), Brumfit (1985), Richards (1985), Finocchiaro (1989), Conrad, (1989), Gagne (1991), Nunan (1991), Hutchinson y Waters (1992), Lightbown y Spada (1993), Ellis (1995), entre otros.

Estos autores han investigado la interacción estrechamente vinculada al aprendizaje de lenguas extranjeras y han encontrado relación entre las propiedades lingüísticas que se ofrecen en los textos y las peculiaridades de la interlengua de los estudiantes. La información comprensible de salida ha sido investigada por Swain, 1985; Harley, Allen, Cummins y Swain (1990); Ellis (1995); Bialystok, (1978); y Young (1988).

La interacción en el aprendizaje de lenguas ha sido investigada mediante métodos comparativos fundamentalmente en los temas de discurso del profesor, tratamiento de errores, preguntas del profesor y trabajo en grupo: Ellis (1995); Nunan, (1991); Chaudron (1988); Long (1985); Moskowitz (1967); Allwright (1980); Bialystok (1978); Stern (1990). Las investigaciones en esta tendencia ven la clase como “*un acontecimiento socialmente construido*”<sup>(1)</sup> y se interesan por el análisis de este proceso que depende de: el programa, el método, el ambiente, la información de entrada, la receptividad y las oportunidades de practicar que se ofrezcan al estudiante (Allwright y Bailey 1991:23).

Actualmente las investigaciones en el campo de lenguas extranjeras se mueven alrededor de teorías interactivas como reacción a las teorías mentalistas y conductistas que le han antecedido (Ellis, 1995). Las teorías interactivas conciben la lengua como actividad social y se centran en la dimensión social de la comunicación. El principio que

subyace es que la interacción verbal tiene una importancia crucial para el aprendizaje de lenguas. Esta idea, junto al profundo nivel de desarrollo de la interacción y la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas, conducen al tema de esta investigación relacionado con las habilidades orales en el discurso académico en los estudiantes no-hispanohablantes de la Facultad de Cultura Física de Pinar del Río.

Actualmente la matrícula de estudiantes que estudian español como lengua extranjera en las universidades cubanas es significativa. Algunos de ellos, en particular de países como la República Popular de Angola y la República Árabe Saharaui, han cursado los estudios correspondientes a la educación básica y preuniversitaria en Cuba; de manera que han adquirido un apreciable dominio del uso de la lengua española, debido a que se encuentran en un proceso de inmersión en la sociedad cubana. Estos estudiantes necesitan continuar desarrollando las habilidades comunicativas en español hasta lograr un nivel avanzado de competencia comunicativa, que les permite la comprensión y construcción de textos en todas las disciplinas que estudian, en función de su futura profesión.

Con estos propósitos surgieron en Cuba las Facultades Preparatorias donde se imparte el español como lengua extranjera con el objetivo de preparar a estos estudiantes para cursar estudios en los niveles medio y superior.

Los estudiantes que egresan de los cursos preparatorios continúan perfeccionando el idioma español durante los años de su carrera en los centros de Educación Superior donde se encuentran las Facultades de Cultura Física, que son prestigiadas a nivel internacional por los logros del deporte cubano.

La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes de otras lenguas tiene características propias en cuanto a objetivo, contenido y método, que la diferencian sustancialmente de la enseñanza tradicional del español como lengua materna donde existe una larga tradición en Cuba. Sin embargo, esta diferencia aún no se concibe y generalmente se utiliza la misma metodología para enseñar español a ambos: estudiantes cubanos y estudiantes extranjeros, corroborado en las observaciones realizadas a clases y talleres. Se evidencia en el registro grabado que aún existen dificultades en el desarrollo de las habilidades de expresión oral en el

discurso académico, lo que imposibilita una exitosa preparación como futuro profesional del deporte.

Las dificultades están dadas en la realización de funciones complejas de la lengua como definir, describir, debatir, argumentar, sintetizar y otras. Se observan errores de pronunciación y falta de fluidez en el desarrollo de las habilidades de expresión oral en el discurso académico; pobre riqueza de vocabulario científico; dificultades gramaticales, particularmente en las oraciones subordinadas y unidas por conectores, de los que se hace poco uso y en ocasiones de forma incorrecta. De tal manera aparecen contradicciones entre el dominio de la lengua española que requieren los ejercicios académicos de los estudiantes no hispanohablantes y su nivel real en la lengua que aprenden; la contradicción entre el uso diario y sistemático de las habilidades orales de tipo comunicativas interpersonales básicas y la necesidad de continuar desarrollando en un nivel avanzado las habilidades de expresión oral en el discurso académico.

De ahí que el problema esté dado en: ¿Cómo intensificar el desarrollo de las habilidades de expresión oral en el discurso académico en la enseñanza del Español como lengua extranjera, para que los estudiantes de quinto año de Cultura Física se preparen en función de su formación profesional?

### **Desarrollo**

La comunicación es la razón de ser del lenguaje, y desde el punto de vista metodológico, el objetivo rector de la enseñanza de lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas en una sociedad es parte de los objetivos generales de la educación de las nuevas generaciones, puesto que contribuye a la formación integral de la personalidad del hombre moderno, participante activo en la sociedad que plantea exigencias cada vez mayores para la solución de los problemas teórico-prácticos que surgen de la transformación revolucionaria.

El hecho de que la comunicación no se puede entender separada de la cultura y que ambas forman parte de un mismo fenómeno es evidente. El proceso comunicativo se produce dentro y dependiente de una cultura, por lo cual se convierte en un proceso estrictamente cultural. Por eso, el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera tiene que permearse de esa dimensión lingüístico-cultural: el

aprendizaje de la lengua no debe concebirse como un aprendizaje técnico y aséptico, sino que debe insertar al estudiante paulatinamente en dicha cultura –sus normas implícitas y explícitas, sus lugares comunes, sus ideales e ideologías.

El papel de la lengua extranjera y sus objetivos difieren ampliamente de una región a otra y entre grupos particulares de estudiantes que la aprenden. En todo caso se consideran las demandas y necesidades de la sociedad, para precisar los objetivos que justifican la enseñanza de lenguas y las circunstancias en que ocurre. Richards (1995), señala como objetivos educacionales para la enseñanza de una lengua extranjera, los relacionados con la apreciación de las culturas extranjeras, las razones de la educación superior, el desarrollo científico y tecnológico, y el comercio internacional, el negocio y la comunicación.

El trabajo que se presenta muestra la lógica de la investigación, como paradigma fundamentado con el método científico, se expresa en la existencia de un problema empírico relacionado con la preparación de los estudiantes de cultura física en función de su formación profesional, para cuya solución se han sistematizado los fundamentos teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular de la enseñanza del español, necesarios para caracterizar la situación actual del desarrollo de las habilidades de expresión oral en el discurso académico, que exige su quehacer futuro como profesional del deporte, y elaborar una solución al problema, basada en un modelo teórico-metodológico en la enseñanza por tareas interactivas que faciliten el desarrollo de las habilidades de expresión oral, objeto de este trabajo.

Las habilidades de expresión oral se definen por la autora como *“aquellas habilidades transaccionales que se alcanzan con el dominio y uso de la lengua en el discurso oral científico-académico que posibilitan definir, describir, explicar, argumentar, generalizar, clasificar, sintetizar y resumir”*<sup>(2)</sup> (Valdés, 2009)

El desarrollo de estas habilidades se ha analizado desde la dimensión comunicativa y se ha asociado esta última al uso que hace el estudiante a partir de su reflexión acerca de la estructura y funcionamiento de la lengua como sistema. Esto fue abordado, entre otros, por Cummins (1983), Chamot y O'Malley (1996) y Roméu (2007), con subdimensiones que contemplan lo fonético, lo gramatical, lo léxico-semántico, lo discursivo y lo sociolingüístico, para esta dimensión.

Los resultados se mostraron en el registro grabado de la producción oral en las clases y talleres previos a la culminación de su formación académica. El registro grabado permitió conocer la interlengua de los estudiantes y estuvo dirigido a comprobar si ellos hacen un uso correcto de la lengua, a partir de los conocimientos que poseen acerca de su sistema para la construcción y decodificación de mensajes.

Algunos de los datos obtenidos en los registros que muestran dificultades en las habilidades de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes en las subdimensiones mencionadas están dados por ejemplo, en los casos siguientes:

En la subdimensión fonética los estudiantes acentúan incorrectamente: */paramétros/*, */milimétros/*, */váyamos/*, */evacúan/*, */adecúan/*. También se registran errores cuando minimizan sonidos, por ejemplo: el sonido /r/ tienden a minimizarlo en palabras como: “desarrollo”, “rapidez”, “realiza”, “carrera”, “corrección de errores”.

Los estudiantes de habla portuguesa e inglesa, en particular los angolanos, jamaicanos y trinitarios, omiten el sonido /s/ en palabras donde aparecen tres consonantes seguidas: “transmite”, “distribuir”, “inspirar” e “instrumento”, y omiten el sonido /m/ en palabras donde aparece antes de /n/, como en los casos de: “gimnasio”, “gimnástica”. También hacen lo mismo con el sonido /k/ antes de /t/, por ejemplo, en “afectivo” y “afectar”, y /p/ antes de /t/, en palabras como “descriptivas”.

Hay errores de cambios de un sonido por otro en la sílaba final de palabras como: “actual” en lugar de “actuar”, “fundamental” en lugar de “fundamentar”, lo que varía sus significados.

Aparecen errores al neutralizar semas. La neutralización de semas específicos o contextuales entre lexemas del mismo campo semántico ocurre en palabras como: “heptalón”, “cápsula”, “eclipse”, “óptimo”, “fútbol”, “rítmica”, “ritmo”, “actor”, al neutralizar los semas p/b, t/d, k/g.

En relación con la subdimensión gramatical, los estudiantes conocen los tiempos verbales, pero al usarlos tienden a confundir particularmente los compuestos, como el antecopretérito o pretérito pluscuamperfecto de indicativo.

Para los que aprenden la lengua española, son extremadamente difíciles las estructuras gramaticales en las que aparece un infinitivo seguido de participio como: “tuve que haber entrenado”, “debía haber investigado” y “parece haber sido



investigado”. Generalmente se confunden y expresan: “*tuve que haber entrenar*”, “*debía haber investigar*” y “*parece haber sido investigar*”.

El estudiante tiende a no respetar la concordancia sujeto-verbo, por ejemplo: “la primera pregunta *son*”. Tampoco hay concordancia entre el verbo y el sujeto pasivo en la voz pasiva con “se”, por ejemplo: “se hizo las prácticas”, “se *realizó* los tests” “se *aplica pruebas psicométricas* de talento *deportiva*”. En este último ejemplo, tampoco hay concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

No existe lógica en el uso reiterado de verbos que pueden ser sustituidos por otros que hagan la expresión más clara y precisa, a la vez que demuestren un uso más apropiado del vocabulario, tal es el caso de: “deberá *tomar* en cuenta”, “mi atleta *tuvo* muchos premios”.

Se detectaron errores en el uso de la preposición “de” cuando debe ser “en”; por ejemplo: “el trabajo consiste *de* caer de una altura” en lugar de: “.....*en* caer de una altura”, y la preposición “a” en vez de “con”, por ejemplo: “en conexión *a* los partidos de campeonatos”, en lugar de: “.....*con* los partidos de campeonatos”.

También usan erróneamente la preposición “a” para introducir un complemento directo cuando se trata de persona o cosa personificada. Por ejemplo: “*visité mi entrenador*”, “*vi a un masaje*”. El uso de “en” por “a” con verbos de movimiento, en el caso: “*ir en velocidad*”. Este error es común en los estudiantes de habla francesa; además, es frecuente el cambio de “en” por “de” y viceversa, en expresiones con valor locativo y posesivo como: “las prácticas *en* mi escuela”, en un contexto en que debieron haber dicho “...*de* mi escuela”; “los entrenadores *en* deporte masivo” y “con problemas de retardo escolar *de* la escuela”.

Es frecuente también, el uso de “en” en lugar de “por” para expresar “lugar aproximado” como en las construcciones: “andar *en* el terreno” y “en” en lugar de “por” para expresar “cantidad”. Por ejemplo: “está constituida *de* cuatro entrenadores”.

En la subdimensión léxico-semántica los estudiantes cometen errores en el uso de la terminología especializada, al expresar nuevos conceptos que muestran ser una fuente de confusión en la comunicación verbal, dados por la diferencia entre la denotación y la connotación que estos pueden tener. No obstante, esta diferencia es también una

fuerza de enriquecimiento para simbolizar ideas, como es el caso de los conceptos: “disco”, “martillo”, “mariposa”.

Indistintamente utilizan para el mismo concepto: “superación”, “entrenamiento” y “capacitación”; “alumno”, “estudiante”, “aprendiz”, “educando” y “escolar”. Tienen confusión al usar los conceptos de “enseñanza”, “aprendizaje”, “proceso de enseñanza-aprendizaje”, “proceso docente educativo”, “modelo”, “estrategia” y apenas usan las expresiones comunes del lenguaje científico, como son: “es evidente”, “conduce a la necesidad”.

En la subdimensión sociolingüística se constató que los estudiantes no cometen errores cuando emplean diferentes códigos (oral, gestual, proxémico y otros), pues hacen corresponder el gesto y la postura con lo que dicen en el discurso oral, aunque hay pobreza en el uso de los recursos de la lengua para crear el tono emotivo deseado en el auditorio, por ejemplo, se usan poco las interrogantes, la mirada, el suspenso.

Los estudiantes no hacen un uso apropiado de las formas lingüísticas correspondientes a las funciones comunicativas y a los contextos situacionales, pues hay referentes perdidos que deben ser retomados, por ejemplo: “esta situación”, “este problema”, que se han utilizado con mucha anterioridad en los antecedentes tratados en el discurso oral que se expone.

En la subdimensión discursiva los estudiantes tienen dificultades en la construcción del discurso oral, debido a que los cursos de español recibidos no incluían el análisis de la retórica de las habilidades de expresión oral. Tampoco logran la coherencia y la cohesión en el discurso oral que producen, pues no integran las partes en un todo como un sistema estructurado. En ocasiones el orden de los contenidos que se expone es ilógico y la relación entre las ideas se mantiene dispersa.

Se evidencian errores cuando realizan las funciones de: narración, descripción, exposición y argumentación. Los más comunes son: uso excesivo de citas no justificadas, que no se argumentan ni se valoran críticamente; información superflua; se desvía la atención del lector de lo esencial, del hilo conductor del discurso oral, que en algunos no retoman nuevamente y la ausencia de una idea conductora de base para la sistematización de la teoría del objeto.

Cometen errores al sintetizar la información científica en el discurso oral, puesto que no van a la esencia del problema y se sustituye por largas explicaciones y ejemplos donde se pierde la clave del mensaje teórico. El uso de la primera persona del plural “*nosotros*” y la exposición de ideas resumidas, ocasiona errores comunes en el uso del lenguaje científico, por ejemplo: “*encontramos*”, “*nos enseña que*”, “*nosotros pensamos*”, “*estamos de acuerdo con*”, “*observamos que...*”. Al sintetizar una información esta se diluye en ideas secundarias sin precisar la idea principal ni expresarla con claridad. La carencia de síntesis es una de las características que más preocupa en las exposiciones orales de los estudiantes.

El vocabulario deportivo se nutre de términos extraídos del nivel coloquial o conversacional del lenguaje, de extranjerismos, de neologismos y de traducciones libres de muchos vocablos extranjeros. A ello se debe, que gran parte del vocabulario deportivo llegue a través de la importación de palabras casi siempre de habla inglesa, las cuales penetran en nuestro idioma en su forma inicial, para más tarde adoptar otras formas que en gran medida proceden de la locución deportiva y que no necesariamente coinciden en todos los países de habla hispana. (Depestre, 2004)

La falta de conocimientos de los estudiantes acerca del sistema de la lengua española se debe esencialmente, a que los cursos que han recibido para aprenderla no han utilizado el enfoque reflexivo y ha predominado una enseñanza de base conductista, de manera que la causa principal es de tipo pedagógica. Se evidencia entonces, la necesidad de la reflexión en el aprendizaje de la lengua, para que el estudiante asimile conscientemente sus elementos, sus estructuras y funciones en un proceso de pensar y repensar. Esta situación, se tuvo en cuenta al elaborar la solución al problema.

Los errores encuentran sus raíces en la interlengua que construye el estudiante, ya que los sistemas lingüísticos de la lengua que se aprende y la lengua materna son diferentes. Para la mayoría de los estudiantes la gramática española resulta difícil con respecto a su lengua materna debido a la mayor complejidad sintáctica en español.

El análisis de la dimensión comunicativa demuestra que los estudiantes aún presentan dificultades en el uso de la lengua española y en las habilidades de expresión oral en el discurso académico, resultados estos, que se tienen en cuenta en

la construcción del modelo teórico-metodológico basado en tareas que se propone en este trabajo.

El modelo teórico-metodológico tiene su base en los postulados de la Escuela Histórico Cultural, de Vigotsky y otros autores, es el resultado del estudio de un conjunto de teorías acerca de la comunicación y la interacción, de las cuales se derivaron principios metodológicos que rigen la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos, basado en la tarea comunicativo-interactiva como célula del proceso docente.

En la tarea docente comunicativo-interactiva se dan los procesos de comunicación e interacción y se concretan los componentes personales y no personales que intervienen en el objeto de estudio. La tarea comunicativo-interactiva se define como comunicativa ya que ofrece oportunidades al estudiante para que mediante su actividad comprenda, modele y experimente el proceso de comunicación, y se ha definido como interactiva porque facilita que este interactúe con los demás y con el texto posibilitando el desarrollo de habilidades cognitivas, investigativas y comunicativas en busca de solución a un problema, donde el estudiante hace uso del estilo científico y de la terminología especializada para poder realizar funciones transaccionales de la lengua como: definir, describir, argumentar, sintetizar, debatir, formular hipótesis, ofrecer datos, entre otras, que posibilitan el desarrollo de las habilidades de expresión oral en el discurso académico (Valdés, 2009).

El modelo teórico-metodológico se centra en la interacción como vía para lograr la educación del estudiante, desarrollar su pensamiento, su competencia comunicativa, las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje de la cultura de los distintos pueblos y del pueblo donde se aprende la lengua, cuyo entorno influye de forma considerable. La interacción se materializa en la tarea docente principal comunicativo-interactiva. Se diseña a partir de las necesidades académicas de los estudiantes y la sociedad en las áreas de formación de valores, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos, a diferencia de los modelos tradicionales que ofrecen ejercicios, no tareas, y que no consideran las necesidades de los estudiantes ya que se centran en los contenidos y programas. Este modelo parte de las necesidades educativas y académicas de los estudiantes y su relación con las necesidades sociales de un

sistema democrático que representa los intereses de todo el pueblo. Este modelo está diseñado para aprender el código lingüístico y su uso a favor del progreso personal del individuo y de la consolidación de la sociedad de consumo que inculca.

El desarrollo de las habilidades de expresión oral en el discurso académico en el modelo teórico-metodológico que se propone, también parte de las necesidades de los estudiantes y su contenido lingüístico se encuentra en función de su formación profesional. Se considera el español como un medio esencial para lograr una meta claramente identificable, es decir, es un instrumento de trabajo para lograr un propósito específico cuyos usos prácticos están en función del logro de los objetivos académicos funcionales de los estudiantes.

En el modelo se aborda el desarrollo de las habilidades de expresión oral en el discurso académico desde una dimensión totalizadora e integral donde se toma en cuenta sus relaciones con las habilidades de comprensión auditiva, comprensión de lectura y expresión escrita, además se asume el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social, lo que pone de manifiesto sus dos funciones esenciales: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa.

El modelo asume la lengua que se enseña como expresión de la cultura y los procesos culturales como procesos de comunicación de significados (Eco, 1992:24) y a partir de los resultados de la sociolingüística, en particular la lingüística del texto, que explica las relaciones entre las dimensiones sintácticas, semántica y pragmática del texto. Ha sido posible demostrar la pertinencia de las estructuras lingüísticas en dependencia de la intención comunicativa del emisor y otros parámetros del contexto de la situación comunicativa.

En el modelo, el aprendizaje de la lengua española ocurre mediante la interacción y realización de funciones cognitivas y comunicativas con contenidos de las disciplinas y las ciencias relacionadas con el deporte y su enseñanza, además, los componentes del sistema lingüístico no son el centro del aprendizaje de la lengua, pero sí constituyen focos de atención y práctica para erradicar las deficiencias que en este sentido poseen los estudiantes, por lo que se consideran importantes los errores que afectan la calidad de la comunicación en las dimensiones de corrección y propiedad pues no se renuncia

al mejoramiento del dominio de las habilidades de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes.

La lengua se aprende mediante los procesos de interacción, comunicación y socialización a través de las tareas interactivas que son significativas, ya que involucran a los estudiantes en comunicaciones reales. El objeto de las tareas son las habilidades de expresión oral, las que se apoyan en las habilidades académicas orales comunicativas interpersonales básicas, realizándose así discursos científicos, debates y conversaciones.

El modelo implica una concepción acerca de los principios que rigen la enseñanza de las habilidades orales en el discurso académico, de cómo los estudiantes aprenden, del tipo de actividades y procedimientos que en la tarea facilitan mejor el aprendizaje con corrección y propiedad y del papel del profesor y los estudiantes.

La novedad del modelo teórico-metodológico basado en tareas comunicativo-interactivas para la enseñanza del español como lengua extranjera para fines académicos en el área de la cultura física, es que concibe a diferencia de otros, la integración armónica entre la interacción, la comunicación académica y el trabajo cooperativo como centro de la tarea, y considera esta como célula de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, donde se presta atención tanto al significado como a la forma en la solución de problemas que desarrollen la competencia comunicativa en la habilidad de expresión oral de los estudiantes en función de su formación profesional.

El desarrollo de la habilidad de expresión oral en el discurso académico se evidencia con la aplicación del modelo, y en particular, en el programa de tareas, que fue perfeccionado a partir de los datos obtenidos. La realización de las tareas permite un aprendizaje significativo, interactivo, cognitivo y humanista dirigido hacia la formación de valores, el desarrollo de la competencia comunicativa en el discurso académico y la construcción del conocimiento.

### **Conclusiones**

En la enseñanza del español como lengua extranjera para fines específicos- en particular los profesionales- el desarrollo de las habilidades de expresión oral en el discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de Cultura Física, a partir

de las funciones interaccional y transaccional de la lengua y uso del estilo científico, muestra que aún existen dificultades en lo cognitivo y académico, pero que pueden llegar a erradicarse con la puesta en práctica del modelo teórico-metodológico basado en tareas comunicativo-interactivas.

La aplicación de los resultados contribuye a elevar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes de Cultura Física, que aprenden español como lengua extranjera para fines profesionales, particularmente en las habilidades de expresión oral, lo que redundará en la comprensión y producción del lenguaje y en la formación académica y profesional de ellos. También contribuye a la mejor calidad del egresado.

### **Citas bibliográficas**

- <sup>(1)</sup>Allwright, D. y Bailey, K. (1991). Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press . pág. 23
- <sup>(2)</sup>Valdés, L. (2009). Modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de Cultura Física. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Ciudad de La Habana. pág 78.



## Bibliografía

1. Acosta, R., Rivera, S., Pérez, J. E., y Mancini, A. (1998). *Communicative Language Teaching*. Sumptibus Publications Newcastle, New South Wales, Australia.
2. Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology\_ A cognitive view*. New York Holt, Renebar & Winston.
3. Allwright, D. y Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University press. Great Britain.
5. Brumfit, C. (1985). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press. London.
6. Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*. Vol.1, 1: 1-47.
7. Colectivo de autores. (2006). *Español Comunicativo en la Cultura Física*. Editorial Deportes. Ciudad de La Habana, Cuba.
8. Ellis, R. (1995). *The Study of the Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
9. Fernández, L. S. (1991). *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid. (1997 en Edelsa)
10. Hutchinson, T. y Waters, A. (1992). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
11. Marx, K. y Engels, F. (1955). *Obras Completas*. Tomo 3.
12. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Practice Hall International English Language Teaching.
13. Roméu, A. (1998). *Metodología comunicativa de la enseñanza del Español*. Curso ofrecido en el ISP de Pinar del Río. Cuba.
14. Valdés, L. (2009). *Modelo teórico-metodológico basado en tareas interactivas para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en discurso académico de los estudiantes no hispanohablantes de Cultura Física*. Tesis defendida en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Lingüísticas. Ciudad de La Habana.
15. Vygotsky, L. (1971). *Thought and Language*. The M. I. T. Press.