
DIFICULTADES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL APRENDIZAJE DE ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA

DIFICULDADES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL NA APRENDIZAGEM DE ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

DIFFICULTIES IN ORAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN LEARNING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ruth Nitzia Botello Ortiz¹

<https://orcid.org/0000-0002-5529-6860>

RESUMEN: Una de las principales preocupaciones en el estudio de las lenguas extranjeras es la falta de habilidad oral para expresarse en la lengua meta, esto en el mejor de los casos, pero en el peor panorama, la inhabilidad o dificultades para poder gestionar una competencia comunicativa eficaz en una lengua extranjera. Para el profesor de lenguas, eso representa un reto a investigar y tratar, pues debe buscar en los procesos del habla y del lenguaje que subyacen en el aprendizaje, que puedan responder a las interrogantes del desarrollo de la expresión oral con un enfoque didáctico y terapéutico (Romero, 2006). La reeducación de las dificultades del lenguaje (logopedia) y los procesos de aprendizaje lingüístico, tienen como propósito central el modificar el comportamiento lingüístico de los individuos en estas áreas del habla, la actuación (performance) y la dimensión comunicativa del lenguaje. La convergencia entre la reeducación del proceso del lenguaje y el aprendizaje lingüístico ponen de manifiesto la necesidad de un trabajo colaborativo y de intervención desde perspectivas distintas que desemboquen en la reeducación y mejora de la habilidad de la competencia comunicativa oral, en un marco de interacción que puede ser beneficiosa para la práctica de todos los involucrados.

Palabras clave: lengua extranjera; lengua italiana; competencia comunicativa oral; procesos del lenguaje; dificultades del aprendizaje lingüístico.

RESUMO: Uma das principais preocupações no estudo das línguas estrangeiras é a falta de habilidade oral para se expressar na língua-alvo. Isto no melhor cenário possível, mas no pior panorama, a incapacidade ou dificuldade em gerir uma competência comunicativa eficaz em uma língua estrangeira. Para os professores de línguas, isto representa um desafio a investigar e abordar, uma vez que devem examinar os processos de fala e linguagem subjacentes à aprendizagem, que podem responder às questões sobre o desenvolvimento da expressão oral com um enfoque didático e terapêutico (Romero, 2006). A reeducação das dificuldades da linguagem (Logoterapia) e os processos de

¹ Dra. en Educación e investigadora. Profesora del Centro de Lenguas Extranjeras Cenlex Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional (IPN – México). E-mail: rutzia3@gmail.com

aprendizagem linguísticos têm como objetivo central a modificação do comportamento linguístico dos indivíduos nestas áreas da fala, o desempenho (performance) e a dimensão comunicativa da linguagem. A convergência entre a reeducação dos processos de linguagem e a aprendizagem linguística destaca a necessidade de um trabalho colaborativo e de intervenção a partir de diferentes perspectivas que conduzam à reeducação e ao aperfeiçoamento das competências de comunicação oral, num quadro de interação que possa ser benéfica para a prática de todos os envolvidos.

Palavras-chave: língua estrangeira; língua italiana; competência comunicativa oral; processos de linguagem; dificuldades de aprendizagem linguísticas.

ABSTRACT: One of the main concerns in the study of foreign languages is the lack of oral skills to express oneself in the target language. This is the best-case scenario, but in the worst-case scenario, it is the inability or difficulty in managing effective communicative competence in a foreign language. For language teachers, this represents a challenge to investigate and address, since they must examine the speech and language processes underlying learning, which can answer questions about the development of oral expression with a didactic and therapeutic approach (Romero, 2006). The re-education of language difficulties (Logotherapy) and linguistic learning processes have as their central objective the modification of individuals' linguistic behavior in these areas of speech, performance, and the communicative dimension of language. The convergence between the re-education of language processes and linguistic learning highlights the need for collaborative work and intervention from different perspectives that lead to the re-education and improvement of oral communication skills, within a framework of interaction that can be beneficial to the practice of all involved.

Keywords: foreign language; Italian language; oral communicative competence; language processes; language learning difficulties.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es conocer si el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una segunda lengua italiano al verse afectado por un trastorno de habla y lengua, puede a través de estrategias y dinámicas lingüísticas lograr la reeducación para un mayor y adecuado rendimiento de su desempeño expresivo oral de nivel Uno-B1, de acuerdo con los criterios establecidos por del Marco de Referencia Común Europeo para las lenguas MCRE (2002).

Para muchos estudiantes de idiomas una de las dificultades más recurrentes suele ser las de expresión oral, justamente las que tiene que ver con procesos de lenguaje, con la ejecución o actuación denominada Language Acquisition Device LAD (Chomsky, 1965), es decir, con la habilidad o capacidad comunicativa oral. Y es en ese momento que el docente de lengua extranjera puede llevar a cabo una intervención psicopedagógica en función de las dificultades que presentan los estudiantes: cognitivas, psicolingüísticas o bien dificultades o trastornos del

desarrollo del lenguaje (Palacio, 2006). La reeducación de las dificultades del lenguaje y los procesos de aprendizaje lingüístico, tienen como objetivo principal el modificar el comportamiento lingüístico de los individuos en las áreas del habla, la actuación (performance) mediante la dimensión comunicativa del lenguaje.

Los profesionales que llevan a cabo estos procesos, terapeutas del lenguaje y profesores de lenguas extranjeras esencialmente, tiene en común la intervención en el lenguaje. Por una parte, los terapeutas desde el aspecto de rehabilitación y las técnicas en que fundamentan su tarea; por otro, los profesores de lengua, lo cuales, se desarrollan en un ámbito de la interacción didáctica, se valen de un modelo teórico de aprendizaje y de una metodología cuya aplicación es siempre práctica, dinámica y funcional (Zanón, 2007).

La correlación entre la reeducación del proceso del lenguaje y el aprendizaje lingüístico manifiestan la necesidad de un trabajo transdisciplinar que contribuya en la reeducación y mejora de la habilidad de la competencia oral, en un sistema de interacción comunicativa. Es fundamental conocer las características de los estudiantes que pueden presentar dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, caso italiano. En particular, el conocimiento de si dichas dificultades son específicas de una manifestación de otros problemas que presenta el alumno es especialmente relevante para una correcta intervención.

Este trabajo abordó las dificultades de la competencia comunicativa oral y trastornos de habla y lenguaje y su incidencia en aprendizaje en estudiantes de lengua italiana del Centro de Lenguas Extranjeras CENLEX Zacatenco del IPN.

Se detectaron las dificultades de comunicación verbal que se presentan en jóvenes estudiantes universitarios que deseaban estudiar italiano y que en el proceso de adquisición lingüística no contaban con las suficientes habilidades para lograr una competencia cuyo repertorio léxico, pragmático y semántico sea suficientemente amplio y sólido para abordar situaciones comunicativas con un grado adecuado de formalidad temática. Por ello, se intervino de manera inmediata a partir del desarrollo de la habilidad cuando esta sea insuficiente o esté por debajo de los criterios mínimos esperados.

La importancia de este tema radica en la carencia de un programa de detección de casos de problemas de habla y lenguaje en estudiantes universitarios de una lengua extranjera durante su proceso de aprendizaje, lo cual lleva al docente del área a improvisar intuitivamente con su experiencia didáctica y pedagógica pero también a perfilar una intervención orientada a mejorar

el desempeño oral en la adquisición de una segunda lengua, para buscar herramientas y estrategias que puedan mitigar el bajo rendimiento de la competencia comunicativa oral.

Los antecedentes de los trastornos del lenguaje representan un conjunto de problemas que son aún poco comprendidos, Belloch (1995) dice que un trastorno del habla o lenguaje se refiere a los problemas de la comunicación u otras áreas relacionadas, tales como las funciones motoras orales, el deterioro o el desarrollo deficiente de la comprensión y utilización de un sistema de símbolos hablados, escritos u otros, incluyendo la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática.

En México, Galán López (2018) expone que aproximadamente 6-7% por ciento de los niños monolingües sufren alteraciones del lenguaje. Antecedentes de las dificultades de habla y lenguaje suelen manifestarse de manera inicial durante la infancia-adolescencia, derivado de un trastorno secundario (dificultades generales del desarrollo, deficiencia auditiva, dificultades conductuales y emocionales, deterioro neurológico, autismo) o bien, de un trastorno primario que no puede explicarse por medio de otro trastorno (Stark 1981, Plante 1998 citado en Law, 2003). Los niños que presentan dificultades en el lenguaje, en su mayoría, no tiene otras dificultades significativas en su desarrollo ya que gran parte de esas dificultades suelen resolverse según (Haynes 1991, Rescorla 1990 citado en Law, 2003) en la infancia u adolescencia, no obstante, en algunos estudiantes las dificultades persisten en su vida y pueden presentar problemas a largo plazo con respecto a la alfabetización, socialización, comportamiento, formación y logros escolares.

En la situación del Cenlex Zacatenco del IPN, el alumno promedio que llega a estudiar italiano, tiene la creencia que le será fácil obtener el aprendizaje lingüístico porque al ser lengua romance se parece al español, lo cual es una verdad hasta cierto punto, pero al seguir su proceso lingüístico y de producción oral, se advierten dificultades en el lenguaje tales como: deficiencias fonológicas, lexicológicas y de repertorio, de pronunciación, de estructuración sintáctica, de interferencia, entre otras.

Este problema se explica como una dificultad frecuente del desarrollo oral que puede causar dificultades de aprendizaje y de socialización, que de prolongarse y no resolverse permanece incluso más allá de la adolescencia. Cabe señalar que es motivo de gran preocupación para los que están involucrados en el desarrollo de los estudiantes ya que tiene implicaciones de gran alcance para el adolescente y joven, la familia y su entorno. Por

consiguiente, este trastorno tiene el potencial de repercutir significativamente sobre el individuo, la familia y la sociedad a corto y largo plazo.

Valero Molina (2015) observa que en algunos estudios, el lenguaje se puede ver afectado en dimensiones de: forma, contenido y uso o en sus distintos niveles. Se sabe que, en cuanto a la forma, se observa cuando afecta al habla y a la articulación (fonético-fonológico), al vocabulario, a las palabras (léxico) o a cómo se combinan éstas para formar oraciones (morfosintáctico). En cuanto al contenido, afectaría a la adquisición y utilización de los significados de las palabras (semántico) mientras que el uso mide la adecuación al interlocutor, la calidad de interacción adulto-niño o el uso del lenguaje (pragmático-discurso) como apunta Chomsky (1965) el performance o actuación.

Cualquier anomalía observada en el habla, puede dar lugar a un trastorno de la fluidez o ritmo del habla (disfemia, disfonía, afonía, etc.) o de la codificación (capacidad para poder expresar deseos, ideas y pensamientos) o bien de la decodificación (capacidad para comprender, como deficiencia mental, autismo, etc.) o también en la retroalimentación para la adquisición de un lenguaje adecuado y una posterior comunicación.

Por otra parte, desde la perspectiva de la lingüística algunas investigaciones sobre esta temática según Valero Molina (2015) señalan que no existe ningún estudio previo que aborde la posible existencia de una dificultad o trastornos del lenguaje en el ámbito específico de aprendizaje de una segunda lengua.

El aprendizaje de una lengua es un asunto aún más complejo dice Valero Molina (2015) ya que intervienen también diferentes factores: desde los ambientales es decir, el contexto de aprendizaje (uso de buenos materiales, amplios recursos y/o número de alumnos en clase entre otros); los docentes, si es nativo o también es su segunda lengua (Martín, 1999 citado en Valero Molina, 2015), el docente no nativo tiene como experiencia propia el haber aprendido esta lengua, previniendo mejor las dificultades que encontrarán los alumnos y ofreciendo una mayor empatía (Lakatos y Ubach, 1996; Martín, 1999; Medgyes, 2001 citados en Valero Molina, 2015) y por último los individuales donde el periodo más fructífero para aprender una lengua es cuando el cerebro y el sistema cognitivo han alcanzado la capacidad de realizar operaciones formales Piaget (1976).

Otro factor y no menos importante por considerar es el nivel de lenguaje oral en la lengua nativa, ya que la presencia de problemas en la lengua materna se extrapolará con seguridad a la segunda lengua (Maldonado, 1994 citado por Valero Molina, 2015). Se sabe que

también los alumnos pueden tener problemas previos asociados al aprendizaje de su lengua materna; concretamente (Vellutino, Scanlon, Sparks y Ganschow, 1993 citado en Valero Molina, 2015) señalan que las causas serían dificultades en la fonología o de la sintaxis de la lengua nativa. Lo mismo supone (Arries, 1999 citado en Valero Molina, 2015) quien también apoya las dificultades del procesamiento fonológico como una de las problemáticas más frecuentes y destaca, que la dislexia también sería otra causa de dificultad. Por su parte, (García y Tyler, 2010 citado en Valero Molina, 2015) argumentan que otros de los factores relacionados con las dificultades de aprendizaje de una lengua serían los problemas asociados con la adquisición de nuevo vocabulario, problemas en el procesamiento auditivo y visual y problemas con la codificación y organización de información nueva. En consecuencia, es evidente que los sujetos que presentan trastornos relacionados en el lenguaje oral tendrán una alta probabilidad de mostrar problemas para la adquisición de una segunda lengua (Paradis y Crago, 2000 citado en Valero Molina, 2015). Ya que según (McCardle, Mele-McCarthy y Leos, 2005 citado en Valero Molina, 2015) las dificultades que presentan algunos individuos para aprender una lengua serían generalizadas y multifactoriales y se deberían a diferentes combinaciones de causas entre ellas problemas de habla y lenguaje. Lo que es claro es que esas causas estarían relacionadas con los factores que puede afectar al aprendizaje de una lengua, así como a la capacidad de adquirir la competencia oral adecuada. No obstante, otros autores (Di Fino y Lombardino, 2004 citado en Valero Molina, 2015) defienden la existencia de dificultades específicas en el aprendizaje lingüístico y según García Mata (2001 citado en Valero Molina, 2015), consideran son de tipo cognitivo, más que por un problema general de la actividad lingüística.

El propósito de este trabajo se centró en promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral de forma integradora y estratégica a través de distintos tipos de actividades y estrategias didácticas encaminadas a que los estudiantes de italiano durante sus pruebas de preparación oral, aprendan a expresarse con soltura y con un grado elevado de eficacia comunicativa para la superación de la prueba de expresión oral internacional de lengua italiana CILS Uno-B1.

MÉTODO, INSTRUMENTOS, PROCEDIMIENTO Y PLANO DE INTERVENCIÓN

Este trabajo tuvo una intervención en el trastorno de habla y lenguaje en alumnos que estudian italiano y adoptó un enfoque que Law y cols. (2000) definen a partir de tres categorías: la didáctica (adiestramiento directo de comportamientos lingüísticos), la naturalista (enseñanza al individuo para responder eficazmente a las exigencias lingüísticas del medio) y el híbrido (una combinación de didáctica y naturalista). Se eligió este enfoque de intervención por ser el más cercano a la realidad del contexto de los estudiantes del Cenlex Zacatenco, pero no sólo, sino porque implícitamente las tres categorías estarían involucradas en los parámetros de los criterios ya mencionados por el MRCE (2002).

La aplicación de los instrumentos para la evaluación oral facilitó el entrenamiento (simulación) en que se enmarcan las estrategias de preparación para la prueba de expresión e interacción orales de certificación de italiano como lengua extranjera denominada *Certificazione Italiano Lingua Straniera CILS Uno-B1* del MCRE (2002). Se adoptaron con un grupo de estudiantes del curso de italiano Básico nivel 5.

Se llevó a cabo una prueba de simulación en la práctica con los criterios contenidos en los parámetros del *Uno-B1 MCRE* (2002), con el objetivo de comprobar su efectividad en términos de estrategias de preparación para los alumnos que padecen algunas dificultades de lenguaje por debajo de la suficiencia. Las actividades en las que se hizo hincapié, por experiencia les ofrecieron a los estudiantes la posibilidad de desarrollar una serie de estrategias de gran utilidad a la hora de activar de forma dinámica mecanismos lingüísticos característicos de un nivel de dominio operativo eficaz: A) La activación de recursos lingüísticos (marcadores discursivos, conectores, etc.) B) La reconstrucción del entramado textual C) La familiarización con distintas tipologías de textos (textos descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.) D) La adopción de sinónimos y antónimos E) Las actividades de memorización F) La reflexión metalingüística.

La metodología adoptada por las características de la intervención fue la cualitativa, pues permitió llevar a cabo un análisis descriptivo de la prueba de expresión e interacción orales de la *CILS nivel Uno-B1*. Asimismo, se usó un método muy común en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, el método comunicativo cuya característica principal es la funcionalidad donde la enseñanza se centra en el alumno y sus necesidades según Terrel y Krashen (1993) donde se promueve una comunicación natural en situaciones reales por medio de actividades comunicativas, esencialmente por tareas.

Los participantes, sujetos de entre 18 y 30 años compuesto por 5 hombres y 7 mujeres de nivel básico-5 de italiano, estudiantes provenientes de las escuelas/facultades del IPN (ESIQUE, ESIME, UPITA, ESCA, Posgrado y externos) que estaban por presentar la Prueba Simulación de Certificación de Italiano CILS nivel Uno- B-1 del MCRE (2002) para pasar a nivel intermedio como lo marcaba en su momento el programa de enseñanza de italiano (2017) y que, durante su primer año de aprendizaje escolar, no habían logrado la suficiencia y eficacia comunicativa oral mínima requerida.

Los criterios para la elección de los estudiantes participantes fueron aquellos que presentaban niveles por debajo de los parámetros mínimos requeridos en la producción oral de un Uno-B1 MCRE(2002) y que presentaban algunas de las siguientes dificultades : 1) mal aprendizaje de la articulación de sonidos, 2) expresión o recepción fonológica deficiente, 3) producción o comprensión de sonidos del habla inadecuados, 4) expresión y recepción de vocabulario insuficiente, 5) producción o comprensión de palabras inadecuado, insuficiente y descontextualizado, 6) expresión en la (gramática) estructura de morfosintaxis oral incoherente e incorrecta. Se eligieron a estos 12 estudiantes ya que presentaban de 2-3 problemas en su producción oral de los puntos antes mencionados.

La prueba de producción oral de nivel Uno- B-1 de italiano prueba de certificación CILS año DICEMBRE 2017 cuyos criterios vienen descritos en los parámetros (rúbrica) del MCRE (2002). Se dividió en realidad 2 pruebas que conforman el total de puntos:

1) Prueba 1- Interacción cara a cara y es individual. El propósito de la prueba era obtener material de la oralidad del candidato en italiano, de 4 temas que el profesor examinador nominará al estudiante de entre los que el candidato deberá elegir uno con el que examinador comenzará un dialogo libre con duración de 2-3 minutos aproximadamente y llevará al estudiante a la dirección de la conversación que se desea. Total de puntos:10

2) Prueba 2-Interacción cara a cara monodireccional. El examinador hará elegir al candidato entre 4 temas o argumentos y una vez que el estudiante elija el tema, se le invitará a hacer la exposición sin ayuda del examinador, aunque eventualmente podrá este intervenir para ayudarlo. La duración es de 2-3 minutos aproximadamente. Total de puntos:10 Total de puntaje de las 2 pruebas:20

Las características generales de la prueba de producción e interacción orales del B1 MCRE (2002) italiano se componen de tres tareas básicas que son interacciones orales a lo largo de las cuales los participantes tienen que dar prueba de contar con un repertorio lingüístico

lo suficientemente amplio: 1. Comprender la información fundamental y relevante de un texto escrito extenso y complejo a partir del cual hay que llevar a cabo un monólogo breve, 2. Participar en un debate formal con el entrevistador sobre la temática abordada en el monólogo anterior y 3. Conversar con el interlocutor intercambiando ideas, expresando opiniones y negociando hasta llegar a un acuerdo. En un nivel de dominio operativo eficaz se supone que los estudiantes son capaces de: exponer, narrar, describir, discutir, opinar y reaccionar ante diferentes situaciones con una competencia próxima al hablante nativo, pero en concordancia al nivel caso Uno-B1 Cils (2017).

Desde el punto de vista de la forma, se deben presentar ciertas características: 1. el discurso fluido 2. la capacidad de intervención de los candidatos tiene que ser activa 3. la toma de iniciativa o turno de palabra tiene que asemejarse a la de un hablante nativo 4. el vocabulario tiene que ser preciso y apropiado al contexto, situación y tema con errores muy leves 5. hay que ser coherente con las formas de tratamiento y ajustarse al tono y formato de la conversación.

Para la evaluación de las pruebas orales se usaron los criterios de evaluación donde se asignan diversos puntos a considerar de la producción oral y el respectivo puntaje en las pruebas 1 (10 p.) y 2 (10 p.) – Total 10+10 = 20p:

- a) eficacia comunicativa = 4
- b) corrección /adecuación morfosintáctica = 3
- c) adecuación y riqueza lexical = 2
- d) d) pronunciación y entonación = 1

Para ello, se usó una rúbrica establecida para el nivel Uno-B1 Barni y Bandini (2009) refieren que se da al alumno un referente que proporciona un feedback relativo a cómo mejorar su trabajo y al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados (Mertler, 2001, Roblyer y Wiencke, 2003, Villalustre y Del Moral, 2010 citado en Rodríguez Gallego, 2012). En la rúbrica se establece claramente qué se espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que va a calificar un objetivo que se ha establecido previamente.

En Cenlex Zacatenco y en el área de italiano específicamente, en su momento se usó la prueba CILS (2017) como prueba simulación y /o preparación para evaluar las habilidades lingüísticas de los candidatos de los diferentes niveles de lengua conforme al MRCE (2002) ya que dejan ver el estado de conocimiento real de los alumnos. Ello, fue de mucha utilidad ya que promovió la intervención previa y continua, con la preparación y la simulación de pruebas de

años anteriores, de tal manera que, al practicar y saber usar estrategias, técnicas y herramientas, el alumno podía llevar a cabo la Prueba de Certificación CILS en una de las 2 fechas establecidas al año que se aplican en las sedes oficiales.

Se propuso la aplicación de la prueba en dos partes, la primera ocurrió luego de un mes de trabajo intensivo (9 sesiones de 2 hrs.) en la producción oral con los candidatos (cualquier momento) y una segunda fase luego de un mes de trabajo exhaustivo (9 sesiones de 2 hrs.) donde el alumno a sabiendas de lo que se esperaba en la prueba y debía alcanzar (primera fase) debía saber hacer de su producción oral una competencia comunicativa suficientemente eficaz.

Durante ambas fases de preparación, las 2 pruebas simulación de producción oral fueron grabadas en audio, pues representaban una garantía de imparcialidad para los candidatos, ya que de esta forma los estudiantes y profesores pudieron darse cuenta de la ejecución de sus producciones orales, autogestionándolas hasta llegar al punto deseado y requerido por los criterios establecidos, para dar con un tratamiento homogéneo y una evaluación confiable en igualdad de condiciones.

rtieron los criterios (rúbricas) y las opciones de aplicación.

La evaluación de las pruebas de producción oral de examen Cils (1017) se realizó a través de las rúbricas hechas con los criterios mínimos requeridos para ello. Pero como estas rúbricas, no parecen garantizar unificación en el uso de criterios de evaluación por parte de los profesores y, para que su homogeneidad y confiabilidad no se vea afectada, la explicación, el intercambio, la coherencia, la discusión de criterios y elecciones se considera hasta ahora, la única forma, para limitar al menos la influencia de la subjetividad en el juicio.

La puntuación general que se da es de 100 puntos en el nivel Uno- B1. Cada habilidad obtiene su propia puntuación (variable de 0 a 20) por tanto, la prueba oral tiene una puntuación de 20. Para lograr la certificación CILS total, es necesario alcanzar el umbral de suficiencia en cada una de las habilidades que componen el examen, por ejemplo, en la prueba oral el mínimo aprobatorio son 11 puntos de 20. Para lograr dicha suficiencia, se proponen una serie de tópicos didácticos para fomentar la competencia y producción oral. Las actividades en las se trabajó basadas en experiencias didáctico-lingüísticas Trovato (2016):

1. Resumen de textos (esta actividad se puede contribuir a la preparación de la primera tarea de la prueba oral CILS, donde se pide al candidato que realice un monólogo sostenido a partir de un texto de aproximadamente 400 palabras. El resumen de textos se puede trabajar con textos de ámbito académico, profesional y público con cierto grado

de formalidad. Resumir oralmente un texto se pueden desarrollar e integrar varias habilidades expresivas y pueden llevar al alumno a realizar un resumen oral / intervención oral o pronunciar un discurso y /o producir una síntesis oral).

2. Identificación de claves textuales (tiene que ver con el dominio operativo eficaz, es importante que los candidatos cuenten con un bagaje lingüístico lo suficientemente amplio en su nivel. La identificación de claves textuales es importante para extrapolar palabras y expresiones que marcan el sentido de un texto (marcadores discursivos, conectores, palabras clave). Hace énfasis en las propiedades textuales como coherencia y cohesión, elementos de fundamentales a la hora de unir distintos aspectos textuales en el significado y los elementos de orden morfosintáctico).
3. Rehabilitación/Reeducación léxica y semántica (las dificultades se manifiestan al llevar a cabo sus producciones lingüísticas, pues en muchas ocasiones no consiguen llevar a la práctica la información lingüística almacenada a lo largo de su recorrido de aprendizaje. Los estudiantes tienen que proporcionar una serie de sinónimos o antónimos a partir de una palabra y tienen que expresar el significado de una palabra acudiendo a su repertorio léxico y a través de un proceso de expansión lingüística, es decir, dando una definición y aplicarla al contexto). Es decir, mejorar la inteligibilidad del lenguaje y desarrollo del sistema fonológico, semántico y pragmático. Al fomentar competencias de recuperación léxica, fundamentalmente se fomentan las competencias de representación semántica y se fortalecen las conexiones entre los significados y las representaciones léxicas.
4. Improvisación (donde el candidato tiene que demostrar que domina eficaz y operativamente la lengua y saber afrontar con prontitud las situaciones comunicativas, formales e informales. La improvisación promueve que los estudiantes/candidatos dispongan de un repertorio lingüístico amplio y eficaz, que se asemeje al de un hablante nativo. El objetivo de este tipo de actividad es desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresarse con soltura en varios contextos comunicativos con coherencia del discurso, fluidez en la exposición oral y corrección gramatical según comenta Trovato (2013): “[...] la práctica de la simulación semi-controlada previno que los estudiantes hicieran una intervención coherente y cohesionada a partir de un input audio o gráfico, en función de un tema tratado en el aula”.(p.114). Estas cuatro estrategias didácticas se llevaron a cabo en el contexto de aprendizaje sea de dificultades de lenguaje y/o

dificultades de adquisición de una segunda lengua, que como se ha mencionado en la adquisición de lengua extranjera subyacen problemas de lenguaje, por lo cual estas estrategias resultaron bastante benéficas, eficaces, y rehabilitatorias, de manera que se pudo redireccionar al estudiante con dificultades de lenguaje a tener autoconciencia fonológica, lo que le permitió a su vez, un auto adiestramiento, muy explotable en el marco de la preparación para las pruebas de expresión e interacción orales de la CILS (2017), pero sobre todo para la reeducación del habla y lenguaje. El propósito de la intervención fue el favorecer y promover la preparación para la suficiencia de la competencia de producción oral, las potencialidades, las aplicaciones didácticas y cesar las condiciones de dificultad a la hora de efectuar una preparación efectiva para las tareas de la prueba oral Uno-B1 italiano lengua extranjera Cils.

La intervención de los alumnos con alteraciones de lenguaje requiere de una atención psicoeducativa y psicolingüística personalizada, la cual consistió en aplicar el plan de trabajo o las medidas previamente organizadas, para apoyar al profesor especialista (profesor de italiano, orientador, pedagogo terapéutico), así como considerar una serie de medidas intra y extra-aula, para favorecer el desarrollo del habla y lenguaje de forma funcional. Además, debe enmarcarse en un modelo inclusivo, respetuoso y equitativo con las diferencias individuales, para ofrecer una preparación lo más normal e integradora posible. La intervención comprendió las siguientes fases:

- 1) Se llevó a cabo la evaluación psicolingüística y pedagógica a los alumnos candidatos a los cuales va dirigida la intervención y cuyos criterios de selección fueron la insuficiencia de los criterios de la prueba oral Uno-B1 CILS italiano del MRCE (2002).
- 2) Se procedió a la preparación de las estrategias, técnicas y ejercicios a seguir para su preparación en contextos reales, normales y lo más personalizados posibles en consonancia con el tipo de intervención caso, enfocada en la persona (adiestramiento directo de comportamientos lingüísticos), el ambiente (naturalista -enseñanza al individuo para responder eficazmente a las exigencias lingüísticas del medio) y en la reeducación y/o modificación de hábitos y desarrollo de aptitudes compensatorias (la didáctica).
- 3) Se llevó a cabo la aplicación de lo anteriormente expuesto.
- 4) Se establecieron los canales de comunicación con el alumno, profesores, examinadores e institución para establecer los criterios de preparación y evaluación.

- 5) Se realizaron el seguimiento y la evaluación de la propuesta para analizar eventuales indicadores de progreso de los alumnos, sea en cada sesión de trabajo sea en los resultados de las pruebas 1 y 2 de producción oral Uno-B1 CILS italiano MRCE (2001). De manera general, los objetivos de la intervención psicopedagógica se dirigieron a reeducar o corregir mediante la intervención psicopedagógica y psicolingüística alteraciones o deficiencias de lenguaje que se han detectado en el proceso de aprendizaje de los alumnos de lengua italiana. La intervención se hizo en el centro escolar en el contexto de aprendizaje, de manera inmediata en cuanto se realizó la evaluación. El motivo es conocer lo antes posible el sujeto a tratar para incidir en el proceso de aprendizaje y las funciones del lenguaje que están poco desarrolladas. Para la reeducación y establecer estrategias que compensen su condición de comunicación oral. El objetivo terapéutico de la intervención en alumnos de lengua italiana es la reeducación de las capacidades alteradas sobre la base de las capacidades adquiridas, para sopesar en el alumno cuales capacidades domina y cuales aún no domina, la primera para potenciarla y la segunda para desarrollarla.

Para las estrategias del desarrollo del lenguaje fue necesario tener en cuenta que el lenguaje involucra aspectos cognitivos, semánticos y sociales, y todos ellos se deben considerar para el diseño de las actividades. Para llevar a cabo el trabajo en la terapia de lenguaje se sugiere utilizar contextos naturales de aprendizaje, esto es, utilizar situaciones similares a las que se dan en los momentos de adquisición de una lengua. Éstas son situaciones de inmersión en el aula de lengua extranjera presentan la estructura y contenido necesarios para desarrollar todos los elementos que darán origen a un discurso estructurado y coherente y a un buen desarrollo de la organización lingüística.

Una vez que se conocieron los niveles de desarrollo de los alumnos fue necesario diseñar actividades para las sesiones de trabajo. Las diferentes áreas del lenguaje se deben trabajar de manera integral. Sin embargo, es importante el trabajo por separado más no desintegrado de las áreas de lenguaje y articulación fonológica. También, conocer el grado de severidad, permitirá respetar el proceso de desarrollo de cada alumno y brindar las herramientas de andamiaje más apropiadas a cada caso.

Si la situación lo requiere, formar pequeños grupos para facilitar la interacción entre alumnos. Los grupos se deben formar de acuerdo con la edad, nivel lingüístico y características del habla (articulación). Usar estrategias específicas y observar las ejecuciones de los alumnos

para caso modificar posteriores sesiones de trabajo. Asimismo, deben establecerse ciertos criterios como: 1. Organizar el medio, es necesario observar al alumno y determinar el nivel de interacción apropiado, los resultados de la evaluación son relevantes para determinar las características de las actividades a realizar en (nivel lingüístico, escala de articulación, etcétera). 2. Planear actividades dependiendo del nivel de desempeño de los alumnos. 3. Observar las características del habla y del lenguaje que usa cada alumno en cada actividad. 4. Usar estrategias para expandir la información lingüística y fonológica. Esto se hace de manera continua durante las sesiones y cursos.

Es útil considerar los siguientes principios: 1. Presentar el lenguaje siempre dentro de un contexto significativo 2. Trabajar todas las áreas de lenguaje de manera simultánea (fonología, sintaxis, semántica y pragmática). 3. No se deben trabajar por separado articulación y lenguaje. 4. Seguir los intereses del alumno. 5. Promover el uso de habla y lenguaje como la habilidad social en situaciones reales. 6. Usar lenguaje y estrategias específicas de acuerdo con el nivel de desempeño de los alumnos 7. Promover la correcta articulación oral en todas las actividades.

Las sesiones que se realizaron fueron 9 por mes de preparación, de duración de 2 horas cada, en la que se llevaron a cabo los ejercicios didáctico- pedagógico para la reeducación de la producción oral y así llevar al alumno al nivel de suficiencia.

El objetivo en cada sesión fue el implementar un ejercicio que tenía que ver con el movimiento articulatorio y luego, con el reconocimiento auditivo del habla de otros y el suyo y finalmente motivarlos mediante ciertos temas a hablar y hacer uso de sus conocimientos y habilidades lingüísticas para aplicarlas en los contextos de conversación.

Luego de las sesiones trabajadas, el discurso presentó más fluidez y la capacidad de intervención oral de los candidatos tendía a ser más activa, así como la toma de iniciativa o turno de palabra intentaba asemejarse a la de un hablante nativo imitando los rasgos fonéticos, aunque de manera poco natural. Se evidenció la mejora en la articulación del aparato buco fonador.

El vocabulario a su vez se presentaba más preciso en el sentido que se buscaba la palabra adecuada y apropiada al contexto, situación y tema. No obstante, se pudo apreciar también que las construcciones gramaticales eran aun deficientes y calcos del español al italiano. La comprensión de las oraciones simples y complejas subordinadas, se realizaban en desorden

morfosintáctico aunado al uso erróneo de tiempos verbales, así como el uso de los conectivos para expresar una opinión y argumento.

Luego de la puesta en marcha de las estrategias didácticas para fomentar la competencia en las expresiones e interacción orales se observó un desarrollo, autoconciencia, y autonomía en la producción oral. Se evidenció la mejora en la articulación del aparato buco fonador, así como de la fluidez oral y la autoconfianza. El alumno presentaba una autorregulación cuando elaboraba sus frases, es decir, su producción oral era más enfocada, más razonada, lo que la hacía parecer más lógica. Y aunque el alumno continuó con la imitación del rasgo fonético del italiano, ello, le permitió dejar de lado su propia tonalidad cultural para intentar guiarse por otro ritmo y manera de producir oralmente.

DISCUSIÓN

Este trabajo ha tenido como propósito examinar la existencia de posibles dificultades y/o alteraciones en la competencia de producción oral de italiano lengua extranjera. Para ello, se realizaron 2 pruebas orales preparatorias, las cuales cuentan con criterios mínimos de suficiencia para aprobarse. Los docentes especialistas de lengua italiana identificaron alumnos con una suficiencia por debajo de mínima requerida en la producción de lengua debido a causas diversas como: producción no satisfactoria en la lengua madre, alteraciones en la recepción auditiva, problemas de articulación, problemas desde la adquisición de la lengua madre, el uso de un lenguaje social determinado entre otros.

De esta manera se constata que la forma en la que se adquiere la lengua este caso italiano como segunda lengua es semejante a la forma en la que niños adquieren su lengua materna. Su estudio debería, pues, revelar procesos similares a lo largo de la misma línea de adquisición, pero en la producción más o menos desarrollada del lenguaje. Ello evidentemente incide directamente en la producción oral primaria.

La existencia de los problemas es un conocimiento relevante para el profesorado especialista en italiano, ya que es posible que el enfoque de intervención sea diferente para cada tipo de problemática. Este hecho ya ocurre con otras dificultades de aprendizaje, como la dislexia, donde el perfil de dificultades de cada individuo determina la orientación de la intervención según (Jiménez-Fernández, Defior y Serrano, 2012).

Por ello, el docente especialista de italiano debe ser consciente de la posibilidad de encontrarse con alumnos con diferentes perfiles de dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera (específica o generalizada) y de la necesidad en consecuencia, de desarrollar una intervención individualizada y personalizada en cada caso.

Asimismo, esta labor debería ser sustentada por los organismos educativos; al igual y se va haciendo imprescindible la creación de un apoyo específico en Lengua Extranjera para que los centros puedan dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado.

CONCLUSIONES

En conclusión, este trabajo aporta datos en otras disciplinas sobre la existencia de dificultades de lengua y habla para aprender una segunda lengua. Ello sirve como un punto de partida para seguir indagando estas alteraciones con la finalidad de conseguir desarrollar estrategias de intervención individualizadas que permitan a los escolares adquirir y desenvolverse adecuadamente en el dominio de una segunda lengua.

Asimismo, esta labor debería ser sustentada por los organismos educativos; al igual y se va haciendo imprescindible la creación de un apoyo específico en Lengua Extranjera para que los centros puedan dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado.

REFERENCIAS

ARRIES, J. F. Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive courses. **The Modern Language Journal**. [S. l.], v. 83, n. 1, p. 98-110, 1999.

ARAM, D. M.; NATION, J. E. Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. **Journal of Communication Disorders**. [S. l.], v. 13, n.2, p. 159-170, 1980.

BARNI, M., BANDINI, A., SPRUGNOLI, L., LUCARELLI, S., SCAGLIOSO, A. M., STRAMBI, B.; ARRUFFOLI, A. M. **Linee guida CILS**. Certificazione di italiano come LS Università per stranieri di Siena. Perugia: Guerra, 2009.

BELLOCH A. *et al.*, **Manual de Psicopatología**. Madrid: McGraw Hill, 1995, p. 374.

CHOMSKY, N. **Estructuras sintácticas, es Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Cambridge: MIT Press, 1965.

DE EUROPA, C. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 2002.

DI FINO, S. M.; LOMBARDINO, L. J. Language learning disabilities: the ultimate foreign language challenge. **Foreign Language Annals**. [S. l.], v. 37, n. 3, p. 390 – 400, 2004.

GALÁN LÓPEZ, I. En México, siete por ciento de los niños presenta alteraciones del lenguaje. **Dirección General de Comunicación Social Boletín UNAM-DGCS-134**. Fecha 3 de marzo de 2018 Ciudad Universitaria. Disponible en: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2018_134.html . Acceso en: 13 nov. 2025.

GARCÍA, S. B.; TYLER, B. J. Meeting the needs of English language learners with Learning Disabilities in the General Curriculum. **Theory Into Practice**. [S. l.], v. 49, n. 2, p. 113-120, 2010.

García Mata, J. **Agrupamiento, estilo de aprendizaje y trabajo basado en proyectos en la formación de maestros no especialistas en lengua extranjera**. Málaga: Universidad de Málaga, 2001.