



# **La creación de materiales complementarios para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) con la finalidad de desarrollar la audición en la educación a distancia.**

## **3. Blended learning: Experiencias en busca de la calidad.**

**Martha María Meriño Medina, Universidad de Granma, Cuba. [mmarinom@udg.co.cu](mailto:mmarinom@udg.co.cu)**

**Michelle María Álvarez Amargós, Universidad de Granma, Cuba. [malvarez@udg.co.cu](mailto:malvarez@udg.co.cu)**

La adquisición de un idioma como lengua extranjera conlleva no solo el aprendizaje de los elementos de carácter lingüístico, sino también la asimilación de aquellos factores sociales y culturales que circunscriben a los hablantes dentro de su variable entorno de comunicación. Un elemento común en diversas investigaciones sobre la competencia auditiva es que, de las cuatro habilidades lingüísticas que un estudiante de lenguas extranjeras debe desarrollar, es esta la que menos se ha atendido tanto en la enseñanza como en la elaboración de materiales didácticos. Sin embargo, en la educación a distancia tal competencia juega un rol fundamental pues es la que permite el paso a las restantes y el avance más eficiente de los aprendices en la adquisición de una segunda lengua. Por ello, el objetivo de la presente ponencia es establecer un grupo de elementos imprescindibles para la creación de materiales complementarios en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) con la finalidad de desarrollar la audición en la educación a distancia. Con este fin se realiza un acercamiento a las estrategias auditivas y a una serie de actividades y medios más propicios para desarrollarlas.

Palabras clave: enseñanza del español como lengua extranjera, estrategias, comprensión auditiva, materiales complementarios.



La adquisición de un idioma como lengua extranjera conlleva no solo el aprendizaje de los elementos de carácter lingüístico, sino también la asimilación de aquellos factores sociales y culturales que circunscriben a los hablantes dentro de su variable entorno de comunicación.

Para el logro de un aprendizaje eficiente, el estudiante ha de poseer herramientas y estrategias que le permitan ejercer un control sobre el mismo y que a la vez le posibiliten lograr la competencia comunicativa deseada, proceso que integra el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, lectora, expresión oral y escrita), con la introducción de los elementos culturales que caracterizan al país, e incluso a la región cuya lengua es objeto de estudio. Debido a esto, cualquier proceso relacionado con la enseñanza de una lengua a distancia requiere de una actualización sistemática en los medios y métodos empleados por los docentes así como de espacios más interactivos y asertivos que posibiliten un aprendizaje efectivo y contextualizado.

Es importante señalar que los seres humanos dentro del proceso comunicativo dedican más del 45% del tiempo a escuchar a otros, un 30% a hablar, un 16% a leer y un 9% a escribir (Alfonso y Jeldres, 1999). Sin embargo, en las clases de español como lengua extranjera (ELE), por lo general, se le presta mayor atención a elementos como la gramática, la redacción, la comprensión lectora e incluso la fonética, presuponiendo que la audición se desarrolla instintivamente o va aparejada a las restantes habilidades. Al fenómeno anteriormente planteado Swanson (Stevens, s.f.) lo denominó “el currículo invertido” porque la mayor parte del tiempo los humanos se dedican a escuchar, a pesar de ser en el aula la destreza que menor tratamiento recibe.

Sin embargo, en la educación a distancia tal competencia juega un rol fundamental pues es la que permite el paso a las restantes y, sin embargo, continúa funcionando como una mera habilidad puente para iniciar o perfeccionar otras, cuestión que se evidencia cuando para ejercitar la gramática, la comprensión lectora o la redacción se ofrecen un conjunto de indicaciones que guían a los estudiantes, no siendo así cuando de la audición se trata. Por ello, el objetivo de la presente ponencia es establecer un grupo de elementos imprescindibles para la creación de materiales complementarios en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) con la finalidad de desarrollar la audición en la educación a distancia.

Sobre la comprensión auditiva no existe un criterio universalmente aceptado (Córdova, 2005, 2); sin embargo, sí pueden precisarse sus elementos más significativos. Entre ellos resaltan el de ser un proceso de “audición con comprensión” o bien “comprensión del habla oral” (Antich 1987, 209) y el de M. Rost, quien amplía esta definición y explica que:

[...] es un proceso de recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significados a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa)” (2002, 13).



Por ello, es que se considera a la comprensión auditiva como un proceso de interpretación activo y complejo, en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo escuchado y lo ya conocido para él o ella.

Esta destreza tuvo que esperar el surgimiento de nuevos métodos en el siglo XX para que se le prestara mayor atención. Los primeros métodos que incursionaron en ella fueron el audio-oral y el situacional británico, aunque se debe resaltar que la trabajaban muy sutilmente. Con los avances en las investigaciones sobre la competencia comunicativa se reconoció la importancia de esta habilidad para su logro. Entre los autores de obligada mención en su estudio se encuentran W. Rivers (1966), Marianne Celce-Murcia (1991), Aquilino Sánchez (1992), Ana María Schwartz (1998), Michael Rost (2002), Nobuko Osada (2004), Anna Uhl Chamot (2004), Jeremy Cross (2009), Joan Rubin (2009), Miguel Martín (2009), Martha Nogueroles (2010), Cecilia Aponte-de-Hanna (2012), Amir Hossein (2012), Stephen Hattingh (2014), Shemal Mevada (2015) y otros.

Diferentes estudios han demostrado la importancia de desarrollar la audición como parte de la enseñanza de una segunda lengua. Uno de ellos resalta su finalidad básica de supervivencia (L. Behiels 2010), donde en casos comunicativos unidireccionales la habilidad adquiere mayor relevancia puesto que muchas situaciones auditivas no implican necesariamente una reacción verbal. Por su parte, P. Córdova *et al.* (2005) sostienen que la relevancia de la audición radica en el componente comunicativo de la expresión oral, pues el mérito de lo dicho está en la capacidad del hablante para lograr que sea comprendido a partir de decodificar otro mensaje. M. Nogueroles (2010) señala el valor de la destreza en el aprendizaje de la lengua meta, pues es mediante la escucha que los alumnos reciben la información (de muy diverso carácter) transmitida por el profesor de manera oral. Este aspecto se agudiza en la educación a distancia pues de la comprensión cabal de lo que se orienta, dependerá en muchos casos la interactividad y la efectividad del aprendizaje de las restantes habilidades.

Sin embargo, a pesar de la complejidad e importancia de dicha habilidad dentro de la comunicación, resulta una opinión generalizada entre los estudiosos del tema, que la audición ha pasado inadvertida en la enseñanza de las lenguas hasta años recientes (L. Miller, 2003; L. Vandergrift, 2003; C. Goh, 2008; Jack C. Richards, 2008; L. Behiels, 2010; S. Hattingh, 2014). En el ámbito nacional las investigaciones realizadas sobre el tema son menos numerosas y se reducen fundamentalmente a los siguientes estudiosos: R. Antich (1987), Jorge Herrera (2001), Juan Lidia Cuello (2000), Margarita Villalón Robinson (2006), Antonio López Acosta (2006), Douglas Betancourt López (2009) y Enisel Castro Nieves (2013).

Un elemento común presente en todos los trabajos antes mencionados es que, de las cuatro habilidades lingüísticas que un estudiante de lenguas extranjeras debe desarrollar, la comprensión auditiva es la que menos se ha atendido tanto en la enseñanza como en la elaboración de materiales didácticos (Betancourt, 2009, 4). Este último aspecto es un terreno apenas explorado pese a la variedad, utilidad y objetiva contribución de esta destreza al desarrollo de las restantes.

De igual forma, la visita a actividades presenciales, la revisión de los materiales empleados en las clases de ELE y de aquellos que las complementan en diversas plataformas, así como las entrevistas desarrolladas a profesores de diferentes universidades cubanas, permitieron determinar una serie de problemáticas generales que se relacionan a continuación:

✘ La audición es la habilidad que menos desarrollan los estudiantes tanto en el aula como en los ejercicios diseñados a través de las TICs. Para el desarrollo de las actividades presenciales predomina la voz del profesor (a), siendo más variado cuando se acude a otros formatos.

✘ Los estudiantes no reciben instrucción en las estrategias auditivas para desarrollar la destreza. Las orientaciones sobre cómo escuchar y cómo aprender a partir de la audición son generales y predominantemente intuitivas. Por lo general no se atiende a una secuencia de acciones específicas que persiga diversas finalidades.

✘ No se diseñan actividades solo de audición, sino que esta se utiliza en un momento específico para integrarse a otros ejercicios.

✘ Existen inconsistencias entre la teoría pedagógica sobre la enseñanza de la audición en una lengua extranjera y la práctica.

✘ Pobre intencionalidad en el desarrollo de la memoria a corto plazo.

✘ Los estudiantes tienden a concentrarse en la identificación de las palabras utilizadas en la alocución y no dejan espacio para el procesamiento analítico.

✘ Pobre espacio dentro de la bibliografía activa dedicado trabajo con la habilidad y el empleo de distintos textos básicos ante la flexibilidad de los programas de cursos que se diseñan.

✘ Mayor interés en los aspectos de expresión oral y gramaticales planteados por los aprendices.

✘ Pocos materiales diseñados en las diferentes plataformas interactivas que diversifiquen y motiven el trabajo con la habilidad así como que fomenten el autoaprendizaje de los estudiantes desde cualquier escenario.

Estas limitaciones determinaron como un gran problema la ausencia de materiales complementarios que potenciaran desde un modelo no presencial la habilidad de la audición y como un primer necesario acercamiento, las estrategias para poder desarrollar de forma eficiente dicha destreza.

Vandergrift (2003) establece una tipología bastante aceptada sobre las estrategias auditivas en dependencia de su funcionalidad. Las clasifica en cognoscitivas, metacognoscitivas y socio-afectivas y sobre este criterio trabajan parcial o totalmente otros autores como M. Rost (2002), C. Goh (2008), L. Behiels (2010), C. Aponte-de- Hanna (2012) y J. Richards (2008).

Sin embargo, uno de los trabajos más exhaustivos sobre el tema es el de Anna Schwartz (1998, 6) quien plantea que las estrategias cognoscitivas son técnicas o actividades específicas que contribuyen directamente a la comprensión y a la recordación de la información escuchada y que son bien conocidas tanto por los profesores como por los estudiantes porque resultan habilidades de comprensión auditiva tales como escuchar para buscar



información general, hacer inferencias o resumir. Esta investigadora cita a Morley cuando afirma que las estrategias cognitivas pueden ser clasificadas en analíticas y sintéticas, en dependencia de cómo el oyente procesa la información.

El procesamiento sintético, como muy bien asevera Richards (2008, 4 - 7), parte de la utilización del *input* entrante como la base para la comprensión del mensaje, es decir, de aquellos elementos fonéticos, fonológicos, lexicales, morfosintácticos y semánticos que conforman el texto enunciado. En este tipo de procesamiento, la comprensión auditiva se considera como un proceso de decodificación. Por otra parte, el procesamiento analítico hace referencia al uso del conocimiento previo para comprender el significado del mensaje y se ha demostrado que sin los elementos contextuales y culturales de referencia, un relato puede ser incomprensible, aún cuando se entiendan con claridad los elementos lexicales y gramaticales.

Richards (2008, 11) igualmente define las estrategias metacognoscitivas y las asocia con aquellas actividades mentales que consciente o inconscientemente desempeñan una función ejecutiva en el manejo de las estrategias cognitivas. Por su parte, Schwartz (1998, 6), citando a O'Malley y Chamot, le añade el valor de contribuir indirectamente a los procesos de comprensión y recordación, y de actuar como reguladoras del aprendizaje de manera general. Estas estrategias son aplicables a las cuatro habilidades de la lengua y a todos los tipos de tareas de aprendizaje.

Asimismo, esta autora refiere que las estrategias metacognoscitivas implican la planificación, el control y la evaluación del aprendizaje. En la primera fase se describiría cuál es la estrategia cognoscitiva más adecuada en una situación particular y en la segunda, se controlaría la comprensión mientras se escucha, así como la efectividad de las estrategias que fueron elegidas. Finalmente, se determinaría si se alcanzaron los objetivos de comprensión y se decidiría si se quiere en el futuro continuar utilizando esta combinación particular de estrategias en una tarea auditiva similar.

Goh (2008, 199 - 200) se acerca a dos variantes de actividades que desarrollan este tipo de estrategias. En la primera se utilizan mini-proyectos colaborativos que les permiten a los aprendices construir juntos el conocimiento metacognoscitivo sobre la audición cuando trabajan en los mismos. En la segunda variante se proponen actividades con el fin de reflexionar de manera guiada sobre la comprensión auditiva. Esta forma estimula la construcción de nuevos conocimientos a partir de la comprensión de sus propias experiencias auditivas. Ambas propuestas se pueden utilizar para cultivar la autoevaluación y la autorregulación de la comprensión, así como para motivar los procesos de aprendizaje. Además, proporcionan una orientación, explícita sobre cómo escuchar, lo cual es un elemento particularmente útil en la comprensión oral de una lengua. Sin embargo, la investigadora apunta como una de sus limitaciones, la tendencia de los aprendices a centrarse casi exclusivamente en el uso de las estrategias para lograr la comprensión de textos auditivos en el aula, lo cual no los impulsa a desarrollar otras formas de aprender a escuchar, tanto fuera como dentro del escenario académico.

En un tercer lugar se encuentran las estrategias socio-afectivas, las cuales describen las tácticas que los oyentes utilizan para colaborar entre ellos,



verificar la comprensión y disminuir la ansiedad ante el proceso de escucha (Vandergrift, 2003). E. Rosas (2007, 183), referenciando a O'Malley y Chamot, clasifica dos tipos de estrategias dentro de este grupo: la cooperación y preguntar para clarificar. Con la primera se busca el trabajo en grupo y la ayuda mutua para compartir información o modelar una actividad de lenguaje. La segunda se refiere a la entereza del participante por preguntar, a su profesor o a otro estudiante, sobre todo aquello que le produce dudas, de esta manera puede solicitar una nueva explicación, una paráfrasis o algunos ejemplos que satisfagan sus necesidades.

En la enseñanza de idiomas, enfoques como el comunicativo y por tareas han establecido un acercamiento más favorable al aprendizaje de los estudiantes puesto que se han centrado en el logro de la competencia comunicativa a través del trabajo con las destrezas y han desarrollado vías holísticas donde el alumno es capaz de negociar y tomar sus decisiones en función de la tarea a ejecutar. Los medios, en este proceso, juegan un papel esencial en la medida en que apoyan la efectividad de la comunicación y garantizan un clima favorable para el aprendizaje.

Los medios de enseñanza cumplen funciones como la instructiva, la cibernética, la formativa y la recreativa (González, 1989), así como la motivadora-innovadora-creadora, la lúdica-recreativa y la desarrolladora-control (Zilberstein, 2006, 100). Su uso favorece el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, dinamiza el aprendizaje y motiva la investigación. Sobre ellos existen diversas clasificaciones que atienden a factores tales como su evolución histórica, características constitutivas, funciones, etc.

Dentro de los medios de enseñanza-aprendizaje se encuentran los materiales didácticos, los cuales son definidos por el Diccionario de Términos Claves de ELE como los diversos tipos de recursos, ya sea en formato impreso, digital y audiovisual, que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje. Estos se crean, en función de los objetivos, necesidades e intereses de los aprendices y los procesos mentales que se deban fortalecer en los mismos. Además de ser flexibles, adaptables y auténticos, deben promover la autonomía y autocorrección de los estudiantes, el equilibrio y la contextualización en el tratamiento de los contenidos, la gradación didáctica del material y la claridad en la formulación de las instrucciones.

Joan Morley (1991) reconoce tres principios básicos para el desarrollo de los mismos: la relevancia, la transferencia de situaciones reales y la orientación de tareas. El primero se refiere a la correspondencia del material con los intereses de los estudiantes y esta autora apoya la adaptación de dichos materiales a través de actividades previas y posteriores al ejercicio de escucha, las cuales dependerán de las características propias de los aprendices y a intereses previamente establecidos.

El segundo, con el cual concuerda Nunan (1999), implica la utilización de materiales reales que ayuden a los aprendices a enfrentarse a diferentes contextos comunicativos, dentro y fuera del aula, y donde se tomen en cuenta los restantes indicios que complementan la comunicación como las relaciones de los hablantes, sus propósitos, el tono, los gestos, etcétera. Este principio es complementado por la orientación de tareas, la cual condicionará otro elemento preponderante para la creación de materiales didácticos auditivos: la aplicación



de estrategias que faciliten el proceso de comprensión oral. Autores ya comentados como Schwartz (1998), J. Rubin (1987), M. Rost (2002), C. Goh (2008), J. Richards (2008) y L. Vandergrift (2003) definen, clasifican y sugieren un grupo de actividades que desarrollan estas estrategias.

No se concibe, entonces, la creación de un material didáctico que desarrolle la comprensión oral si en el mismo no se aplican adecuadamente las estrategias auditivas. Estudiosos del tema refieren que para la formación de oyentes competentes es de vital importancia enseñarlas y practicarlas de manera consciente (Rost, 2002; Vandergrift, 2003; Martín, 2009; Aponte-de-Hanna, 2012).

Como se ha planteado anteriormente, existen diversos tipos de materiales didácticos, los cuales se pueden diseñar en diferentes soportes. Sin embargo, algunos son creados con más frecuencia que otros debido a sus ventajas y funcionalidades. Este es el caso de los materiales complementarios digitales.

La creación de este tipo de recurso depende de la necesidad tanto de los docentes como de los estudiantes de lenguas. Se pueden crear materiales complementarios para el desarrollo de habilidades y para la práctica de la gramática, el vocabulario y la fonología. Además, se pueden realizar colecciones de actividades comunicativas y de recursos para los profesores. También, se pueden hacer artículos de periódicos y revistas, así como videos a partir de fuentes auténticas (Spratt, Pulverness y Williams, 2005).

Estos últimos autores hacen referencia a las principales razones para la elaboración y utilización de los materiales complementarios, así como a sus ventajas y desventajas. Sobre el primer elemento plantean que se utilizan con la finalidad de sustituir recursos del libro de texto que no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En otras ocasiones, se usan para desarrollar competencias que no se trabajan en la bibliografía básica del curso y para proveer de variedad la enseñanza y fomentar la práctica extra de habilidades y elementos de la lengua por parte de los aprendices.

Los aspectos positivos y negativos de los materiales complementarios varían en dependencia del tipo de recurso. Por ejemplo, los sitios web fomentan la variedad y la motivación en clase; sin embargo, en ocasiones es difícil localizar un contenido o recurso específico dentro de ellos. Por su parte, los videos son una fuente de información cultural, y proveen pistas visuales tales como el lenguaje corporal, pero existe la posibilidad de que no siempre esté disponible el equipamiento requerido. En el caso de los materiales electrónicos, se debe decir que posibilitan la familiarización con las tecnologías y constituyen un gran incentivo. Si se ubican en plataformas interactivas, estos recursos tienen un valor inigualable pues complementan las actividades presenciales, de existir, y le posibilitan al estudiante regular su aprendizaje, permitiéndole acceder a los ejercicios según su interés y necesidad, así como a los docentes mayor actualización y poder para la negociación.

En otra dirección, se debe señalar que, sin importar la tipología de material, en todos deben aparecer una serie de actividades que incidan en el desarrollo de las distintas habilidades auditivas. Para desarrollar la comprensión oral, Ur (1999) considera que se deben realizar cuatro tipos de actividades: las que no requieren de una respuesta verbal o escrita, las que se solucionan con



respuestas cortas, las que precisan de una contestación más completa y aquellas que denomina de respuestas extendidas.

Las primeras tienen lugar cuando lo único que deben hacer los aprendices es escuchar la grabación. Este tipo de actividad no requiere de ninguna respuesta; sin embargo, las expresiones faciales y el lenguaje corporal muestran si ellos están comprendiendo lo escuchado en aquellas actividades con un cierto nivel de presencialidad. Para el desarrollo de las mismas se pueden utilizar historias, canciones, películas y videos.

Los ejercicios en los cuales los estudiantes, en dependencia de lo escuchado, realizan acciones o dibujan, seleccionan palabras o elementos, indican si una oración es verdadera o falsa, indican cuando detectan un error, identifican el tema general o la información específica, son los que requieren solamente respuestas cortas.

Las actividades en las que los estudiantes tienen que tomar notas, resumir, parafrasear, llenar grandes espacios en blanco y responder preguntas que precisen de respuestas completas, son las que Ur (1999) clasifica dentro de las respuestas largas y desarrolladoras de varias habilidades además de la comprensión auditiva.

Las actividades que Ur (1999) denomina respuesta extensivas son las que combinan completamente las destrezas. En este tipo de ejercicios, la audición da paso a la lectura, a la escritura o a la expresión oral. Como ejemplos estarían aquellos en los que los estudiantes escuchan un problema y deben resolverlo y en los que se les entrega un texto apropiado para ser leído en voz alta para, después, discutirlo y analizarlo en grupos.

Esta tipología planteada por Ur (1999) no hace referencia a cómo se deben usar estos ejercicios para el desarrollo consciente de las estrategias. Es en este aspecto donde los estudios de Richards (2008) complementan los de la investigadora porque en el trabajo de Richards, el mismo refiere las actividades que se deben realizar para el desarrollo de las diferentes estrategias cognitivas. Por ejemplo, el investigador asevera que para el desarrollo de las sintéticas se deben realizar ejercicios en los que se identifiquen los referentes de los pronombres o los verbos modales utilizados. Es decir que no solo se refiere a las actividades que desarrollan la comprensión auditiva, también plantea que estrategias auditiva fomenta.

Goh y Yusnita (2006) también enriquecieron esta temática con su propuesta de los pasos para el desarrollo de las estrategias metacognoscitivas guiadas en la clase de audición. Antes de escuchar el material auditivo, los estudiantes deben predecir y escribir las posibles palabras y frases que podrían escuchar. Mientras escuchan el texto por primera vez, subrayan o circulan las palabras que predijeron correctamente, y además toman nota de los elementos nuevos. En el tercer paso, la discusión en pareja del proceso, los aprendices comparan lo que entendieron después de escucharlo una vez, explican como lograron hacerlo, identifican las partes que causaron confusión o desacuerdos y toman notas de las que requerirán que se les preste una atención especial cuando se reproduzca el texto por segunda ocasión. Cuando esto ocurre, escuchan esas partes y toman notas de cualquier información nueva. El último paso es la discusión grupal sobre el proceso de comprensión, donde el profesor guía la misma para primeramente chequear la comprensión y luego discutir las





estrategias reportadas por parte de los aprendices. Cuando este ejercicio se realiza en la modalidad a distancia, es necesario un asesoramiento previo sobre los pasos a seguir y la interacción grupal en los foros para la construcción del conocimiento.

Teniendo en cuenta las deficiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva, se determinó que era necesaria la creación de una serie de recomendaciones didácticas que le permitieran a los docentes la creación de materiales complementarios que posibilitarán el desarrollo eficiente de esta destreza. Esta serie de recomendaciones se realizó tomando como base los valiosos aportes y concepciones de los estudiosos del tema en lo concerniente a la tipología de materiales, ejercicios y las habilidades que deben desarrollar los aprendices.

Se proponen para tres etapas para la creación de materiales complementarios que desarrollen la comprensión oral. En la primera tiene lugar la selección y diseño del recurso; en la segunda, la confección del mismo y en la última, la aplicación de los ajustes y la retroalimentación.

Los indicadores didácticos se elaboraron teniendo en cuenta cuatro dimensiones. La primera se refiere a la selección de los textos y en ella se le da tratamiento a elementos tales como la duración, formato, tema y variedad de registro de los textos.

La segunda hace referencia a la coherencia entre los medios y los materiales. En esta dimensión se tienen en cuenta las relaciones que se establecen entre ambas categorías, la calidad de los medios y las ventajas y desventajas de estos en relación con los materiales.

La tercera categoría trata la tipología de materiales que pueden ser creados por los docentes y en ella se trabajan los aspectos referidos a la actualización, idoneidad, utilización y selección de recursos en dependencia de las características, intereses, expectativas, estilos de aprendizaje y necesidades de los aprendices. La última dimensión sobre las estrategias auditivas hace alusión a los elementos que posibilitan el desarrollo consciente de las mismas, de manera tal que el mismo posibilite la formación de oyentes competentes.

Una de las vías propicias para la creación de materiales complementarios interactivos son las herramientas educativas como Cuadernia y Hotpotatoes, las cuales cuentan con una interfaz sencilla de manejo tanto para la creación como para la visualización desde diferentes escenarios que no requieren de la presencia del profesor. Mediante ellas se pueden crear libros digitales en forma de cuadernos y es posible insertar audios, animaciones, videos e imágenes que contribuyan a visualizar y embellecer la propuesta visual.

Estas herramientas, además, posibilitarán la actualización constante que partirá de las necesidades de los cursistas, permitirá la disponibilidad de una variada tipología de actividades (completamiento de palabras y oraciones, sopas de palabras, puzzles, rompecabezas, etc.) y facilitará una retroalimentación constante. También, admiten la exportación de los cuadernos en más de un formato, en dependencia de la plataforma y el uso que de la misma harán los aprendices.

Para confeccionar un cuaderno deberá tenerse en cuenta que la cantidad de temas dependerá de la finalidad del material y que estos deberán jerarquizarse



por niveles de complejidad y podrán incluir temas como la cultura e historia del lugar, y otros específicos, afines a los intereses de los estudiantes. Cada tema contaría con ejercicios preparatorios, de comprensión mientras se escucha el texto y actividades que dan paso otras destrezas, como por ejemplo la expresión oral y escrita. Además, se incidiría sobre un grupo de actividades en específico, gradadas por tema según su nivel de complejidad y por su correspondencia con las estrategias. La retroalimentación sería el momento que cerraría el ciclo y le permitiría al estudiante corroborar sus conocimientos acerca del uso de las mismas y del sistema de pasos que lo condujo a su correcta aplicación.

La creación de este tipo de material complementario en función del desarrollo de habilidad auditiva, en un formato digital que pueda ser consultado a distancia, con un orden jerárquico de las actividades y con la posibilidad de una retroalimentación dentro del mismo, brindará al alumno una opción ventajosa para autorregular su aprendizaje así como la precisión de los docentes sobre el desarrollo de la comprensión auditiva en sus estudiantes

El presente trabajo contribuye a la actualización metodológica y científica de los docentes sobre una temática poco trabajada en el país así como ofrece las vías para la creación de materiales complementarios que les posibilite la formación de oyentes competentes, mediante la aplicación consciente de diversas estrategias auditivas.

La creación de materiales complementarios a través de las TICs ayuda a desarrollar habilidades que en muchos casos apenas si son trabajadas en las vías presenciales ya sea por las limitaciones del tiempo o por los mismos intereses de la docencia. Igualmente, permite que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, haciéndolo en el tiempo, espacio y ritmo que consideren necesarios así como acrecienta la motivación a partir de la variedad de formatos (texto, audio, video imágenes) y de las mayores oportunidades de acceso.

### **Referencias bibliográficas**

Alfonso, E., y Jeldres, M. (1999). ¿Cómo acercarnos a la comprensión auditiva en español? *Signos*, 32(45-46), 73-81.

Antich, R. et al. (1987). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*: Editorial Pueblo y Educación.

Aponte-de-Hanna, C. (2012). Listening strategies in the L2 classroom: more practice, less testing. *CollegeQuarterly*, 15(1).

Behiels, L. (2010). Estrategias para la comprensión auditiva. *Marco ELE*(11), 179-194.

Betancourt, D. (2009). La modelación de autotextos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Unpublished Tesis en Opción al Título Académico de Máster en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Castro, C. (2013). La audiocomprensión en contextos específicos: procedimientos didácticos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

- Celce-Murcia, M. (1995). Teaching English as a second or foreign language.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Córdova, P., Cotto, R., & Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1).
- Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151-176.
- Diccionario de Términos Clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes, en: [www.cervantes.es/...instituto\\_cervantes/...cervantes/diccionario\\_terminos\\_ele.htm](http://www.cervantes.es/...instituto_cervantes/...cervantes/diccionario_terminos_ele.htm) (consultado: 7/11/2015).
- Goh, C., & Yusnita, T. (2006). Expertise in Second Language and Teaching. In K. Johnson (Ed.), *Second language listening expertise* (pp. 64-84).
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *Regional Language Centre*, 39(2), 189-213.
- González, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías* La Habana: Ciencias Sociales.
- Hattingh, S. (2014). The Importance of Teaching Listening. *國際研究論叢*, 27(3), 97-110.
- Herrera, J. (2001): Propuesta Didáctica para el perfeccionamiento de la comprensión auditiva en el futuro licenciado en Lengua Inglesa. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Hossein, A. (2012). On the Role of Strategy Use and Strategy Instruction in Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 550-559.
- López, J. (2006). El perfeccionamiento de la comprensión auditiva en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Martín, S. (2009). Competencia estratégica para el desarrollo de la comprensión auditiva en español como lengua extranjera Colección monográfica ASELE, 12.
- Mevada, S., & Shah, S. (2015). Visuals and their effects in listening comprehension. *ELT Voices - India*, 5(1), 25-34.
- Miller, L. (2003). Developing Listening Skills with Authentic Materials.
- Morley, J. (1991): Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction.
- Nogueroles, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *Suplementos SinoELE*, (3)
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nunan, D. (2001). *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.



- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: a Brief Review of the Past Thirty Years. *Dialogue*, 3, 53-66.
- Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking*. Cambridge: University of Cambridge.
- Rivers, W. (1966). Listening Comprehension. *The Modern Language Journal*, 50, 196-204.
- Rosas, E. (2007). Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. *Paradigma*, XXVIII(2), 181-196.
- Rost, M. (2002). Listening Tasks and Language Acquisition. Paper presented at the Jalt2002, Shizuoka.
- Sánchez, A. (1992). Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera: SGEL.
- Schwartz, A. (1988). Listening in a foreign language.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). *TKT Course*. Cambridge: University of Cambridge.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching*: Cambridge University Press.
- Teaching Knowledge Test (2011). Consultado el 14 de junio de 2015 en \\filestorage\ESOL\AOG\Assessment\Exams\TKT\Glossary\Glossary March 2011 v2.doc
- Vandergrift, L. (2003). Listening: theory and practice in modern foreign language competence.
- Villalón, M. (2006). Sistema de recomendaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión oral en discentes anglófonos que estudian el español como lengua extranjera. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Zilberstein, J. (2006). Los medios de enseñanza y aprendizaje *Preparación pedagógica integral para profesores integrales*.