



VOL. 18, Nº 1(enero-abril2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/06/2013

Fecha de aceptación 08/09/2013

ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LAS COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS DIDÁCTICO CURRICULARES PARA ATENDER ALUMNADO SORDO DESDE LA VOZ DEL PROFESORADO

*Factors which have influence over the teaching-curriculum strategic
competences for deaf students from the voice of teachers*



M^a de la Cinta Camacho Hermoso, Miguel Pérez Ferra
Universidad de Jaén

E-mail: cinta.camacho@gmail.com, mperez@ujaen.es

Resumen:

A través de este estudio hemos conocido la percepción de 6 profesores con experiencia acreditada, en cuanto a la influencia de factores sociodemográficos, de centro y académicos sobre las competencias estratégicas docentes para atender alumnado sordo. Este conocimiento nos permite mejorar la calidad de la enseñanza y la inclusión del alumnado mencionado al favorecer el análisis reflexivo sobre la propia práctica educativa. El enfoque metodológico utilizado es de tipo cualitativo-descriptivo. Se ha diseñado una entrevista semiestructurada para la recogida de información. Para el análisis de la información y la presentación de los resultados se ha utilizado el programa NVivo 10, lo que nos ha permitido organizar la información en campos semánticos para visualizar las relaciones entre palabras con significados comunes. Las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado con este estudio son las siguientes: En el discurso del profesorado entrevistado redundan aspectos tales como las competencias que debe tener un profesor que atiende alumnado sordo, la manifestación de sus creencias en torno a este tema y las referencias al alumnado sordo. Así mismo, a juicio de estos profesores, las competencias estratégicas más importante son las relacionadas con la comunicación. Consideran que estas competencias se adquieren principalmente a través de la experiencia y la práctica más que a través de la formación y que aspectos tales como el género del profesor no determinan su uso.

Palabras clave: Discapacidad auditiva, alumnado sordo, competencias docentes, estrategias didácticas, percepción docente, formación, inclusión

Abstract:

Through this study we have known the perception of 6 teachers with proven experience in terms of the influence of socio-demographic, educational centre and academic factors on teaching strategic competences for deaf students. The reflective analysis which is performed about the own teaching practice allows us to improve the quality of the teaching and the inclusion of these students. This study uses a qualitative descriptive approach. A semi-structured interview has been designed to collect information. NVivo 10 software have been used for data analysis and presentation of the results which allowed us to organize the information in semantic fields to display the relations between words with common meanings. From the speech of teachers interviewed, the most relevant conclusions are the following: (1) The more frequent issues are the competences that a teacher should have for deaf students, their beliefs about the deaf education and the references to the deaf students. (2) They think that the more relevant strategic competences are the communication competences. (3) They believe that these competences are acquired mainly thorough the experience and practice rather than through training. (4) Aspects such as the teacher gender do not determine the use of the competences.

Key words: *Hearing impairment, deaf students, teaching skills, teaching strategies, perception teacher, training, inclusion.*

1. Introducción. Alumnado sordo y contexto escolar

La escuela supone uno de los ambientes más influyentes en el desarrollo de cualquier niño. El número de años que pasa escolarizado, los aprendizajes que en ella realizan, las interacciones que se fomentan, son de vital importancia para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, máxime cuando se trata de niños con discapacidad.

Cuando la escuela se enfrenta al reto de atender alumnado con discapacidad auditiva debe poner en marcha una serie de medidas educativas que contribuyan principalmente a eliminar las barreras de comunicación. Estas medidas educativas se concretan en la organización de apoyos, la elección del método de comunicación más adecuado, el uso de ayudas técnicas para la audición y la comunicación, la intervención de profesionales especializados, la adaptación del currículum cuando sea necesario, la utilización de estrategias didácticas pertinentes, etc. Esto supone que el profesorado que atiende a este alumnado deberá estar habilitado en una serie de competencias, estrategias y disponer de aptitudes que le permitan afrontar las demandas requeridas, adoptando nuevos modelos educativos de inclusión y atención a las diferencias.

La puesta en práctica de estas medidas de atención a la diversidad va a estar muy influenciada por las concepciones y creencias del profesorado que las debe poner en marcha y cómo afronte su naturaleza dilemática (López, Echeita y Martín, 2010; Norwich, 2008). Lo que coincide con autores como Quinlan (1997) y Bain (2000) cuando señalaron que la actuación didáctica de los docentes viene condicionada por las ideas que profesan sobre la enseñanza; lo que, sin duda, influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999). En este sentido importa bastante las actitudes y las emociones del profesorado ante la educación del niños sordo (Vermeulen, Denessen & Knoors, 2012).

El estudio que nos ocupa se centra en el análisis y conocimiento de esas concepciones y percepciones en 6 profesores que están habituados a atender a alumnado sordo. Pretendemos conocer cuáles son las competencias estratégicas didáctico-curriculares que este profesorado considera más relevantes para atender al alumnado sordo y su opinión sobre la influencia de determinadas condiciones personales en la puesta en práctica de dichas

competencias (sexo, edad, formación previa, titulación, etapa educativa en la que se imparte docencia, experiencia y situación administrativa).

Considerando la relevancia de ofrecer una enseñanza adecuada al alumnado sordo, es necesario seguir avanzando en la clarificación de las competencias docentes más efectivas y útiles, así como de los aspectos que influyen en su puesta en práctica (CEJA, 2012; Marschark & Spencer, 2010). Easterbrooks & Stephenson (2006) identifican en este sentido las características de las buenas prácticas para educación de los sordos. Junto a estas revisiones teóricas, una fuente de información importante para determinar estas cuestiones es la que proviene del propio profesorado cuando lleva a cabo su intervención en el aula ordinaria. Es por ello que trabajos como el que presentamos contribuyen a la mejora educativa y a la calidad de la enseñanza ya que ayuda a identificar y evidenciar el pensamiento de profesorado con experiencia reconocida en la atención al alumnado sordo. Así mismo, pueden servir para que otros profesores que se enfrenta a la tarea de atender adecuadamente en su aula a alumnado sordo, analicen su propia práctica educativa y tengan una referencia para renovarla y reorganizarla en función de las necesidades concretas que el alumno, puedan presentar.

2. Competencias estratégicas docentes en el aula que integra al alumnado sordo

Se dedica un apartado específico a las estrategias que el profesorado pone en marcha en el aula para atender las necesidades del alumnado sordo ya que éstas van a constituir la “piedra angular” de esta investigación de carácter cualitativo.

El aprendizaje y, por tanto, la enseñanza del alumnado con discapacidad auditiva supone un gran reto para el profesorado que lo atiende. Así como deshacer algunos malentendidos (Domingo, 1999). Hoy en día, la concepción que se tiene de una educación inclusiva exige al profesorado no sólo que domine la materia que imparte, sino también una serie de estrategias, métodos, técnicas o procedimientos que aseguren el aprendizaje del alumnado, sea cual sea su condición personal.

Vázquez y Martínez (2003) señalan que la atención educativa del alumnado sordo en el aula ordinaria requiere la utilización de un código de comunicación adecuado, así como que se adopten determinadas estrategias didácticas y metodológicas para adecuar la enseñanza a las características y posibilidades de aprendizaje de estos escolares.

Estas estrategias han sido ampliamente descritas por distintos autores como Torres, Rodríguez, Santana y González (1995); García y Pérez (2001); Gómez (2006); Alemán, Ardanaz, Muruzábal y Poyo (2007). Casi todos coinciden en realizar una pequeña clasificación incluyendo estrategias comunicativas, metodológicas, de planificación, organizativas y de evaluación.

Algunos de los primeros trabajos analizados que se acercaron al tema objeto de estudio, fueron los realizados por Huntington y Waton (1984). En esta primera aproximación se determinaron las situaciones escolares con mayores dificultades para la comprensión de los mensajes orales por parte del alumnado con este tipo de discapacidad.

También el comportamiento interactivo del profesor en relación a su alumnado sordo empezó a tomar relevancia y a destacar como objeto de estudio e investigación. Surge un interés específico por determinar qué variables (actitudes del profesorado, experiencia

profesional, nivel lingüístico del alumno/a, ciclo educativo,...) ejercen una mayor influencia en la interacción profesor y alumnado sordo. En este aspecto destacamos aquí los estudios de Lynas (1986), Saur y Hurley (1987), White (1990) o Luckner (1992), entre otros.

Más recientemente, Soukup y Feinstein (2007), han estudiado las adaptaciones que el profesorado pone en práctica, así como la formación recibida, poniendo de manifiesto que gran parte de ellos no se siente suficientemente preparados para enseñar a niños sordos, expresando su deseo de una mayor formación en aspectos tales como la identificación, la evaluación o la intervención con este tipo de alumnado.

El análisis de las opiniones y experiencias del profesorado de alumnado sordo también ha sido objeto de estudio por algunos autores tales como Doherty (2012), que centró su investigación fundamentalmente en aspectos comunicativos, actitudes ante la sordera, así como sobre política y práctica educativa.

Aspectos como la conciencia metacognitiva en relación a las dificultades de comprensión en la lectura y la enseñanza en el aula del alumnado sordo han sido analizados por Morrison, Marschark, Sarchet, Convertino, Borgna & Dirmyer (2013).

En nuestra comunidad científica se han realizado numerosos estudios sobre la atención educativa del alumnado sordo, estudios que han versado sobre aspectos tales como la enseñanza de las matemáticas (Núñez, 1992), el aprendizaje de la lectura (Martínez, Adrián, Augusto y Alegría, 2002), problemática en la educación del niño sordo (Acosta, 2006), expresión escrita (Gutiérrez, 2006), nivel lector y rendimiento académico (Jáudenes y col., 2007), recursos técnicos utilizados con estos alumnos (Calvo, Maggio y Zenker, 2009), entre otros estudios.

A pesar de la amplia diversidad de materias abordadas, son escasas las investigaciones centradas en el ámbito de los estilos de enseñanza y competencias docentes para atender al alumnado sordo. Realizando una revisión de estos estudios, destacamos los primeros desarrollados por Valero (1993), quien identificó los patrones de conducta más significativos que caracterizaban los estilos interactivos del profesor con el alumnado sordo. Describió también los posibles cambios que se podían producir en dichos estilos a medida que aumentaba la experiencia con este alumnado. Continuando con sus estudios y en esta misma línea, investigaciones realizadas posteriormente (Silvestre y Valero, 1998), llevaron a la agrupación de los patrones comportamentales en cuatro categorías: contextual, instruccional, lingüística y conversacional.

3. Objetivos

El estudio que llevamos a cabo pretende conocer:

- a) Las opiniones del profesorado entrevistado sobre las competencias estratégicas didáctico-curriculares para atender al alumnado sordo.
- b) Explorar las percepciones del profesorado en relación a la influencia de determinados factores demográficos, de centro y académicos, en la puesta en práctica de dichas competencias.

4. Metodología

El estudio es de carácter cualitativo-descriptivo, basado en el estudio de casos (Stake, 2006). Se centra en la aplicación de entrevistas semiestructuradas para la recogida de datos (Tójar, 2006; Flick, 2007), accediendo -de este modo- a las creencias y al conocimiento práctico del profesorado responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado sordo. Por lo que se utilizan procedimientos de fundamentación, contenido, recogida y análisis de información propios del enfoque de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2008; Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2006).

El proceso se estructuró en torno a las siguientes fases:

- Estudio teórico (revisión bibliográfica y de la literatura científica), para establecer el primer nivel de comprensión y análisis de la información.
- Determinación de objetivos y metodología (cualitativa).
- Elaboración de un guión de entrevista semi-estructurada para la recopilación de información.
- Establecimiento de criterios de selección de los participantes.
- Desarrollo de las entrevistas. Grabación y edición con el programa Audacity 2.0.3.
- Análisis de los datos recogidos en la entrevista a través del programa NVivo 10: unidades de significado por casos, y, globalmente, frecuencia de palabras y por campos semánticos y árboles de palabras. Será en este momento en donde se pasa del primer nivel de análisis más paradigmático y apegado a la teoría (desde el que se construyó el guión de entrevista) a otros más atentos a los contenidos y constructos propios de los informantes y sus planteamientos y fundamentos.

4.1. Población y muestra

El estudio ha sido llevado a cabo durante el curso escolar 2012/13 y realizado con 3 profesoras y 3 profesores pertenecientes a dos centros de integración preferente de alumnado sordo de Jaén (un Colegio de Educación Infantil y Primaria y un Instituto de Educación Secundaria). Estos centros están desarrollando programas y actuaciones específicas para atender a este tipo de alumnado y cuentan con una amplia trayectoria y experiencia a lo largo de las dos últimas décadas.

La selección de los participantes se realizó atendiendo a los siguientes criterios: Profesorado destinado en centros de atención preferente de alumnado sordo; Diversidad en los años de experiencia profesional; profesorado bien valorado por sus propios compañeros en cada grupo de experiencia; Equilibrio en representantes de distinto sexo; Disponibilidad para participar en el estudio.

La tabla nº 1 muestra el resumen de los datos del profesorado entrevistado. Para mantener la confidencialidad de los participantes se han registrado con una codificación sencilla (desde P1, equivalente al profesor entrevistado nº1 hasta P6, profesor nº6), así como el registro de sus iniciales.

Tabla 1. Datos del profesorado entrevistado

| Profesorado | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
|---|------------------------------|--------------|--------------------|--------------------|------------------------------|--------------------|
| <i>Iniciales</i> | MGP | ELL | DPM | MHG | RPM | MSB |
| <i>Sexo</i> | Masculino | Masculino | Masculino | Femenino | Femenino | Femenino |
| <i>Edad</i> | 40 | 44 | 51 | 28 | 46 | 36 |
| <i>Etapa educativa en la que imparte docencia</i> | Formación Profesional | Bachillerato | Educación Primaria | Educación Primaria | Educación Primaria | Educación Primaria |
| <i>Situación administrativa</i> | Funcionario | Funcionario | Funcionario | Interina | Funcionario | Funcionario |
| <i>Años experiencia con alumnado sordo</i> | 1 año | 6 años | 16 años | 3 años | 21 años | 2 años |
| <i>Titulación más alta que posee</i> | Ingeniero Técnico Industrial | Doctor | Maestro | Maestra | Licenciada en Psicopedagogía | Maestra |

4.2. Recogida y análisis de los datos

Para la recogida de datos se realizaron entrevistas individuales semi-estructuradas, en línea con lo defendido por Flick (2007). Se ha optado por este tipo de entrevistas por el valor añadido que aporta la realización de preguntas más o menos abiertas en forma de guía de entrevista, dando opción a que el entrevistado responda a ellas libremente. Con ello se ha permitido un diálogo reflexivo que, de acuerdo con la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2008; Birks & Mills, 2011; Charmaz, 2006), permite acceder, reconstruir y producir conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa y constituye una potente herramienta para entrar en el mundo de la identidad, de los significados de las claves cotidianas presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y del saber práctico. Ofreciendo, de paso, mayor flexibilidad a la investigadora para alterar el orden, obviar preguntas o indagar con mayor profundidad en una respuesta que no ha quedado suficientemente detallada.

En las entrevistas, el profesorado tenía que contestar a una serie de preguntas relacionadas sobre aspectos que pueden influir en las competencias estratégicas didáctico-curriculares del profesorado que atiende alumnado sordo. Se pretende obtener información sobre los siguientes aspectos:

- a) Competencias estratégicas didáctico-curriculares consideran más relevantes por el profesorado entrevistado para atender al alumnado sordo.
- b) Influencia de factores sociodemográficos y de centro en la utilización y dominio de dichas competencias estratégicas. Se han considerado los siguientes: sexo, edad, formación, titulación que posee, experiencia, situación administrativa (interino, funcionario, contratado), etapa educativa en la que imparte docencia (Educación Infantil, Primaria o Secundaria), titularidad del centro (público, concertado o privado) y tamaño de la localidad.

Para la grabación del audio de la entrevistas se utilizó la aplicación informática libre Audacity (versión 2.0.3.). Este programa permite de forma sencilla, la grabación, edición y archivo de sonidos. Posteriormente, las entrevistas se transcribieron y su contenido fue

analizado con el programa de análisis de datos cualitativos NVivo 10. Esta herramienta posibilita la organización y análisis de la información recopilada.

Los resultados se mostrarán tanto a nivel individual como grupal. Con la primera se muestran las concepciones e ideas de cada uno de las y los entrevistados; mientras que con la segunda aproximación, de manera transversal, se pueden destacar los aspectos coincidentes comunes a todos ellos, identificando así los factores más significativos en relación a sus percepciones y concepciones. Y, en conjunto se seguirá una cascada de profundización en los análisis, desde los más particulares y narrativos, hasta otros de mayor complejidad y grado de inferencia como pueden ofrecer los árboles de palabras y los campos semánticos, sin olvidar otros transversales y paradigmáticos, establecidos por frecuencias de aparición de palabras.

Para analizar el contenido de las entrevistas, utilizaremos la aplicación del programa NVivo que nos permite consultar la frecuencia de palabras más utilizadas en las 6 entrevistas realizadas. Con ello determinaremos cuáles son las palabras clave o núcleos semánticos que conforman nuestro tema de investigación. Así como establecer relaciones entre las características individuales de cada profesor o profesora y el porcentaje de uso de determinadas palabras.

A la hora de representar las ideas de este profesorado se utilizarán los “árboles de palabras”. Esta es una utilidad del programa NVivo que podemos emplear como instrumento de técnica de análisis para presentar y explorar datos e informaciones recopiladas. Estructura la información atendiendo a las relaciones que se establecen entre las palabras que aparecen el discurso del entrevistado. O lo que es lo mismo, organiza la información en campos semánticos, permitiendo visualizar relaciones entre palabras y núcleos de significados comunes entorno a aspectos específicos. Con esto podemos identificar los aspectos más relevantes y rechazar los de menor importancia. Esta manera de presentar las formas léxicas de las respuestas del profesorado, puede facilitar el análisis al considerar las estructuras y asociaciones semánticas que se establecen entre las palabras, permitiendo una visión de conjunto y aclarando las relaciones que se establecen entre los aspectos analizados.

5. Presentación de resultados

5.1. Concepciones e ideas básicas consideradas individualmente por el profesorado

Para obtener una primera aproximación a las concepciones del profesorado objeto de estudio, se presentan resumidamente las concepciones, opiniones y creencias que el profesorado ha manifestado durante el desarrollo de las entrevistas:

a) Caso P1:

- La competencia estratégica más importante debe ser el dominio de la *Lengua de Signos Española*, uso adecuación del vocabulario y metodología diferenciada.
- Las principales diferencias entre profesorado de distintas etapas (infantil, primaria y secundaria) se centra en los contenidos y la atención individualizada (mayor en niveles inferiores).
- Las competencias estratégicas pueden adquirirse a través de la formación.
- La titulación que posee el profesorado influye en la utilización de las competencias estratégicas.

- No percibe diferencias en relación al sexo o situación administrativa del profesorado.
- La experiencia previa es muy importante.
- La edad no influye en líneas generales (aunque sí en profesorado muy mayor).
- Cree que el alumnado sordo, en su mayoría, no suele estar escolarizado en centros de titularidad privada o privada concentrada.
- El tamaño de la localidad puede influir en la mejora de la atención al tener en clase unas ratios más reducidas.

b) Caso P2:

- La competencia estratégica que debe dominar el profesorado del alumnado sordo debe ser fundamentalmente la lingüística.
- Existen diferencias entre el profesorado de las distintas etapas, principalmente en competencia lingüística y comunicación no verbal.
- Las competencias pueden adquirirse a través de la formación, pero también van a depender del carácter y experiencia del profesor.
- No aprecia diferencias en cuanto la titulación, sexo, edad o situación administrativa del profesorado, ni en cuanto al tamaño de la localidad.
- La experiencia previa influye en el uso de competencias estratégicas.

c) Caso P3:

- Considera como fundamental la competencia estratégica de comunicación para atender al alumnado sordo.
- Existe diferencia respecto al profesorado de las distintas etapas educativas, principalmente en la metodología.
- Las competencias estratégicas pueden adquirirse a través de la formación, principalmente, la continua.
- La titulación que tenga el profesorado no afecta tanto como puede ser la aptitud o la experiencia.
- No percibe diferencias en cuanto al sexo, la edad o situación administrativa del profesorado.
- No tiene criterios de referencia para determinar si existen diferencias atendiendo a la Titularidad del centro.
- No aprecia diferencias en cuanto al tamaño de la localidad.

d) Caso P4:

- Las competencias estratégicas que se espera del profesorado que atiende alumnado sordo están relacionadas con la metodología (estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos, organización del aula, adaptaciones curriculares,...).
- Aprecia diferencias respecto al profesorado de las distintas etapas educativas, en relación a la enseñanza para la adquisición del lenguaje.
- Considera básica la formación previa para la adquisición de competencias estratégicas.
- La titulación y la situación administrativa que posea el profesorado influye en el uso de estas competencias.
- No percibe diferencias en cuanto al sexo del profesorado.
- La edad influye en el uso de competencias, principalmente, el profesorado de más edad le cuesta adaptarse a nuevas metodologías.

- Existen diferencias atendiendo a la titularidad del centro, en los públicos la Administración exigen una formación y competencia específica y acreditada a través de concursos u oposiciones.
- No aprecia diferencias en relación al tamaño de la localidad.

e) Caso P5:

- La principal competencias estratégicas que se espera del profesorado que atiende alumnado sordo es la comunicativa y dominio de la Lengua de Signos.
- Existen diferencias entre el profesorado de las distintas etapas, en Infantil se centran en el control de conductas y el nivel de comunicación en Lengua de Signos es menor.
- Las competencias pueden adquirirse a través de la formación, fundamentalmente, continua. Considera que es con la práctica diaria con la que realmente se aprende.
- La titulación que posea el profesorado, el sexo, la edad y su situación administrativa influye en el uso de las competencias estratégicas.
- La titularidad del centro repercute en el uso de las competencias estratégicas. En centros concertados todos los niños deben funcionar igual y las estrategias son las mismas para todos, por lo que tendrán dificultades para atender alumnado sordo.
- Existen ciertas diferencias atendiendo al tamaño de la localidad. En localidades más grandes puedes compartir en mayor grado experiencias, estrategias, recursos...

f) Caso P6:

- Considera que el profesorado que atiende alumnado sordo debe dominar competencias relacionadas con el conocimiento de las características de este alumnado y cómo trabajar con ellos.
- Opina que es fundamental que el profesorado que atiende a este alumnado tenga la titulación de especialista en Audición y Lenguaje.
- Las competencias pueden adquirirse a través de la formación, tanto inicial como continua.
- No percibe diferencias en relación al sexo o la situación administrativa del profesorado.
- Si aprecia diferencias en relación a la edad del profesorado (menos reciclaje y más encasillamiento cuanto más mayor).
- La titularidad del centro no influye tanto como la dotación de recursos que posea el mismo.
- El tamaño de la localidad influyen en cuanto a la oferta de actividades formativa y el acceso a otros servicios no educativos (asociaciones).

5.2. Concepciones e ideas básicas consideradas desde un análisis transversal o de conjunto

En la Tabla nº2, se presentan la frecuencia de las 50 primeras palabras más utilizadas por el profesorado entrevistado. Se han eliminado del análisis palabras con menos de 4 letras, pues con ello se eliminan artículos, preposiciones y coletillas. Del mismo modo, también se han eliminado muletillas y algunas palabras con escaso valor analítico (por ejemplo: "entonces", "pues"...).

Tabla 2. Frecuencia de las 50 primeras palabras más utilizadas por los profesores entrevistados.

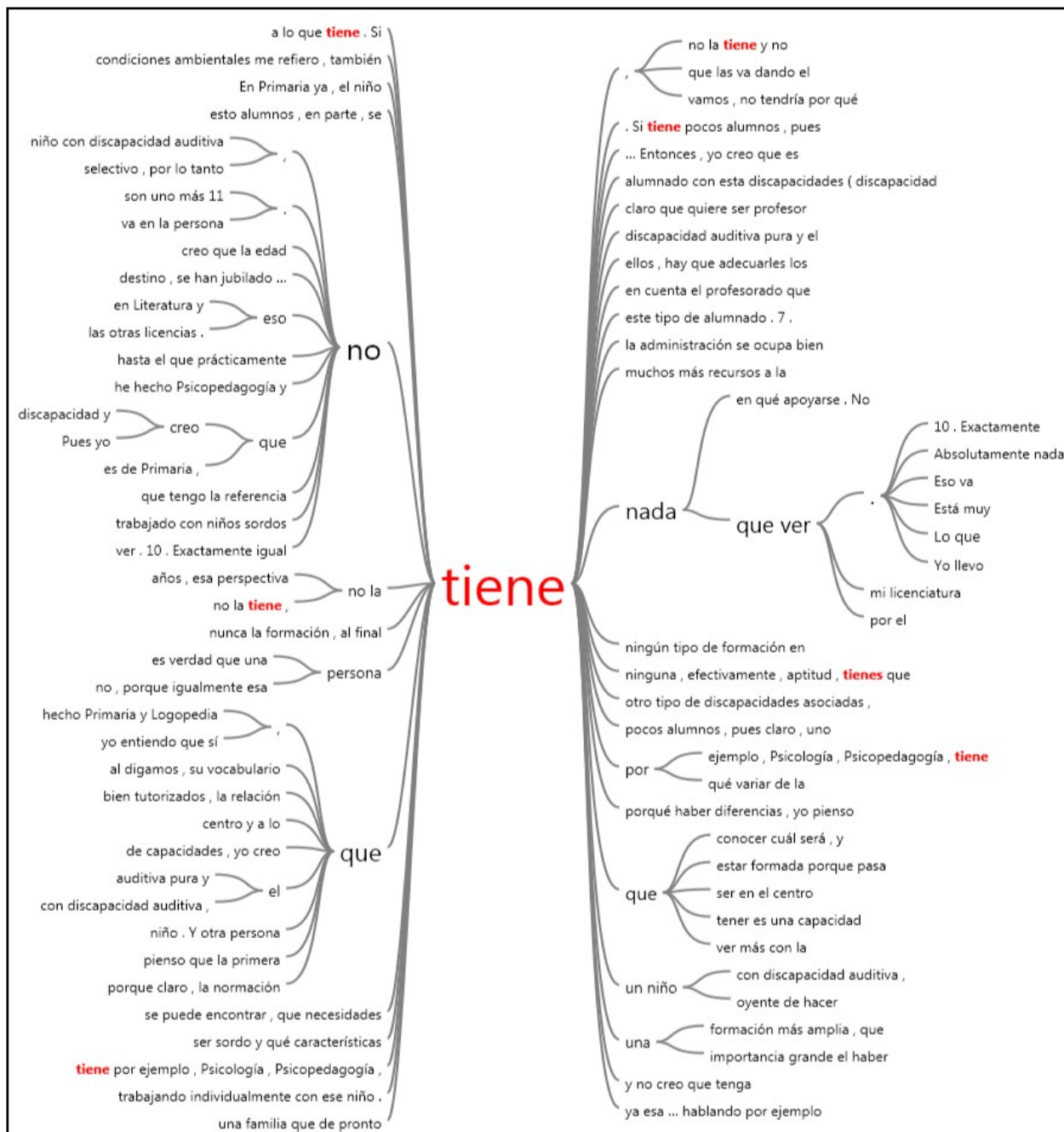
| Nº | Palabra | Referencias | Porcentaje ponderado (%) | Palabras similares | Nº | Palabra | Referencias | Porcentaje ponderado (%) | Palabras similares |
|----|--------------|-------------|--------------------------|------------------------------|----|-------------|-------------|--------------------------|---------------------------|
| 1 | tiene | 71 | 1,00 | tiene, tienes | 26 | claro | 22 | 0,31 | claro |
| 2 | creo | 58 | 0,81 | creo | 27 | como | 22 | 0,31 | como |
| 3 | niño | 56 | 0,79 | niño, niños | 28 | mejor | 22 | 0,31 | mejor |
| 4 | porque | 50 | 0,70 | porque | 29 | ellos | 21 | 0,29 | ello, ellos |
| 5 | para | 45 | 0,63 | para | 30 | mucho | 21 | 0,29 | mucho, muchos |
| 6 | alumnos | 42 | 0,59 | alumno, alumnos | 31 | estrategias | 21 | 0,29 | estrategia, estrategias |
| 7 | formación | 38 | 0,53 | formación | 32 | este | 20 | 0,28 | este |
| 8 | centro | 36 | 0,50 | centro, centros | 33 | profesor | 20 | 0,28 | profesor, profesores |
| 9 | experiencia | 35 | 0,49 | experiencia, experiencias | 34 | muchas | 19 | 0,27 | mucha, muchas |
| 10 | sordo | 35 | 0,49 | sordo, sordos | 35 | otro | 19 | 0,27 | otro, otros |
| 11 | persona | 34 | 0,48 | parte, persona, personas | 36 | profesorado | 19 | 0,27 | profesorado |
| 12 | cuando | 33 | 0,46 | cuando | 37 | tanto | 19 | 0,27 | tanto |
| 13 | todo | 30 | 0,42 | todo, todos | 38 | competencia | 18 | 0,25 | competencia, competencias |
| 14 | discapacidad | 29 | 0,41 | discapacidad, discapacidades | 39 | cosas | 18 | 0,25 | cosa, cosas |
| 15 | tipo | 28 | 0,39 | tipo | 40 | también | 18 | 0,25 | también |
| 16 | verdad | 28 | 0,39 | verdad | 41 | aquí | 17 | 0,24 | aquí |
| 17 | puede | 25 | 0,35 | puede, puedes | 42 | bien | 17 | 0,24 | bien |
| 18 | tienen | 25 | 0,35 | tienen | 43 | depende | 17 | 0,24 | depende, depender |
| 19 | trabajar | 25 | 0,35 | trabajar | 44 | primaria | 17 | 0,24 | primaria |
| 20 | alumnado | 24 | 0,34 | alumnado | 45 | problema | 17 | 0,24 | problema, problemas |
| 21 | luego | 24 | 0,34 | luego | 46 | años | 16 | 0,22 | años |
| 22 | diferencias | 23 | 0,32 | diferencia, diferencias | 47 | nada | 16 | 0,22 | nada |
| 23 | ejemplo | 23 | 0,32 | ejemplo, ejemplos | 48 | siempre | 16 | 0,22 | siempre |
| 24 | auditiva | 23 | 0,32 | auditiva | 49 | tengo | 16 | 0,22 | tengo |
| 25 | tener | 23 | 0,32 | tener | 50 | infantil | 15 | 0,21 | infantil |

A continuación se presenta el análisis realizado por campos semánticos con la representación en "árbol de palabras". Se han seleccionado, las 3 primeras palabras más frecuentes: "*tiene*", "*creo*" y "*niños*".

La palabra "*tiene*" es la palabra más utilizada por los 6 profesores, con 71 referencias en las 6 entrevistas y constituyendo un 1% del total (ver Tabla nº2). Observando el Esquema Nº 1 del árbol de la palabra "*tiene*" comprobamos que fundamentalmente viene asociada previamente al adverbio negativo "no", expresando la negación del verbo o nombre que le sigue. Usualmente el profesorado la ha utilizado para negar algunas de las preguntas o afirmaciones realizadas por el entrevistador (por ejemplo en el caso que contestan "no tiene

nada que ver...” ante la pregunta de si consideran que el sexo influyen en las competencias didáctico-curriculares para atender al alumnado sordo).

Esquema1. Árbol de la palabra “tiene”

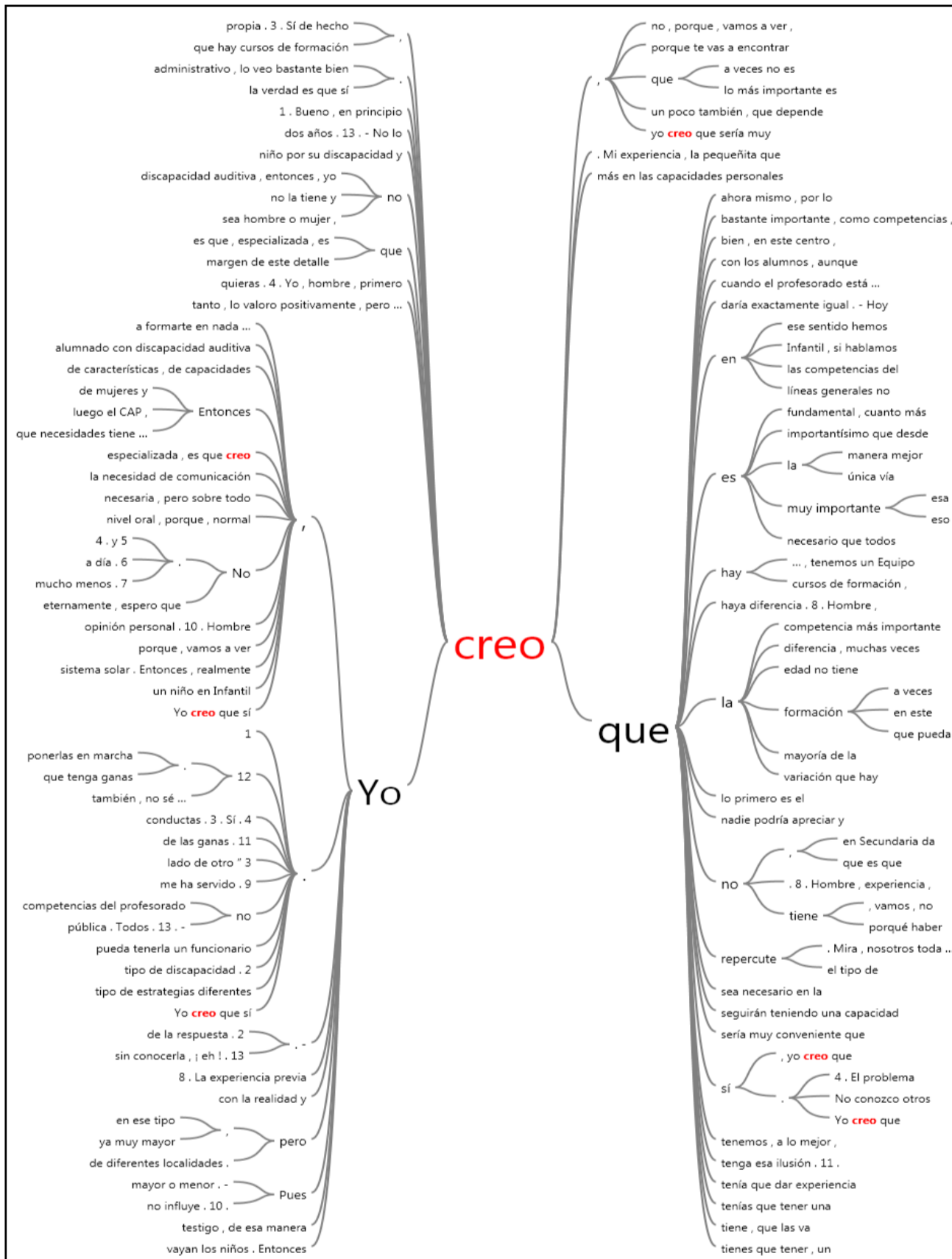


La segunda palabra más utilizada por el profesorado entrevistado es “creo” con 58 referencias y un porcentaje del 0,81% (ver Tabla nº2).

El dato más significativo que podemos extraer visualizando el árbol ramificado de esta palabra (ver Esquema nº2), es la coincidencia en todas las referencias a utilizar la expresión “yo creo que”. Lo que nos indica que el profesorado entrevistado quiere remarcar claramente que está manifestando una opinión o punto de vista particular y subjetivo. También puede

indicarnos en cierta medida, un cierto grado de inseguridad o vacilación en las afirmaciones realizadas. Aunque también podría indicar un estilo de respuesta menos directo al realizar afirmaciones con menor dureza, no dando por cierto o verdad absoluta lo expresado.

Esquema 2. Árbol de la palabra "creo"



En tercer lugar por frecuencia de utilización se encuentra la palabra “*niños*” (o “*niño*”), con 56 referencias y un porcentaje del 0,79% (ver Tabla nº2). Es preciso señalar que esta palabra puede adoptar un significado sinónimo a “*alumnado*” o “*alumno*” si tomamos como referencia el contexto en el que ha sido utilizado por el profesorado entrevistado. Tomando en cuenta esta consideración, el porcentaje agrupado de las tres palabras (“*niño/s*”, “*alumnado*” y “*alumno*” es de una frecuencia de utilización del 1,72%, con un total de 122 referencias (ver Tabla nº5)

El alto porcentaje de referencia de esta palabra nos indica que en el discurso del profesorado entrevistado ha estado centrado en el destinatario final del proceso de enseñanza aprendizaje, esto es, el niño o alumno en el aula. Si además tenemos en cuenta los árboles ramificados de estas palabras en conjunto, destacamos que se han presentado asociadas al término “*sordos*”, en referencia al alumnado sordo o con discapacidad auditiva.

5.3. Palabras clave de especial significado al estudio

Una vez analizadas las palabras más utilizadas, para alcanzar un tercer nivel de profundidad comprensiva, consideramos de gran utilidad mostrar la frecuencia de palabras que creemos clave atendiendo al objeto de nuestro estudio. Se presentan en la Tabla nº 3.

Tabla 3. Frecuencia de palabras clave en las 6 entrevistas.

| Nombre | Referencias | Porcentaje |
|-------------|-------------|------------|
| Niño | 56 | 0,79% |
| Alumnos | 42 | 0,59% |
| Formación | 38 | 0,53% |
| Experiencia | 35 | 0,49% |
| Sordo | 35 | 0,49% |
| Alumnado | 24 | 0,34% |
| Auditiva | 23 | 0,32% |
| Estrategias | 21 | 0,29% |
| Competencia | 18 | 0,25% |
| Curso | 12 | 0,17% |
| Capacidad | 10 | 0,14% |
| Práctica | 9 | 0,13% |

Si se agrupan las palabras similares, sinónimas o referidas a un mismo aspecto podemos obtener otra orden de clasificación en función del porcentaje de referencias agrupado. Se presentan ordenadas de mayor a menor porcentaje agrupado en la Tabla nº 4.

Tabla 4. Frecuencia de palabras clave agrupadas por su significación.

| Nº | Nombre | Referencias | Total Referencias | Porcentaje | Total porcentaje |
|----|-----------|-------------|-------------------|------------|------------------|
| 1 | Niño | 56 | 122 | 0,79% | 1,72% |
| | Alumnos | 42 | | 0,59% | |
| | Alumnado | 24 | | 0,34% | |
| 2 | Sordo | 35 | 58 | 0,49% | 0,81% |
| | Auditiva | 23 | | 0,32% | |
| 3 | Formación | 38 | 50 | 0,53% | 0,7% |

| | | | | | |
|---|-------------|----|----|-------|-------|
| | Curso | 12 | | 0,17% | |
| 4 | Estrategias | 21 | 49 | 0,29% | 0,68% |
| | Competencia | 18 | | 0,25% | |
| | Capacidad | 10 | | 0,14% | |
| 5 | Experiencia | 35 | 44 | 0,49% | 0,62% |
| | Práctica | 9 | | 0,13% | |

A continuación analizaremos más pormenorizadamente algunas de estas palabras clave agrupadas por “campos semánticos”.

a) Grupo de palabras clave: “niños-alumnos-alumnado”

Se han analizado previamente al indicar las 5 primeras palabras por frecuencia de utilización (ver Tabla nº 2 y Esquema nº3). La palabra “niño/s” es la tercera más utilizada (con un porcentaje del 0,79% y 56 referencias), “alumno/s” ocupa el 6º lugar (con un 0,59% y 42 referencias) y “alumnado” se encuentra en el puesto 20º (con un 0,34% y 24 referencias). Agrupando las 3 palabras como una categoría, obtenemos un total en porcentaje del 1,72% y 122 referencias (Tabla nº 4).

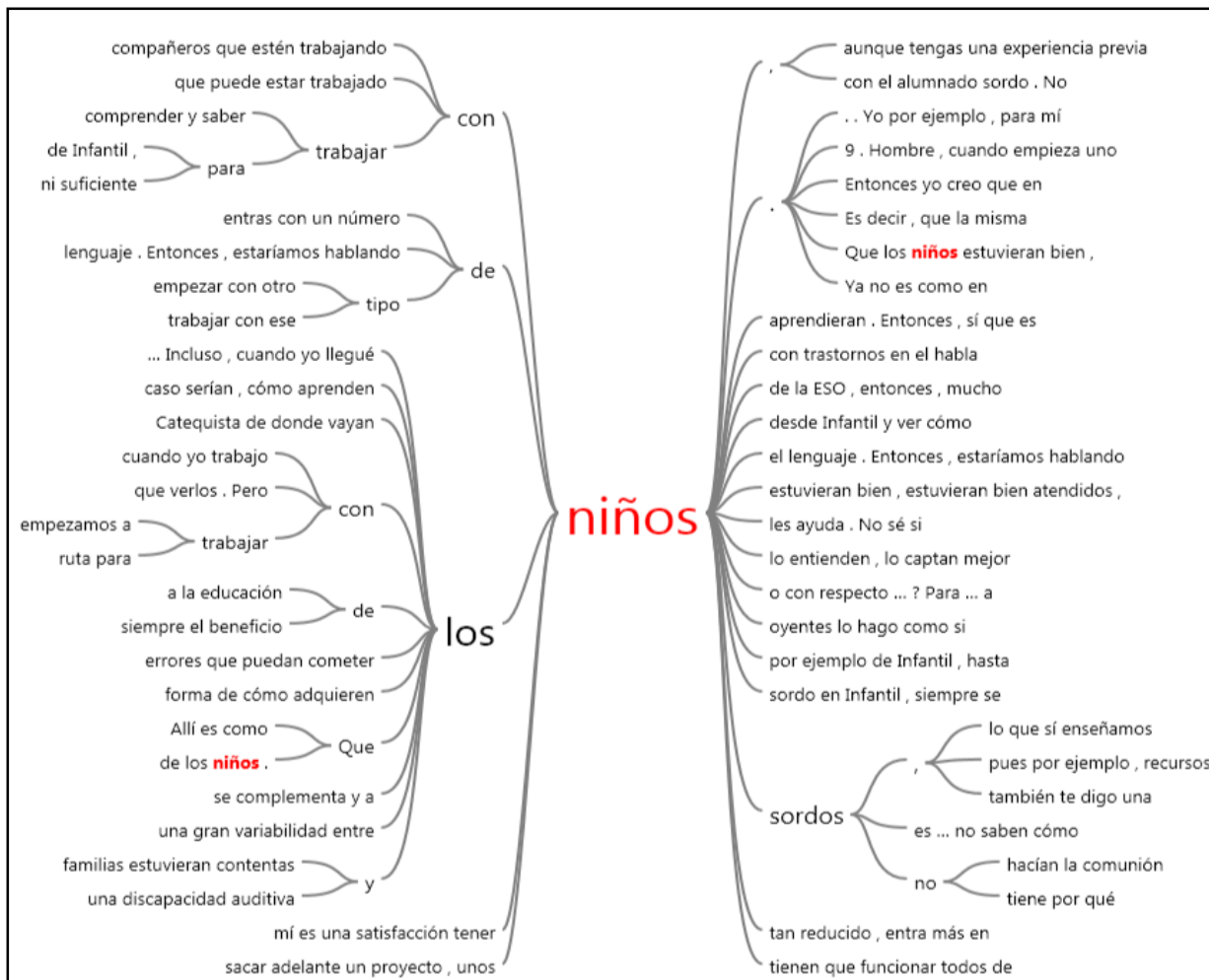
Es el grupo de palabras o categoría semántica más utilizada por el profesorado. Como ya habíamos señalado anteriormente esta categoría o grupo de palabras hace referencia al destinatario del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se ha podido demostrar, son muy tenidos en cuenta en el discurso del profesorado entrevistado a la hora de responder a las preguntas.

En la Tabla nº 5 se refleja el porcentaje de utilización de las palabras analizadas. El profesorado que más ha utilizado esta categoría de palabras ha sido, por orden: P1 (2,89%), P3 (2,11%), P4 (1,51%), P5 (1,37%), P6 (1,23%) y P2 (0,83%). El árbol de la palabra “niños” ya se ha visto anteriormente (ver Esquema nº3).

Tabla 5. Porcentaje de utilización de las palabras “niños”, “alumnos” y “alumnado”.

| PALABRAS | % POR PROFESORADO ENTREVISTADO | | | | | |
|----------|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
| Niños | 0% | 0% | 0,92% | 0,77% | 1,07% | 0,17% |
| Alumno | 1,91% | 0,83% | 0,7% | 0% | 0,14% | 0,51% |
| Alumnado | 0,98% | 0% | 0,49% | 0,74% | 0,16% | 0,55% |
| Total | 2,89% | 0,83% | 2,11% | 1,51% | 1,37% | 1,23% |

Esquema 3. *Árbol de la palabra "niños"*



b) Grupo de palabras clave: "sordo-auditiva"

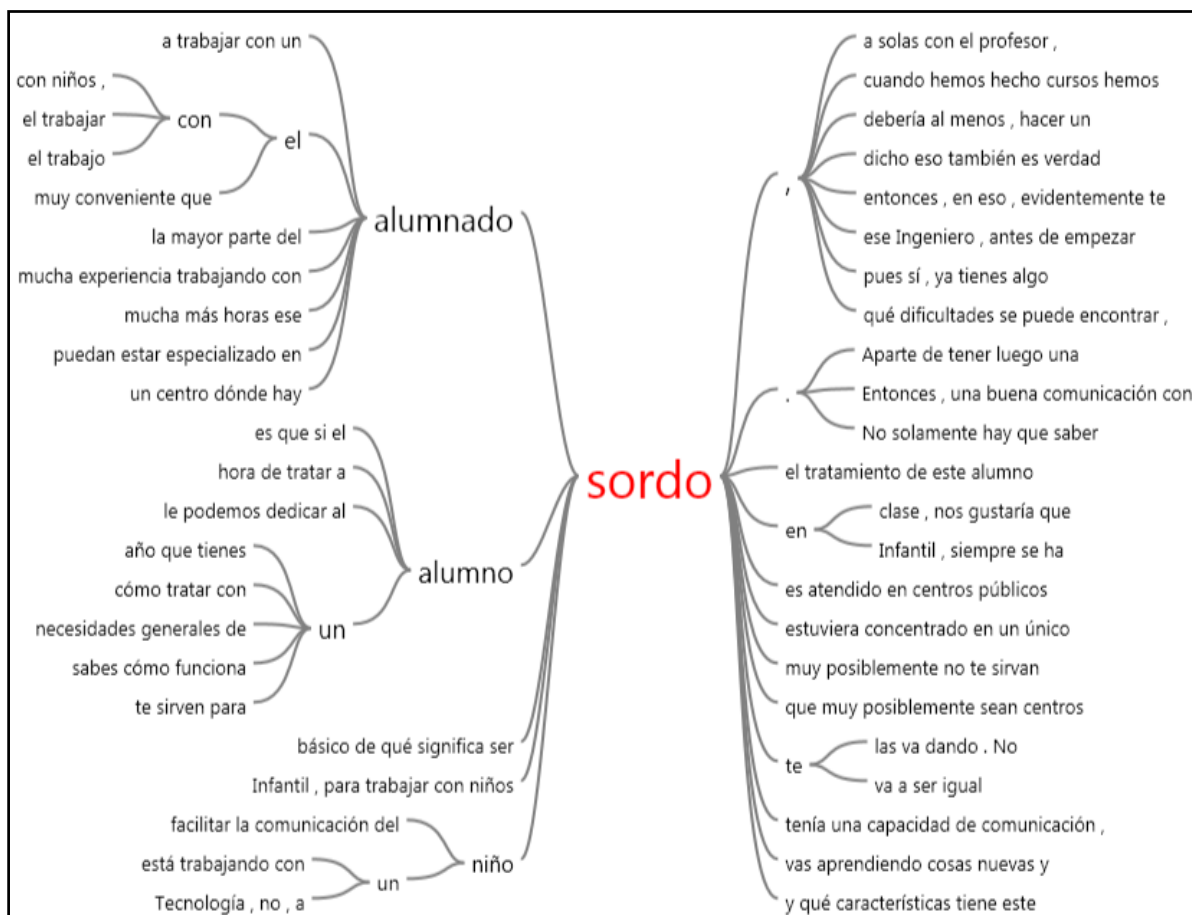
Tabla 6. *Porcentaje de utilización de las palabras "sordo" y "auditiva".*

| PALABRAS | % POR PROFESORADO ENTREVISTADO | | | | | |
|----------|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
| Sordo | 1,19% | 0,18% | 0,22% | 0,39% | 0,43% | 0,34% |
| Auditiva | 0% | 0,12% | 1,23% | 0% | 0,08% | 0,82% |
| Total | 1,19% | 0,3% | 1,45% | 0,39% | 0,51% | 1,16% |

Considerando el orden de frecuencia de uso, la palabra "sordo" ocupa el lugar 10º, con un porcentaje del 0,49% y 35 referencias. La palabra "auditiva" se encuentra en el puesto 24º, con un 0,32% y 23 referencias. Si atendemos al uso o significado que el profesorado les ha dado, podemos agrupar las 2 palabras en una sola categoría, obteniendo un total en porcentaje del 0,81% y 58 referencias (Tabla nº 4). Atendiendo al total de la categoría, sería la segunda más utilizada. El profesorado que más ha utilizado esta categoría de palabras ha sido, por orden: P3 (1,45%), P1 (1,19%), P6 (1,16%), P5 (0,51%), P4 (0,39%) y P2 (0,3%). Ver Tabla nº6.

Mostramos, a continuación, los árboles de palabras correspondiente a los elementos de esta categoría. Observando el árbol de la palabra “sordo” (Esquema nº 4), vemos que usualmente viene precedida de las palabras “alumnado”, “alumno” y “niño”, siendo muy usual la expresión “alumno/alumnado/niño sordo”.

Esquema 4. Árbol de la palabra “sordo”:



Observando el árbol de la palabra “auditiva” (Esquema nº 5), vemos que prácticamente en todos los casos (exceptuando 1), viene asociada previamente con la palabra “discapacidad”, siendo muy usual la expresión “alumno/alumnado/niño con discapacidad auditiva”.

El análisis de los árboles de las palabras nos confirman que tanto “sordo” como “auditiva”, son palabras que están siendo utilizadas con un mismo significado, perteneciendo a un mismo campo semántico, e incluso se utilizan como equivalentes en expresiones similares.

Esquema 5. *Árbol de la palabra "auditiva"*



c) Grupo de palabras clave: "formación-curso".

La palabra "formación", es la 7º siguiendo el orden de frecuencia de utilización (ver tabla nº 2), con un porcentaje del 0,53% y 38 referencias. La palabra "curso/s" no se encuentra dentro de las 50 más frecuentes. Ocupa el puesto 68º, con un 0,17% y 12 referencias. Agrupando estas dos palabras en una misma categoría semántica obtenemos un porcentaje total del 0,7% y un sumatorio de 50 referencias. Atendiendo a este total como categoría semántica, sería la 3ª más utilizada, entre los grupos de palabras claves que hemos elegido previamente (ver tabla nº 4).

Tabla 7. Porcentaje de utilización de las palabras "formación" y "curso"

| PALABRAS | % POR PROFESORADO ENTREVISTADO | | | | | |
|-----------|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
| Formación | 1,42% | 0,27% | 0,55% | 0,99% | 0,44% | 1,54% |
| Curso/s | 0,28% | 0,17% | 0% | 0,29% | 0,06% | 0,27% |
| Total | 1,7% | 0,44% | 0,55% | 1,28% | 0,5% | 1,81% |

En la Tabla nº 7 podemos ver que tanto la palabra "formación" como "curso", significativamente las utilizan más los 3 profesores con menos experiencia en la atención al alumnado sordo: P6 (1,81%), P1 (1,7%) y P4 (1,28%). Parece ser algo más importante para ellos, pudiéndose manifestar como una necesidad. El profesorado más experimentado, con

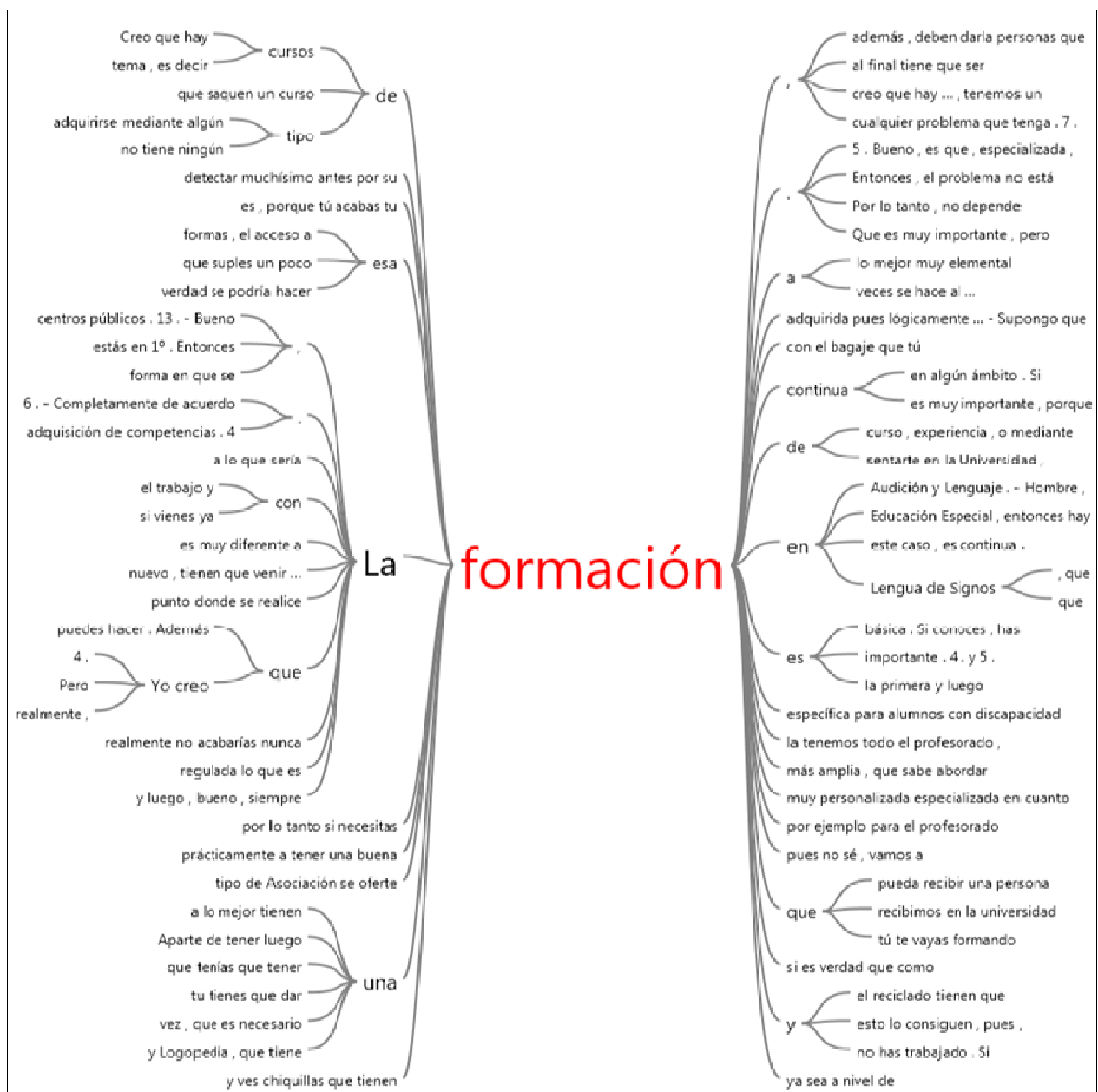
Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico curriculares...

más de 3 años atendiendo a alumnado sordo las usa menos frecuentemente: P3 (0,55%), P5 (0,5%) y P2 (0,44%).

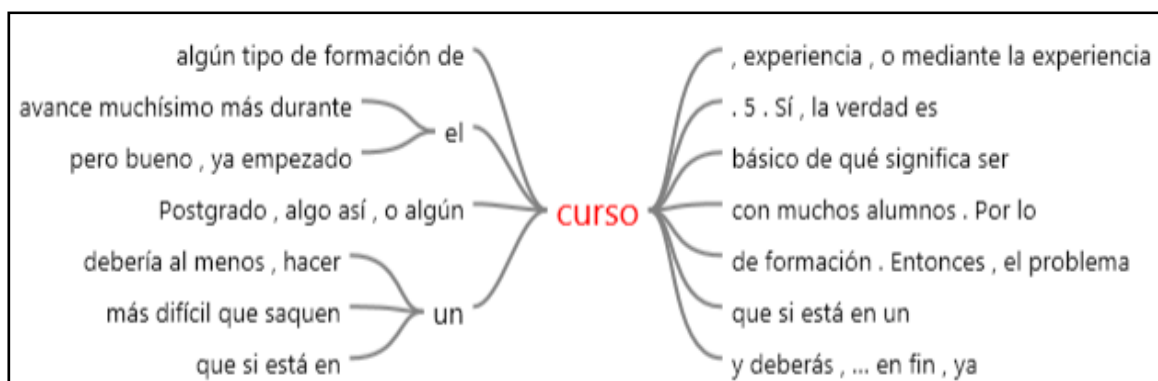
Observando el árbol de la palabra “*formación*” (Esquema nº 6), se comprueba que el significado de esta palabra está referido a la adquisición y desarrollo de competencias y aptitudes. Así mismo, se dan referencias tanto a formación previa que se tiene como a la necesaria a desarrollar.

El árbol de la palabra “*curso*” (Esquema nº 7) muestra que mayoritariamente se utiliza con un significado de actividad formativa, exceptuando en dos ocasiones que se utiliza como sinónimo de año escolar o académico. Dado su mayor uso en referencia a formación, podemos considerar esta palabra dentro de la misma categoría semántica que la anterior (“*formación*”).

Esquema 6. Árbol de la palabra “*formación*”



Esquema 7. Árbol de la palabra "curso"



d) Grupo de palabras clave: "estrategias-competencia-capacidad"

La palabra "estrategias", es la 31ª siguiendo el orden de frecuencia de utilización (ver tabla nº 2), con un porcentaje del 0,29% y 21 referencias. La palabra "competencia" ocupa el orden 38ª por frecuencia de utilización con un porcentaje del 0,25% y 18 referencias. En cuanto a "capacidad" no se encuentra dentro de las 50 más frecuentes, ocupando el puesto 77º, con un 0,14% y 10 referencias. Agrupando estas tres palabras en una misma categoría semántica obtenemos un porcentaje total del 0,68% y un sumatorio de 49 referencias. Atendiendo a este total como categoría semántica, sería la 4ª más utilizada, entre el grupo de palabras claves que hemos elegido previamente (ver tabla nº 4).

El orden de utilización de las palabras de este grupo o categoría por parte del profesorado ha sido el siguiente: P5 (2,03%), P2 (1,62%), P4 (1,27%), P3 (0,98%), P1 (0,59%) y P6 (0,21%). Ver Tabla nº 8. Se advierte cierto grado de mayor utilización de esta categoría por parte del profesorado con mayor experiencia en la atención al alumnado sordo.

Tabla 8. Porcentaje de utilización de las palabras "estrategias", "competencia" y "capacidad".

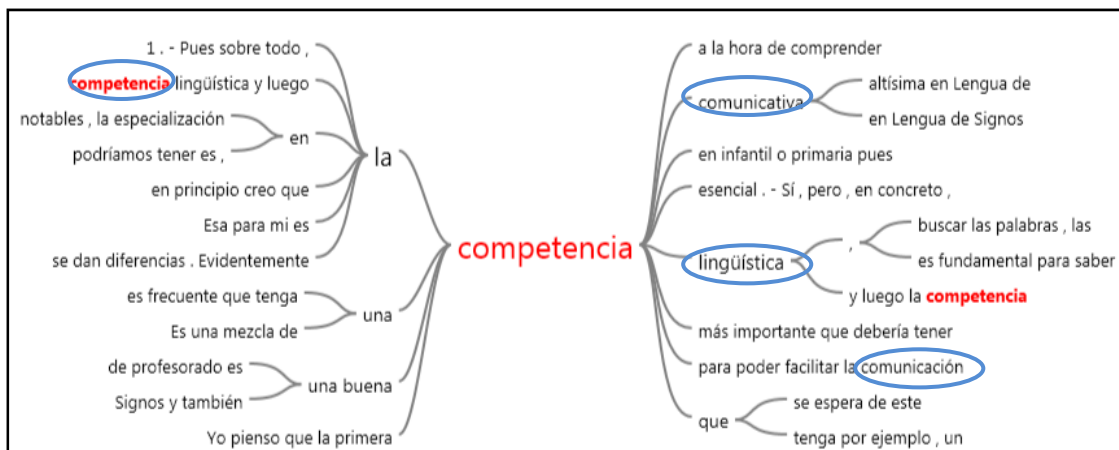
| PALABRAS | % POR PROFESORADO ENTREVISTADO | | | | | |
|-------------|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
| Estrategias | 0,19% | 0,65% | 0,11% | 0,39% | 1,39% | 0% |
| Competencia | 0,40% | 0,83% | 0% | 0,88% | 0,64% | 0,21% |
| Capacidad | 0% | 0,14% | 0,87% | 0% | 0% | 0% |
| Total | 0,59% | 1,62% | 0,98% | 1,27% | 2,03% | 0,21% |

Observando los árboles de las palabras "estrategias" (Esquema nº 8), "competencia" (Esquema nº 9) y "capacidad" (Esquema nº10), comprobamos que el significado de estas palabras está referido fundamentalmente al desarrollo y puesta en marcha por parte del profesorado de habilidades para atender y trabajar con el alumnado sordo. La palabra "competencia", en cierta medida también se utiliza en relación al alumnado, a sus capacidades y aptitudes. Se destaca que en todos los casos, estas palabras se han asociado en algún momento a palabras relacionadas con el lenguaje y la comunicación (ver en los Esquemas nº8, 9 y 10 las marcas en azul).

Esquema 8. *Árbol de la palabra "estrategias"*



Esquema 9. *Árbol de la palabra "competencia"*



Esquema 10. *Árbol de la palabra "capacidad"*



e) Grupo de palabras clave: "experiencia-práctica"

Atendiendo a la frecuencia de utilización, la palabra "Experiencia" ocupa el lugar 9º (ver tabla nº 2), con un porcentaje del 0,49% y 35 referencias. La palabra "Práctica" no se

encuentra dentro de las 50 más frecuentes. Se encuentra en el orden nº 87º, con un 0,13% y 9 referencias. Agrupando estas dos palabras en una misma categoría semántica obtenemos un porcentaje total del 0,62% y un sumatorio de 44 referencias. Considerando este total, sería la 5ª más utilizada, entre las palabras claves que hemos elegido previamente (ver tabla nº 4). El profesorado que más ha utilizado esta categoría de palabras ha sido, por orden: P3 (1,40%), P5 (1,32%), P4 (1,16%), P2 (1%), P6 (0,88%) y P1 (0,19%). Ver tabla nº 9.

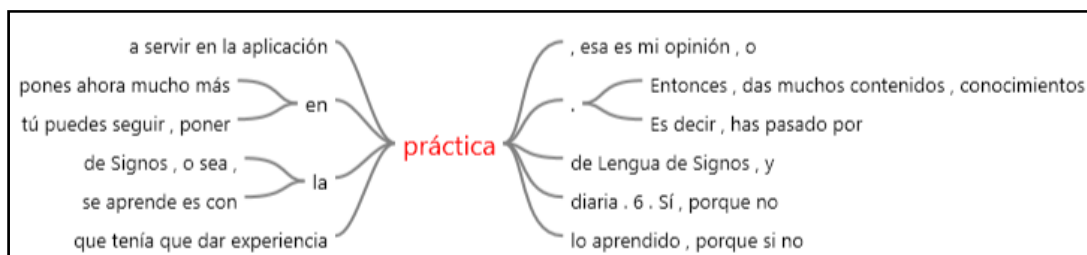
Tabla 9. Porcentaje de utilización de las palabras “experiencia” y “práctica”

| PALABRAS | % POR PROFESORADO ENTREVISTADO | | | | | |
|---------------|--------------------------------|----|-------|-------|-------|-------|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
| Experiencia/s | 0,19% | 1% | 1,15% | 1,01% | 1,08% | 0,57% |
| Práctica/s | 0% | 0% | 0,25% | 0,15% | 0,24% | 0,31% |
| Total | 0,19% | 1% | 1,40% | 1,16% | 1,32% | 0,88% |

El árbol de la palabra “experiencia” (Esquema nº 11) muestra que el uso y significado que el profesorado le da a esta palabra está referido al dominio y posesión de determinados conocimientos y habilidades aprendidos a través de situaciones vividas directamente y en primera persona en el desempeño de su tarea docente. Analizando el árbol de la palabra “práctica” (Esquema nº 12), comprobamos que también la utilizan en referencia a conocimientos y habilidades a dominar en el trabajo docente.

Esquema 11. Árbol de la palabra “experiencia”



Esquema 12. *Árbol de la palabra "práctica"*

6. Discusión y conclusiones

En primer lugar, es preciso señalar con Stake (2006) que este estudio no pretende extraer deducciones y afirmaciones válidas generalizables, simplemente supone una base para desarrollar procesos de reflexión y debate sobre las opiniones de profesorado destinado en centros de integración preferente de alumnado sordo con experiencia acreditada, ya que sus aportaciones se consideran valiosas a la hora de arrojar luz sobre los aspectos que puedan estar influenciando en la atención a dichos alumnos, en la provincia de Jaén.

El análisis de los datos obtenidos nos revela la estructura en la que el discurso del profesorado entrevistado se ha organizado, pudiendo establecer relaciones y asociaciones entre las palabras utilizadas, así como la determinación de campos semánticos o núcleos de información relevantes en relación a nuestra temática de estudio, es decir, las competencias estratégicas didáctico-curriculares para atender al alumnado sordo.

Considerando el discurso del profesorado durante el desarrollo de las entrevistas, encontramos que utiliza con mayor frecuencia palabras como "tiene", "creo" y "niños". Esto nos podría indicar que sus opiniones se encuentran matizadas por aspectos tales como:

- La necesidad de precisar lo que, a su juicio, el profesorado que atiende al alumnado sordo debe o no "tener" o dominar.
- El uso frecuente de la palabra "creo", podría revelar pensamientos considerados verosímiles o probables, manifestando cierto grado de suposición y conjetura a las que les ha llevado su observación y experiencia diaria.
- Centrar sus respuestas en el destinatario final del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, los "niños", otorgándoles una importancia significativa a la hora de justificar sus razonamientos y opiniones.

La organización de la información proporcionada respecto a palabras claves de nuestro estudio, proporciona aclaraciones sobre campos semánticos en la que podemos establecer la relación entre palabras con significados comunes o relacionados. En este sentido, se han encontrado agrupaciones de palabras con características comunes, bien por su significación, uso o relación. Estos grupos son los siguientes:

- "Niño-Alumno-Alumnado": como destinatario del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de todas las actuaciones didácticas que el profesorado pone en marcha en su desempeño profesional.

- “Sordo-Auditiva”: indistintamente se utiliza en relación al alumnado con discapacidad auditiva o problemas de audición.
- “Formación-Curso”: el uso de ambas palabras, principalmente se centra en alusión a la adquisición y desarrollo de competencias y aptitudes.
- “Estrategias-Competencia-Capacidad”: fundamentalmente referido al desarrollo de habilidades y destrezas tanto del profesorado como del alumnado.
- “Experiencia-Práctica”: con significación relativa a la adquisición de habilidades y destrezas aprendidas a través de situaciones vividas.

El uso de estos campos semánticos y del propio discurso evoluciona con el nivel de desarrollo profesional en el campo. Poniendo en relación los años de experiencia del profesorado entrevistado y las categorías semánticas analizadas, se ha encontrado que el profesorado con menor experiencia (con 3 años o menos), utiliza con mayor frecuencia el campo semántico que incluye las palabras “formación” y “curso”. Sin embargo, el profesorado con mayor experiencia (con 6 años o más), significativamente la utilizan menos, consideramos que a consecuencia de sus divergentes bagajes de experiencia profesional. Esto puede reflejarnos la importancia que este profesorado otorga a la formación y a las necesidades de adquisición de competencias y estrategias cuando inician su intervención con el alumnado sordo. Este hecho puede suponer un sentimiento y conciencia de falta de dominio de competencias didáctico-curriculares que es necesario solventar rápidamente. Parece ser (por la información recogida), que con el tiempo, esta necesidad se equilibra bien sea porque ha dado tiempo a realizar y conformar una trayectoria formativa específica o bien porque se ha adquirido suficiente experiencia práctica aprendiendo de la observación del trabajo de otros compañeros más experimentados o bien del trabajo en común con ellos, resolviendo dificultades, dudas... de forma conjunta.

Dado el valor otorgado al aprendizaje a través de la experiencia es necesario centrar la formación en este campo en cursos muy prácticos y que incidan en un contacto real con el alumnado sordo en los centros.

Así mismo, el profesorado con mayor experiencia en la atención al alumnado sordo utiliza más frecuentemente las palabras “estrategias”, “competencia” y “capacidad” que el profesorado con 2 o menos años de experiencia, lo que podría indicar un mayor dominio de las mismas o como mínimo un conocimiento más en profundidad de las exigencias para ajustar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva.

Del análisis individualizado de cada una de las 6 entrevistas realizadas podemos destacar también algunos aspectos comunes reflejados por todos ellos. De este modo, se ponen de manifiesto una opinión conjunta respecto a la necesidad de que el profesorado que atiende alumnado sordo domine competencias estratégicas didáctico-curriculares relacionadas fundamentalmente con la comunicación y el lenguaje. También se menciona la importancia del dominio de metodología de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos de comunicación que se dan en el aula son la principal vía de enseñanza y aprendizaje. Cuando estos procesos se interrumpen o dificultan, ya sean por la falta de ajuste a las necesidades y características del alumnado o por el déficit de dominio de competencias concretas por el profesorado, la enseñanza constituye una tarea de poco éxito, mermando las posibilidades de desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva. Cuando un profesor o profesora se enfrenta a la tarea de atender a alumnado sordo, se hace preciso garantizar el dominio de estas competencias a través de

formación especializada, pruebas de selección y capacitación, acreditación de prácticas en centros preferentes de atención a alumnado sordo... A pesar que el profesorado entrevistado, en su gran mayoría han manifestado el gran valor didáctico que tiene la experiencia directa con este alumnado por encima de la formación inicial o previa, consideramos fundamental que antes que se enfrenten a la tarea de atender alumnado sordo, tenga adquiridas determinadas competencias para evitar situaciones de frustración, duda, actuaciones de ensayo-error, etc., en las que no sale beneficiado en ningún caso ni el alumno ni el profesor.

El profesorado entrevistado considera en conjunto que las competencias estratégicas didáctico-curriculares para atender a alumnado sordo pueden adquirirse en cierta medida a través de la formación, no obstante, la experiencia práctica diaria supera a la formación previa a la hora del aprendizaje y dominio de dichas competencias. Cuestión ésta que viene a coincidir con otros estudios (Soukup y Feinstein, 2007; Avramidis & Kalyva, 2007).

Señalan que estas competencias se diferencian y deben cambiar dependiendo de la Etapa educativa en la que se encuentre el alumno sordo (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), desarrollarse conforme avanza en su proceso de escolarización, adaptándose a las necesidades concretas en cada momento.

Un dato interesante es el hecho de que 5 de los 6 profesores consideren que no existen diferencias en el uso de las competencias atendiendo al sexo del profesorado. En su mayoría consideran que el género no es un factor fundamental que condiciona la práctica docente. De hecho, la mayoría de ellos se mostraron extrañados al realizarles la pregunta de si veían diferencias en el uso de las competencias atendiendo al sexo del profesorado, contestando de modo claro y preciso con expresiones que indicaban que no tenía nada que ver. Sería de utilidad desarrollar estudios de investigación que corroboren estas opiniones y confirmen que realmente tanto profesores como profesoras utilizan las mismas competencias con el alumnado sordo.

En relación a otros factores considerados como la edad, titulación más alta que posee el profesorado, situación administrativa, titularidad del centro educativo y tamaño de la localidad, el profesorado entrevistado no ha mostrado una respuesta común o coincidente.

Referencias bibliográficas

- Acosta, V. M. (2006). Un estudio cualitativo de los problemas educativos del alumnado sordo. Análisis y propuestas de acción. *Revista Bordón*. 58 (2), 152-153.
- Alemán, N.; Ardanaza, J.; Muruzábal, D.; Poyo, D. (2007). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria: Orientaciones para la respuesta educativa*. Pamplona: Publicado por Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Bain, J.D. (2000). Celebrating Good Teaching in Higher Education. Putting Beliefs into Practice. En Bowie, C. (Ed.). *Improving the Quality of Teaching for Learning*. Proceeding of the 1998. Conference of the Queensland Branch of Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA). Sunshine Coast University, June 20-21.
- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. London: SAGE

- Calvo, J.C.; Maggio, M. y Zenker, F. (2009). *Sistemas de Frecuencia Modulada en el Aula: Guía para educadores*. Alicante: Phonak.
- CEJA (2012). *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/documentos_buenas_practicas/1357905078413_guia.pdf
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Domingo, J. (1999). Discapacidad auditiva, avanzando y conquistando la integración. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(2), 137-154. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32COL2.pdf>
- Doherty, M (2012): Policy and practice in deaf education: views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 281-299.
- Easterbrooks, S. R., & Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 151(4), 385-397.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ed. Morata.
- García, J.M. y Pérez, J. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: DM.
- Gómez, M.A. (2006). Ajustes metodológicos para la atención de alumnos con deficiencias auditivas. *Revista Polibea*, 79. 17-19.
- Gutiérrez, R. (2006). La revisión de textos escritos con errores en alumnos sordos de Educación Secundaria. *Enseñanza*. 24, 281-294.
- Huntinton, A. y Watton, F. (1984). Language and Interaction in the education of Hearing-Impaired Children: Part One. *The Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*. 8 (4), 109-117.
- Jáudenes, C.; Torres, S.; Aguado, G.; Silvestre, N. y Patiño, I. (2007). *Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva*. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas- FIAPAS.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 155-176. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- Luckner, J. L. (1992). Mainstreaming Hearing-Impaired students: perceptions of regular educators. *Speech and Hearing Services in Schools*. 22 (1), 302-307.
- Lynas, W. (1986). *Integrating the handicapped into ordinary schools*. London: Croom Helm.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (Eds.). (2010). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2). Oxford University Press.
- Martínez, R.; Adrián, J.A.; Augusto, J.M. y Alegría, J. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*. 14 (4), 746-753.

- Morrison, C.; Marschark, M.; Sarchet, T.; Convertino, C.M.; Borgna, G. & Dirmyer, R. (2013). Deaf students' metacognitive awareness during language comprehension. *European Journal of Special Needs Education*. 28 (1), 78-90.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. London: Routledge
- Núñez, J.M. (1992). La integración del niño sordo y la enseñanza de las matemáticas. *Campo abierto: Revista de Educación*. 9. 265-280.
- Quinlan, K.M. (1997). "Case Studies of Academics' Educational Beliefs about their Discipline: toward a discourse on scholarly dimensions of teaching. *Paper* presentado al Congreso Anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia. Adelaide, 8-11 Julio.
- Real Academia Española (2013). Diccionario de la Lengua Española. Disponible en <http://www.rae.es> [Consulta. 2013, 24 de julio].
- Saur, R.E. y Hurley, E. (1987). The classroom participation of Mainstreamed Hearing-Impaired College Students. *The Volta Review*, 89 (6), 277-286.
- Silvestre, N. y Valero, J. (1998). La interacción comunicativa entre docente y alumno sordo en el aula regular: parte I. Las estrategias reparadoras empleadas para la resolución de incomprensiones didácticas y el control conversacional docente. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 3 (1). Disponible en: <http://fs-oriente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/IberPsi6/valero/valero.htm>
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York, Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Soukup, M. y Feinstein, S. (2007). Identification, Assessment, and Intervention Strategies for Deaf and Hard of Hearing Students With Learning Disabilities. *American Annals of the Deaf*. 152 (1), 56-62.
- Tójar, J. C. (2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, S.; Rodríguez Santos, J.M.; Santana Hernández, R. y González Cuenca, A.M. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' approaches to Teaching and Students' approaches to Learning. *Higher Education*, 37, 57-70
- Valero, J (1993). Los elementos facilitadores de la comprensión oral empleados por el profesor del aula regular con adolescentes sordos. *Revista CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*. 18, 101-114.
- Vázquez, C.M. y Martínez, R. (2003). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Vermeulen, J. A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174-181.
- White, A. (1990). Differences in the Teacher Expectations. *The Volta Review*, 92 (3), 131-142.