

**TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE
LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL ALUMNADO
CON DÉFICIT AUDITIVO.**

DAVID MÉNDEZ LINARES

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA: JUNIO

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL ALUMNADO CON DÉFICIT AUDITIVO.

Resumen: En el presente trabajo se hará una revisión de los métodos de enseñanza más usados en las aulas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Empezando con la definición de método de enseñanza y sus tipos, y siguiendo con la definición de la competencia en comunicación lingüística para poder observar la relación entre ambos elementos. Posteriormente, se describirá al alumnado con déficit auditivos para investigar en qué elementos de la competencia presentan mayor dificultad. Para finalizar esta revisión, se estudiará las diversas adaptaciones que se realizan en los centros encolares para el alumnado con déficit auditivo.

Palabras clave: metodología, competencia en comunicación lingüística, déficit auditivo, enseñanza primaria.

Abstract: In the present work, a review of the most used teaching methods in classrooms for the development of competence in linguistic communication will be made. Starting with the definition of the teaching method and its types and continuing with the definition of the competence in linguistic communication to observe the relationship between both elements. Subsequently, students with hearing deficits will be described to investigate in which elements of the competition are more difficult. To finish this review, the various adaptations that are made in the glue centres for students with hearing deficit will be studied.

Key words: methodology, linguistic competence, auditory deficit, primary education.

3. Índice

3. Índice	3
4. INTRODUCCIÓN	4
5. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.	5
5.1 DEFINICIÓN DE MÉTODO DE ENSEÑANZA Y SUS TIPOS.	5
5.2. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.	7
5.3. DEFINICIÓN DE DÉFICIT AUDITIVO Y SUS TIPOS.	11
5.4. NIVEL DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL ALUMNADO CON DA.....	16
5.5. ADAPTACIONES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.	19
6. VALORACIÓN	22
7. CONCLUSIÓN	24
8. BIBLIOGRAFÍA	25

4. INTRODUCCIÓN.

Esta investigación se ha realizado debido a las dudas sobre qué métodos de enseñanza son los que mejor potencian la competencia en comunicación lingüística en un alumnado que posee dificultades en uno de los sentidos principales para la comunicación y la interacción del contexto para aprender.

Actualmente, un 4,1% de 163672 niños y niñas poseen dificultades en la audición que se recogerán dentro de “*déficit auditivo*” en el centro escolar donde se inscriban. Estas dificultades proceden de varios factores que generarán problemas de comunicación, sociales y cognitivos.

Asimismo, la escuela se enfrenta a la tarea de lucha para conseguir la inclusión del alumno o alumna con déficit auditivo dentro del aula. Además de intentar proporcionar el nivel adecuado para la edad para su edad. Para ello, los docentes se guían a través de una evaluación y programación por medio de competencias, aunque este alumnado se verá perjudicado, principalmente, en la competencia en comunicación lingüística. Con el fin de suplir estas diferencias en la competencias, los docentes realizan adaptaciones donde se verán incluidos los métodos de enseñanza relacionados con el lenguaje.

5.1 DEFINICIÓN DE MÉTODO DE ENSEÑANZA Y SUS TIPOS.

Los métodos de aprendizaje surgen de la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de dos ramas de enseñanza muy específicas, “*la enseñanza como instrucción y la enseñanza como guía*”. Y es a partir del siglo XX cuando se centran en la enseñanza por descubrimiento, pues muchos especialistas consideraban que la enseñanza instructiva era tradicional e ineficiente. (Davini, 2008)

Además de esto, el concepto de “*métodos de enseñanza*” ha ido cambiando, pues ha tenido muchas interpretaciones y significados (Alcalde, 2011), por lo que Melero (2000, citado en Alcalde, 2011: p.11) considera que en variadas ocasiones se ha denominado método a algo que se trataba de un enfoque o estrategia.

Por esta razón, Davini (2008) diferencia claramente entre método, estrategia y estilos de enseñanza:

- Métodos, son estructuras fijas con las que se busca un fin educativo que facilite el aprendizaje, generando así un criterio de actuación sin considerar el contexto a tratar. Sin embargo, el docente posee total libertad para combinar estos métodos. Al igual que Vargas (2009) considera que un método de aprendizaje está encaminado a conseguir un objetivo.
- Estrategias, son aquellas acciones y planteamientos que realiza el docente de forma autónoma dependiendo del contexto en el que se encuentre.
- Estilos, se trata de lo que realiza el docente dependiendo de sus valores, elecciones o características propias.

Debido a estas definiciones, Davini (2008) produce una jerarquía según la dinámica que ha de realizar el docente:

1. Estudiar y combinar métodos de enseñanza según el objetivo a cumplir, generando así la base del proceso de enseñanza.
2. Relacionar estos métodos con otros aspectos como los contenidos a tratar.
3. Elaborar estrategias teniendo en cuenta los métodos escogidos y el contexto en el que se encuentra.

4. Reflexionar sobre sus estilos para evitar el desarrollo del aprendizaje, realizando los aprendizajes relevantes.

Debido a la gran diversidad de métodos de enseñanza existentes, hay una gran variedad de clasificaciones de estos. Davini (2008) los agrupa por métodos según *“la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo”*, según *“la acción práctica en distintos contextos”*, según *“el enfrentamiento y el desarrollo de habilidades operativas”* y según *“el desarrollo personal”*.

Sin embargo, Vargas (2009) realiza otro tipo de clasificación que se basa en seis factores: *“en cuanto a la forma de razonamiento”*, *“en cuanto a la organización de la materia”*, *“en cuanto a la concretización de la materia”*, *“en cuanto a la sistematización de conocimientos”*, *“en cuanto a las actividades de los alumnos/as”* y *“en cuanto al abordaje del tema de estudio”*.

Al igual que Vargas (2009), Sánchez (2015) realiza una clasificación muy parecida añadiendo un nuevo factor: *“en cuanto a la aceptación de lo enseñado”*.

Davini (2008), Vargas (2009) y Sánchez (2015) coinciden en tres métodos clasificados dentro de la forma de los conocimientos: el método inductivo, el método deductivo, el método analógico.

El método inductivo está dirigido a aquellas personas que aprenden, crean conceptos, reconocen principios, etc. a través de la observación, la experimentación y la comparación. (Davini, 2008)

A partir de estas observaciones y comparaciones, es el alumnado quien comprende el contenido gracias a su interacción directa con los materiales (Joyce y Wel, 2002; Egeen y Kauchak, 2000, citado en Davini, 2008: p.80).

Vargas (2009), Sánchez (2015) y Abreu (2015) coinciden con Davini (2008) al afirmar que el método inductivo se plantea a través de un razonamiento que va de lo específico o particular a lo general.

Además, plantean varias estrategias que serían: la observación, se trata de enviar la atención del alumnado al material de estudio; la experimentación, consiste en que el alumnado realice prácticas con el material para observarlo a través de varios aspectos; la comparación, establece las igualdades o discrepancias entre los recursos que están estudiando, lo que lleva a la abstracción y a la generalización. (Vargas, 2009)

Cabe destacar que todos los autores nombrados anteriormente coinciden en que es el alumnado el que está presente y es participe en todo el proceso del aprendizaje.

Sin embargo, en el método deductivo, el docente es el que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello es uno de los métodos que más se usan actualmente en la enseñanza además de que ahorra trabajo y tiempo. (Sánchez, 2015)

Este método consiste en que el maestro o maestra plantea al alumno o alumna conceptos, teorías, definiciones sobre un tema específico donde el alumnado extraerá conclusiones por medio de diversas deducciones. Este método se realiza por medio del estudio de lo más general a lo más particular. (Vargas, 2009; Sánchez, 2015; Abreu, 2015)

Vargas (2009) establece varias estrategias que se encuentran dentro del método deductivo: la aplicación, para este método, es importante la parte práctica para consolidar los conocimientos; la comprobación, se trata de revisar los datos obtenidos; la demostración, consiste en elaborar una presentación visual de lo estudiado.

Davini (2008), Vargas (2009) Sánchez (2015) y Abreu (2015) exponen el método comparativo o analógico que se basa en el contraste de dos datos para extraer conclusiones, semejanzas, diferencias, etc. Además, en este método, el docente plantea a los estudiantes dos conceptos diversos para que los dicentes sean quien comparen y saquen conclusiones por medio de las semejanzas y diferencia.

El método analógico establece varias estrategias: el análisis, estudiar los datos presentados por el docente; la comparación, buscar similitudes y diferencias sobre estos datos; la creación de hipótesis, se establecen las primeras ideas para las conclusiones; la síntesis, se definen las propiedades que se les establecen a cada uno de los datos y en su conjunto. (Davini, 2008; Abreu, 2015)

5.2. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.

Aparece el término de *competencia* en el informe Delors (“*La Educación encierra un tesoro*” UNESCO) debido a la tensión que existía por la igualdad de oportunidades en diversos estatus sociales, culturales, económicos, etc. puesto que la educación tiene como finalidad la igualdad y la finalidad de desarrollar en todo el alumnado las capacidades de cada uno. Para llegar al concepto de competencia, la comisión de la UNESCO definió cuatro pilares fundamentales para la educación: aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás por medio de la comprensión de los otros y llevando a cabo proyectos comunes o dar la respuesta

inteligente a un problema trabajando e investigando sobre una única cultura, sino aprendiendo una cultura general por medio del estudio de diversas materias o ámbitos; aprender a hacer, adquiriendo destrezas para solucionar diferentes situaciones, como dijo Hymes (1996), relacionadas con la competencia comunicativa; aprender a ser, cuyo objetivo es desarrollar la propia personalidad para fomentar la propia autonomía y la responsabilidad de cada persona, al igual que potenciar los talentos de cada persona para así no menospreciar las potencialidades de cada alumno y alumna. Todo esto sirvió para pasar de la idea de calificación a la idea de competencia ya que promovía la igualdad de oportunidades en diversos ámbitos como en el educativo o en el laboral.

En el *Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA)* (1997) se destaca un nuevo e innovador concepto, las competencias, este programa las define como la capacidad que tienen los estudiantes del uso de diversas habilidades para solucionar, interpretar problemas de diversas áreas. Además, considera que las competencias es algo más que aplicar habilidades. Involucra el uso de recursos para resolver un problema en un contexto en particular.

En este mismo año (1997) aparece un proyecto llamado *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)* a cargo de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) con el objetivo de de realizar un marco conceptual donde se recogiera la información para la selección e identificación de las competencias clave. Al igual que el informe Delors (UNESCO), este proyecto desarrolla el concepto de competencia clave por medio de tres categorías definidas: herramientas interactivas con el objetivo de estar en contacto con el ambiente, por ejemplo, la tecnología. También hace falta comprender las herramientas para adaptarlas según el contexto que se presente; Actuar de forma autónoma, para manejar la vida de cada uno con el fin de trabajar de forma correcta por medios individuales; Interactuar en grupos heterogéneos, por la necesidad de comunicarse con las demás personas para observar diversas culturas, orígenes o para completar las habilidades con el objetivo de resolver un problema. Por todo ellos expone que las competencias son las capacidades que tienen las personas para responder a una necesidad compleja y realizar tareas de forma adecuada, al igual que afirmaba el programa (PISA).

Además, el proyecto DeSeCo (1997) afirma que para la existencia de un buen funcionamiento de la sociedad son necesarias las competencias. Asimismo, las competencias varían según se desarrolla la sociedad o cambian por los objetivos que se plantee cada persona.

A diferencia de la UNESCO, el proyecto DeSeCo relaciona las competencias individuales, sin embargo, no las relaciona con los colectivos. Aunque con la suma de las capacidades de una persona se obtienen resultados para conseguir una meta conjunta.

Tobón (2006: p.5) nos define las competencias como “*procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad*” ya que considera que las competencias son dinámicas con unos fines marcados que implican el uso de diversas partes del cuerpo humano al actuar en una realidad para resolver problemas y actividades por medio de varios criterios. Además, las competencias pueden aparecer en diversos contextos como el educativo, el científico, laboral o social, siempre y cuando se actúe con responsabilidad social y personal realizando un ejercicio ético.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introduce por primera vez en la normativa educativa el concepto de *competencias clave* con el nombre de “competencias básicas”. Las define como las capacidades que aplica el alumnado de forma integrada con los contenidos enseñados propios de cada etapa educativa, con el fin de conseguir realizar tareas, y problemas de forma eficaz. Además, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) diseñó el currículo relacionando varios elementos entre los que se encontraban las competencias.

Al igual que la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) también diseñó el currículum básico en relación con las competencias clave, con el objetivo de asegurar una formación común para todo el territorio nacional.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, consideraba las competencias como condiciones indispensables para que el alumnado logre un pleno desarrollo profesional, social y personal que se adapte a las necesidades del mundo globalizado vinculando el conocimiento. Por ello, consideran las competencias como un “saber hacer” y un “saber ser” que se aplica a una variedad de situaciones ya sean sociales, académicas o profesionales debido a las influencias sociales, culturales que hacen necesarias un conjunto de valores.

Las competencias de esta orden se establecieron por medio de la investigación y tendencias recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del

Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dicha recomendación las define como una combinación de habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes que se adaptan al contexto que se presenta. Además, se considera que son necesarias para la inclusión social y el trabajo con el fin de desarrollar una ciudadanía activa por medio de la realización y desarrollo personal.

El concepto de competencia comunicativa apareció en los años 70 con el trabajo sobre los *“Aspectos de la teoría de la sintaxis”* de Chomsky (1970, citado en Tobón, 2006: p.2). Este autor afirmó que la competencia comunicativa estaba genéticamente determinada y por medio del proceso comunicativo esta competencia se activaba.

Posteriormente, Lyons (1969, citado por Góngora, Cortés, Morón, Martín, y Martínez, 2008: p. 179) definió la competencia pragmática relacionado con el uso de las funciones de la lengua, es decir, la capacidad que tiene el alumno para conocer la finalidad, las necesidades del proceso de la comunicación.

Además, aparece otro autor que nombra las competencias a mediados de los años 90. Hymes (1996) considera la competencia en comunicación como el uso adecuado del lenguaje en diversas situaciones de comunicación. Este autor difiere de la teoría de Chomsky (1970) debido a que este deja fuera un elemento importante para la competencia en comunicación, y son los factores sociales y los culturales que se pueden reflejar por la presencia de códigos, por el valor del campo semántico, por los usos marcados del lenguaje o los usos no marcados y por la relación entre todos ellos.

Posteriormente Góngora et al. (2008: p.180) nombra la competencia en comunicación lingüística como un instrumento *“usada para ordenar nuestro pensamiento (Comprensión), usada para expresar nuestro mundo interior (Expresión) y usada para relacionarnos con los demás (Relación)”*. Además, señala que esta competencia implica varios contenidos, habilidades y actitudes que se relacionan entre sí y se ayudan en el proceso de la comunicación ya sea oral o escrita para poder interactuar con los demás y con el entorno.

Al igual que los autores nombrados anteriormente, la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* define la competencia en comunicación lingüística como la acción y el resultado

de la comunicación en determinados contextos, en los que las personas interactúan a través de diversos tipos de textos.

Sin embargo, esta Orden, cuando relaciona la competencia con las prácticas sociales, considera al sujeto como un agente comunicativo que crea mensajes con diferentes finalidades. Además, es importante que se modifiquen los contextos con varias lenguas en relación con los problemas que pueden encontrar los individuos.

Debido a que se pueden encontrar diversos contextos, la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* considera que es una competencia compleja ya que es necesario activar varios conocimientos del componente pragmático- discursivo y sociocultural.

Además, considera que esta competencia posee cinco componentes con diversas dimensiones cada una:

- El componente lingüístico que incluye la dimensión léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortográfica.
- El componente pragmático-discursivo que comprende algunas dimensiones: la pragmática, la sociolingüística y la discursiva.
- El componente socio-cultural que engloba el conocimiento del mundo y la interculturalidad.
- El componente estratégico encierra las destrezas y actitudes de una persona para resolver un problema.
- El componente personal que contiene la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad de un individuo.

5.3. DEFINICIÓN DE DÉFICIT AUDITIVO Y SUS TIPOS.

Para hablar de *déficit auditivo*, se ha de aclarar el concepto de *necesidades educativas especiales (NEE)*. Según Rodríguez (2008, citado por Prada, 2014: p.12) este concepto se relacionaba con todas aquellas personas deficientes, inadaptadas o con algún componente que dificulta la realización de una vida cotidiana.

Este mismo autor cita las palabras de *El Centro Nacional de Recurso de Educación Especial (CNREE)* (1992) como todo el alumnado que presenta dificultades superiores a el

resto de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para suplir estas dificultades, es necesario adaptaciones para acceder al centro o adaptaciones del currículo.

De esta misma idea Castro (2008) afirma que es aquel alumnado con algún tipo de discapacidad que necesita adaptaciones curriculares para facilitar su desarrollo. Y si la dificultad es muy severa, se deberá pasar la atención a los centros específicos.

Rodríguez (2008, citado por Prada, 2014:p.13) realiza una clasificación del alumnado que presenta NEE. Y distingue dos tipos de necesidades educativas especiales:

1. Las necesidades educativas permanentes: son aquellas dificultades relacionadas con graves trastornos de aprendizaje y desarrollo que necesitan una adaptación más amplia del currículo, es decir, al alumnado con déficit motor, déficit visual, déficit auditivo, déficit mental y el trastorno de espectro autista.
2. Las necesidades educativas temporales: son problemas de aprendizajes transitorias que necesitan una adaptación del currículo durante una franja determinada de tiempo.

Castro, (2008) hace una clasificación parecida; sin embargo, este autor añade la sobredotación intelectual y clasifica el trastorno espectro autista como trastorno generalizado de desarrollo incluyendo en este último más dificultades de aprendizaje. Además, de la discapacidad visual.

Esta discapacidad, es decir, la discapacidad visual, engloba todos los grados y tipos de las dificultades auditivas, ya sea pérdidas profundas o leves. (Vázquez y Martínez, 2003). Sin embargo, Cañizares (2016) considera que también puede surgir por alguna alteración en el cerebro, el cual le produce una pérdida de información sobre el contexto.

Por lo que, tanto Cañizares (2016) como Román (2007) consideran que el contexto es un elemento clave para este tipo de discapacidad, pues el entorno muchas veces pone barreras en el contexto de la persona, lo que hace que sea más complejo el entendimiento y la comunicación. Por ello la *Organización Mundial de la Salud* (OMS) lo define como aquel individuo que su audición no le permite entender su lengua, por lo que su audición no es práctica para la vida cotidiana.

Sin embargo, muchas clasificaciones como la que realiza Myklebust (1975, citado por Ferrández y Villalba, 1996: p.15) y Cañizares (2010), confirman que hay muchas personas que

oyen, por lo que son funcionales, aunque presentan dificultades de audición: hipoacusia. Y también personas que no escuchan de forma que pueda ser funcional para la vida cotidiana, sordera. Macías (2010) realiza una clasificación muy similar, aunque añade otro tipo de déficit que es el funcional, que es aquel que posee un implante coclear en edades tempranas, por lo que progresa adecuadamente en el lenguaje oral.

Al igual que los autores anteriores, Ferrández y Villalba (1996) y Serrato (2009) realizan la misma clasificación, aunque la abordan de forma cuantitativa. Pues considera que los hipoacúsicos son los que tienen una pérdida auditiva inferior a 90 decibelios y que los sordos poseen una pérdida mayor a 90 decibelios.

Otro autor que realiza una clasificación similar es Schragger (1983, citado por Ferrández y Villalba, 1996: p.15) pues afirma que las personas sordas tienen una disminución de audición por lo que estructura su razonamiento a través de otro sentido, en estos casos, la visión. También aparece el término de hipoacusia como el que el aprendizaje lo realiza por medio del pensamiento de las palabras.

Dentro de las hipoacusias y sorderas, las podemos clasificar en la sordera bilateral en los que hay pérdida de la audición en ambos oídos y produce problemas en la educación, pues la sordera unilateral permite la audición, por lo que no presentará dificultades en el aprendizaje de la lengua. Ferrández y Villalba (1996).

Como han señalado los autores anteriores, en la discapacidad auditiva interviene un elemento común que es la audición. Esta es el proceso que realiza el cuerpo para descodificar todas y cada una de las vibraciones que llegan al oído en forma de ondas. Ferrández y Villalba (1996).

En la audición intervienen dos elementos que están relacionadas con las vibraciones, estos son: la frecuencia, que se mide en hertzios (Hz), y la intensidad, que se mide en decibelios (dB).

Ferrández y Villalba (1996). afirman que el ser humano tiene un umbral mínimo y máximo donde los valores oscilan entre 125 a 16.000 Hz y entre 1 y 140 dB. Además, estos umbrales delimitan una curva llamada "*curva de Wegel*" donde los sonidos dentro de esta curva pueden ser percibidos por las personas. En esta curva también aparece una zona llamada "*zona de palabra*" que es aquella que encierra los sonidos que pueden realizarse en una conversación. Esta zona está entre la frecuencia 250 y 4.000 Hz y entre la intensidad 30 y 70 dB.

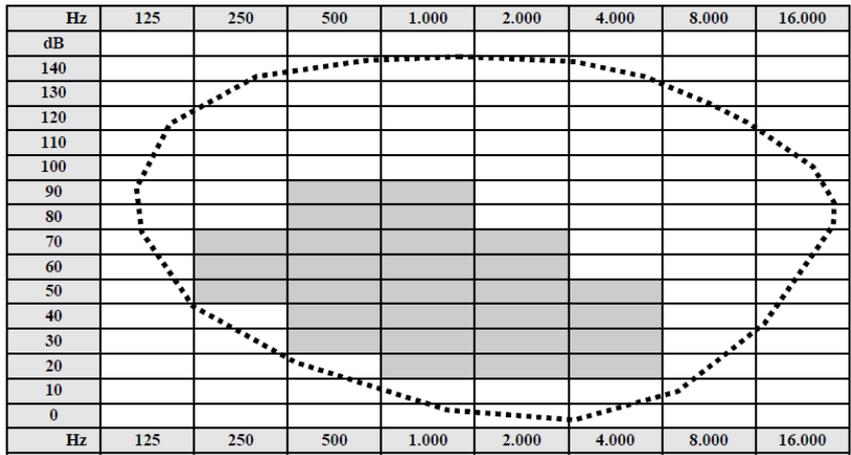


Figura 1. Curva de Wegel

Además de la curva de Wegel, en las audiometrías se recogen las frecuencias y las intensidades de un sujeto clínico. Las audiometrías son pruebas subjetivas, pues se está trabajando con personas, y se basan en la producción de sonidos comenzando por tonos y, posteriormente, por conversaciones en las que se recogen en gráficos, las pérdidas auditivas de cada persona.

Por medio de estas formas de investigación se ha conseguido realizar una clasificación según los factores que condicionan al alumnado con déficit intelectual. Esta clasificación se estructura en 6 tipos de factores:

1. Clasificación según el grado de pérdida auditiva. (Vázquez y Martínez, 2003) (Ferrández y Villalba, 1996) (Macías, 2010) (Serrato, 2009) (Román, 2007) (Cañizares, 2016).

Este factor es uno de los más importantes a tener en cuenta con el alumnado con déficit auditivo, y es estudiado por muchos autores. La clasificación es la siguiente, y los decibelios que señalan son donde los individuos tienen dificultades para la audición:

- Audición sensiblemente normal (0-20 dB): es el alumnado que no presenta ningún problema funcional.
- Deficiencia auditiva ligera (20-40 dB): suelen tratarse de lesiones en el oído medio y pueden ayudarse del uso de audífonos.
- Deficiencia auditiva media (40-70 dB): comienzan a aparecer los problemas de lenguaje ya que poseen dificultades para percibir las conversaciones y el ruido del contexto.

- Deficiencia auditiva severa (70-90 dB): oirá sonidos y ruidos muy fuertes, por lo que para el aprendizaje será necesario la ayuda parcial o total de un especialista.
- Deficiencia auditiva profunda (más de 90 dB): este grupo es el más perjudicado, ya que solo escucharán ruidos muy fuertes o incluso solamente vibraciones.

2. Según la edad de aparición. (Vázquez y Martínez, 2003) (Ferrández y Villalba, 1996) (Macías, 2010) (Serrato, 2009) (Cañizares, 2016).

En este factor encontramos otro elemento importante para entender el déficit auditivo. Por ello, se clasifica de la siguiente manera:

- Prelocutivas, son aquellas donde la sordera o hipoacusia aparece antes de los dos años o antes de que el niño o niña aprenda a hablar.
- Postlocutivas, el déficit auditivo sucede después de los tres años o después de que el alumno o alumna aprenda a hablar.
- Perilocutivas, aparece la dificultad de audición mientras los niños y niñas poseen entre los 2 y 3 años de edad. (Serrato, S. 2009).

3. Según el origen de la sordera o hipoacusia. (Vázquez y Martínez, 2003) (Macías, 2010) (Serrato, 2009) (Román, 2007).

Este factor va condicionado por las causas de la aparición de la sordera o hipoacusia, se observa dos causas claras:

- Hereditarias, se trata de una alteración genética que pasa de padres y madres a hijos e hijas.
- Adquiridas, surgen por problemas embrionarios o lesiones en el parto.

4. Según el ámbito familiar. (Vázquez y Martínez, 2003)

Vázquez, C. M. y Martínez, R. (2003) consideran que es un aspecto a tener en cuenta, ya que una detección temprana y una atención educativa garantiza un desarrollo satisfactorio.

5. Según el momento. (Macías, 2010) (Román, 2007) (Cañizares, 2016).

Este factor se encuentra englobado en la sordera adquirida, sin embargo, posee una gran importancia dentro de los factores. Por ello, se realiza una clasificación en tres grupos.

- Prenatales, son las que se producen a causa de problemas durante el embarazo.

- Perinatales, surgen a causa de dificultades cercanos al parto o durante este.
- Postnatales, aparecen después del parto a causa de taponos en el oído o ruidos intensos.

6. Según el lugar de la lesión. (Ferrández y Villalba, 1996) (Macías, 2010) (Serrato, 2009) (Cañizares, 2016).

Este factor se centra en el punto donde surge la dificultad en el órgano de la audición. Podemos clasificarlos en cuatro tipos de puntos.

- Hipoacusia de transmisión, de conducción o obstructiva, en este caso, la lesión se sitúa en el oído externo o medio.
- Hipoacusia de percepción o neurosensorial, la dificultad está en la vía auditiva, es decir, en la cóclea o fibras nerviosas, o en el oído interno-
- Hipoacusia mixta, es aquella que posee una combinación de las dos hipoacusias anteriores, es decir, que el lugar de la lesión se encuentra tanto en el oído externo o medio y en el oído interno o canal auditivo.
- Hipoacusia central, se trata de una lesión cerebral debido a lesiones en los mecanismos auditivos del cerebro.

5.4. NIVEL DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL ALUMNADO CON DA.

Vázquez y Martínez (2003) afirman que el alumnado con déficit auditivo es aquel que presenta problemas derivados de la adquisición de la información y surge por la pérdida de audición. Ya que, dificulta el entendimiento del habla y la interacción con el entorno. (Ferrández y Villalba, 1996). Asimismo, Cañizares (2016) asegura que no solo presenta dificultades en la adquisición de la información, sino también en su representación y en el contexto del medio.

Además, Ferrández y Villalba (1996) coinciden con Cañizares (2016) pues consideran que el alumnado utiliza el sentido de la vista como medio para acceder a la información del entorno que no le proporciona el sentido auditivo, y comprenderá esta información a través de varias estrategias que irá desarrollando a medida que avanza en el sistema educativo o social.

Otro aspecto para tener en cuenta es el contexto en el que se desarrolla el niño o la niña con déficit auditivo. Este ámbito es estudiado por Vázquez y Martínez (2003) cuya conclusión se basa en que las familias influyen notoriamente en la adquisición del lenguaje oral y su

comprensión. Si los padres y madres son oyentes, aprenderán el lenguaje oral, mientras que, si son no oyentes, se desarrollará la lengua de signos.

Alegria y Domínguez (2018) confirman que las familias intervienen en gran medida sobre la evolución del alumnado para desarrollar el léxico, aunque se observa un déficit entre el alumno o alumna oyente. Por ello, el vocabulario se irá adquiriendo por medio de situaciones planificadas llevadas a cabo por la familia. (Marschak, 1993; Paul, 1996, citado por Alegria y Domínguez, 2018: p.3). Aunque este vocabulario se verá atrasado debido al desarrollo fonológico que ha experimentado (Vázquez y Martínez (2003)

Cañizares (2016) defiende esta postura, pues asegura que la principal relación comunicativa que posee el dicente con déficit es con la familia, pero de forma controlada siendo los padres y las madres los que guían la interacción. Por ello considera que esta relación podría generar dificultades en el momento de interiorizar las normas en grupo.

Por todo ello y como afirma Ferrández y Villalba (1996) la interacción social estará afectada por el obstáculo comunicativo entre iguales o entre el alumno o la alumna y el entorno, a lo que lleva es a que las interacciones sean esporádicas, concretas y cortas.

Con respecto al lenguaje oral, Cañizares (2016) atiende a que su ritmo y grado de obtención depende de varios factores: el tipo y el grado de déficit auditivo, el momento de la aparición y las características del contexto sociofamiliar. Ferrández y Villalba (1996) también realiza una clasificación similar afirmando que el aprendizaje del lenguaje oral depende del número de estímulos del habla que reciba, la respuesta del entorno en el que se encuentra y el círculo familiar. Por ello, el niño o la niña está obligado a aprender el lenguaje oral por medio de un aprendizaje estructurado y metódico. (Ferrández y Villalba, 1996)

Con respecto a la expresión escrita, Ferrández y Villalba (1996) atienden a varias dificultades que posee el alumnado sordo como la planificación errónea del relato, errores sintácticos como las omisiones, adiciones o como una colocación desordenada de las frases u oraciones, todas ellas provenientes de que no tiene asimilado el esquema general de los textos, debido a las estrategias que usan para el proceso de aprendizaje.

Ferrández y Villalba (1996) estudian la lectura en el alumnado con déficit auditivo. En este proceso, intervienen muchos mecanismos para comprender lo que se está leyendo, sin

embargo, se tratarán las dificultades del alumnado sordo a través de las dos rutas de descodificación que intervienen:

- Ruta directa: el alumno o alumna posee una representación mental de la palabra que da pie al significado. En el caso del alumnado con déficit, no posee un gran almacén de vocabulario interno, por lo que presentará una velocidad lectora inferior a sus compañeros o compañeras. (Ferrández y Villalba, 1996)
- Ruta indirecta: en esta ruta, el alumnado realiza una conversión de grafema o fonema y a través de su análisis y la unión de los fonemas, se podrá acceder al significado de esta. El alumnado sordo, tiene dificultades en los mecanismos fonológicos, ya que actúan con menos eficacia. (Ferrández y Villalba, 1996)

Nikerson (1978, Ferrández y Villalba, 1996: p.24) considera que en el proceso de lectura intervienen tres capacidades básicas: *“la capacidad perceptiva, memoria a corto plazo y capacidad inferencial.”*

“Los niños deben hacer las discriminaciones perceptivas necesarias para decir una u otra letra, deben mantener en la memoria una parte del texto mientras decodifican la otra parte y deben poder aplicar su conocimiento del mundo, inferencialmente, para imponer un significado a las secuencias de las palabras que leen.” (Nikerson, 1978, Ferrández y Villalba, 1996: p.24)

Como Ferrández y Villalba (1996) comenta, la comprensión lectora es inferior si se compara con sus compañeros, pues encuentran dificultades cuando se combinan frases para crear oraciones, o cuando se trata de concretar. Además, como se ha señalado anteriormente, los niños y niñas con déficit auditivo presentan dificultades en la conversión de grafemas a fonemas, en la capacidad de vocabulario y en entender el contexto del entorno.

Vázquez y Martínez (2003) afirma que la sordera afecta al desarrollo de las representaciones fonológicas. Sin embargo, el alumnado sordo utiliza otros medios para acceder a estas rutas como: la dactilología, lectura labiofacial, la lengua de signos o la palabra complementada. Todas ellas realizadas gracias al sentido visual. Estos medios son:

- Palabra complementada, es un sistema de ayuda para la lectura labiofacial que se basa en la realización de 12 configuración para suplir la confusión con el punto de articulación que se produce en la lectura labiofacial. (Vázquez y Martínez, 2003)
- Dactilología, se trata de la percepción de las ondas o táctil que ayudará en la comprensión del mundo. (Vázquez y Martínez, 2003)
- Lectura labiofacial, es otro proceso para desarrollar la comunicación lingüística y que ayuda a la adquisición del lenguaje oral. Se basa en la realización de configuración la lectura de los labios y de la cara, aunque en muchas ocasiones puede dar lugar a un mal entendimiento debido al punto de articulación parecida de los fonemas. (Cañizares, 2016).
- La lengua de signos, es el medio más utilizado en la comunidad de personas que poseen déficit auditivo, ya que abre nuevas posibilidades para desarrollar el lenguaje, los problemas de comunicación potenciando el pensamiento y la planificación. Se trata de un sistema de comunicación a través de gestos. (Alegría y Domínguez, 2018).

Valmaseda (1994) afirma que la competencia en comunicación lingüística está condicionada por las características de cada alumno con déficit auditivo. Sin embargo considera que hay necesidades educativas generales: la necesidad de establecer un sistema de comunicación de forma temprana para poder establecer una comunicación social adecuada; la necesidad de obtener información del entorno, como normas, actitudes y valores, por medio de diversas vías de comunicación; la necesidad de desarrollar una personalidad equilibrada por medio de emociones.

5.5. ADAPTACIONES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.

Según Valmaseda (1994) se busca obtener una respuesta educativa adecuada para el alumnado con déficit auditivo a través del contexto, de las característica y los recursos que necesita estos alumnos y alumnas. Además, afirma que para establecer una respuesta educativa eficaz se ha de estudiar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que actúan en su desarrollo, por ejemplo: su nivel de competencia o su estilo de aprendizaje.

A su vez, López y Guillen (2008) y Sánchez (2010) atienden a que es necesario realizar varias adaptaciones en las que se clasifican en adaptaciones del centro, del aula e individuales.

Asimismo, Cañizares (2016) y Valmaseda (1994) establecen varias modificaciones que podrían ayudar al desarrollo de las competencias del alumnado con deficiencia auditiva.

Según López y Guillen (2008) y Sánchez (2010) las adaptaciones de centro son las modificaciones que incluye a todo el alumnado que está en el centro escolar, un ejemplo de estas adaptaciones es:

- Adaptaciones en objetivos y contenidos del currículo, se realizan siguiendo las competencias del alumnado sordo. Asegurando el equilibrio entre las capacidades de cada alumno o alumna por medio de la priorización de objetivos y contenidos relacionados con la interacción.
- Adaptaciones metodológicas, se asegurarán de que el método que se desarrolle sea aquel donde los docentes sean los protagonistas de su aprendizaje para así potenciar el lenguaje. Además, se ha de consensuar los métodos que se van a usar para fomentar la lectoescritura.
- Adaptaciones en la evaluación por medio de una valoración heterogénea donde se establezcan las evaluaciones más adecuadas para este alumno o alumna.
- Adaptaciones para que el alumno cuente con los apoyos necesarios en el centro como la presencia y ayuda de logopedas, de intérpretes, etc.
- Adaptaciones en los materiales teniendo en cuenta la forma de presentación de los contenidos que se han de realizar de forma visual, pues es donde reciben la mayor parte de la información del entorno.
- Adaptaciones en la comunicación por medio de la creación de fichas de trabajo para que los docentes con déficit puedan seguir el aprendizaje de forma adecuada.

Valmaseda (1994) está de acuerdo con estas modificaciones, aunque añade otras adaptaciones como la de establecer conexiones para facilitar el acceso a las competencias y concretar los contenidos relacionados con las normas y valores del centro. Asimismo, Cañizares (2016) aporta otro ajuste relacionado con concienciar la importancia de la lengua de signos en el centro para facilitar la comunicación entre el alumnado.

Según López y Guillen (2008) y Sánchez (2010) las adaptaciones del aula son aquellas que suceden dentro de una clase y incluyen a todo el grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, una muestra de esto es:

- Adaptaciones del currículo, consiste en adecuar los criterios, contenidos y competencias al alumnado sordo sin alejar los objetivos comunes al resto de los dicentes por medio de estrategias y niveles en las actividades.
- Adaptaciones en la metodología, la finalidad que buscan es que el alumno o alumna por medio de aprendizaje motivadores donde el alumnado se encuentre cómo durante la realización de las actividades. Esto se aplicará por medio de metodologías globalizadoras con el objetivo de facilitar el enlace entre los contenidos y la información a aprender.
- Adaptaciones en la evaluación, se tendrá en cuenta la diversificación en la valoración para incluir al alumno o alumna con déficit intelectual.

Al igual que los autores anteriores, Valmaseda (1994) y Cañizares (2016) coinciden en algunas de las adaptaciones como en la implicación del alumno por medio de métodos activos o en el uso de métodos para motivar a este alumnado tanto para adquirir conceptos como para la interacción con el resto de los dicentes. Sin embargo, añaden que se tiene que explicar detalladamente lo que se va a llevar a cabo en el aula a través de medios visuales.

López y Guillen (2008) y Sánchez (2010) establecen adaptaciones individuales únicamente incidiendo en el currículo afirmando que se ha de ajustar al aprendizaje que el alumno o alumna posea sobre el lenguaje escrito y oral, sus capacidades auditivas.

6. VALORACIÓN.

Góngora et al. (2008) considera que la escuela tiene como finalidad desarrollar hablantes competentes a través de la producción y la interpretación de mensajes adecuados al contexto en el que participa.

En el caso del alumnado con déficit auditivo se observa como estas habilidades y destrezas quedan dañadas por una disminución o una falta de audición. Además, esta disminución de audición interfiere en otros factores como en las relaciones sociales o a nivel cognitivo. Por ello la escuela ha de tener en cuenta muchos de los elementos que intervienen en los dicentes sordos.

Para paliar estas dificultades que presenta el alumnado, el centro o los propios docentes realizan varias adaptaciones relacionadas, mayoritariamente, con la competencia en comunicación lingüística.

En los documentos revisados se ha observado que existe una estrecha relación entre los métodos de enseñanza y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, pues en la mayor parte de las adaptaciones lo que se pretende es buscar métodos donde el alumnado sea el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se ha indicado como el métodos más efectivo es el método activo, pues el alumno o la alumna es consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de que el docente es quien planifica, crea, y realiza las actividades o tareas que el maestro o maestra le ha marcado para su realización. Además, se ha de tener en cuenta que en este método se han de fijar unas pautas y unos pasos claros a seguir para que pueda ejecutar la tarea correctamente.

Sin embargo, se atiende a otras adaptaciones que cobran vital importancia para potenciar esta competencia como son las adaptaciones en la metodología, en las estrategias y en el estilo de enseñanza. Estas adaptaciones se basan en al creación de tareas, materiales o recursos de forma muy visual, pues es donde mejor trabaja el alumnado con déficit auditivo, por medio de una metodología donde se trabajen varias áreas a través de un contenido, un ejemplo de esto es la metodología basad en proyectos. Además, se promueve la utilización de estilos de enseñanza flexible con la finalidad de crear inclusión con todo el grupo escolar.

Otra adaptación que se destaca es aquella relacionada con la modificación de objetivos y contenidos, es decir, con el currículo. Principalmente se basa en la priorización de los criterios relacionados con la comunicación e interacción entre el alumnado del centro al igual que con el entorno.

7. CONCLUSIÓN.

Tras lo investigado, se concluye que la inclusión ha tomado una gran importancia en las aulas de los centros escolares, por lo que, los maestros y maestras, se han visto con la necesidad de formarse en la creación de la planificación por medio de las competencias y la utilización de métodos específicos de enseñanza para cada docente.

Los métodos de enseñanza que mejor se establecen para el aprendizaje del alumnado con algún tipo de sordera sería por medio de métodos activos donde los docentes son los protagonistas de este proceso. Además, se han de plantear contenidos y actividades a través de la vía visual, pues es uno de los medios que más utilizan estos alumnos y alumnas.

Todas estas adaptaciones están dirigidas a desarrollar las competencias del currículo, sin embargo, las adaptaciones están encaminadas, principalmente, a la competencia en comunicación lingüística, ya que es donde el alumnado con déficit auditivo presenta más carencias.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- Abreu, J. (2015). Análisis al Método de la Investigación Analysis to the Research Method. *Daena: International journal of good conscience*, 10(1), 205-214. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v10-n1/A14.10\(1\)205-214.pdf](http://www.spentamexico.org/v10-n1/A14.10(1)205-214.pdf)
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/12409/878-1831-3-PB.pdf?sequence=1>
- Alegría, J., & Domínguez, A. (2018). Los alumnos sordos y la lengua escrita. Recuperado de: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/2004/Art_AlegriaJ_Alumnossordos_2009.pdf?sequence=1
- Birchenall, L., & Müller, O. (2014). *La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad*. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Oliver_Mueller/publication/317501947_La_Teoría_Linguística_de_Noam_Chomsky_del_Inicio_a_la_Actualidad/links/596e06d7aca272d552fe2b40/La-Teoria-Lingueistica-de-Noam-Chomsky-del-Inicio-a-la-Actualidad.pdf
- Briñas, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 8(12), 25-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544587003.pdf>
- Cañizares, G. (2016). Alumnos con déficit auditivo. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje. Fuenlabrada (Madrid): NARCEA, S. A. D. L. M-28005-2016, p. 200.
- Castro, J. (2008). Educación especial Necesidades Educativas Especiales. *Recuperado el*, 28. Recuperado de: <https://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/nee.pdf>
- Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Stavenhagen, R. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- DeSeCo (2005). The definition and selection of key competencies, resumen ejecutivo, OCDE. Recuperado de: <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Ferrández, J y Villalba, A (1996). Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva. España: Consellería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana.
- Góngora, D., Cortés, M., Morón, M., Martín, C., & Martínez, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183. Recuperado de : <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Hymes, D., & Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de mayo de 2006, núm 106, pp. 1-110. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 9 de diciembre de 2013, núm 295, pp. 97858-97921. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López Vicente, T., & Guillén Gosálbez, C. (2008). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva. *Equipo Específico de deficiencia auditiva. Sede de Murcia. CEIP Ntra. Señora de la Paz. C/Puente Tocinos, 12, 30006*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/unidad16.pdf>

- Macías, E. (2010). El alumnado con discapacidad auditiva: Conceptos clave, clasificación y necesidades. *Pedagogía Magna*, (5), 89-96.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Madrid, 21 de enero de 2015, núm 25, pp. 6986-7003. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Prada, D. (2014). Evolución del concepto de atención a la diversidad. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8404/TFG-O%20399.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Europa, 18 de diciembre de 2006, núm 962, pp. 394/10-394/18. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Román, P. (2007). Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Discapacidad auditiva. Recuperado de: <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/50520/GuiaAuditiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rouco, M. (2005). Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (4), 185-200.
- Sánchez, A, & Eso, E. (2010). Alumnado con deficiencia auditiva: orientaciones para la intervención educativa. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/ANA%20BELEN%20ESTEVEZ%20SANCHEZ_1.pdf
- Sánchez, E. (2015). Los métodos de enseñanza. *Málaga: Ilda Peralta*.
- Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva, ¿cómo es el niño sordo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10. Recuperado de:

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf

- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup, 1*, 1-15. Recuperado de: https://yavne.edu.mx/pages/circular/cch/inicio2015/asp_bas_com.pdf
- Valmaseda, M. (1994). La escuela y los alumnos con déficit auditivo. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 6*(2), 7-14.
- Vargas, Á. (2009). Métodos de enseñanza. *Rev. Innovación y experiencias educativas, 3*(15), 1-9.
- 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.

