



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE
PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**NECESIDADES FORMATIVAS EN
COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS DEL
PROFESORADO QUE ATIENDE ALUMNADO
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA**

**PRESENTADA POR:
MARÍA DE LA CINTA CAMACHO HERMOSO**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. MIGUEL PÉREZ FERRA
DR. D. JESÚS DOMINGO SEGOVIA**

JAÉN, 4 DE MAYO DE 2014

ISBN 978-84-8439-867-7



AUTORIZACIÓN

Miguel Pérez Ferra, Dr. en Ciencias de la Educación y Catedrático de Universidad, perteneciente al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, adscrito al área de Didáctica y Organización Escolar y **Jesús Domingo Segovia**, Dr. en Ciencias de la Educación y Catedrático de Universidad, perteneciente al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, en calidad de directores de la Tesis doctoral que presenta Doña María de la Cinta Camacho Hermoso, denominada:

“Necesidades formativas en competencias estratégicas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva”.

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el tribunal que ha de juzgarla. Por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y surta los efectos oportunos.

En Jaén, a 4 de abril de 2014

Fdo.: Dr. Miguel Pérez Ferra

Fdo.: Dr. Jesús Domingo Segovia

A Víctor

A José Luis

A mis padres

Agradecimientos

El desarrollo de esta Tesis ha supuesto un esfuerzo en el que ha colaborado un numeroso grupo de personas sin el cual este trabajo no hubiera visto la luz. A todos ellos mi más sincero agradecimiento:

- *En primer lugar, a mis directores de tesis, el Dr. Jesús Domingo Segovia y al Dr. Miguel Pérez Ferra. En especial a ti, Miguel, gracias por confiar en mi trabajo, animarme en todo momento, por tu dedicación y paciencia y por hacer que mi trabajo sea mejor.*
- *A María Morales, que nos dejaste tan precipitadamente. Todavía tenía mucho que aprender de ti.*
- *A mis compañeros de profesión Antonio Macías González y Carmen Herrera García, por sus aportaciones tan valiosas.*
- *A María Maroto Mara, por enseñarme a comunicarme con las personas sordas y porque siempre que le he pedido ayuda me la ha ofrecido sin reservas.*
- *Alba García Negro, Juan Vicente Sánchez Morales, Lidia Sánchez Lao y María del Campo Montero López, porque siempre han mostrado su disponibilidad para colaborar conmigo en esta y otras ocasiones, buscando siempre el bien de los niños y niñas sordos.*
- *A Miriam Holgado González, por su ayuda y entusiasmo.*
- *A todos aquellos profesores y profesoras que han participado en este estudio, por sus aportaciones y opiniones.*
- *Y por último a mi familia:*

A Víctor, que vino al mundo poco antes del final esta investigación y me alentó a concluirla.

A José Luis, por su amor, dedicación, apoyo y ayuda. De ti aprendo constantemente. Sin tu empuje este trabajo no existiría.

A mis padres, en especial a mi madre, que siempre creyó en mis posibilidades.

A mis hermanos Pedro, Juanma y Bernar. Ellos tienen mucho que ver en que sea la persona que soy.

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva en el aula ordinaria requiere del profesorado el dominio de una serie de competencias estratégicas que giran en torno a diversos ámbitos de su práctica docente tales como el ajuste en los procesos de planificación y programación de la enseñanza, el uso de metodologías específicas, la mejora de las situaciones de comunicación del aula, las adaptaciones en los procesos de evaluación del alumnado, etc.

El propósito de esta investigación es analizar y estudiar la habilitación en estas competencias estratégicas docentes de carácter didáctico-curricular del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva en centros docentes públicos y concertados de la provincia de Jaén

La identificación y caracterización de estas competencias, prácticas y estrategias docentes es relevante puesto que proporciona información útil para la evaluación docente, en orden de mejorar la calidad educativa, así como sirve de ayuda para perfilar las características y contenidos de los programas destinados a la formación y capacitación del profesorado en este ámbito de atención a las necesidades específicas de apoyo educativo.

El estudio que se ha llevado a cabo sigue una metodología mixta al integrar métodos de investigación cuantitativos y cualitativos. La investigación cuantitativa responde a un estudio descriptivo-exploratorio. La cualitativa, está basada en el estudio de casos. Partiendo de un cuestionario elaborado al efecto y 6 entrevistas semiestructuradas, se ha recogido información de 205

profesores y profesoras de alumnado sordo e hipoacúsico. El cuestionario ha sido validado a través de la técnica estadística de análisis factorial y por 8 jueces expertos en la materia. Los datos recogidos de las entrevistas se han estudiado utilizando el programa de análisis de datos cualitativos NVivo 10.

El análisis de los resultados de esta investigación ha permitido extraer conclusiones relacionadas con las necesidades formativas del profesorado en materia de competencias estratégicas docentes para atender al alumnado sordo; los factores sociodemográficos que inciden en la habilitación y ejercicio de dichas competencias y; sobre las características del profesorado con formación en estas competencias estratégicas.

Las conclusiones más relevantes a la que ha llegado este estudio han sido las siguientes: La formación específica en discapacidad auditiva del profesorado encuestado es insuficiente y se acentúa en aspectos metodológico relacionados con el apoyo visual de las explicaciones para mejorar la recepción de la información por parte del alumno sordo. La temática principal de los cursos de formación que realizan se dirige a la habilitación en competencias estratégicas comunicativas a través de la Lengua de Signos Española. Este conjunto de competencias estratégicas (las comunicativas), es en el que se han mostrado con mayor habilitación. En cuanto a la influencia de variables sociodemográficas, su estudio ha ayudado a determinar el perfil de profesor que realiza cursos de formación específica sobre discapacidad auditiva. Este perfil responde a mujer, funcionaria de carrera, con experiencia en discapacidad auditiva. A pesar de haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo del profesorado encuestado, a juicio de cinco de los seis entrevistados no hay diferencias en cuanto a este aspecto. El discurso del profesorado entrevistado con menor experiencia incide en mayor medida en la formación, mientras que el profesorado con mayor experiencia alude a las estrategias, competencias y capacidades.

Palabras clave: Discapacidad auditiva; Alumnado sordo o hipoacúsico; Competencias docentes; Estrategias didácticas; Formación del profesorado; Percepción docente.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	5
2.1. SORDERA Y DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	5
2.1.1. Aproximación conceptual	5
2.1.2. Variables internas y externas relacionadas con la sordera	7
2.1.3. Tipos de sordera	8
2.1.4. Etiología de la sordera.....	10
2.1.5. La importancia del entorno familiar	10
2.2. PERSPECTIVA EDUCATIVA	13
2.2.1. El contexto escolar del niño sordo	13
2.2.2. Necesidades educativas especiales del alumnado sordo.....	14
2.2.3. La respuesta educativa	16
2.2.3.1. Elección del sistema de comunicación más adecuado.....	16
2.2.3.2. Determinación de ayudas y apoyos.....	17
2.2.3.3. Recursos técnicos que ayudan a la audición.....	21
2.2.4. Aspectos normativos	25
2.2.4.1. Normativa de ámbito estatal.....	25
2.2.4.2. Normativa de ámbito autonómico de la Junta de Andalucía	27
2.2.5. Formación del profesorado que atiende al alumnado sordo	29
2.2.6. Las competencias estratégicas docentes.....	32
2.2.7. Competencias estratégicas docentes en el aula que integra alumnado sordo .	35

3. ANTECEDENTES: REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE INVESTIGACIONES EN ESTE CAMPO	39
4. APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	47
4.1. ASPECTOS PREVIOS.....	47
4.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	50
4.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	50
5. METODOLOGÍA	55
5.1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	55
5.2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	58
5.2.1. Participantes en el estudio.....	59
5.2.2. Variables descriptivas objeto de estudio.....	59
5.3. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	63
5.4. RECOGIDA Y TABULACIÓN DE LOS DATOS.....	66
5.5. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO.....	67
5.5.1. Determinación de la validez cuestionario	67
5.5.1.1. Validez de contenido.....	67
5.5.1.2. Validez de constructo: Análisis factorial.....	72
5.5.2. Determinación de la fiabilidad del cuestionario: Alfa de Cronbach	83
5.5.2.1. Alfa de Cronbach para la totalidad del cuestionario.....	83
5.5.2.2. Método de las dos mitades	84
5.5.2.3. Alfa de Cronbach ítem a ítem.....	86
5.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	88
5.6.1. Estadísticos Descriptivos	88
5.6.1.1. Variables independientes descriptivas.....	88
5.6.1.2. Variable dependiente.....	114
5.6.2. Comparación de medias: Prueba t de Student para dos muestras relacionadas y Análisis de varianzas (ANOVAS)	121
5.6.2.1. Conclusiones del análisis de comparación de medias	197
5.6.3. Análisis de correlación bivariada y regresión (P. de Pearson).....	201

5.7. ANÁLISIS CUALITATIVO	227
5.7.1. Diseño metodológico del estudio cualitativo	227
5.7.2. Población y muestra	228
5.7.3. Recogida y análisis de los datos	229
5.7.4. Presentación de los resultados.....	231
5.7.4.1. Concepciones e ideas básicas consideradas individualmente por el profesorado	231
5.7.4.2. Concepciones e ideas básicas consideradas desde un análisis transversal o de conjunto.....	235
5.7.4.3. Palabras clave de especial significado para el estudio	239
5.7.4.4. Resumen de resultados.....	250
6. CONCLUSIONES	255
6.1. CONCLUSIONES	255
6.2. IMPLICACIONES	264
6.3. LIMITACIONES.....	265
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	267
REFERENCIAS NORMATIVAS	281
NORMATIVA DE ÁMBITO ESTATAL	281
NORMATIVA DE ÁMBITO AUTONÓMICO (JUNTA DE ANDALUCÍA).....	282
ANEXOS.....	283
ANEXO I: CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO POR JUECES EXPERTOS.....	284
ANEXO II: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO QUE ATIENDE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	286
ANEXO III: GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA AL PROFESORADO PARA LA RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN CUALITATIVA.....	289
ANEXO IV: TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS.....	290
ANEXO V: DATOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO (EN CD-ROM).....	311
ANEXO VI: DATOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO (EN CD-ROM).....	314

ÍNDICE DE TABLAS.....	315
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	321
ÍNDICE DE ESQUEMAS	323

1. Introducción

El sentido de la audición es una función fisiológica del organismo que está claramente implicada en la recepción de la información que recibimos de nuestro entorno, ayudándonos a interpretar y comprender el mundo que nos rodea. Dada la importancia que tiene esta función en el proceso de adaptación al medio, las personas con problemas de audición afrontan un reto importante al tener que amoldarse a un entorno fundamentalmente armonizado para personas oyentes, donde el principal canal de comunicación e intercambio de información es el verbal.

El acceso a la información que el entorno nos proporciona no es igualitario en todos los casos, inclinándose de modo manifiesto a favor de los oyentes. En un mundo mayoritariamente de oyentes, el lenguaje oral mediatiza la mayoría de las interacciones que se producen en todos los ámbitos de desarrollo del ser humano (social, laboral, educativo, familiar,..). Ante esta situación, aquellas personas que por sus condiciones personales particulares tengan dificultades en el uso del lenguaje oral, se encontrarán con dificultades para lograr los objetivos vitales que cada uno se plantea como individuo en desarrollo. Esta es la situación que muchas personas sordas o hipoacúsicas se encuentran en los

distintos ámbitos de su vida a la hora de poner en marcha un proyecto de vida en el que se incluye, por ejemplo, el relacionarse con amigos, estudiar y formarse para el desempeño de una profesión, interaccionar con sus compañeros de trabajo, encontrar pareja, formar una familia, tener y practicar aficiones,... La sordera llega a forma parte de la identidad del sujeto y mediatiza casi todos los aspectos de su vida (social, emocional y educativo).

Las actitudes de la sociedad hacia la sordera y la capacidad de la misma para poner en marcha mecanismos adecuados de interacción, resultan fundamentales a la hora de lograr un adecuado desarrollo y equilibrio emocional en las personas con esta discapacidad.

Desde una perspectiva más analítica y específica, este trabajo de investigación se fundamenta en las implicaciones que tiene la sordera en el plano educativo. En este campo, los problemas de audición, especialmente unidos a la falta de adecuación de medios y recursos apropiados, pueden llegar a constituir verdaderos escollos en el proceso de desarrollo del niño, dificultando el aprendizaje debido a la aparición de barreras en la comunicación con sus iguales y con el profesorado, así como a problemas en el acceso de información que se da a nivel de aula o centro educativo.

Debido a la influencia que el ámbito educativo tiene en el desarrollo personal y social de la persona sorda, es necesario resaltar la importancia de los estudios dirigidos al aporte de conocimiento científico para clarificar las prácticas educativas eficaces con el alumnado sordo, así como aquellos que se centran en la formación del profesorado que atiende a este colectivo. Tal es la intención de este trabajo de tesis doctoral.

El presente documento se estructura y organiza según los capítulos y orden propios de un trabajo de investigación. A continuación se detalla el contenido de los principales apartados

- Capítulo 2, en el que se recoge la justificación teórica de la investigación. Se detallan aspectos sobre la temática en la que gira el presente estudio de investigación, es decir, sobre la sordera, hipoacusia y la discapacidad auditiva en el ámbito educativo. Así mismo, se recogen supuestos teóricos, definiciones y clasificaciones sobre las competencias estratégicas del profesorado que atiende a este

alumnado. Todo ello supone una argumentación inicial de proceso de investigación que se pretende desarrollar.

- Capitulo 3. Se hará un recorrido a lo largo de los antecedentes de este estudio, revisando la literatura sobre investigaciones habidas en el campo anteriormente mencionado.
- Capitulo 4. En este apartado se desarrolla una aproximación al problema de investigación, definiéndolo y detallando los objetivos generales y específicos del estudio.
- Capitulo 5. La metodología elegida, los procedimientos desarrollados para la recopilación de información, su clasificación y análisis, así como los recursos utilizados, constituyen el contenido de este apartado.
- Capitulo 6. Este apartado indica de forma clara y concisa, las conclusiones a las que se han llegado en este estudio de investigación.
- En la última parte de este documento se detallan las referencias bibliográficas consultadas y aludidas en el estudio, la normativa mencionada y los anexos que recopilan la documentación derivada del estudio tales como tablas, gráficos, esquemas e instrumentos de recogida de información (cuestionarios, guía de entrevista y transcripción de las entrevistas).

2. Justificación teórica

2.1. Sordera y discapacidad auditiva

Antes de plantear las implicaciones educativas que tiene la integración del alumnado sordo en los centros educativos, es preciso realizar una aclaración conceptual del término sordera, delimitando sus tipos, causas y las variables relacionadas con las pérdidas auditivas

2.1.1. Aproximación conceptual

El sentido de la audición está claramente implicado en la recepción de la información que recibimos de nuestro entorno y nos ayuda a interpretar y comprender el mundo que nos rodea. Las personas con problemas de audición afrontan un reto importante al tener que adaptarse a un mundo mayoritariamente de oyentes, donde el principal canal de comunicación e intercambio de información es el verbal. El acceso a la información no es

igualitario en todos los casos, inclinándose de modo manifiesto a favor de los oyentes.

La aproximación conceptual al término sordera no es tarea fácil debido al desarrollo paralelo que ha tenido con posturas ideológicas, normativas, socioculturales, psicológicas, médicas y a la evolución de investigaciones sobre la misma. Son muchos los autores que han intentado definir la sordera adscribiéndose en mayor o menor medida a las posturas vigentes en cada momento. Perelló (1977) cita en su “Lexicón de Comunicología” más de cincuenta y seis términos dedicados a la palabra sordera (sordomudez, audiominusvalía, hipoacusia, deficiencia auditiva, etc.), lo que pone de manifiesto la polisemia del concepto y consiguiente confusión terminológica en la que se encuentra el concepto. Lo que sí parece estar claro es que tradicionalmente, la sordera ha sido definida desde la perspectiva oyente, centrándose primordialmente en lo patológico o lo clínico, haciendo más hincapié en las limitaciones y carencias que presentan las personas sordas. En esta línea se encuentran las definiciones que realizan Infante (1974), Olerón, (1979), Conde (1982), etc., quienes referencian la dificultad que tiene el sujeto para escuchar sonidos y el habla con las consiguientes consecuencias personales y sociales.

Todavía podemos encontrar definiciones de este tipo como puede ser la de Alemán, Ardanaz, Muruzábal y Poyo (2007) quienes señalan que podemos definir la discapacidad auditiva como un déficit total o parcial en la percepción auditiva que afecta fundamentalmente a la comunicación.

Desde otra perspectiva con un carácter más sociocultural, está cobrando cada vez más importancia definiciones provenientes del propio colectivo de las personas sordas, integrando aspectos de su cultura, su lengua y su historia. En este sentido, se contempla el término de “Comunidad sorda” como colectivo con una identidad propia que comparte características comunes. En esta línea, en el III Congreso de la Confederación Estatal de Personas Sordas celebrado en Zaragoza en 2002 (CNSE, 2002), se planteó la sordera como un *“fenómeno sociocultural desde el que se considera a las personas sordas como un grupo social minoritario con una lengua, una historia y una cultura propias.”* (CNSE, 2007, p. 11).

El término sordera se ha utilizado de modo global para describir toda la heterogeneidad existente en relación a las pérdidas auditivas, englobando

conceptos como deficiencia auditiva, discapacidad auditiva o hipoacusia. No obstante, las expresiones mencionadas no están carentes de connotaciones, así, cuando hacemos referencia a *deficiencia auditiva* nos estamos centrando más en la disfunción de la capacidad sensorial que se encuentra afectada (la percepción auditiva). Cuando hablamos de *discapacidad auditiva*, este término incide más en el aspecto de integración y normalización en los distintos aspectos de la vida social, cultural, educativa y laboral de la persona sorda y cómo la sociedad y el entorno en el que se mueve contribuyen a facilitar o frenar esa normalización e integración. Finalmente, *hipoacusia* se utiliza cuando se quiere reflejar el grado de pérdida auditiva que tiene una persona ubicándose en un continuo que va sucesivamente pasando por hipoacusia leve, moderada, severa y profunda (lo veremos de modo más específico en un apartado posterior).

En mi opinión, la determinación del concepto de sordera requiere adoptar una postura unificadora que respete el reconocimiento de un colectivo que aunque minoritario, no hace “oídos sordos” a su propia autodeterminación, sin obviar aspectos psicológicos, médicos, legislativos... que nos permitirán una mayor colaboración en su desarrollo y adaptación al entorno. En este sentido, se podría definir la sordera como una condición personal y social caracterizada por la dificultad en la percepción auditiva de los sonidos y del habla. Esta condición afecta fundamentalmente a la interacción con otras personas ya que mediatiza el sistema de comunicación utilizado para solventar los problemas que se puedan producir en el intercambio de información.

2.1.2. Variables internas y externas relacionadas con la sordera

El colectivo de personas sordas presenta una gran variabilidad y heterogeneidad de características en función de la intervención de determinadas variables que afectan en mayor o menor medida a su desarrollo personal y social.

Podemos diferenciar dos tipos de variables influyentes (CNSE, 2007):

- A) Variables internas: tipo de sordera, etiología de la sordera, grado de pérdida auditiva, edad de inicio de la sordera, presencia de otras discapacidades añadidas...

B) Variables externas:

- Asociadas al contexto socio-familiar: madres y padres sordos u oyentes, momento de diagnóstico de la sordera, grado de aceptación de la sordera, familias inmigrantes, contexto socioeconómico, nivel sociocultural, etc.
- Asociadas al contexto escolar: Proyecto Educativo de Centro, presencia de otro alumnado y/o profesorado sordo, etc.

En esta misma línea de pensamiento, Marchesi (1987), señala cuatro variables diferenciadoras que influyen significativamente en la evolución de los sordos: el nivel de pérdida auditiva, la edad de comienzo de la sordera, su etiología, y los factores educativos y comunicativos. Estos factores han de ser tenidos en cuenta en la valoración e identificación de las necesidades educativas que cada alumno o alumna individualmente presenta.

2.1.3. Tipos de sordera

Existe un acuerdo general entre los distintos autores en determinar los tipos de sordera atendiendo a diversos factores relacionados con el momento de adquisición de la sordera, lugar donde se localiza la lesión, grado de pérdida auditiva y afectación a uno o ambos oídos, etc. (Alemán y col., 2007; Manrique y Huarte, en Jáudenes, 2004; etc.).

Según el *momento de adquisición* de la sordera podemos diferenciar entre dos tipos de sordera:

1. *Sordera prelocutiva*: adquirida antes de la aparición del lenguaje, entre los 0 y 3 años.
2. *Sordera poslocutiva*: adquirida cuando ya se ha desarrollado el lenguaje.

Atendiendo al *lugar donde se localiza la lesión* o alteración que causa la sordera o hipoacusia distinguimos los tres siguientes tipos:

1. *Hipoacusia de transmisión o de conducción*: Cuando las lesiones se producen en el oído externo o en el oído medio. Se debe, generalmente, a una obstrucción del conducto auditivo por tapones, otitis, o lesión en la cadena de huesecillos. Estas alteraciones suelen producir, la mayoría de las veces, pérdidas auditivas leves o medias. Son pérdidas transitorias y tienen tratamiento médico.
2. *Hipoacusia neurosensorial o de percepción*: La lesión se sitúa en el oído interno o en el nervio auditivo y suele producir, la mayoría de las veces, pérdidas auditivas graves.
3. *Hipoacusia mixta*: Combina las causas de las dos anteriores.

Atendiendo al *grado de pérdida* auditiva podemos realizar la clasificación que expresada en la Tabla nº 1:

Tabla nº 1: Clasificación del tipo de sordera atendiendo al grado de pérdida auditiva

Clasificación	Decibelios de pérdida
Audición normal	0 – 20 dBs.
Hipoacusia ligera	20 – 40 dBs.
Hipoacusia media	40 – 70 dBs.
Hipoacusia severa	70 – 90 dBs.
Sordera profunda o cofosis	+ 90 dBs.

Por último, según si está afectado uno o ambos oídos, las pérdidas auditivas pueden ser:

1. *Unilaterales*: se dan en un solo oído.
2. *Bilaterales*: se dan en los dos oídos.

2.1.4. Etiología de la sordera

En el contexto del momento de aparición (prenatales, perinatales y postnatales), las causas más frecuentes de la sordera son las siguientes (Manrique y Huarte., en Jáudenes, 2004):

- A. Causas Prenatales: Genéticas o Adquiridas. Dentro de las adquiridas pueden desarrollarse por infecciones, influencia de ototóxicos, radiaciones, enfermedades metabólicas maternas, hábitos tóxicos maternos.
- B. Casusas Perinatales: Por hipoxia, prematuridad, hiperbilirrubinemia, infecciones o traumatismo craneal.
- C. Causas Postnatales: Meningitis, encefalitis, sepsis bacteriana, paroditis, sarampión, otitis media crónica, laberintitis, influencia de ototóxicos, enfermedad de Meniere,...

2.1.5. La importancia del entorno familiar

Anteriormente se ha señalado que para conceptualizar la sordera y las implicaciones derivadas de la misma no podemos adoptar una visión reduccionista de la misma considerando únicamente aspectos individuales clínicos o médicos relacionados con el déficit que supone la pérdida de audición. Es preciso considerar otros factores o variables que influyen decisivamente en el desarrollo personal y social de la persona sorda, entre

ellos, por su especial relevancia, se destaca el contexto familiar en el que se desenvuelve el niño sordo.

El papel de la familia es fundamental en las primeras etapas del desarrollo del niño, máxime cuando presenta algunas dificultades en la audición. La familia se erige como factor decisivo en la estimulación del lenguaje, área del desarrollo que se encuentra frecuentemente muy afectada en niños con problemas de audición. Si en estas primeras etapas los padres e incluso los hermanos no actúan como estimuladores de la percepción auditiva así como de reforzadores de las emisiones sonoras, difícilmente podrá avanzar en su desarrollo. En este sentido, estamos de acuerdo con Ramírez (1982) cuando señala que el papel de la familia es trascendental en las relaciones, desarrollo y educación del niño sordo.

Existen una serie de variables relacionadas con el entorno familiar que van a influenciar el desarrollo y la integración del niño sordo: a) el grado de aceptación de la sordera; b) que los padres sean sordos u oyentes y; c) el nivel sociocultural de la familia.

- a) Grado de aceptación de la sordera: Los padres pueden tener reacciones muy dispares cuando conocen que su hijo es sordo. Podemos encontrar padres que sobreprotegen a su hijos muy preocupados por las limitaciones que pueda encontrar en su vida diario, también están los que realizan un verdadero peregrinaje por distintos médicos, especialista u otros profesionales para que les ayude por un lado a aceptar la situación y por otro calmar posibles sentimientos de culpa por no hacer todo lo posible. Algo menos frecuente pero que se da en algunos casos son los padres que no aceptan la discapacidad de su hijo, tratando de no hablar mucho sobre el tema, sin saber cómo afrontar las necesidades de su hijos e intentando ocultar o disimular en todos los ambientes posibles lo que ellos consideran una limitación (por ejemplo, algunos padres dejan a sus hijos, ya desde muy corta edad, el pelo largo y suelto sobre las orejas para que no se les note que llevan prótesis auditivas tales como audífonos o implantes cocleares). En contraposición a estos últimos casos, se encuentran padres que asumen con responsabilidad esta situación, siendo conscientes de la importancia del papel que juegan como estimuladores del desarrollo de su hijo, proporcionándole los recursos necesarios en los momentos adecuados y adoptando un equilibrio entre posiciones de protección y

el aprendizaje propio del niño, dejando que se desenvuelva como la persona autónoma que llegará a ser. La aceptación familiar de la sordera es probablemente el factor más crítico en el desarrollo de un autoconcepto positivo en cualquier persona (Hwee, 1989).

- b) Padres sordos u oyentes: En el caso padres también sordos, la aceptación de la sordera es algo más natural y positiva, ofreciendo al niño desde los primeros momentos un sistema alternativo de comunicación (habitualmente la lengua de signos), siendo un medio útil para la comunicación entre ellos y que le permitirá desde temprana edad desarrollar su estructura cognitiva y de pensamiento. Cuando los padres son oyentes, la aceptación de la discapacidad es algo más compleja pudiéndose dar las situaciones mencionadas anteriormente. Se hace más compleja la comunicación puesto que los padres intentan que el niño se desarrolle en su propio código lingüístico, algo que dependiendo del grado de pérdida auditiva que tenga su hijo va a ser más o menos complejo. En un estudio realizado por Meadow y Schlesinger (1972) se reveló que la prevalencia de los trastornos del comportamiento de la personalidad entre los niños sordos de padres oyentes era significativamente mayor que entre los niños sordos con padres sordos. Estos autores llegaron a la conclusión que esto era, en gran parte, debido a que los padres sordos, realizaban una rápida aceptación de la sordera de su hijo. Así mismo, en otro estudio, Greenberg (1980) encontró que muchos padres oyentes tienden a mostrar actitudes de sobreprotección hacia sus hijos sordos, además de desarrollar expectativas poco realistas.
- c) Nivel sociocultural de la familia: Es importante puesto que afecta al acceso a los recursos sociales, sanitarios y educativos. Domingo y Peñafiel (1998) hacen hincapié en que la clase social y el lugar de residencia marcarán de forma determinante la cantidad, calidad y oportunidad de información, orientación y disposición de recursos necesarios.

2.2. Perspectiva educativa

2.2.1. El contexto escolar del niño sordo

El contexto escolar y la atención educativa que recibe el alumno sordo están influenciados por el tipo de centro en el que el alumno se escolariza. Existen distintas opciones entre las que tradicionalmente se ha debatido sobre cuál es la más positiva para atender a sus necesidades considerando las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. En última instancia, estimamos que la mejor opción es aquella que en cada momento pueda responder de la mejor forma posible a las necesidades educativas especiales de estos niños tomando en consideración sus características personales, sociales y familiares y las propias condiciones y características del centro educativo para dar una respuesta adecuada.

La forma más común de escolarización es la de centro ordinario, opción que requiere la puesta en marcha de una serie de medidas de atención a la diversidad que faciliten la inclusión y la integración del alumno sordo en el centro. Estas medidas pasan por la eliminación de las barreras de comunicación (instalación de señales luminosas, adaptación de las aulas para que sean menos ruidosas...), la dotación de recursos personales (maestros especialistas en audición y lenguaje, Intérpretes en lengua de Signos), uso de materiales y recursos técnicos específicos necesarios (materiales para el desarrollo de la audición y el lenguaje, equipos de frecuencia modulada,...). En este tipo de integración los niños sordos se benefician del contacto con otros niños, facilitando procesos de integración y adaptación al entorno. Sierra (1994), hace referencia a que los alumnos escolarizados en centros ordinarios, por lo general tienen más restos auditivos y han recibido una educación más temprana, hechos que deben ser tenidos en cuenta al analizar las ventajas de este tipo de escolarización.

Una segunda forma de escolarización es la de centro específico, opción que rentabiliza los recursos al centralizarlos en un solo centro en el que se atiende a más alumnado con las mismas características, donde se especializa la atención que reciben y el profesorado que lo atiende tiene una mayor formación y experiencia. La enseñanza y aprendizaje junto a iguales que comparten una misma característica (la sordera), puede favorecer aspectos de autoestima,

comunicación, identificación con un grupo de referencia. Sin embargo, también se pueden fomentar aspectos negativos en aspectos tales como bajos niveles comunicativos y de aprendizajes alcanzados por los alumnos, escasa o nula adaptación social, bajas expectativas por parte de su profesorado son sólo algunas de las conclusiones obtenidas por la investigación (Torres, Rodríguez, Santana y González, 1995).

Una tercera opción y que nos resulta interesante destacar es la escolarización en centros ordinarios de integración preferente de alumnado sordo. Son centros que escolarizan a un número significativo de alumnado con esta discapacidad y que desarrollan programas específicos para atender a sus necesidades educativas especiales. En ellos la Administración educativa concentra recursos especializados sin dejar de funcionar como centros ordinarios. Es innegable que en esta opción, los niños sordos se benefician de la inclusión, integración y normalización que supone estar escolarizado en un centro ordinario, sin renunciar a la atención especializada que necesitan. Algunos de estos centros desarrollan programas bilingües en los que se trabaja tanto la Lengua Oral como la Lengua de Signos, abriendo a toda la comunidad educativa las posibilidades de conocer y aprender este sistema de comunicación.

2.2.2. Necesidades educativas especiales del alumnado sordo

Sea cual sea la modalidad de escolarización, cuando un alumnado sordo se matricula en un centro educativo se deben poner en funcionamiento medidas organizativas y curriculares que ayuden a responder a sus necesidades. Estas necesidades educativas están influenciadas por las variables que hemos ido señalando en apartados previos (características individuales, contexto familiar y social...).

Son muchos los autores que han intentado reflejar de un modo u otro cuáles son las necesidades educativas que puede presentar el alumnado sordo cuando se escolariza en un centro educativo (Jáudenes et al., 2004; García y Pérez, 2001; Domingo y Peñafiel, 1998; Silvestre, 1998; Vázquez y Martínez, 2003; etc.). Consideramos que la publicación de Alemán, Ardanaz, Muruzábal y Poyo (2007), se encuentra entre las que mejor ha logrado concretar las

necesidades educativas de estos alumnos. De modo resumido las presentamos a continuación:

- a) Necesidad de acceder a un sistema de comunicación: Aprovechamiento de los restos auditivos para el acceso al lenguaje oral, aprendizaje de la lectura labial como apoyo. Utilización de la Lengua de Signos como sistema aumentativo de comunicación.
- b) Necesidad de rentabilizar al máximo la audición: Uso de prótesis auditivas (audífonos o implantes cocleares), aparatos de amplificación o equipos de frecuencia modulada para aprovechar los restos auditivos.
- c) Necesidad de acceder al lenguaje oral: intervención logopédica para aprender el lenguaje oral.
- d) Necesidad de desarrollar habilidades cognitivas verbales: desarrollo de la capacidad para pensar y razonar sobre contenidos abstractos y distantes de su mundo familiar y social más cercano.
- e) Necesidad de desarrollar el lenguaje escrito: comprender el lenguaje escrito y expresarse a través de él.
- f) Necesidad de participar en el aula de la comunicación, la información, el aprendizaje y las relaciones: precisa recibir la información que se da en el aula, participar según sus posibilidades en las conversaciones de clase, paliar el déficit de experiencia, información y conocimientos y acceder a los aprendizajes que se desarrollan en el aula.
- g) Necesidad de fomentar la integración social y la seguridad en sí mismo.
- h) Necesidad de orientar a la familia: sobre aspectos tales como las repercusiones de la sordera según la edad del niño; los recursos educativos, sociales y sanitarios a los que pueden acceder, las estrategias para establecer una comunicación eficaz con su hijo y cómo ayudarle en su desarrollo personal y social.

2.2.3. La respuesta educativa

No cabe duda que la escuela supone uno de los ambientes más influyentes en el desarrollo del niño. El número de años que pasa escolarizado, los aprendizajes que en ella realizan, las interacciones que se fomentan en ella, son de vital importancia para el desarrollo las potencialidades y capacidades de cualquier niño, 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 adecuadas, etc...

Echeita (2004) señaló al hablar de personas con discapacidad que: *“cuando entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se diluye y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad”* (p. 32).

2.2.3.1. Elección del sistema de comunicación más adecuado

La elección de sistema de comunicación a utilizar con un alumno con discapacidad auditiva va a depender de diversos factores tales como:

- El código comunicativo que utiliza la familia: oralismo, Lengua de Signos, sistema Bimodal...;
- El tipo de escuela de la que se trate: centro específico de sordos, centro ordinario, centro ordinario preferente de integración de alumnado sordo con proyectos de bilingüismo;

- Características del propio niño: en el caso de niños con restos auditivos habría que potenciar el aprovechamiento de los mismos y trabajar percepción auditiva, discriminación, lectura labial... Si tenemos alumnado con pérdidas graves de audición, además de trabajar la lectura labial, es preciso elegir un sistema alternativo al oral que le permita la comunicación eficaz y funcional con los demás (Sistema Bimodal, Lengua de Signos...).

2.2.3.2. Determinación de ayudas y apoyos

A lo largo del periodo de escolarización del alumnado con discapacidad auditiva y atendiendo a sus características personales, sociales y familiares, va a ser preciso poner en marcha una serie de ayudas y apoyos que logren responder a sus necesidades educativas especiales. A través de las adaptaciones de aula y de centro, del ajuste de los contenidos curriculares, de la participación de distintos especialistas en su atención, así como de otras medidas que veremos posteriormente, se alcanzará un desarrollo global equilibrado del alumno.

Las ayudas y apoyos que puede necesitar un niño con discapacidad auditiva en su periodo escolar las podemos dividir en dos grandes grupos: A) Atención especializada y; B) Adaptaciones curriculares.

A) Atención especializada:

El trabajo coordinado de los distintos especialistas que interviene con el alumno es fundamental para el logro de objetivos educativos, sociales, afectivos y fundamentalmente comunicativos. García y Herrero (2008) hicieron una breve descripción de los recursos personales necesarios para atender las necesidades del alumnado sordo. Tomando como referencia sus consideraciones señalamos a continuación los siguientes profesionales que podrían intervenir con un alumno sordo:

- Maestro especialista en Audición y Lenguaje: intervienen en la consolidación de la comunicación tanto a nivel expresivo como comprensivo a través de la lengua oral, signada y escrita. Refuerzan

los aprendizajes básicos e instrumentales que en la adaptación curricular de cada alumno se determine y elaboran o adaptan materiales curriculares específicos (Instrucciones de 3/7/2003).

- Maestros especialista en Pedagogía Terapéutica: Apoya y refuerza las áreas curriculares y los trastornos y patologías asociadas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje (García y Herrero, 2008).
- Profesor/a para el apoyo curricular en los I.E.S.: apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva en las diferentes áreas, materias o asignaturas del currículo de la educación secundaria obligatoria o postobligatoria, reforzando los aprendizajes escolares, aplicando las adaptaciones metodológicas necesarias y utilizando, los materiales curriculares que en la adaptación curricular se hayan seleccionado (Instrucciones de 3/7/2003). Este profesorado ocupará un puesto específico en el centro y se adscribirá a una de las siguientes especialidades: a) *Ámbito socio-lingüístico* para el apoyo en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Geografía e Historia o bien; b) *Ámbito científico-tecnológico* para el apoyo en las áreas de Matemáticas, Biología y Geología, Física y Química y Tecnología.
- Profesores con conocimiento en Lengua de Signos: En algunos centros de integración preferente de alumnado sordo que estén llevando a cabo experiencias bilingües pueden convocarse puestos específicos de profesorado que cumplan el requisito de tener conocimientos en Lengua de Signos. Se trata de maestros de Educación Primaria que utilizan la Lengua de Signos entre sus estrategias docentes para facilitar la comunicación con el alumnado sordo, así como posibilitar el aprendizaje de esta Lengua por parte del mismo y del resto de sus compañeros.
- Intérprete en Lengua de Signos: Transmite cualquier mensaje a la lengua oral o a la de Signos manteniendo la fidelidad de su contenido. Interpretar lo que se dice en el aula y otros espacios donde se realicen actividades educativas además de servir de puente de comunicación entre el profesorado y el alumnado sordo, entre

estos/as con sus compañeros/as oyentes y demás miembros de la comunidad educativa (Lozano, 2009).

B) Adaptaciones curriculares:

Los Programas de Adaptación Curricular vienen establecidos de los artículos del 12 al 16 de la Sección Segunda de la Orden de 25 de julio de 2008, por la que regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Esta misma Orden define la adaptación curricular como una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Las adaptaciones curriculares podrán ser de dos tipos, significativas y no significativas. Destacaremos a continuación sus características principales.

Las adaptaciones curriculares *no significativas* afectarán a los elementos de acceso al currículo. García y Pérez (2001) denominan adaptaciones de acceso al currículo a aquellas modificaciones que se llevan a cabo en los diferentes elementos personales y materiales, incluida la organización de los mismos, con los que el centro educativo cuenta.

Algunos ejemplos de adaptaciones curriculares no significativas que afectarán a los elementos de acceso al currículo son los siguientes:

- Organización de los profesionales especialistas: El orientador/a del centro determina a través de la evaluación psicopedagógica y el Dictamen de escolarización las necesidades de apoyo e intervención especializada del alumno/a sordo. El centro arbitrará las medidas oportunas para la integración de estos profesionales en la atención que el alumno/a reciba. Así mismo, todos los profesionales que intervienen con el alumno/a deberán planificar y organizar las funciones de cada uno, así como coordinar sus actuaciones.
- Distribución de espacios y disposición del aula: poner al alumno/a en las primeras filas; disponer el aula en forma de “U”; reducir el ruido

en las aulas y las posibles reverberaciones; cuidar las condiciones de iluminación; etc.

- Uso de equipamiento técnico específico Equipos de frecuencia modulada (F.M.); amplificadores del sonido; Tablas vibratorias; equipo SUVAG; Etc.
- Materiales didácticos adaptados y recursos para la estimulación auditiva, del habla y del lenguaje :
 - Audición, el habla y la voz: Aplicaciones informáticas tales como el Visualizador Fonético SpeechViewer 3.0. (IBM, 1998); Programa SEDEA de ONDAEDUCA (Calvo y Martínez, 2004); Globos-3 del Proyecto Fressa (Lagares, 2014); Programas del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA, 2000), Guías y materiales para la rehabilitación de implantes cocleares (Huarte, 1992);...
 - Habilidades lingüísticas (orales y escritas): cuadernillos, libros o aplicaciones informáticas para trabajar la lectoescritura como por ejemplo el método ¡A Jugar! (Trigo y García, 1994), “Leer, escribir y comprender” (Gata y Martínez, 2001), materiales de logopedia para trabajar forma, contenido y uso del lenguaje como por ejemplo “Espiral de Morfosintaxis” (Ibarbia, I., 2013),...
 - Aprendizaje de la Lengua de Signos: Diccionarios tales como por ejemplo: “Conoce y aprende la Lengua de Signos” de la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (2005) y “Mis primeros signos” de Aroca (2005).
 - De reeducación logopédica: “Enséñame a hablar” de López (1998), ejercicios de vocabulario en imágenes, lotos de acciones y oficios, libros en imágenes, cuentos, cómics con secuenciación narrativa. juguetes (frutas y otros alimentos, animales, elementos de la casa,...).
- Horario y agrupamientos de alumnos/as: Se establecerá el horario más adecuado para la intervención de los distintos profesionales que atiende a este alumnado, así como el tipo de agrupamiento que mejor

mantenga el equilibrio entre el aprendizaje del alumno/a sordo y su integración. Estos agrupamientos podrán ser dentro del aula, agrupamientos flexibles por nivel o ciclo y agrupamientos en talleres por nivel o ciclo (Torres, Rodríguez, Santana, González, 1995).

- Empleo de métodos de comunicación aumentativos y/o alternativos: Utilización de la Lengua de Signos, el sistema Bimodal, la Palabra Complementada; etc.

Cuando un alumno/a sordo presente un desfase curricular importante con respecto a su grupo de edad, será necesario desarrollar adaptaciones curriculares *significativas*, estas adaptaciones implican una modificación en los elementos básicos del currículo (incluidos los objetivos de etapa y los criterios de evaluación). Veamos a continuación algunos ejemplos de estas adaptaciones:

- En relación a los objetivos y contenidos, se podrán introducir, priorizar, reformular y muy excepcionalmente eliminar algunos de ellos relacionados con un área en concreto (Música o Lengua Extranjera). Por ejemplo: Introducción de objetivos y contenidos relacionados con algún sistema alternativo/aumentativo de comunicación (Lengua de Signos, Bimodal,...); Priorizar el aprendizaje de la lectoescritura.
- En cuanto a la evaluación se pueden establecer criterios de evaluación individualizados para el alumnado sordo, referidos a los objetivos específicos que se han introducido en su adaptación curricular, por ejemplo relacionados con el aprendizaje de la Lengua de Signos.

2.2.3.3. Recursos técnicos que ayudan a la audición

Las personas sordas pueden beneficiarse de ayudas técnicas y aparatos electrónicos para mejorar la funcionalidad de los restos auditivos que poseen (es el caso de los audífonos, los equipos de frecuencia modulada,...) o bien sustituir funciones de algunos de los elementos orgánicos que posibilitan la audición (con implantes cocleares).

Los avances en el campo de la electrónica y la informática han supuesto un cambio importante y muy significativo en los recursos tecnológicos que se ponen al servicio de las personas sordas. La miniaturización de componentes, los procesadores digitales de señales acústicas, la conectividad inalámbrica, la mejora en la recepción y naturalidad del sonido...son logros que han permitido adaptarse con mayor eficacia a los desafíos que se le presentan a un niño sordo en las distintas etapas de su desarrollo.

Son numerosos los autores que han descrito los recursos técnicos más utilizados por las personas sordas (Ramírez, 1982; Domingo y Peñafiel, 1998; Torres, Urquiza y Santana, 1999; Vázquez y Martínez, 2003; Jáudenes, 2007; García y Herrero, 2008; Velasco y Pérez, 2009...). A continuación haremos una breve descripción de los mismos tomando como referencia a los autores mencionados (ver Tabla 2):

- a) Audífonos: son pequeños aparatos o dispositivos que amplifican los sonidos del entorno. En este aparato, el sonido es captado por un micrófono que convierte la onda sonora en señal eléctrica, de aquí pasa a un amplificador, que adaptándose a las características de la persona hace más fuerte el sonido. En un último paso el auricular del audífono vuelve a transformar la señal eléctrica en sonido que es el que le llega a la persona ya amplificado.
- b) Implantes cocleares: Es un tipo de prótesis que requiere de una intervención quirúrgica para su instalación. Es un dispositivo de alta tecnología, capaz de transformar la señal acústica en energía eléctrica, la cual estimula las terminaciones nerviosas aferentes del nervio coclear y desencadena en el sujeto sensaciones auditivas. El Implante Coclear intenta sustituir la función de las células ciliadas del órgano de Corti, estimulando directamente mediante impulsos eléctricos las fibras del nervio auditivo.
- c) Bucle o aro magnético: Es un cable que transforma la señal sonora en ondas magnéticas. La señal procede de un micrófono, que usará el hablante, y se transmite directamente a la prótesis auditiva de la persona sorda. El cable se coloca en el perímetro del aula, salón, anfiteatro...creando un campo magnético cuando el emisor habla por el

micrófono. La señal es recogida directamente por la prótesis de la persona sorda.

- d) Equipos de frecuencia modulada (F.M.): Es un dispositivo que envía la voz de un emisor (profesor/a u otro hablante) directamente al receptor (alumno/a sordo/a) a través de un micrófono. Mejora las condiciones acústicas negativas tales como ruidos y reverberaciones.

Por último debemos señalar que los recursos tecnológicos mencionados constituyen una ayuda y sólo eso. El hecho de utilizarlas no hace que una persona deje de ser sorda, es por esto que deben disponer de otros apoyos y ayudas nos tecnológicos que le permitan la comunicación con su entorno (por ejemplo la Lengua de Signos).

Con un fin aclaratorio, presentamos en la tabla nº 2 algunas imágenes de las ayudas técnicas mencionadas.

Tabla nº 2: Tipos de ayudas técnicas para las personas sordas

<p>AUDÍFONOS</p>	 <p>Fuente de la imagen: FIAPAS (Jáudenes, C. et al., 2007)</p>	 <p>Fuente de la imagen: Propia</p>
<p>IMPLANTE COCLEAR</p>	 <p>Fuente de la imagen: Propia</p>	
<p>BUCLE O ARO MAGNÉTICO</p>	 <p>Fuente de la imagen: http://ondaeduca-tecnica.es/images/induction_loop_schematic_250.jpg (Localizado el día 10 de mayo del 2010).</p>	
<p>EQUIPOS DE FRECUENCIA MODULADA (FM)</p>	 <p>FM OTICÓN-Amigo®. Fuente de la imagen: Propia</p>	 <p>FM SOLARIS®. Fuente de la imagen: Propia</p>

2.2.4. Aspectos normativos

Reflexionar sobre la situación actual en relación a las prácticas docentes del profesorado que atiende alumnado sordo, pasa necesariamente por una revisión normativa sobre la legislación publicada en nuestro país relativa a la atención educativa al alumnado con discapacidad en general. Recogemos a continuación las más significativas:

2.2.4.1. Normativa de ámbito estatal

En primer lugar, la Ley de Integración Social del Minusválido, también llamada LISMI (Ley 13/1982 de 7 de abril, BOE de 30 de abril), supuso un hito en la regulación de la educación especial al contemplar los principios que deben regirla (integración, normalización, sectorización e individualización). Legisló la integración del alumnado con discapacidad en centros ordinarios en condiciones de igualdad de oportunidades. Los avances sociales en contra de la discriminación en todos los ámbitos de la vida era ya un hecho por aquel entonces. Una vez más, la legislación trata de adaptarse a los cambios sociales, cambios que siempre van un paso por delante de la regulación normativa de los mismos.

Tres años después, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo), arbitra las medidas necesarias que permiten la escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios.

En 1990, se aprueba la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE de 4 de octubre). Esta ley introdujo por vez primera en la normativa el concepto de necesidades educativas especiales. En dicha ley se consideró el currículo como un elemento abierto, flexible e integrador, lo que permitía adaptar el currículo ordinario a las características individuales del alumnado con necesidades educativas especiales. En línea con lo que señala Santana (1994), al hablar de los modelos de escuela que fomenta la LOGSE, se abogaría por una escuela para todos que se aleje de sistemas homogeneizadores de enseñanza y que traten de

proporcionar los recursos necesarios para adaptar e individualizar la enseñanza a las características y necesidades de cada alumno o alumna en particular.

Los cambios educativos producidos a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, culminaron con la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad en la Educación (LOCE), (BOE, de 24 de diciembre). Como su mismo título indica, nace con el propósito de mejorar la calidad del sistema educativo. Introduce un cambio conceptual significativo al incluir los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de un concepto más amplio denominado ahora “necesidades educativas específicas”. Éste concepto más amplio trata de tomar en consideración no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales (derivadas de la discapacidad que puedan presentar), sino también a los alumnos extranjeros y a los alumnos superdotados intelectualmente. En relación al alumnado con necesidades educativas especiales, garantizan las medidas oportunas para proporcionar una adecuada respuesta educativa a sus circunstancias y necesidades, señalando que tendrán una atención especializada atendiendo a los principios de no discriminación y normalización educativa para el logro de su integración escolar.

Los nuevos cambios políticos y sociales acometidos en los siguientes años, llevaron a que en escasamente 4 años se derogara la LOCE y aprobara una nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), (BOE de 4 de mayo). Esta ley tratará de garantizar la equidad en la educación del alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo. Establece los recursos necesarios para desarrollar esta atención educativa en orden a lograr la plena inclusión e integración del alumnado. La atención a la diversidad la contempla como un principio y no como una medida educativa dirigida a unos pocos.

Centrándonos en las personas con discapacidad auditiva, en el año 2007 se publica la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen la lengua de signos española y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva o sordociegas (BOE de 24 de octubre). Esta ley dispone la facilitación de los recursos necesarios para el aprendizaje de la lengua de signos española al alumnado sordo que así lo haya elegido (si es menor de edad o están incapacitados la elección corresponde a los padres representantes legales). Contempla la oferta educativa de centros con modelos educativos bilingües, así como la oferta en estos centros del

aprendizaje de la lengua de signos como asignatura optativa para todo el conjunto del alumnado. Por último señala también que las Administraciones educativas establecerán Planes y Programas de formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego.

2.2.4.2. Normativa de ámbito autonómico de la Junta de Andalucía

En Andalucía, la regulación normativa ha ido desarrollando y dando un carácter propio (en la medida de lo posible) a las leyes de ámbito estatal. Las más significativas son las siguientes:

La Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía (BOJA de 17 de abril), que establece la atención integral a las personas con discapacidad. Reconoce el derecho a recibir atención educativa específica tan pronto como se detecte la discapacidad, con los complementos y apoyos necesarios a la evaluación psicopedagógica, a la evaluación adaptada, al uso de sistemas de comunicación alternativa, medios técnicos y didácticos así como de las nuevas tecnología de la comunicación e información (Vázquez y Martínez, 2003).

El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (BOJA de 18 de mayo), desarrolla y concreta la Ley 1/1999 reseñada anteriormente. En relación a la atención educativa del alumnado con discapacidad promueve el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y de los sistemas aumentativos y alternativos.

Las reformas educativas en el ámbito estatal llevadas a cabo entre el 2002 y 2006 propiciaron la concreción de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA), (BOJA de 26 de diciembre). En su Título III se establece los principios que garantizan la equidad en la educación, se indican las diferentes tipologías de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre las que se encuentran las referidas al alumnado con necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial (en esta última estaría el alumnado sordo y regula los principios que regirán su atención educativa y los recursos humanos y materiales necesarios para este alumnado.

En relación a la educación especial, debemos hacer referencia también a la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en Andalucía (BOJA de 22 de agosto). El objetivo de esta norma es la regulación y desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad. Pone un especial énfasis en la adquisición de las competencias básicas (término que sustituyó al de objetivos educativos), en la detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, en la tutoría y orientación educativa del alumnado y en la relación con las familias para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas. Arbitra las medidas oportunas para que el alumnado obtenga el máximo desarrollo posible de las capacidades personales, garantizando así el derecho a la educación que les asiste. Completa y especifica las actuaciones y medidas de atención a la diversidad ya recogidas en normativas anteriores y señala los Programas a poner en marcha en los centros para responder a esa diversidad (programas de refuerzo, de adaptación curricular –no significativa y significativa- y programas de diversificación curricular). En relación a las adaptaciones curriculares significativas, introduce dos cambios importantes, el primero es que dictamina que el responsable de la misma será el profesorado especialista en educación especial (anteriormente era el tutor o tutora), el segundo es relativo a la evaluación, la promoción y la titulación, en este sentido, la Orden establece que las decisiones a adoptar se realizarán de acuerdo a los objetivos fijados en la adaptación curricular significativa. Se considera que tal y como viene expresado puede generar confusión puesto que este último punto deja abierto el camino a que se pueda promocionar o titular si consigue los objetivos de su adaptación independientemente del desfase escolar que pueda presentar. Es necesario aprobar una nueva norma de desarrollo de esta medida ya que no sería lógico por ejemplo que se titulara en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) consiguiendo los objetivos de una adaptación curricular significativa correspondiente al último ciclo de Educación Primaria.

En cuanto a las personas con discapacidad auditiva, en Andalucía se aprobó la Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera (BOJA del 15/12/11). Esta Ley constituyó el desarrollo de la Ley 27/2007 sobre reconocimiento de la lengua de signos mencionada anteriormente. Su objetivo es regular el *“respeto, protección, enseñanza y uso...de la lengua de signos española,...así como de la lengua oral a través de los medios de apoyo a la*

comunicación oral....” (artículo 1). Así mismo, ofrece un marco legal para la adopción de medidas de atención a la diversidad del alumnado con discapacidad auditiva al regular la disposición de recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para facilitar el aprendizaje de la lengua de signos y la lengua oral al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y con sordoceguera. Se ofertará en centros determinados una enseñanza bilingüe, se potenciará la elaboración y difusión de materiales didácticos adaptados a este alumnado, se garantizará el acceso a la lengua oral a través de ayudas técnicas o sistemas aumentativos de comunicación. Incluso, determinados centros podrán ofertar la lengua de signos española como asignatura optativa. Recoge además, que la administración educativa propiciará la formación inicial y permanente del profesorado en estos temas.

2.2.5. Formación del profesorado que atiende al alumnado sordo

Los procesos de Reforma Educativa acometidos en nuestro país a partir de 1980 llevaron a concebir la educación del alumnado con discapacidad desde una nueva perspectiva más integradora y normalizadora. Es a partir de este momento cuando se dan las primeras experiencias de escolarización del alumnado sordo en centros ordinarios y por tanto un nuevo reto para el profesorado al diversificarse dentro del aula la heterogeneidad de las características y necesidades de sus alumnos y alumnas. Los cambios y demandas generados en este periodo de tiempo han dado lugar a que las creencias pedagógicas del profesor demanden una transformación, a fin de concebir y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, y a pesar de lo dicho, las reformas de finales de siglo XX y los primeros años del siglo XI no supusieron una estabilidad de nuestro sistema educativo, los cambios sociales y políticos llevaron a desarrollar nuevas políticas educativas con su consiguiente desarrollo normativo ya recogido en un punto anterior de este trabajo. No obstante, sí ha permanecido a lo largo de todas ellas el espíritu integrador e inclusivo del alumnado con discapacidad.

Toda medida que lleva a la inclusión y al desarrollo de una “escuela para todos” debe tener su reflejo en la formación que recibe el profesorado, tanto inicial (la desarrollada en las Universidades), como en la formación continua (a lo largo del desarrollo de la carrera profesional). La formación de calidad permite transformar las creencias del profesorado sobre su propia concepción

de la enseñanza del alumnado con discapacidad y de las posibilidades de desarrollo y crecimiento educativo y personal. No cabe duda que las creencias que el profesorado tiene sobre los procesos de integración e inclusión afecta en gran medida a su práctica docente, es por ello necesario arbitrar las medidas oportunas y necesarias para que desde la formación inicial de los futuros profesores se adquieran una serie de competencias, capacidades, estrategias y cualidades docentes que favorezcan la inclusión de todo el alumnado sea cual sea sus condiciones personales, físicas o sensoriales.

Los antecedentes en la formación del profesorado con alumnado sordo han estado estrechamente ligados a los modelos educativos de atención a este alumnado. Se ha evolucionado desde una perspectiva segregacionista en la que se escolarizaban exclusivamente en centros específicos hacia la inclusión en centros ordinarios. En esta última modalidad, la responsabilidad de la educación del alumno/a sordo no es ya solo de los especialistas en “Audición y Lenguaje” o “Pedagogía Terapéutica” (que si tenían una formación más o menos específica en su atención), sino también del maestro/profesor tutor o de área que debe atender a todo el grupo, incluido el alumno/a sordo que se integra en él. Los modelos formativos del profesorado han reflejado la evolución mencionada anteriormente. En línea con lo que señala Torres (2000), tradicionalmente se han adoptado modelos de formación inicial categoriales en los que el currículum formativo del futuro profesor contemplaba asignaturas o materias específicas relacionadas con las distintas deficiencias, haciendo más hincapié en el déficit del alumno, en la valoración y diagnóstico del mismo, en los aspectos legales y en la intervención de equipos multidisciplinares. Recientemente, la tendencia es hacia la adopción de modelos formativos no categoriales, descritos por este autor como modelos. “basados más en las necesidades educativas especiales, en las estrategias para la diversidad, en los procesos de adaptación de la enseñanza, en el diagnóstico y valoración de las necesidades de los alumnos, en los apoyos y recursos que se ofrecen para el acceso al currículum ordinario, en estrategias instructivas y métodos de enseñanza cooperativos” (Torres, 2000, p. 190).

La adaptación al “espacio europeo” ha introducido cambios en los planes de estudios de todas las Universidades españolas, llegando así los nuevos Títulos de Grado. En cuanto al Título que capacita para ejercer la profesión de maestro o maestra hemos de señalar que en él se recoge una capacitación muy sucinta en cuanto a la discapacidad auditiva. El estudiante matriculado en el “Grado en Educación Primaria”, podrá recibir alguna formación especializada en estos temas si obtiene la “Mención cualificadora en Educación Especial”, para ello,

deberá cursar una serie de asignaturas optativas relacionadas entre las que se encuentra “Aspectos psicológicos de la dificultades motóricas o sensoriales” y “Aspectos pedagógicos” de la dificultades motóricas o sensoriales” de 6 créditos cada una (Universidad de Jaén, 2010). Esta capacitación la entendemos como insuficiente para ejercer su práctica docente ante un alumno/a sordo. Sería necesario completar esta formación con estudios de postgrado con contenidos curriculares más específicos.

En todo caso, es preciso que una vez integrados en la profesión docente continúen con su formación especializada ofrecida por la propia Administración educativa a través de los Centros de Profesorado en cualquiera de las modalidades que esta contempla, es decir, a través de cursos desarrollados en los Centros de Profesorado o bien creando Grupos de Trabajo en los propios centros educativos.

El interés de la Administración educativa en esta formación se hace patente con la aprobación de Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen la lengua de signos española y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva o sordociegas (BOE de 24 de octubre). En su artículo 7.5. señala que la Administración educativa establecerá Planes y Programas de formación para el profesorado que atiende al alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego.

Para asegurar la calidad de la respuesta educativa recibida por el alumnado sordo y con discapacidad auditiva en centros ordinarios es preciso que el profesorado que lo atiende tenga ese mínimo de formación general sobre atención a la diversidad, así como formación específica adecuada sobre la discapacidad en cuestión.

Analizado el marco teórico sobre la temática que nos ocupa y todos los aspectos desarrollados, determinamos que la formación necesaria del profesorado que atiende alumnado sordo deberá versar sobre los siguientes temas:

- Información sobre la discapacidad auditiva (definición, características, implicaciones educativas...).
- Competencias de planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados al alumnado sordo.

- Estrategias para la atención educativa de este (metodologías específicas, apoyos educativos, adaptaciones curriculares en los elementos de acceso, adaptaciones curriculares en los elementos básicos del currículo...).
- Técnicas específicas de comunicación con el alumnado sordo (estrategias comunicativas eficaces, aprendizaje de métodos de comunicación específicos tales como la Lengua de Signos Española, el Sistema Bimodal o el Dactilológico,...).
- Uso de recursos técnicos específicos (equipos de Frecuencia Modulada, amplificadores de sonido...)

2.2.6. Las competencias estratégicas docentes

Desde un marco general, el dominio de competencias estratégicas para la docencia, es un tema de gran relevancia que lleva a garantizar la adecuada respuesta educativa dirigida a todo el alumnado, así como el logro del más alto grado de desarrollo profesional del profesorado.

Son numerosas las definiciones y a su vez clasificaciones sobre cuáles deberían ser estas competencias. Todas ellas admisibles consideradas desde un acto reflexivo sobre cómo debería desarrollarse un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. En este apartado y el siguiente destacamos sólo algunas de ellas que consideramos relevantes para nuestro estudio.

Le Boterf (2001) define competencia como *“una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño”* (p.23).

La Real Academia Española (2001), define competencia como *“Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”*.

Salgani, Rychen, Moser y Konstant (1999), dentro del marco del Proyecto de indicadores de la OCDE denominado DeSeCo (“Definition and Selection of Competencies”, en español: “Definición y selección de competencias”) identificaron un conjunto de competencias necesarias para la vida:

1. Usar herramientas de manera interactiva (uso interactivo del lenguaje, los símbolos, de los textos, del conocimiento, de la información y de la tecnología).
2. Interactuar en grupos heterogéneos (Relacionarse bien con otros; Cooperar y trabajar en equipo; Manejar y resolver conflictos).
3. Actuar de forma autónoma (Actuar dentro del contexto del gran panorama, entendiendo esto como un marco más amplio en el que se tenga en cuenta la relación de sus acciones con las normas de la sociedad, las instituciones sociales y económicas y lo ocurrido en el pasado; Formar y conducir planes de vida y proyectos personales; Defender y asegurar derechos e intereses).

Centrándonos en una aproximación al ámbito educativo sobre el término competencia, destacamos a Perrenoud (2004), que define el término como la “*capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*” (p. 11). Clasifica las competencias agrupándolas en diez grandes familias de referencia:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Por su parte, Tébar Belmonte (2003) considera al docente como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes y realiza una descripción de competencias que describen el perfil del profesor:

- Domina los contenidos y planifica con flexibilidad.
- Establece metas tales como el desarrollo de la perseverancia, los hábitos de estudio, la autoestima, la metacognición, etc. Su principal objetivo es que el mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía.

- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad. pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad.
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas.

Pérez Ferra (2011) sostiene una concepción de las competencias que va más allá del desempeño y ejercicio de habilidades, contemplando el carácter personal, particular y característico de la persona que la ejecuta. Esta puntualización la podemos apreciar en su definición de competencia: *“Las competencias constituyen la habilitación para movilizar recursos que permiten poder hacer, pero no entendido como mera aplicación, ni como reconstrucción, sino como un saber hacer con valor añadido, el que le aporta la individualidad de cada persona, su conocimiento interdisciplinar y el dominio de capacidades”* (Pérez Ferra, 2011, p. 95). En relación a ellas, pone de relieve las funciones que cumplen en los procesos de cambio y reformas en el ámbito educativo. Entre otras funciones, considera que las competencias *“articulan actitudes, habilidades, destrezas y capacidades para conducir el pensamiento y conocimiento del profesor a la intervención sobre la práctica”* (Pérez Ferra, 2013, p. 69).

En esta investigación se ha optado por la referencia al término asociado “competencias-estratégicas”, recogiendo el significado de ambas palabras ya que se quiere hacer hincapié no solo en las capacidades y en el saber hacer que posee un docente, sino también en la destrezas o habilidades que manifiesta a la hora de desempeñar su práctica educativa y en el proceso de toma de decisiones para la planificación de la enseñanza.

2.2.7. Competencias estratégicas docentes en el aula que integra alumnado sordo

Queremos dedicar un apartado específico a las competencias estratégicas que un profesor/a pone en marcha en el aula para atender las necesidades del alumnado sordo ya que estas van a constituir la piedra angular de nuestra investigación.

La enseñanza de un alumno con discapacidad auditiva supone un gran reto para el profesorado que lo atiende. 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 la enseñanza 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, de evaluación,...

En la tabla nº 3 se enumeran una serie de competencias estratégicas docentes para atender al alumnado sordo, recogidas de la revisión de la literatura efectuada para la realización de este trabajo y de la experiencia de quién lo realiza. El análisis y revisión realizados ha servido como marco de referencia para la elaboración del cuestionario de la presente investigación. Ha permitido también, realizar una primera aproximación a los factores que describen el problema de investigación (se detallarán en el punto 4 de este trabajo) y que definirán las competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular utilizadas por el profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva:

- Competencias estratégicas de *planificación*: En este factor se incluirán variables relacionadas con la programación de la enseñanza (selección y planificación de objetivos, contenidos, actividades, metodología y recursos), adaptados a las características del alumnado.
- Competencias estratégicas *metodológicas*: factor que incluirá variables relacionadas con los procedimientos y métodos que se ponen en marcha para desarrollar la enseñanza.
- Competencias estratégicas de *comunicación*: este factor estará referido a las habilidades, recursos y técnicas para el intercambio de información entre el profesorado y el alumnado.
- Competencias estratégicas de *evaluación*: factor descrito por variables sobre la utilización concreta de procedimientos, instrumentos y técnicas que valoran los aprendizajes del alumnado.

**Tabla nº 3: Estrategias de aula ante el alumnado con discapacidad auditiva
(Adaptado de Alemán, Ardanaz Aicua, Muruzábal, Poyo, 2007)**

<p>Estrategias de comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicar al alumno donde pueda ver al profesor y controlar la dinámica de clase. - Evitar ruidos de fondo y la luz directa en la cara. - Hablarle de frente y cerca, articular con claridad, con tono normal y ritmo pausado. - No obstaculizar la labiolectura. - Utilizar un lenguaje comprensible para el alumno. - Apoyar el lenguaje oral con signos, gestos, expresión facial y corporal, escritura,... - Anticiparle el tema de conversación. - Comprobar lo que ha entendido. - Ayudarle a controlar su voz y su habla. 	
<p>Estrategias de enseñanza</p>	<p>Explicaciones de clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asegurar su atención visual y respetar sus características. - Apoyar las explicaciones en soportes visuales. - Utilizar un lenguaje comprensible para el alumno. - Dar explicaciones breves. - Utilizar la redundancia. - Ayudarle a formular preguntas, cuando tenga dudas. - Explicarle individualmente lo que no ha entendido. - Facilitar apuntes. - Anticipar explicaciones sobre actividades no prevista.
	<p>Metodología</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poner al alumno en situación, antes de iniciar un nuevo aprendizaje. - Ajustar la enseñanza a sus características y necesidades. - Provocar situaciones de conflicto cognitivo y de razonamiento. - Ayudar a integrar el nuevo contenido en sus esquemas de conocimientos. - Favorecer un aprendizaje autónomo y comprensivo. - Favorecer un estudio comprensivo de los libros de texto. - Favorecer y trabajar a lo largo de todas las áreas y materias el aprendizaje continuo de vocabulario, el desarrollo de habilidades lingüísticas y la comprensión y la expresión escrita. - Expresar los conocimientos adquiridos mediante el lenguaje, ayudándole a expresarse con orden, precisión y riqueza conceptual.
	<p>Dinámica social de clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hacerle partícipe de las informaciones que aportan sus compañeros de clase. - Facilitar la ayuda de un compañero. - Facilitar la participación en clase. - Favorecer la integración en la dinámica de trabajo de grupo. - Controlar los debates en el aula. - Asegurarse que entiende las normas y reglas de convivencia e informarle de cambios que se producirán en la rutina de clase. - Verbalizar las emociones, sentimientos y motivos implicados en las actuaciones y estados de las personas de su alrededor. - Planificar las relaciones entre los alumnos oyentes y sordos. - Programar el desarrollo de habilidades sociales.
<p>Estrategias de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la evaluación continua - Asegurar la comprensión de las preguntas orales que se le formulan. - Adaptar los controles a sus posibilidades de comprensión y expresión escrita. 	
<p>Organización de la enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al programar las unidades didácticas, determinar los contenidos básicos que se quiere enseñar. - Preparar más actividades y prever el uso de materiales visuales para la enseñanza de los contenidos. - Elegir textos escritos muy visuales, con redacción clara y contenidos bien organizados. - Hay que ser flexibles en la organización del tiempo y de las actividades del aula. 	

3. Antecedentes: Revisión de la literatura sobre investigaciones en este campo

Fuera de nuestro país, los primeros trabajos que se acercaron al estudio de las prácticas docentes del profesorado con el alumnado sordo 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 de este alumnado.

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-alumno/a sordo. En este aspecto destacamos aquí los estudios de Lynas, 1986; Saur, Popp y Hurley, 1987; White, 1990; Luckner, 1992; Knoors & Hermans, 2010, Luckner y Pierce 2013; entre otros.

Entre los estudios significativos para nuestra investigación también encontramos los de Schumm y otros (1995), quienes señalaron que los maestros de la Enseñanza Elemental, consideran la conveniencia de adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos con discapacidad, en contrapartida con el profesorado de Enseñanza Secundaria, que enfatizan el dominio del contenido por parte de toda la clase. Esto puede significar que estrategias del profesorado más individualizadas se ven más limitadas en Enseñanza Secundaria que en la Primaria. Las percepciones más positivas hacia la inclusión en los profesores de Enseñanza Elemental en relación a los de Secundaria fueron también detectadas por Chiner y Cardona (2013).

Padeliadu y Lampropoulou (1997) examinaron las actitudes de maestros de educación ordinaria y de educación especial hacia la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales. Encontraron paradójicamente que las actitudes de los maestros de educación ordinaria son más positivas hacia la integración que los de educación especial. Por otra parte, encontraron que las actitudes de los profesores más jóvenes y menos experimentados fueron también más positivas hacia la integración escolar. Señalan que a medida que aumenta la edad y ganan más experiencia en la enseñanza, los profesores se vuelven más intolerantes con los alumnos discapacitados. Destacar también que no hallaron diferencias en cuanto al género. Concluyen que son necesarias estrategias de intervención dirigidas al cambio de actitudes del profesorado hacia la integración, fundamentalmente en el profesorado de educación especial. En esta misma línea de estudio, Boer, Pijl y Minnaert (2011), apuntaron la relación de una serie de variables con las actitudes que manifiesta el profesorado hacia la integración. Entre estas variables se encuentran la formación o capacitación, la experiencia con la educación inclusiva y el tipo de discapacidad del alumno. Concluyeron que los docentes con actitudes más positivas hacia la educación inclusiva eran los que habían recibido más formación, más capacitación y los que tenían menos años de experiencia en la educación. En cuanto a la relación con el tipo de discapacidad del alumno, encontraron que los profesores tenían actitudes más negativas a la inclusión de alumnos con problemas de aprendizaje, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y otros problemas de comportamiento. Por el contrario, son más positivos hacia la inclusión de alumnado con discapacidades físicas y sensoriales. Esta relación entre el tipo de discapacidad y las actitudes del profesor hacia la inclusión fueron también apoyadas por las investigaciones de Cagran y Schmidt (2011).

En relación a los aspectos formativos del profesorado de alumnado sordo, Soukup y Feinstein (2007), pusieron de manifiesto que gran parte de ellos no se sienten suficientemente preparados para enseñar a niños sordos, expresando su deseo de una mayor formación en materias como la identificación, la evaluación o la intervención con este tipo de alumnado. Lenihan (2010) destaca la necesidad de desarrollar programas de formación centrados, principalmente, en temas relacionados con las estrategias de comunicación visual, los avances tecnológicos, tipo de escolarización, etc.

Stinson y Liu (1999) observaron la interacción de grupos pequeños en clases de integración de alumnado sordo y oyente, identificando una variedad de acciones que contribuyen a la participación del alumnado sordo. La manera de disponer los asientos, la sensibilidad en el ritmo de presentación de la información, la disposición del intérprete de lengua de signos a realizar actuaciones que van más allá de la transmisión de la información, parecen contribuir a la participación del alumnado sordo. Hallaron también que el uso de la palabra en el alumnado sordo, aumenta la comunicación y facilita la interacción con el alumnado oyente y el profesorado. Proporcionan una serie de sugerencias en relación a las estrategias del profesorado para facilitar la participación del alumnado sordo en el aula: proporcionar un ambiente comunicativo para toda la clase que fomente la participación del alumnado sordo (dejar tiempo para que el alumno pueda leer la información antes de analizarla y controlar el ritmo del habla con pausas y espacios para permitir que el alumno sordo pueda participar); crear grupos pequeños de actividades para trabajar con eficacia; colaborar con el maestro del aula de sordos y con el intérprete de lengua de signos, analizando la forma de facilitar su participación y aprendizaje; demostrar y promover actitudes positivas hacia el alumnado sordo ya que estos son mejor aceptados por sus compañeros si el profesorado muestra un sincero interés en la integración.

En estudios como los de Stinson y Kluwin (2011) se analizaron las interacciones del alumnado sordo en distintos tipo de ubicaciones (centros específicos, aulas específicas, aulas de integración), describiendo las características atencionales en cada una de ella.

Aspectos sobre la comunicación, el habla, el discurso del profesorado, estrategias de enseñanza en el aula con alumnos sordos fueron estudiados por Cawthon (2001), encontrando que en aulas de integración (en la que había tanto alumnado sordo como oyente), los maestros y maestras dirigen un menor

número de enunciados al alumnado sordo. Este estudio puso de relieve temas que pueden ser útiles en el trabajo con este alumnado tales como la necesidad de garantizar suficiente input lingüístico por parte del profesorado para hacer partícipes al alumnado sordo del diálogo en el aula; la utilización de un nivel de lenguaje apropiado a sus características; la adopción de una filosofía inclusiva ya que es clave para influenciar el enfoque de enseñanza y las estrategias que el profesorado pone en marcha. Desde este enfoque, la atención a la cultura sorda (para mejorar las interacciones que se dan en el aula), las adaptaciones curriculares y de evaluación, la reducción de las ratios (clases más pequeñas con menor número de alumnos) para una atención más individualizada y una apertura a la diversidad en el aula son factores importantes en la atención al alumnado sordo. Por último, destaca la importancia del papel de los intérpretes de lengua de signos en el aula, ya que media la comunicación entre los estudiantes sordos, sus compañeros y el profesorado, llegando a implementar las estrategias inclusivas puestas en marcha. La influencia de algunos de estos aspectos sobre el rendimiento del alumnado sordo se expone en trabajos como los de Marschark, Spencer, Adams y Sapere (2011).

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

La puesta en práctica de 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 y Knoors, 2012).

Hernández y Sánchez (2012) realizaron un estudio sobre las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado de estudiantes con discapacidad auditiva en Panamá. Los resultados de esta investigación arrojaron luz sobre las adaptaciones en contenidos, metodología, recursos y evaluación de la

enseñanza dirigida a estos alumnos. Encontraron un excesivo interés en la codificación de textos frente a la importancia de la comprensión e interpretación de lo escrito, el uso de materiales comercialmente diseñados y estrategias de evaluación de los conocimientos a través de pruebas orales y escritas.

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, no obstante dichos estudios 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 et al., 2007), recursos técnicos utilizados con estos alumnos (Calvo, Maggio y Zenker, 2009), etc. A pesar de la amplia diversidad de materias abordadas, tras una reflexión sobre los estudios analizados, se podrían considerar escasos los relacionados con las competencias estratégicas docentes del profesorado que atiende a este alumnado.

Silvestre (1982) ya apuntó una serie de líneas de investigación necesarias en relación a la atención educativa del alumnado sordo y que resumimos a continuación:

- Analizar contenidos escolares, seleccionando conceptos claves en cada una de las áreas y la utilización de métodos para su asimilación por parte del alumnado sordo.
- Estudios sobre las interacciones del alumno sordo: ¿quién inicia las interacciones entre el sordo y el oyente?, ¿tienen la misma riqueza y duración? , diversidad de interlocutores en ambos grupos, código de comunicación utilizado entre sordos y oyentes (verbal, verbal apoyado por gestos, verbal con sustituciones gestuales...), contenido de las interacciones de ambos grupos, etc.
- Diseño de situaciones que favorezcan no sólo la comunicación, sino también la programación de situaciones que permitan interacciones enriquecedoras desde el punto de vista intelectual.

Podemos considerar a Valero como el autor más destacable y representativo en esta línea de investigación. Identificó los patrones de conducta más significativos que caracterizaba los estilos interactivos del profesor con el alumnado sordo (Valero, 1993b). 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, posteriormente realizó una agrupación de patrones comportamentales en cuatro categorías: contextual, instruccional, lingüística y conversacional (Silvestre y Valero, 1998).

Valero (1993a) también analizó las estrategias del profesor de alumnado con discapacidad auditiva en situaciones de incomprensión didáctica. Encuentra que el profesorado del aula ordinaria suele utilizar estrategias diferenciadas hacia el alumnado sordo en relación al oyente tales como un estilo comunicativo más restrictivo. La estrategia más frecuentemente utilizada por el profesorado ante situaciones de incomprensión didáctica son la de repetir la consigna, concepto o palabra y la de ofrecer directamente la respuesta correcta. Señala que intervenciones más expansivas tales como la de comentar el significado global del texto o relacionar un término confundido con el resto de conceptos, mejoraría el desarrollo de estilos comunicativos mejor adaptados a las necesidades del interlocutor. Encontró también que la experiencia previa con el alumno sordo parece mantener una cierta relación con el uso de un estilo interactivo más expansivo. Destaca la conveniencia de realizar Programas de Formación dirigidos a profesores en activo cuyo objetivo es la adquisición de estrategias de interacción con el alumnado sordo.

Valmaseda (1994) recoge algunas estrategias que pueden favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno sordo:

- Poner en práctica una metodología y una organización que permita la flexibilidad y la implicación didáctica de todos los alumnos (no solo del alumnado sordo).
- Optimizar las condiciones acústicas y de iluminación del aula, cuidar la ubicación del alumno y un adecuado manejo de las ayudas técnicas (prótesis auditivas y equipos de frecuencia modulada).
- Presentar la información de manera visual (diagramas, esquemas, textos escritos, visualización de vídeos, diapositivas, etc.).

- Explicitar a los alumnos el proceso de enseñanza, informarles acerca de lo que se va a trabajar y por qué, en qué consiste la actividad, qué se espera que haga el alumno y qué el profesor, cómo se evaluará lo aprendido, etc. La información puede ofrecerse de forma oral, escrita, signada, a través de dibujos, con ejemplos, etc.
- Potenciar actividades de exploración, observación, demostraciones, representaciones dramáticas, etc.
- Favorecer las interacciones con otros compañeros.
- Propiciar situaciones de éxito y refuerzo positivo para que el alumno refuerce su autoimagen, sintiéndose aceptados y capaces de aprender.
- Adaptar los materiales escritos que se vayan a emplear en los casos necesarios (incorporando mayor información visual con dibujos y gráficos o con signos que acompañen al texto escrito, adaptar el vocabulario y las estructuras morfosintácticas, etc.).

Este autor, en cuanto a la evaluación del alumnado sordo, realiza un apunte significativo y es que se suele confundir en esta la evaluación habría que diferenciar claramente entre la evaluación de los objetivos y contenidos y la evaluación del nivel lingüístico. Por lo que es importante utilizar estrategias de evaluación diversas tales como la observación, pruebas escritas, representaciones gráficas, dramatizaciones, demostraciones, etc.

Teniendo como referencia las necesidades educativas especiales del alumnado sordo, Lledó (2008) señala, entre otros aspectos, que el profesorado deberá ofrecer una respuesta educativa inclusiva que abarque actuaciones tales como el conocimiento de los objetivos a trabajar (qué enseñar), la temporalización de los aprendizajes (cuándo enseñar) y las decisiones metodológicas (cómo voy a enseñar). El trabajo colaborativo del profesorado quedará materializado en las programaciones didácticas y sus correspondientes unidades didácticas (con o sin modificaciones de ajuste).

Las competencias estratégicas docentes están estrechamente vinculadas al modelo educativo adoptado por el profesorado y el centro educativo. Domínguez (2009) realiza un análisis sobre los aspectos que determinan las decisiones en relación a la modalidad educativa seleccionada para el alumnado sordo (monolingüe o bilingüe), así como a la modalidad de integración más idónea que iría desde la inclusión total en aula ordinaria, hasta la atención en aulas o centros específicos. Para ello se apoya en la revisión de un amplio número de autores internacionales. Recoge también una serie de indicadores

que apoyan un programa educativo de calidad dirigido al alumnado sordo, entre ellos se pueden identificar estrategias docentes:

- La capacidad de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Lograr que estos alumnos sean competentes en dos lenguas: la lengua de signos y la lengua oral.
- Emplear ayudas técnicas para el aprovechamiento de los restos auditivos (audífonos, implante coclear, emisoras de frecuencia modulada...).
- Buscar estrategias organizativas y didácticas diversas que permitan dar respuesta a la diversidad. Adaptar el currículum.
- Poner en marcha estrategias metodológicas que favorezcan la cooperación, la autonomía y la asunción de responsabilidades.
- Realizar formación inicial y continua específica para atender a alumnado sordo.

Chust, Hernández y Luján (2012) elaboraron un Proyecto de Innovación Curricular cuyo objetivo era aclarar el nivel de inclusividad existente en la educación del alumnado sordo y mejorarlo a través de la formación dirigida al alumnado, familias y al profesorado. En cuanto al profesorado, recogieron estrategias para la adquisición de habilidades comunicativas, fomento de la creatividad, la inteligencia emocional y el trabajo cooperativo. Entre las estrategias metodológicas para favorecer la comunicación con el alumnado sordo, se hace referencia a técnicas efectivas para llamar la atención del alumno, estrategias a emplear durante la conversación que favorezcan la comprensión, uso del espacio y la distribución del aula para que el alumno no pierda información y fomento del canal comunicativo visual (Sistema Bimodal), para la transmisión de la información.

Considerando la relevancia de ofrecer una enseñanza adecuada al alumnado sordo, es necesario seguir avanzando en la clarificación de las competencias docentes más eficaces y útiles. 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.

4. Aproximación al problema de investigación

4.1. Aspectos previos

Una vez analizados los estudios previos y la literatura existente sobre discapacidad auditiva y alumnado sordo, vamos a configurar nuestro planteamiento de investigación con la finalidad de ir contribuyendo al aumento y profundización en el conocimiento de la materia que nos ocupa. Trataremos de dar respuesta a la pregunta ¿por qué y para qué se ha planteado la presente investigación?

A partir del planteamiento del problema se definirán los objetivos que marcarán nuestro fin investigador y que dirigirán nuestro trabajo en función de un propósito concreto.

La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva en el aula ordinaria requiere la puesta en marcha de un conjunto de medidas para dar

respuesta a sus necesidades educativas especiales. Esto supone que el profesorado que atiende a este alumnado deberá dominar 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 respuesta a las necesidades educativas especiales de estos alumnos abarca diversos ámbitos como la mejora de las situaciones de comunicación del aula, la adaptación de los elementos curriculares, el uso de equipamiento técnico específico, la intervención de profesionales especializados, etc. Estas condiciones exigen al profesorado un estilo de enseñanza basado en el aprendizaje significativo y personalizado. Deberá adaptar sus estrategias de planificación, metodológicas, de evaluación... a los requerimientos que supone tener un alumno sordo o hipoacúsico en su aula.

Calvo, Maggio, Zenker y Castro (2009) señalan que el aprendizaje escolar se basa en gran medida en la percepción auditiva. Partiendo de este hecho, es pertinente considerar que un niño con problemas de audición tendrá mayores dificultades escolares que los oyentes. Ante esta consideración, se hace patente la necesidad de utilizar estrategias docentes que busquen compensar o paliar estos déficits. ¿Cuáles son las estrategias y prácticas docentes más utilizadas?, ¿influye la experiencia y formación previa del profesorado en la puesta en marcha de determinadas prácticas para paliar dificultades?, ¿existen diferencias atendiendo al sexo del profesorado a la hora de aplicar estrategias docentes específicas para atender al alumnado sordo?, ¿cuáles son las necesidades formativas de este profesorado?... Estas preguntas y algunas otras son las que planteamos en el presente estudio. El propósito es arrojar luz en este campo, sirviendo para incrementar los conocimientos en este ámbito y facilitando datos para articular programas formativos específicos. Considerando la relevancia de ofrecer una enseñanza adecuada al alumnado con esta discapacidad, es necesario seguir avanzando en la clarificación de las competencias docentes más eficaces y útiles.

Además de lo ya mencionado, son propósitos de esta investigación el conocer y analizar diferentes estudios e investigaciones previas relacionados con la atención educativa al alumnado con problemas de audición, la elaboración de un cuestionario válido y fiable, que permita recoger información sobre la atención educativa recibida por este alumnado en su aula ordinaria y el establecimiento de dimensiones y variables para evaluar las

prácticas docentes, determinando las que mejor predicen estrategias eficaces o las que son más utilizadas por el profesorado.

El alumnado sobre el que incide el estudio presenta una serie de características que es preciso delimitar:

- Alumnado con “Discapacidad Auditiva” detectado y registrado oficialmente por los servicios de orientación educativa de la Delegación Provincial de Educación de Jaén.
- Niños y niñas que padecen hipoacusia o sordera con pérdidas auditiva que van desde la sordera ligera a la profunda.
- Sin patología graves asociadas.
- Escolarizados en la modalidad de escolarización A (grupo ordinario a tiempo completo) ó B (grupo ordinario con apoyo en periodos variables).
- Alumnado que esté cursando niveles educativos de Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.
- El total de alumnado que cumple estas características en la provincia de Jaén es de 92.

Para saber donde se encontraba escolarizado este alumnado y contactar así con sus profesores y profesoras, se consultó el registro informático de las bases de datos del Equipo Especializado en discapacidad auditiva de Jaén y el de la Delegación Provincial de Educación a través de la aplicación informática “SÉNECA” para la gestión de centros dependientes de la Junta de Andalucía.

La información extraída ha sido manejada conforme a los criterios existentes de confidencialidad y tratamiento de datos sensibles.

Las propias características y circunstancias de la investigadora responsable ha influenciado el desarrollo del estudio ya que se ocupa un puesto en el Equipo Especializado de Discapacidad Auditiva de Jaén. En un principio esta circunstancia ha marcado la motivación del estudio y gracias a ello se ha facilitado el trabajo pudiendo acceder a información provincial relevante para la investigación, algo que en otras circunstancias hubiera sido muy complicado llevar a cabo.

4.2. Definición del problema de investigación

Atendiendo a los antecedentes anteriormente descritos, a la situación actual de la cuestión y a la revisión de la literatura científica, hemos planteado el siguiente problema de investigación:

"¿Qué necesidades formativas manifiesta el profesorado de la provincia de Jaén que atiende a alumnado con discapacidad auditiva, respecto a su habilitación en competencias estratégica de carácter didáctico-curricular, a fin de dar respuesta a las exigencias formativas que plantean sus alumnos, y qué incidencia tiene la formación previa en discapacidad auditiva del profesorado para dar respuesta con efectividad a la formación de alumnos sordos o hipoacúsicos".

4.3. Objetivos de la investigación

En consonancia con el problema de investigación definido se plantean los siguientes objetivos e hipótesis exploratorias.

Objetivo general de la investigación:

Analizar las competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular utilizadas por el profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, en centros docentes públicos y concertados de la provincia de Jaén, y determinar las necesidades formativas que demanda su actividad docente, en relación a dichas competencias.

Objetivos específicos:

1. Conocer el nivel de formación específica que poseen los profesores que atiende a los alumnos con discapacidad auditiva en la provincia de Jaén.
2. Definir las necesidades formativas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, respecto al dominio de la competencia estratégica de carácter didáctico-curricular: planificación

- de la enseñanza dirigida a la atención de alumnado sordo o hipoacúsico.
3. Determinar las necesidades formativas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, respecto al dominio de la competencia estratégica de carácter didáctico-curricular: metodologías específicas a utilizar en la atención de estudiantes con discapacidad auditiva.
 4. Delimitar las necesidades formativas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, respecto al dominio de la competencia estratégica de carácter didáctico-curricular: procedimientos comunicativos que deben utilizar en su actividad formativa.
 5. Conocer las necesidades formativas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, respecto al dominio de las competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular: conocimiento y utilización de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Hipótesis de carácter exploratorio:

- a) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “sexo”, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- b) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “edad”, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- c) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “situación administrativa” del profesorado, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

- d) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “años de experiencia profesional”, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- e) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “años de experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva”, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- f) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “formación específica en discapacidad auditiva”, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- g) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “Etapa educativa en la que imparten docencia”, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- h) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “titulación” de más alto grado que posee el profesor, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- i) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “naturaleza administrativa del centro” en el que desempeña su labor formativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- j) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “número de habitantes” de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter

didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

- k) Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable “antigüedad en el centro”, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

5. Metodología

5.1. Diseño metodológico

Una tendencia metodológica importante es la integración de métodos de investigación cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio, son enfoques conocidos como métodos híbridos o mixtos de investigación “*mixed methods research*” (Creswell, 2003; Hashakkori y Teddlie, 2010). De acuerdo a los objetivos que orientan la presente investigación, se ha considerado oportuno utilizar esta metodología híbrida (Molina y otros, 2012). En esta línea de pensamiento, la investigación que desarrollamos presenta una muestra lógica de la combinación de metodologías y la obtención e interpretación, tanto

secuencial como simultánea, de datos cualitativos y cuantitativos. Los métodos cualitativos no sólo van a permitir la comprensión de los aspectos discursivos y conductuales de los sujetos en estudio, sino que se presenta como un soporte ineludible a la hora de dar sentido a los datos cuantitativos (Cohen y Manion, 2002; Merlino y Martínez, 2007)

En esta investigación hay un predominio del estudio “cuanti-” sobre el “cuali-”, ya que los datos derivados del primer tipo de estudio son informantes para llevar a cabo las entrevistas del estudio cualitativo.

El estudio de naturaleza cuantitativa responde a una metodología descriptivo-exploratoria. Descriptiva, porque se pretende conocer el comportamiento de los profesores encuestados y su opinión, en relación a sus competencias didáctico-curriculares necesarias para el tratamiento y la atención educativa de sus alumnos con discapacidad auditiva; exploratoria, porque se quiere valorar y considerar la significación que tienen las variables descriptivas propuestas en el estudio, con respecto a las opiniones manifestadas por los profesores encuestados.

La metodología de trabajo descriptiva estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio. Se incluyen en esta modalidad gran variedad de estudios cuya finalidad es describir los fenómenos tal y como tienen lugar (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 46).

Entre los diferentes tipos de estudios descriptivos se ha utilizado los “estudios de encuesta”, en los que se analizarán las respuestas a preguntas dirigidas al profesorado del alumnado sordo a partir de una escala tipo Likert previamente elaborada al efecto. La finalidad será descubrir y relacionar aspectos determinantes para responder al problema de investigación.

La estadística descriptiva no hace más que reflejar la naturaleza de los datos y, en ese sentido está determinada por ellos, contribuyendo dichos datos a que conozcamos cómo se ha comportado la muestra. Sabremos, en general, qué tipo de profesores y profesoras opinan sobre las cuestiones propuestas: qué edad tienen, en qué centro desempeñan su actividad docente, de qué nivel de formación disponen al respecto, cuál es su trayectoria profesional, etc. Del mismo modo, conoceremos qué formación tienen para tratar la discapacidad auditiva, cómo planifican la atención, qué metodología utilizan en su trabajo, las estrategias de comunicación, cómo es evaluado el alumnado sordo. Como

quiera que no hay investigaciones previas en el ámbito de la provincia de Jaén a este respecto, consideramos que constituye la estructura metodológica más adecuada en cuanto que nos va a proporcionar esos datos.

En un primer momento se han determinado las frecuencias y porcentajes relativos a las opiniones del profesorado que trabaja con alumnado que tiene discapacidad auditiva, recogida en una escala tipo Likert. En segundo lugar, se han determinado los siguientes estadísticos: medidas de tendencia central (media, mediana y moda. La media permitirá conocer el valor promedio respecto a las diferentes opciones de respuesta que plantea cada ítem, pero su sensibilidad a valores extremos aconseja la utilización de la mediana; la mediana aportará un valor central con relación a las respuestas emitidas, que permitirá corregir posibles distorsiones de los valores-promedio extremos que pueden afectar a la media; y mediante la moda conoceremos la opción de respuesta más elegida en cada ítem); medidas de dispersión (desviación típica e intervalo, a fin de conocer el grado de dispersión de las opiniones de los encuestados y el equilibrio, homogeneidad - heterogeneidad de dichas medidas); análisis de varianza (para determinar el comportamiento de cada una de las variables descriptivas consideradas respecto a la variable dependiente determinando así si existen o no diferencias estadísticamente significativas). También utilizaremos la prueba HSD de Tukey. Este test de comparaciones múltiples permite comprobar las posibles diferencias numéricas que pudiera presentar cada una de las variables descriptivas entre sus respectivos grupos. Compara las medias de los "t" niveles de un factor después de haber rechazado la hipótesis nula de igualdad de medias mediante la anova de una vía; por tanto, trata de especificar las hipótesis alternativas; es decir, indica, entre las opciones de respuesta de una escala, cuales se alinean a favor de la hipótesis alternativa. En variables dicotómicas se utilizará la "t de Student. Estos análisis se han realizado con el programa SPSS. 15.0

El análisis cualitativo de este estudio se ha llevado a cabo a través de la realización de seis entrevistas semiestructuradas. El análisis de las mismas ha permitido conocer la percepción de seis profesores con una experiencia acreditada en la atención al alumnado sordo o hipoacúsico sobre aspectos observados en el estudio cuantitativo a fin de profundizar en ellos y/o clarificar su significación. La grabación y edición de las entrevistas se ha realizado con el programa Audacity. Para el análisis de la información y la presentación de los resultados se ha utilizado el programa NVivo 10 (versión 2.0.3.).

5.2. Población y muestra de la investigación

La población de estudio está compuesta por el total de profesores y profesoras que atienden alumnado sordo o hipoacúsico integrado en aulas ordinarias de las Etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en centros educativos públicos y concertados de la provincia de Jaén en el curso escolar 2011/12. El número total de profesores y profesoras es de 386 (N=386).

La muestra del estudio responderá a un muestreo no probabilístico de tipo incidental o causal (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003, p. 82). El muestreo incidental "...es aquél que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles" (Buendía, 1994, p. 94). El acceso a los datos sobre los centros donde se encuentra el alumnado sordo y el contacto con el profesorado de dicho alumnado será posible gracias al trabajo que desarrolla la doctoranda en el Equipo de Orientación Educativa Especializado de Jaén (área de discapacidad auditiva). La ocupación de esta responsabilidad supone el control y gestión de los datos necesarios.

Para la aplicación del cuestionario se contactó con los orientadores y orientadoras de los Equipos de Orientación Educativa y Departamentos de Orientación de los centros educativos telefónicamente, se les explicó el estudio/investigación que se pretendía realizar y se les solicitó colaboración para informar del estudio y trasladar los cuestionarios al profesorado del alumnado sordo escolarizados en sus centros de actuación. La respuesta de los orientadores fue positiva y manifestaron, en todos los casos, su compromiso de participación. Se les hizo llegar el cuestionario a través del correo electrónico.

La devolución de cuestionarios se realizó de dos modos:

- A través del correo postal enviado por los mismos profesores o por los orientadores de los centros.
- Entrega en mano en las visitas de seguimiento que realizo en los centros con motivo del desempeño de mis funciones como miembro del Equipo de Orientación Educativa Especializado.

5.2.1. Participantes en el estudio

Como quiera que el número de profesores dedicados a la atención corresponde solo a la provincia de Jaén, cuya población está integrada por 386 profesores y profesoras, consideramos plantear un muestreo incidental, de modo que los profesores participantes fuesen aquellos que respondiera adecuadamente y nos remitieran el cuestionario.

La distribución de los participantes en el estudio es la siguiente:

- Profesorado invitado: 386
- Profesorado participante: 210 remitieron el cuestionario.
- Profesores suministradores de datos: De los 210 profesores, enviaron debidamente cumplimentado el cuestionario 205.

Siendo estos 205 profesores los que suministraron información para abordar el estudio.

5.2.2. Variables descriptivas objeto de estudio

a) Variables independientes descriptivas:

a.1. De carácter demográfico:

1. Sexo. Constituida por los siguientes dos grupos:

GRUPO 1	Mujer
GRUPO 2	Hombre

2. Edad. La muestra se distribuye en los siguientes cinco grupos:

GRUPO 1	24 años o menos
GRUPO 2	Entre 25 y 34 años
GRUPO 3	Entre 35 y 44 años
GRUPO 4	Entre 45 y 54 años
GRUPO 5	55 años o más

3. Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros. Se distribuirán en los siguientes cuatro grupos:

GRUPO 1	Igual o menor de cinco mil habitantes
GRUPO 2	Entre cinco mil y menos de quince mil habitantes
GRUPO 3	Entre quince mil y menos de veinticinco mil habitantes
GRUPO 4	Entre veinticinco mil o más habitantes

a.2. De centro:

4. Situación administrativa del profesorado. Con tres grupos:

GRUPO 1	Interino
GRUPO 2	Funcionario
GRUPO 3	Otras

5. Años de servicio como docente. Formado por cuatro grupos:

GRUPO 1	Menos de un año
GRUPO 2	Entre 1 y 3 años
GRUPO 3	Entre 4 y 7 años
GRUPO 4	Más de 7 años

6. Años de experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva. Con los siguientes cuatro grupos:

GRUPO 1	Menos de un año
GRUPO 2	Entre 1 y 3 años
GRUPO 3	Entre 4 y 7 años
GRUPO 4	Más de 7 años

7. Etapa educativa en la que imparte docencia. Se constituye en cinco grupos:

GRUPO 1	Educación infantil
GRUPO 2	Educación primaria
GRUPO 3	Educación Secundaria Obligatoria
GRUPO 4	Bachillerato
GRUPO 5	Formación Profesional

8. Antigüedad en el centro educativo. Esta variable hace referencia al tiempo en el que el profesorado tiene destino en el centro educativo en el que se encuentra en el momento de la realización del estudio. Las respuestas se organizan en cuatro grupos:

GRUPO 1	Menos de un año
GRUPO 2	Entre 1 y 3 años
GRUPO 3	Entre 4 y 7 años
GRUPO 4	Más de 7 años

9. Titularidad del centro educativo (no se incluyen los centros privados de Jaén). Se consideran dos grupos:

GRUPO 1	Público
GRUPO 2	Concertado

10. Localidad donde se ubica el centro educativo en el que trabaja.

En este caso la respuesta que proporciona el profesorado podría corresponder a cualquier municipio de la provincia de Jaén.

a.3. Académicas:

11. Titulación de más alto grado alcanzada. Conformada por seis grupos:

GRUPO 1	Doctorado
GRUPO 2	Licenciatura
GRUPO 3	Ingeniería
GRUPO 4	Diplomatura
GRUPO 5	Ingeniería técnica
GRUPO 6	Otras

12. Formación específica en discapacidad auditiva. Se consideran dos grupos:

GRUPO 1	Sí
GRUPO 2	No

13. Temáticas de los cursos realizados sobre discapacidad auditiva. Se contemplan los siguientes contenidos posibles:

GRUPO 1	Información sobre la discapacidad
GRUPO 2	Lengua de Signos Española.
GRUPO 3	Otros sistemas de comunicación para personas sordas (Bimodal, Palabra Complementada,...).
GRUPO 4	Atención educativa a este alumnado.
GRUPO 5	Ayudas técnicas auditivas (audífonos, implantes cocleares, FM...).
GRUPO 6	Tecnologías de la información y comunicación (TIC) y discapacidad auditiva.
GRUPO 7	Otros (indicar).

b) Variable dependiente objeto de estudio.

La variable dependiente objeto de estudio es: "carencias formativas del profesorado que atiende a alumnos con discapacidad auditiva en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular".

Esta variable se concreta en las siguientes dimensiones o factores:

1. Planificación de la enseñanza: estrategias relacionadas con la previsión y organización de las actividades y recursos para el logro de los objetivos planteados previamente.
2. Estrategias metodológicas: conjunto de habilidades, recursos, procedimientos que se ponen en marcha con el fin de enseñar.
3. Estrategias de comunicación, referidas a las habilidades, recursos, técnicas que facilitan el intercambio de información entre el profesor y el alumno.
4. Evaluación: procedimientos, instrumentos y técnicas para valorar los aprendizajes de los alumnos.

Cada una de estas dimensiones o factores se ha delimitado en una serie variables para facilitar su análisis, que ilustran los ítems que quedan reflejados en la escala suministradora de información, que se adjunta en el Anexo nº II.

5.3. Elaboración del instrumento de recogida de información

Para la recogida de información de las opiniones del profesorado que atiende a alumnado sordo o hipoacúsico, se elaborará una escala de contestación tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta.

El procedimiento seguido para la elaboración del cuestionario ha sido el siguiente:

- 1º) Revisión bibliográfica y de estudios previos:

Se ha realizado un exhaustivo estudio y análisis de la literatura especializada más relevante sobre sordera, atención educativa del alumnado sordo, competencias del docente ante el alumnado con

discapacidad auditiva. Esta temática ha sido desarrollada en los primeros apartados de este trabajo de tesis doctoral.

El estudio se realizó mediante el análisis de manuales y libros de Psicología y Psicopedagogía relacionados con la discapacidad auditiva, artículos publicados sobre integración y educación inclusiva de alumnado sordo, estrategias metodológicas para su atención en el aula, etc.

- 2º) Determinación de las dimensiones o aspectos que se quieren recoger y que están relacionados con el problema planteado.

Del análisis de la literatura existente sobre la temática y de la revisión de estudios previos se ha determinado la organización del cuestionario en las siguientes dimensiones o subescalas:

- I. Planificación de la enseñanza: recogerían competencias estratégicas relacionadas con la previsión y organización de las actividades y recursos para el logro de los objetivos planteados previamente.
- II. Estrategias metodológicas: serían el conjunto de habilidades, recursos, procedimientos que se ponen en marcha con el fin de enseñar.
- III. Estrategias de comunicación: referidas a las habilidades, recursos, técnicas que facilitan el intercambio de información entre el profesor y el alumno.
- IV. Evaluación: procedimientos, instrumentos y técnicas para valorar los aprendizajes realizados por los alumnos.

Junto a estas dimensiones, también se han incluido otras variables para la recogida de información útil sobre las características del profesorado en cuanto a aspectos de tipo sociodemográficos (sexo, edad, localidad...), experiencia previa y formación.

- 3º) Elaboración de una batería de ítems para cada dimensión.

Se ha desarrollado por cada dimensión o escala un conjunto de ítems para valorar el uso de las competencias estratégicas mencionadas anteriormente.

La elaboración de los ítems del cuestionario se ha basado en documentos de recogida de información del alumnado sordo por parte del profesorado publicado por Alemán, Ardanaza, Muruzábal y Poyo, 2007. Estos documentos son: la “Ficha de evaluación de las ayudas para la comunicación, la enseñanza y la participación en el aula” (p. 405-408) y “Estrategias para el aula: comunicación, enseñanza y evaluación” (p. 467-477). Los ítems seleccionados también se han fundamentado en la “Encuesta sobre necesidades de formación docente del profesorado de alumnos sordos e hipoacúsicos” llevada a cabo en el Estado de Georgia en Estados Unidos (Dodd, Scheetz, 2003, p. 29) y en el documento “Cualidades y características de los docentes eficaces de estudiantes sordos” (Fitch, 1997, p. 13-16).

4º) Elaboración de la escala de contestación.

El cuestionario está compuesto por 49 ítems divididos en dos bloques:

Los 11 primeros ítems recogen datos sociodemográficos y nivel formativo del profesorado y se constituyen fundamentalmente en preguntas dicotómicas y politómicas. Dentro de este grupo existe una pregunta de respuesta abierta.

Los 38 ítems restantes recogen información sobre las necesidades en competencias estratégicas docentes y se estructuran en una escala tipo Lickert con 4 alternativas de respuesta (se optó por este tipo de escala para intentar evitar la tendencia centrar a la hora de responder).

5º) Validación del cuestionario: cálculo de la validez y fiabilidad del instrumento a través de la consulta a jueces expertos y la aplicación de técnicas estadísticas (validez de constructo).

Morales (2006) define la validez de contenido como la *“representatividad de los ítems con respecto a un determinado dominio”* (p.513). Para determinar esta validez se ha recurrido al procedimiento de la consulta de jueces expertos.

En cuanto a la validez de constructo, su determinación nos aportará consistencia al cuestionario y nos indicará si en las mismas condiciones, siempre, mide lo que realmente queremos que valore (el constructo teórico en cuestión). La técnica estadística que utilizaremos para calcular la validez de constructo será el “Análisis factorial” que

nos permitirá adscribir los ítems de la escala tipo Likert a los factores en cuyo caso la discriminación sea mayor.

Para establecer la fiabilidad del cuestionario utilizaremos el “Alfa de Cronbach” el cual nos ayudará a determinar su consistencia interna comprobando así si es un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Nos planteamos pues si en diferentes momentos y en situaciones similares, la respuesta de una persona a un mismo ítem es la misma.

5.4. Recogida y tabulación de los datos

Para la recogida, codificación, tabulación de los datos y para la realización del tratamiento estadístico y la presentación de la información recogida en el cuestionario, se utilizará el programa estadístico SPSS 15.0. Este programa es un software informático muy útil que nos permitirá organizar, manejar y analizar los datos de una forma fácil y sencilla.

Se comenzó con la codificación de las variables del cuestionario asignándole un nombre a cada una de ellas. Dado que el cuestionario considera 6 dimensiones (1. Datos del profesorado; 2. Formación; 3. Planificación; 4. Estrategias metodológicas; 5. Estrategias de comunicación; 6. Evaluación), a cada ítem del cuestionario se le nombró con la letra V (de variable), más el número correspondiente al apartado (del 1 al 6), más el número correspondiente al orden en el que se presentaba en el cuestionario. A modo de ejemplo, la primera pregunta del cuestionario, que era sobre el sexo del docente, se codificó como V1.1., la última pregunta del cuestionario se codificó como V6.9.

Para facilitar la recogida de datos, se asignó también una etiqueta a cada valor posible que podía tomar una respuesta, se utilizó un código numérico. Así, si la variable (ítem del cuestionario) tenía dos posibles respuestas, se le asignaba a cada una de ellas el valor 1 y 2 respectivamente, si tenía 4 posibles respuestas el valor asignado era del 1 al 4. Por ejemplo, en la variable sexo se le asignó el valor 1 a la respuesta hombre y el valor 2 a la respuesta mujer; para las variables de competencias estratégicas, se utilizó valores del 1 al 4 en

función de si respondían “Muy frecuentemente” (valor 1), “Frecuentemente” (valor 2), “Alguna Frecuencia” (valor 3), “Nunca” (valor 4).

Se adoptó también el criterio de codificar con el valor 0 cuando un ítem se dejaba sin respuesta.

El cuestionario estaba compuesto básicamente por preguntas cerradas, en el que el sujeto tenía que elegir una opción de las que se le ofrecía. Sólo había una pregunta abierta relativa a la “localidad en la que se ubica el centro educativo en el que se trabaja”. El objetivo de esta pregunta era analizar aspectos relacionados con el nº de habitantes. La determinación de este dato no es ampliamente conocida por todas las personas que viven o trabajan en una localidad. Para evitar errores o consultas a terceros, se optó por preguntar por el nombre de la localidad para luego consultar la base de datos oficial del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2009).

Una vez recogidos y codificados los datos se procedió al análisis de los mismos y a su representación a través de tablas y gráficos (los veremos en los apartados siguientes) para ayudar a explicar e interpretar la información recogida.

5.5. Validez y fiabilidad del cuestionario

5.5.1. Determinación de la validez cuestionario

5.5.1.1. Validez de contenido

La determinación de la validez de contenido se ha obtenido a través del procedimiento de consulta a jueces-expertos. Se ha consultado a 8 jueces expertos con la finalidad de obtener sus opiniones acerca de los ítems que contemplaba el cuestionario en relación a dos aspectos:

- Grado de adecuación de los ítems del cuestionario (si realmente miden lo que quieren medir).
- Grado de comprensión del texto de cada uno de los ítems.

La elección de los jueces expertos se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios: tener una amplia experiencia en relación a la atención al alumnado sordo como docentes o como especialistas; ser formadores del profesorado u otros profesionales que atiende a este alumnado y; ser asesores del profesorado mencionado.

Los jueces expertos seleccionados para la evaluación del cuestionario figuran en la tabla nº 4.

Tabla nº 4: Panel de jueces expertos

JUECES	INSTITUCIÓN	TIPO DE EXPERIENCIA
Juez nº 1: A.S.G.N.	Hospital Universitario San Cecilio de Granada (Programa de Implantes Cocleares). Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología	Rehabilitación auditiva del alumnado sordo implantado. Formación de profesorado que atiende alumnado sordo.
Juez nº 2: M.M.M.	APROSOJA (Asociación provincial de personas sordas de Jaén)	Asesoramiento y formación de alumnos sordos y de profesores que atienden a este alumnado.
Juez nº 3: J.V.S.M.	Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas (Granada).	Traducción y adaptación de la enseñanza al alumnado sordo (Intérprete de Lengua de Signos).
Juez nº 4: A.M.G.	Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Huelva.	Asesoramiento y formación (Equipo Especializado de Huelva: especialista en discapacidad auditiva)
Juez nº 5: C.H.G.	Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada.	Asesoramiento y formación (Equipo Especializado de Granada: especialista en discapacidad auditiva).
Juez nº 6: L.S.L.	Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Jaén.	Docencia directa al alumnado sordo (Maestra especialista en la atención a alumnado sordo).
Juez nº 7: M.C.M.L.	Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Jaén.	Docencia directa al alumnado sordo (Maestra especialista en la atención a alumnado sordo).
Juez nº 8: M.H.G.	Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Jaén.	Atención logopédica al alumnado sordo. Maestra especialista. Intérprete de Lengua de Signos.

Se contactó con ellos a través de correo electrónico. Dicha correo tenía los siguientes contenidos:

- Presentación: en la que se proporciona información sobre la doctoranda y el estudio que pretende llevar a cabo, indicando su objetivo. Se solicita su colaboración y se indica la importancia de contar con su opinión y la utilidad de la misma.
- Instrucciones para rellenar un cuestionario elaborado al efecto (Anexo nº I).
- Cuestionario para la recogida de opiniones (Anexo nº I).

Para la recogida de opiniones de los jueces expertos se le solicitó que valoraran del 1 al 5 los ítems del cuestionario atendiendo a su grado de adecuación a la cuestión que se quiere conocer (siendo 1=nada adecuado y 5=muy adecuado) y al grado de adecuación a la capacidad comprensiva del/de la encuestado/a, atendiendo a su nivel cultural y de especialización profesional (siendo 1=muy difícil comprensión y 5= muy fácil comprensión).

El criterio que se adoptó para la aceptación del ítem, fue que obtuviera una puntuación media, igual o superior a 3,5 en ambas categorías.

También se incluyó un apartado de observaciones, en las que podían anotar sugerencias y recomendaciones para ser tenidas en cuenta en la redacción final del cuestionario.

Posteriormente se analizaron las respuestas y observaciones de cada uno de los ocho jueces expertos. Este análisis llevó a la eliminación de los ítems nº 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 y 42 y la modificación de la redacción de los ítems nº 2, 7, 9, 18 y 22. En el caso de los ítem 18 y 22 se decidió añadir al cuestionario otros ítems que detallasen más la respuesta del profesorado atendiendo a las sugerencias de los jueces expertos.

El resumen de los resultados de la valoración de los ítems del cuestionario por los jueces expertos se muestra en la Tabla nº 5.

En el Anexo nº II se muestra el diseño final del cuestionario teniendo en cuenta las valoraciones y aportaciones de los jueces expertos.

Tabla nº 5: Resumen de la valoración de los ítems del cuestionario por jueces expertos

ÍTEM	MEDIA GRADO DE ADECUACIÓN	MEDIA GRADO DE COMPRENSIÓN	OBSERVACIONES MÁS RELEVANTES
ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN			
1. Entrego con antelación al alumno/a sordo el material a trabajar en clase	4,6	4	
2. Elijo materiales con alto contenido visual.	4,6	4,6	- Especificar en el cuestionario ejemplos sobre el tipo de material al que se hace referencia. - En la enseñanza del alumno sordo se utiliza muy frecuentemente grabaciones en vídeo. En el cuestionario se debería recoger.
3. Al programar las unidades didácticas, determino los contenidos básicos y los complementarios.	4,1	4,3	
4. Preparo actividades de distinto nivel de dificultad.	4,6	4,3	
5. Seleccione textos con redacción clara.	4,7	4,3	
6. Seleccione textos con la información bien organizada.	4,7	4,3	
7. Busco un mayor número de actividades, ejemplificaciones y demostraciones para facilitar la comprensión.	4,7	4,7	- Debería especificar si se hace referencia a todo el alumnado o sólo al alumnado sordo.
8. Procuero interrelacionar contenidos de las diferentes materias del currículo.	4,2	4,6	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS			
9. Realizo resúmenes de las explicaciones.	4,7	4,6	- Es más correcto utilizar el concepto "contenido" en vez de "explicaciones". - Este ítem parece que recoge lo mismo que el nº 11. Podría generar confusión. Sería preciso aclararlos más detalladamente. - Se suele adaptar todo el material de clase.
10. Escribo en la pizarra las palabras clave o ideas principales.	4	4,8	
11. Hago esquemas en la pizarra del contenido a explicar.	4,7	4,6	
12. Utilizo el proyector de transparencias.	3,7	3,8	
13. Utilizo el "cañón" para presentaciones en Power Point o similares.	4	4,8	
14. Hago uso de los subtítulos cuando se proyecta vídeos, películas, documentales...	4,3	4,8	
15. Verifico que el alumno/a ha entendido las explicaciones haciéndole preguntas.	5	4,3	
16. Al explicar, me muevo por toda la clase.	3,7	4,8	
17. El alumno se sienta en las primeras filas de la clase.	5	5	
ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN			
18. Utilizo la Lengua de Signos para comunicarme con el alumno/a.	5	5	- Indicar otros sistemas de comunicación (Bimodal, gestos naturales..)
19. Utilizo la escritura para comunicarme con el alumno/a.	4,3	4,7	
20. Procuero que el alumno/a me vea la cara y los labios al hablar.	4,7	4,7	
21. Hablo cerca del alumno/a (a no más de 2 metros).	4,7	4,7	
22. Hablo a un ritmo más lento y pausado.	4,8	5	- Sería interesante recoger información sobre el

ÍTEM	MEDIA GRADO DE ADECUACIÓN	MEDIA GRADO DE COMPRENSIÓN	OBSERVACIONES MÁS RELEVANTES
			modo de articulación del habla del profesorado, así como la intensidad de la voz.
23. Utilizo un vocabulario y lenguaje más sencillo.	4,6	5	
24. En la clase existen ruidos de fondo que dificultan la comunicación.	3,8	4,3	
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN			
25. Los exámenes que realiza el alumno/a son orales.	3,7	3,7	- En función del criterio de respuesta, la información que proporciona es redundante en relación al ítem anterior (si antes ha contestado "siempre", aquí tendría que responder "nunca").
26. Los exámenes que realiza el alumno/a son escritos.	3,7	4,6	
27. Adapto la formulación de las preguntas al nivel de comprensión del alumno/a.	4,3	4,7	
28. Le realizo exámenes con preguntas de desarrollo.	3,7	4	- Hay que tener cuidado con la "deseabilidad social" en las respuestas.
29. Le realizo exámenes con preguntas cortas y directas.	4,3	4,7	
30. Le realizo exámenes de tipo test.	3,7	4,3	
31. Le doy más tiempo para acabar el examen.	3,8	4	
32. Utilizo la observación para evaluar las competencias del alumno/a.	4,7	4,6	
33. Compruebo previamente a la realización del examen que entiende el vocabulario utilizado en las preguntas o ejercicios.	4,6	4,6	
USO DE RECURSOS TÉCNICOS ESPECÍFICOS: EQUIPOS DE FRECUENCIA MODULADA (FM)			<ul style="list-style-type: none"> - Este bloque de preguntas está condicionado por las características personales del alumno sordo y no por la competencia del profesor. Sería mejor quitarlas, así también se acortaría el cuestionario, que puede resultar excesivamente amplio. - La mayoría del profesorado desconoce este recurso y su utilidad. Podría llevarle a confusión al no entender este apartado.
34. Utilizo en mis clases el Equipo de F.M.	1,6	3,4	- El uso de la FM depende de las características de alumno con el que trabajemos y del tipo de clase (ordinaria o de apoyo).
35. El Equipo de F.M. ha ayudado a mejorar la comunicación entre el profesor y el alumno/a.	3	3,4	
36. El alumno/a se muestra reticente a usar la F.M.	3,3	3,4	
37. Tengo dudas en relación al uso del Equipo de F.M.	2,8	3,4	
38. El alumno/a indica que hay interferencias o ruidos extraños en la transmisión de la señal cuando usa la F.M.	2,8	3,4	
39. Los componentes de la F.M. (emisor, receptor, cables) se estropean o rompen.	2,3	3,4	- Añadiría "con frecuencia" (se romperán a veces).
40. Usar el Equipo de F.M. me hace perder tiempo de clase.	2,6	3,4	
41. No utilizo el Equipo de F.M. por problemas con las pilas/baterías.	2,3	3,4	
42. No utilizo el Equipo de F.M. por problemas con el funcionamiento de alguno de sus componentes (emisor, receptor, cables).	2,3	3,4	

5.5.1.2. Validez de constructo: Análisis factorial

Para determinar cuáles son los ítems más significativos del cuestionario y donde se concentraría la información más importante se realizó un **análisis factorial**. Dicha aplicación nos permitirá también determinar los factores que permiten que sintetizar información recogida en la encuesta.

La validez de constructo se ha analizado a partir de los siguientes procedimientos:

- Cálculo de la varianza común, realizando estimaciones de la varianza que cada ítem tiene en común con los demás (comunalidades). A este procedimiento se le denomina factores comunes (Morales, 2012).
- Factorial de componentes principales, analizando toda la varianza, común y no común. Con este método podremos determinar en qué factor de los cuatro que componen la escala se ubican los ítems de la misma, atendiendo a los índices de discriminación de cada ítem en cada uno de los cuatro factores.

La realización del Análisis Factorial sólo tiene sentido si existe suficiente nivel de correlación entre las variables, lo que sería indicativo de la existencia de factores comunes. Para comprobar el grado de intercorrelación entre variables y determinar así la utilidad de realizar un Análisis Factorial se realizó a través de varios métodos: cálculo del índice de **KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)** y la prueba de esfericidad de Bartlett. La obtención de un índice KMO bajo $<0,5$ indicaría que la intercorrelación entre variables no es grande, y por tanto el análisis factorial no sería práctico, ya que necesitaríamos casi tanto factores como variables para incluir un porcentaje de la información aceptable. Un $KMO > 0,5$ es indicaría la existencia de suficiente correlación y, por tanto, el Análisis Factorial se determinaría como una técnica útil para el estudio.

Los resultados obtenidos en el test de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin fue de 0,723 y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < 0,001$), lo que permitió realizar el Análisis Factorial. En la tabla nº 6 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla nº 6: Resultados de la aplicación del método KMO y la prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,723
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2016,226
	gl	703
	Sig.	,000

A continuación se estudian las **comunalidades** encontradas en el análisis de componentes principales:

Se define como comunalidad “a la proporción de varianza explicada por los componentes. En el caso del análisis de componentes principales las comunalidades iniciales son siempre iguales a uno, ... Esto significa que con todos los componentes se explica totalmente la variabilidad en las respuestas de todas las variables. Junto con las comunalidades iniciales, se nos muestra los valores de la comunalidad cuando el número deseado de componentes ha sido extraído. El valor de la comunalidad está comprendido entre cero y uno. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes no explican nada la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes”. (García, Gil y Rodríguez, 2000, p. 102).

En la columna “Extracción” de la tabla nº 7 se recogen las comunalidades de cada variable. En sombreado gris aparecen los valores superiores a 0,4. Sin sombreado, se encuentran los valores próximos a cero. 26 de los 38 ítems tienen valores que no están próximos a cero, por lo que se puede afirmar que estos 26 ítems son explicados por los componentes. En cuanto a los 12 restantes ítems, cuanto más cercanos a cero, indican que los componentes no explican nada la variabilidad de la variable.

Tabla n° 7: Comunalidades

N° Variables	Código Variable (SPSS)	Nombre variable (SPSS)	Inicial	Extracción
1	3.1.	Antelación trabajo	1,000	,415
2	3.2.	Materiales visuales	1,000	,557
3	3.3.	Gradación de contenidos	1,000	,516
4	3.4.	Dificultad actividades	1,000	,489
5	3.5.	Redacción de textos	1,000	,517
6	3.6.	Organización textos	1,000	,550
7	3.7.	Facilitación comprensión	1,000	,501
8	3.8.	Interrelación contenidos	1,000	,490
9	4.1.	Resúmenes	1,000	,515
10	4.2.	Ideas principales	1,000	,573
11	4.3.	Esquemas	1,000	,560
12	4.4.	Proyector	1,000	,406
13	4.5.	Cañón	1,000	,564
14	4.6.	Subtítulos	1,000	,397
15	4.7.	Preguntas	1,000	,512
16	4.8.	Explicación en movimiento	1,000	,451
17	4.9.	Lugar donde se sienta	1,000	,256
18	5.1.	Gestos naturales	1,000	,336
19	5.2.	Utilización signos	1,000	,261
20	5.3.	Bimodal	1,000	,257
21	5.4.	LSE	1,000	,320
22	5.5.	Escritura	1,000	,399
23	5.6.	Contacto visual	1,000	,496
24	5.7.	Distancia	1,000	,622
25	5.8.	Articulación	1,000	,662
26	5.9.	Ritmo	1,000	,622
27	5.10.	Tono	1,000	,435
28	5.11.	Lenguaje sencillo	1,000	,515
29	5.12.	Ruido	1,000	,229
30	6.1.	Exámenes orales	1,000	,259
31	6.2.	Exámenes escritos	1,000	,465
32	6.3.	Adaptación de preguntas	1,000	,459
33	6.4.	Exámenes desarrollo	1,000	,536
34	6.5.	Preguntas	1,000	,357
35	6.6.	Test	1,000	,247
36	6.7.	Tiempo	1,000	,407
37	6.8.	Observación	1,000	,260
38	6.9.	Enunciado	1,000	,480

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En cuanto a la **Varianza total explicada** por los componentes destacamos que tal y como se recoge en la Tabla nº 8, con 4 factores (los considerandos en la presente escala) se explicaría el 38,891% de la varianza total, con 5 factores llegaría a un 44,455% pero se introduciría un factor más.

Tabla nº 8: Varianza total explicada por los 5 primeros componentes

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,396	19,462	19,462	7,396	19,462	19,462	4,806	12,648	12,648
2	3,100	8,158	27,620	3,100	8,158	27,620	4,594	12,089	24,737
3	2,391	6,293	33,912	2,391	6,293	33,912	2,774	7,299	32,037
4	2,175	5,723	39,635	2,175	5,723	39,635	2,605	6,854	38,891
5	1,831	4,819	44,455	1,831	4,819	44,455	2,114	5,564	44,455

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Observando la tabla nº 8, en la columna de “Total” en “Autovalores iniciales”, podemos comprobar que el valor para los primeros 4 componentes es superior a 2, por lo que se pueden extraer 4 factores claramente diferenciados. Si miramos en la columna de “Suma de saturaciones al cuadrado de la extracción”, el primer factor acumula un total de 19,462% de la varianza, el segundo, el 8,158%, el tercer factor un 6,293%, el cuarto factor un 5,723% y, el quinto, un 4,819%. Podemos comprobar cómo el primero de los factores explica más del doble de la varianza explicada por el segundo, y cerca de tres veces más la varianza que explica el tercero. El porcentaje total acumulado nos indica que con los cinco primeros factores se consigue representar el 44,455% de la variabilidad total.

A continuación mostramos la representación gráfica de los autovalores de la matriz. En el gráfico I, los factores están en el eje de abscisas y los autovalores en el de ordenadas. Los factores con varianzas altas pueden distinguirse de aquellos que tienen varianzas bajas; el punto de distinción lo representa un punto de inflexión en la gráfica. Conservamos aquellos factores situados fundamentalmente antes de ese punto. En dicho gráfico puede observarse claramente que es el primer factor el que explica la mayor parte de

la variabilidad. Podemos ver cómo un punto de corte está en los 4 primeros factores, que es el punto donde el autovalor empieza a ser menor de 2.

El siguiente paso es el cálculo de la matriz factorial de componentes principales. En la Tabla nº 9 se recogen los resultados obtenidos.

En la tabla nº 10 se recogen solo los valores absolutos mayores de 0,5 para ayudar a realizar el análisis de saturaciones de las variables en cada componente.

Gráfico I: Gráfico de sedimentación

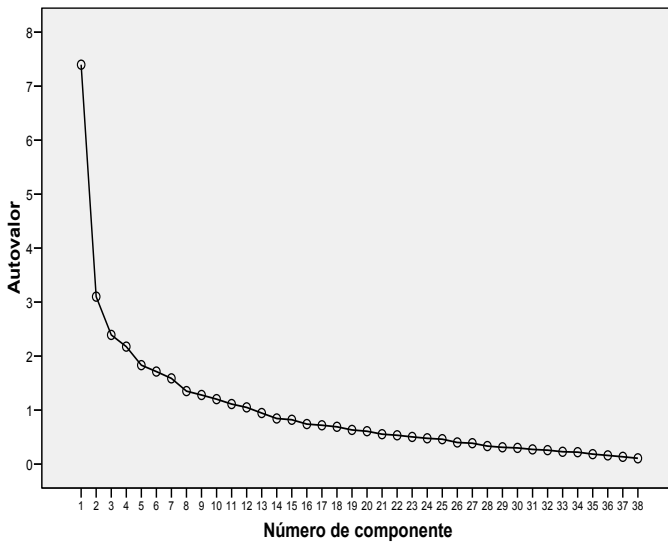


Tabla nº 9: Matriz factorial, para 5 componentes extraídos

Nº de variable	Código Variable (SPSS)	Nombre variable (SPSS)	Componente				
			1	2	3	4	5
1	3.1.	Antelación trabajo	,328	-,030	,512	,149	,147
2	3.2.	Materiales visuales	,478	,027	,522	,031	-,232
3	3.3.	Gradación de contenidos	,437	,156	,097	-,523	-,132
4	3.4.	Dificultad actividades	,565	,172	,052	-,366	-,057
5	3.5.	Redacción de textos	,638	,148	,205	-,180	-,116
6	3.6.	Organización textos	,608	,251	,218	-,235	-,124
7	3.7.	Facilitación comprensión	,646	,096	,165	-,176	-,125
8	3.8.	Interrelación contenidos	,520	,254	,045	-,354	-,169
9	4.1.	Resúmenes	,484	,342	-,288	-,272	,080
10	4.2.	Ideas principales	,400	,366	-,466	-,030	-,247
11	4.3.	Esquemas	,449	,392	-,395	,070	-,209
12	4.4.	Proyector	,198	,480	,277	,234	,074
13	4.5.	Cañón	,161	,632	,249	,217	,174
14	4.6.	Subtítulos	,236	,315	,222	,438	-,021
15	4.7.	Preguntas	,658	,001	-,277	-,043	,020
16	4.8.	Explicación en movimiento	,210	,191	,001	,294	-,533
17	4.9.	Lugar donde se sienta	,142	-,197	-,415	-,144	,064
18	5.1.	Gestos naturales	,184	,031	-,270	,290	-,380
19	5.2.	Utilización signos	,355	-,359	,014	-,023	,066
20	5.3.	Bimodal	,331	-,184	,176	-,237	,162
21	5.4.	LSE	,202	-,367	,054	-,137	,350
22	5.5.	Escritura	,523	,177	,143	,201	,185
23	5.6.	Contacto visual	,537	-,391	-,131	,187	-,053
24	5.7.	Distancia	,481	-,565	-,135	,229	,017
25	5.8.	Articulación	,574	-,506	-,177	,189	-,096
26	5.9.	Ritmo	,590	-,428	,157	,248	-,070
27	5.10.	Tono	,367	-,164	-,055	,403	-,328
28	5.11.	Lenguaje sencillo	,628	-,240	,174	,182	,016
29	5.12.	Ruido	-,257	,140	,233	,285	-,090
30	6.1.	Exámenes orales	,114	-,258	,216	-,363	,026
31	6.2.	Exámenes escritos	,187	,238	-,393	,109	,455
32	6.3.	Adaptación de preguntas	,601	-,152	,083	,090	,244
33	6.4.	Exámenes desarrollo	,193	,341	-,450	,271	,327
34	6.5.	Preguntas	,507	,088	-,101	,167	,232
35	6.6.	Test	,179	,185	,176	,292	,254
36	6.7.	Tiempo	,394	,078	,074	,043	,488
37	6.8.	Observación	,435	-,139	-,202	-,041	-,093
38	6.9.	Enunciado	,645	,026	-,166	-,121	,146

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Tabla n° 10: Matriz factorial para 5 componentes extraídos y con valores absolutos mayores de 0,5

N° de variable	Código Variable (SPSS)	Nombre variable (SPSS)	Componente				
			1	2	3	4	5
1	3.1.	Antelación trabajo			,512		
2	3.2.	Materiales visuales			,522		
3	3.3.	Gradación de contenidos				-,523	
4	3.4.	Dificultad actividades	,565				
5	3.5.	Redacción de textos	,638				
6	3.6.	Organización textos	,608				
7	3.7.	Facilitación comprensión	,646				
8	3.8.	Interrelación contenidos	,520				
9	4.1.	Resúmenes					
10	4.2.	Ideas principales					
11	4.3.	Esquemas					
12	4.4.	Proyector					
13	4.5.	Cañón		,632			
14	4.6.	Subtítulos					
15	4.7.	Preguntas	,658				
16	4.8.	Explicación en movimiento					-,533
17	4.9.	Lugar donde se sienta					
18	5.1.	Gestos naturales					
19	5.2.	Utilización signos					
20	5.3.	Bimodal					
21	5.4.	LSE					
22	5.5.	Escritura	,523				
23	5.6.	Contacto visual	,537				
24	5.7.	Distancia		-,565			
25	5.8.	Articulación	,574	-,506			
26	5.9.	Ritmo	,590				
27	5.10.	Tono					
28	5.11.	Lenguaje sencillo	,628				
29	5.12.	Ruido					
30	6.1.	Exámenes orales					
31	6.2.	Exámenes escritos					
32	6.3.	Adaptación de preguntas	,601				
33	6.4.	Exámenes desarrollo					
34	6.5.	Preguntas	,507				
35	6.6.	Test					
36	6.7.	Tiempo					
37	6.8.	Observación					
38	6.9.	Enunciado	,645				

Notas: Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Según señala García, Gil, y Rodríguez (2000), los valores que aparecen en el interior de la tabla pueden interpretarse como índices de correlación entre cada factor y cada variable. Estos coeficientes reciben el nombre de pesos o saturaciones factoriales.

Para facilitar el análisis, se ha pedido al SPSS que muestre aquellos pesos que se encuentran, en términos absolutos, por encima de 0,5 de los cinco primeros factores.

A la vista de la matriz factorial de la Tabla nº 10, se pueden realizar la siguiente interpretación de las componentes:

- Componente 1: Se encuentran saturadas las variables con código 3.5., 3.6., 3.7., 4.7., 5.11., 6.3. y 6.9. Todas estas variables han obtenido valores absolutos iguales o superiores a 0,60
- Componente 2: La variable con mayor saturación ha sido la 4.5. con un valor absoluto de 0,632.
- Componente 3: Se encuentran saturadas las variables 3.1. y 3.2., con valores absolutos cercanos a 0,5.
- Componente 4: En este caso, en la variable 3.3. podemos encontrar un valor absoluto de saturación cercano a 0,5.
- Componente 5: Destaca su saturación en la variable 4.8., con un valor absoluto cercano a 0,5.

Para facilitar la interpretación de los datos, se ha obtenido la **Matriz de componentes rotados** utilizando el método Varimax, en el que se consideran que los factores no están correlacionados entre sí. Como resultado de la rotación factorial se ha obtenido la matriz de factores rotados que se muestra en la tabla nº 11. De nuevo, en dicha tabla se muestran los valores absolutos mayores de 0,5 (celdas con fondo gris).

Tabla n° 11: Matriz de componentes rotados ⁽¹⁾

N° de variable	Código Variable (SPSS)	Nombre variable (SPSS)	Componente				
			1	2	3	4	5
1	3.1.	Antelación trabajo	,263	,139	,501	-,186	-,204
2	3.2.	Materiales visuales	,279	,412	,417	-,363	,060
3	3.3.	Gradación de contenidos	-,001	,708	-,067	-,053	-,081
4	3.4.	Dificultad actividades	,126	,681	,047	,079	-,039
5	3.5.	Redacción de textos	,244	,633	,234	-,025	,035
6	3.6.	Organización textos	,135	,684	,250	-,018	,040
7	3.7.	Facilitación comprensión	,288	,617	,187	-,017	,042
8	3.8.	Interrelación contenidos	,044	,692	,049	,041	,076
9	4.1.	Resúmenes	,002	,558	-,022	,447	,058
10	4.2.	Ideas principales	,016	,409	-,091	,411	,478
11	4.3.	Esquemas	,060	,387	,039	,418	,480
12	4.4.	Proyector	-,134	,154	,585	,095	,112
13	4.5.	Cañón	-,266	,165	,644	,212	,080
14	4.6.	Subtítulos	,072	,013	,571	,062	,248
15	4.7.	Preguntas	,424	,434	-,021	,362	,112
16	4.8.	Explicación en movimiento	,099	,131	,170	-,137	,614
17	4.9.	Lugar donde se sienta	,197	,064	-,372	,272	-,019
18	5.1.	Gestos naturales	,202	,003	-,042	,075	,537
19	5.2.	Utilización signos	,469	,124	-,064	-,015	-,145
20	5.3.	Bimodal	,257	,294	,020	-,050	-,318
21	5.4.	LSE	,338	,033	-,073	,059	-,442
22	5.5.	Escritura	,280	,257	,454	,221	-,007
23	5.6.	Contacto visual	,683	,113	-,038	,084	,094
24	5.7.	Distancia	,780	-,022	-,096	,058	,002
25	5.8.	Articulación	,788	,104	-,120	,063	,112
26	5.9.	Ritmo	,750	,131	,164	-,118	,029
27	5.10.	Tono	,483	,004	,119	-,054	,430
28	5.11.	Lenguaje sencillo	,624	,243	,257	-,016	-,013
29	5.12.	Ruido	-,179	-,262	,272	-,187	,137
30	6.1.	Exámenes orales	,122	,237	-,144	-,250	-,323
31	6.2.	Exámenes escritos	,013	-,003	,083	,672	-,080
32	6.3.	Adaptación de preguntas	,522	,254	,240	,185	-,173
33	6.4.	Exámenes desarrollo	,001	-,045	,153	,701	,141
34	6.5.	Preguntas	,329	,204	,252	,378	-,003
35	6.6.	Test	,080	-,039	,456	,167	-,055
36	6.7.	Tiempo	,217	,166	,323	,350	-,326
37	6.8.	Observación	,372	,271	-,123	,142	,115
38	6.9.	Enunciado	,369	,467	,045	,348	-,049

⁽¹⁾ La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. Con fondo gris, valores absolutos mayores de 0,5

Para interpretar los datos obtenidos en la matriz de componentes rotados (tabla nº 11), analizamos, a continuación, las saturaciones que en cada componente muestran los ítems o variables del cuestionario (ver tabla nº 12).

El componente o factor 1 está constituido principalmente por las variables 5.7., 5.8.y 5.9. ya que obtienen saturaciones con los valores más altos. Estas variables están referidas a competencias estratégicas del profesorado tales como: *“Hablar cerca del alumno”*; *“Articular con claridad”*; *“Hablar a un ritmo más lento y pausado”*. Se ha denominado a este factor **“ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN”**

En el componente o factor 2 están saturadas las variables 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7. y 3.8.. En todas ellas, los valores se encuentran por encima de 0,6. Respectivamente, la variables referidas se concretan en: *“La programación de unidades didácticas diferenciando contenidos básicos y complementarios”*; *“Preparar actividades de distinto nivel de dificultad”*; *“Seleccionar textos con redacción clara”*; *“Seleccionar textos con la información bien organizada”*; *“Buscar mayor número de actividades, ejemplificaciones y demostraciones para facilitar la comprensión por parte del alumnado sordo”*; *“Procurar interrelacionar contenidos de las diferentes materias del currículo”*. Se denomina a este factor **“ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN”**.

El componente o factor 3: A este factor se le ha denominado **“ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS”**. La variable con mayor peso es la 4.5. y está relacionada con la *“Utilización del cañón para las presentaciones en Power Point o similares”*. También podemos considerar que se encuentran saturadas las variables 3.1., 4.4. y 4.6., con valores en torno a 0,5. Las dos últimas variables, 4.4. y 4.6., se relacionan respectivamente con la *“Utilización del proyector de transparencias”* y con el *“Uso de los subtítulos cuando se proyecta vídeos, películas, documentales,...”*, ambas atañen a aspectos metodológicos. Por otro lado, podemos observar que la variable 3.1. *“Entrego con antelación al alumno/a sordo el material a trabajar en clase”*, también tiene un peso relativo en este factor. Sin embargo, el contenido de ésta no está relacionado con este factor, por lo que habría que cuestionarse su pertenencia al mismo.

El componente o factor 4: se compone de las variables con mayor peso, es decir, la 6.2. *“Los exámenes que realiza el alumno/a son escritos”* y la 6.4. *“Le realizo exámenes con preguntas de desarrollo”*. Se ha denominado a este factor como **“ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN”**

5.5.2. Determinación de la fiabilidad del cuestionario: Alfa de Cronbach

El análisis estadístico para determinar la fiabilidad del cuestionario ha contemplando los siguientes cálculos:

- A. Alfa de Cronbach para la totalidad del cuestionario. Este coeficiente refleja el grado en el que covarían los ítems que constituyen el test, es, por tanto, un indicador de la consistencia interna del test (Muñiz, 1992).
- B. Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad de los ítems pares y, por otro lado los impares, a fin de determinar el nivel de equilibrio existente entre los ítems pares e impares.
- C. Alfa de Cronbach, ítem a ítem, a fin de determinar que pudiesen afectar a la fiabilidad total del instrumento.

Se detalla a continuación los resultados obtenidos en dichos análisis.

5.5.2.1. Alfa de Cronbach para la totalidad del cuestionario

Con el análisis de la consistencia interna Alfa de Cronbach se obtuvo un coeficiente igual a 0,855 para el total de los 38 ítems que evalúan las estrategias y competencias docentes del profesorado (ver Tabla nº 13). Éste coeficiente es próximo a 1, por lo que se considera un valor suficiente para garantizar la fiabilidad del cuestionario.

Tabla nº 13: Análisis de fiabilidad del cuestionario

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,855	,859	38

5.5.2.2. Método de las dos mitades

La fiabilidad del cuestionario se ha analizado también, aplicando el método de las *Dos Mitades*. Se utilizó el procedimiento *Pares-Impares*, con la finalidad de calcular y comparar la fiabilidad de los ítems pares y, por otro lado los impares, a fin de determinar el nivel de equilibrio existente entre ambos grupos de ítems.

Analizando la tabla nº 14 podemos observar que se proporcionan coeficientes Alfa para cada una de las mitades de 19 ítems, siendo 0,653 para la parte 1 (ítems impares) y de 0,788 para la parte 2 (ítems pares). El índice de correlación entre las dos mitades del cuestionario es del 0,826.

La correlación corregida por el procedimiento de Spearman-Brown es del 0,905 (algo más alta). Con este procedimiento, se calcula la correlación entre las dos mitades del cuestionario y se calcula la correlación entre ambas como si se tratara de dos cuestionarios. La correlación entre las dos mitades es la fiabilidad de una de las dos (pruebas paralelas); con este procedimiento se calcula la fiabilidad de todo el cuestionario (Morales, 2007). La fórmula de Spearman-Brown supone que las dos mitades tienen medias y varianzas idénticas, pero como podemos comprobar en la tabla nº 15, este presupuesto no se cumple, sobrestimando la fiabilidad, por lo que se aconseja realizar otros procedimientos para su cálculo más ajustado, como puede el de las dos mitades de Guttman, obteniendo en este caso un valor de 0,891 u otros como aquellos que estamos realizando en este estudio.

A modo de conclusión sobre los resultados de la aplicación del *Método de las dos mitades*, podemos señalar que el cuestionario presenta un índice de fiabilidad aceptable, al obtenerse coeficientes por encima de 0,5 en los procedimientos aplicados (Alfa de Cronbach para cada mitad; Correlación entre formas; Coeficiente de Spearman-Brown y; Dos mitades de Guttman). Fox (1987), indica que para la estimación de la respuesta, los valores son aceptables a partir de 0,7. Este presupuesto se cumple en todos los procedimientos aplicados excepto en el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach para la Parte 1 del cuestionario (ítems impares), cuyo valor es de 0,653. Sin embargo, es preciso destacar que este valor obtenido está influenciado por la forma de dividir el cuestionario en dos mitades de una forma más aleatoria (ítems pares en un grupo e impares en otro).

Tabla nº 14: Estadísticos de fiabilidad: Método dos mitades por procedimiento de pares-impares

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,653
		N de elementos	19(a)
	Parte 2	Valor	,788
		N de elementos	19(b)
	N total de elementos		38
Correlación entre formas			,826
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,905
	Longitud desigual		,905
Dos mitades de Guttman			,891

(a) Los elementos son: Antelacion trabajo, Gradación de contenidos, Redación de textos, Facilitación comprensión, Resúmenes, Esquemas, Cañón, Preguntas, Lugar donde se sienta, Utilización signos, LSE, Contacto visual, Articulación, Tono, Ruido, Exámenes escritos, Exámenes desarrollo, Test, Observación.

(b) Los elementos son: Materiales visuales, Dificultad actividades, Organización textos, Interrelación contenidos, Ideas principales, Proyector, Subtítulos, Explicación en movimiento, Gestos naturales, Bimodal, Escritura, Distancia, Ritmo, Lenguaje sencillo, Exámenes orales, Adaptación de preguntas, Preguntas, Tiempo, Enunciado.

Tabla nº 15: Estadísticos de la escala

	Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
Parte 1	41,6565	36,981	6,08121	19(a)
Parte 2	43,0687	59,526	7,71531	19(b)
Ambas partes	84,7252	173,985	13,19035	38

(a) Los elementos son: Antelacion trabajo, Gradación de contenidos, Redación de textos, Facilitación comprensión, Resúmenes, Esquemas, Cañón, Preguntas, Lugar donde se sienta, Utilización signos, LSE, Contacto visual, Articulación, Tono, Ruido, Exámenes escritos, Exámenes desarrollo, Test, Observación.

(b) Los elementos son: Materiales visuales, Dificultad actividades, Organización textos, Interrelación contenidos, Ideas principales, Proyector, Subtítulos, Explicación en movimiento, Gestos naturales, Bimodal, Escritura, Distancia, Ritmo, Lenguaje sencillo, Exámenes orales, Adaptación de preguntas, Preguntas, Tiempo, Enunciado.

5.5.2.3. Alfa de Cronbach ítem a ítem

Para determinar cómo puede afectar cada ítem del cuestionario a la fiabilidad total del instrumento, se aplicó el método de consistencia interna “alfa de Cronbach” si se eliminara el elemento. Los resultados se presentan en la tabla nº 16. Los valores del coeficiente Alfa de Cronbach si se elimina el elemento se encuentran entre el valor mínimo de 0.846 y máximo de 0.863, lo que es un indicativo de su consistencia interna y la fiabilidad del conjunto. El valor medio de este coeficiente es de 0,851. Básicamente, todos los ítems del cuestionario no exceden en su valor absoluto en más de 0,005 de esta media, exceptuando el ítem nº 29, que excede en 0,01. Esto indica que ningún ítem produce variaciones significativas en el cuestionario, a excepción del mencionado ítem nº 29 (referido a “*En la clase existen ruidos de fondo que dificultan la comunicación*”), aunque dicha variación es muy pequeña. Vemos como incluso su valor de la “Correlación elemento-total corregida”, que es un índice de discriminación del ítem, obtiene un valor negativo.

El Alfa de Cronbach para el conjunto de la prueba es de 0,855. Únicamente la supresión del ítem nº 29 aumentaría el índice Alfa del conjunto del cuestionario hasta un valor de 0,863. Esta pequeña ganancia en fiabilidad no compensaría la pérdida de información y de validez (de contenido y estructural) del cuestionario. La supresión de cualquiera de los restantes ítems o bien no afectaría apenas en la fiabilidad del cuestionario (están próximos a 0,85), o bien la disminuiría levemente.

Tabla nº 16: Estadísticos total-elemento

Nº de variable	Código Variable (SPSS)	Nombre variable (SPSS)	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	3.1.	Antelación trabajo	82,0000	164,738	,279	,853
2	3.2.	Materiales visuales	82,5267	163,313	,425	,849
3	3.3.	Gradación de contenidos	82,9771	166,838	,331	,852
4	3.4.	Dificultad actividades	82,8168	162,582	,473	,848
5	3.5.	Redación de textos	82,9466	162,005	,538	,847
6	3.6.	Organización textos	82,9771	161,976	,532	,847
7	3.7.	Facilitación comprensión	82,7863	160,877	,550	,846
8	3.8.	Interrelación contenidos	82,6947	162,768	,462	,848
9	4.1.	Resúmenes	82,6641	161,948	,460	,848
10	4.2.	Ideas principales	83,0916	166,115	,358	,851
11	4.3.	Esquemas	83,0076	163,038	,420	,849
12	4.4.	Proyector	81,1679	168,295	,241	,853
13	4.5.	Cañón	81,4046	167,966	,222	,854
14	4.6.	Subtítulos	81,4122	166,290	,270	,853
15	4.7.	Preguntas	83,1450	163,171	,567	,847
16	4.8.	Explicación en movimiento	82,8168	167,889	,186	,856
17	4.9.	Lugar donde se sienta	83,3664	171,649	,091	,856
18	5.1.	Gestos naturales	83,2366	170,151	,171	,855
19	5.2.	Utilización signos	82,0458	164,244	,299	,853
20	5.3.	Bimodal	81,1374	166,858	,288	,853
21	5.4.	LSE	81,0153	170,323	,159	,855
22	5.5.	Escritura	82,1985	159,606	,482	,847
23	5.6.	Contacto visual	83,3282	167,330	,423	,851
24	5.7.	Distancia	83,2214	167,281	,353	,851
25	5.8.	Articulación	83,3817	167,592	,439	,851
26	5.9.	Ritmo	82,9847	163,492	,488	,848
27	5.10.	Tono	82,8168	166,258	,326	,852
28	5.11.	Lenguaje sencillo	82,8550	161,633	,548	,847
29	5.12.	Ruido	81,6183	177,392	-,177	,863
30	6.1.	Exámenes orales	81,2137	172,400	,054	,857
31	6.2.	Exámenes escritos	83,0840	169,631	,146	,856
32	6.3.	Adaptación de preguntas	82,7786	159,266	,547	,846
33	6.4.	Exámenes desarrollo	81,8168	168,074	,195	,855
34	6.5.	Preguntas	82,7023	161,903	,473	,848
35	6.6.	Test	81,5649	168,340	,190	,855
36	6.7.	Tiempo	81,9466	162,097	,371	,851
37	6.8.	Observación	83,1527	166,977	,353	,851
38	6.9.	Enunciado	82,9313	160,357	,568	,846

5.6. Análisis de los datos

El tratamiento estadístico y la presentación de los datos recogidos en el cuestionario se ha llevado a cabo mediante el programa estadístico SPSS 15.0

A continuación se recogen los datos más significativos de los análisis estadísticos realizados

5.6.1. Estadísticos Descriptivos

Se han elaborado frecuencias, porcentajes, medias, modas, medianas y desviaciones típicas de las variables

En relación al cálculo de frecuencias y porcentajes, los datos obtenidos han sido recogidos y representados gráficamente.

A continuación se elaboran los estadísticos de tendencia central y las desviaciones típicas correspondientes a las variables descriptivas para determinar qué comportamiento tienen las opiniones del profesorado que nos ha suministrado la información requerida, sobre los diversos temas en los que se les ha preguntado.

5.6.1.1. Variables independientes descriptivas

A) Sexo:

El gráfico II muestra la distribución de la muestra por sexo. En la tabla nº 17 se recogen los datos específicos de frecuencias y porcentajes de la muestra suministradora de datos atendiendo a la variable sexo. Analizando dicha tabla vemos como de los 205 docentes encuestados, el 44,4% son hombres y el 55,6% son mujeres. Estos datos indican que en la muestra existe 11,2 % más de mujeres que de hombres (114 mujeres frente a 91 hombres).

Gráfico II. Distribución de la muestra por sexo

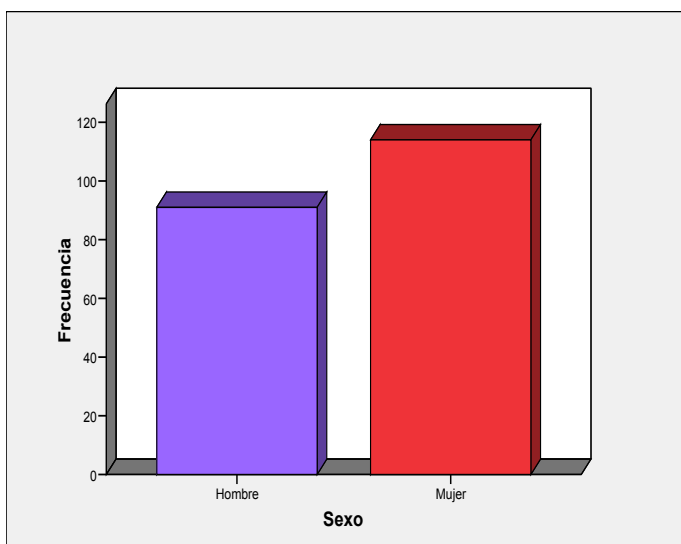


Tabla nº 17: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	91	44,4	44,4	44,4
	Mujer	114	55,6	55,6	100,0
	Total	205	100,0	100,0	

Tradicionalmente se ha considerado que existe un mayor número de mujeres que de hombres en la rama laboral educativa. Esta afirmación puede ser apoyada por la consulta de los datos de población ocupada del Instituto Nacional de Estadística (INE) correspondiente al cuarto trimestre de 2012 (INE, 2013a,b). En la tabla nº 18 podemos observar que existe algo más del doble de mujeres que de hombres, en concreto 68,11% frente al 31,89%.

En nuestra muestra, a pesar de haber recogido esta tendencia de mayor número de mujeres que de hombres, la diferencia no ha sido tan significativa, siendo algo más equilibrado el porcentaje de cada uno de los sexos.

Tabla nº 18: Datos de población ocupada en España por sexo y rama de actividad de Educación. Datos del cuarto trimestre (TIV) de 2012. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013b). Fecha de consulta: 12/02/13

SEXO	TOTAL* DE PERSONAS OCUPADAS**	PORCENTAJE
Hombres	371,9	31,89%
Mujeres	794,4	68,11%
Total ambos sexos	1.166,3	100%

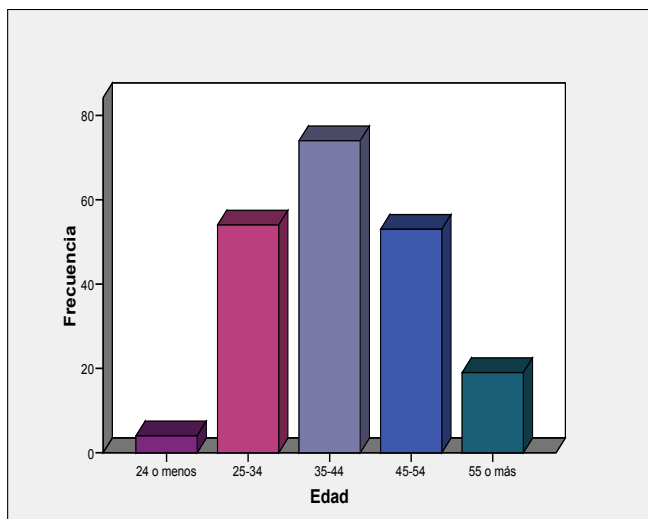
*Unidades: Miles de personas

**"Ocupados: personas de 16 o más años que durante la semana de referencia han estado trabajando durante al menos una hora, a cambio de una retribución (salario, jornal, beneficio empresarial, etcétera) en dinero o especie. También son ocupados quienes teniendo trabajo han estado temporalmente ausentes del mismo por enfermedad, vacaciones, etcétera" (INE, 2013b).

B) Edad:

El gráfico III muestra la distribución de la muestra atendiendo a la variable edad.

Gráfico III: Distribución de la muestra por edad



Del análisis de la tabla nº 19 se determina que el 36,1% del profesorado encuestado tienen una edad comprendida entre los 35-44. Es el grupo mayoritario. Le siguen los grupos de edad de entre 25-34 y el de 45-54, con porcentajes muy parecidos (26,3% y 25,9% respectivamente). Los grupos de mayor y menor edad son los más reducidos. El 9,3 % tienen 55 años o más y muy pocos (el 2%) tienen 24 años o menos.

Tabla nº 19: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	24 o menos	4	2,0	2,0	2,0
	25-34	54	26,3	26,5	28,4
	35-44	74	36,1	36,3	64,7
	45-54	53	25,9	26,0	90,7
	55 o más	19	9,3	9,3	100,0
	Total	204	99,5	100,0	
Perdidos	Sin respuesta	1	,5		
Total		205	100,0		

La media, mediana y moda de la variable correspondiente a la edad de los sujetos que contestan al cuestionario se sitúa en el valor 3 o muy próximo a él. Este valor corresponde al grupo de edad comprendido entre los 35-44 años (Ver tabla nº 20).

Fernández (1995) realizó una síntesis de los aspectos que caracterizan al profesorado atendiendo a su ciclo de vida por edad cronológica. Dicha síntesis se fundamentó en los estudios previos de Levinson (1978), Sikes (1985) y Huberman (1989). Analizando su propuesta y adaptándola a nuestro estudio podemos inferir una serie de características de nuestra muestra productora de datos. De este modo diferenciamos los siguientes grupos en ella:

- Grupo de profesorado con menos de 24 años: Es una etapa de profundos cambios en la que se caracteriza por el ingreso en el mundo adulto. El tanteo, las estrategias de ensayo y error, el

control de la disciplina de la clase y las carencias formativas dominan las preocupaciones del profesor. En nuestra muestra, este grupo ha sido muy reducido, escasamente 4 sujetos estaban en este intervalo de edad (el 2% de total).

- Grupo comprendido entre los 25 y 34 años de edad: Este grupo se podría caracterizar por un incipiente deseo de conocer y poner en práctica determinadas innovaciones en su enseñanza y en la búsqueda del perfeccionamiento de su competencia docente asistiendo a cursos de formación o participando en grupos de trabajo (por ejemplo relacionados con la atención a la diversidad). Podemos detectar esta tendencia observando la tabla nº 21 en la que se recoge la contingencia entre las variables “Edad” y la de “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva”. En esta etapa se prueban nuevos métodos y técnicas y existen un especial interés por el aprendizaje del alumno y por tanto también en detectar sus necesidades educativas. En nuestro estudio, el nº de profesores o profesoras en este intervalo de edad ha sido de 54 sujetos con un porcentaje del 26,3% (ver tabla nº 19).
- Grupo de edad comprendido entre los 35 a 44 años: En nuestra muestra constituye el grupo más numeroso (74 sujetos, lo que constituye el 36,1%), por lo tanto los datos del cuestionario se van a ver influenciados por las características profesionales y personales que los distintos autores atribuyen a este periodo del ciclo vital. En esta edades y dado que existen menos compromisos familiares (por ejemplo, los hijos ya han crecido), el profesorado tiende a implicarse más en el centro. En este periodo también se da una cierta desconfianza hacia los cambios.
- Grupo de 45 a 54 años: Este grupo de edad también ha constituido una parte importante del grueso de la muestra, constituido por 53 sujetos, un 25,9 % de la muestra. El número de integrantes es similar al grupo de edad de 25-34 (54 sujetos). Según los autores anteriormente mencionados, coincide con una etapa de estancamiento profesional, pérdida de entusiasmo, aunque en algunos casos y debido a la experiencia profesional acumulada se consolida el mejor “saber hacer” del profesorado. También existe

resistencia a los cambios impuestos desde fuera, por lo que podrían manifestar mayor reticencia el asesoramiento externo para la atención del alumnado sordo. Se detecta una cierta despreocupación por los aspectos instructivos y un fortalecimiento de los aspectos personales de la relación con los alumnos.

- Grupo de 55 años o más: En esa etapa se da un declive fisiológico que afecta al ejercicio de su profesión, sin embargo, se caracterizan por poseer una gran experiencia y conocimiento acumulado a lo largo de toda su carrera docente, por lo que pueden inspirar respeto y servir como modelos en el ejercicio de su competencia hacia sus compañeros más jóvenes. Cualquier acción formativa que podamos llevar a cabo en relación a la atención del alumnado sordo, no debe obviar la participación de este grupo, con ello garantizaremos, en cierta medida, el éxito de nuestro propósito. Este grupo de edad también ha sido uno de los más reducidos de nuestra muestra, estando compuesto por 19 sujetos (el 9,3%).

Tabla nº 20: Estadísticos descriptivos correspondientes a la variable edad

	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza
	Válidos	Perdidos					
Edad	204	1	3,1422	3,0000	3,00	,97979	,960

* Los valores asignados a los grupos de edad son los siguientes: **1** = 24 o menos; **2** = 25-34; **3** = 35-34; **4** = 45-54; **5** = 55 o más.

Tabla n° 21: Tabla de contingencia para las variables “Edad” y “Realización curso relacionado con la discapacidad auditiva”

EDAD	Realización Curso relacionado con la discapacidad auditiva		Total
	Sí	No	Sí
24 o menos	1	3	4
25-34	14	40	54
35-44	16	58	74
45-54	13	40	53
55 o más	4	15	19
Total	48	156	204*

*Valores perdidos: 1 de 205

C) Situación administrativa:

El 15,1% de los profesores/as encuestados son interinos, el 74,6 % son funcionarios y el 9,8% tienen otra situación administrativa (ver Gráfico IV y tabla n° 22). Este último grupo coincide con los profesores/as que trabajan en centros concertados o el profesorado de Religión.

De los datos analizados destacamos que el 74,6% del profesorado de nuestra muestra de estudio tiene una situación laboral estable ya que son funcionarios.

La situación de estabilidad mencionada que deriva a su vez, en la mayoría de los casos, en continuidad laboral en el puesto que se ocupa, podría facilitar llevar a cabo actividades de formación continua, ya sea a través de la asistencia a cursos en los Centros de Profesores de sus zonas de referencia y sobre todo, en Grupo de Trabajo creados al efecto en los centros educativos. Esta última modalidad formativa resulta ser muy útil y efectiva puesto que se centra en la propia práctica docente, se vincula a un contexto concreto, permite dar respuesta a diversos niveles de experiencia profesional, se trabaja de manera colaborativa, favoreciendo la reflexión conjunta y el intercambio de ideas y propuestas innovadoras. Esta situación podemos observarla en los resultados de la tabla n° 23. En ella, vemos como independientemente

del sexo, los funcionarios realizan en un porcentaje mayor cursos relacionados con la discapacidad auditiva en comparación con los interinos y los que se encuentran en otra situación administrativa distinta (en hombres el 3,9% frente al ningún interino y a 0,5% de los que se encuentra en otra situación administrativa. En mujeres, el 12,7% frente al 2,9 de las interinas y el 3,4% de las que se encuentran en otra situación).

Gráfico IV: Distribución de la muestra en función de su situación administrativa

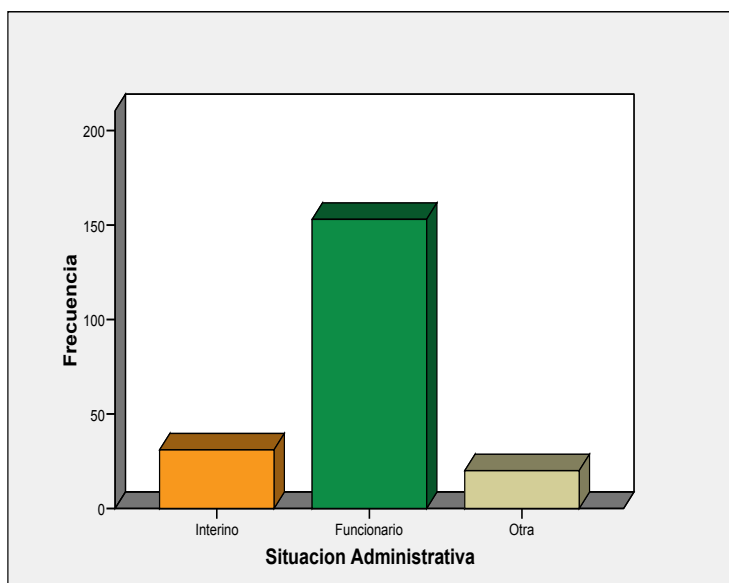


Tabla nº 22: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos según su situación administrativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Interino	31	15,1	15,2	15,2
	Funcionario	153	74,6	75,0	90,2
	Otra	20	9,8	9,8	100,0
	Total	204	99,5	100,0	
Perdidos	Sin respuesta	1	,5		
Total		205	100,0		

Tabla n° 23: Tabla de contingencia (frecuencias y porcentajes) entre las variables “Situación administrativa”, “Realización de curso relacionado con la discapacidad auditiva” y “Sexo”

SEXO	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA	SÍ REALIZAN CURSO		NO REALIZAN CURSO	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	Interino	0	0%	14	6,9%
	Funcionario	8	3,9%	64	31,4%
	Otra	1	0,5%	4	2%
	Total	9	4,4%	82	40,2%
Mujer	Interino	6	2,9%	11	5,4%
	Funcionario	26	12,7%	55	27%
	Otra	7	3,4%	8	3,9%
	Total	39	19,1%	74	36,3%
Total Hombres + Mujeres		48	23,5%	156	76,5%

D) Años de servicio como docentes:

La tabla n° 24 muestra la frecuencia y porcentajes de esta variable. La representación gráfica podemos observarla en el gráfico V. Los datos más relevantes se expresan a continuación:

El 65,4% tiene una experiencia laboral de más de 7 años, el 17,6% entre 4 y 7 años, el 14,1% entre 1 y 3 años, y el 2,9% tiene una experiencia menor a un año.

Determinamos pues, que la mayoría de profesorado que responde al cuestionario tiene una amplia experiencia profesional como docentes.

La media de edad de los profesores y profesoras que contestan al cuestionario (35-44 años), corresponde con la fase de “Diversificación /Cuestionamiento” del modelo propuesto por Huberman (1989) sobre los ciclos de desarrollo de la carrera docente. Este autor señala que esta fase está caracterizada por una experiencia acumulada de 7 a 25 años y por dos posibles posturas profesionales, una en la que se opta por la mejora y el perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, diversificando su metodología y adoptando actitudes de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado durante su experiencia; y una segunda postura (en torno a los 40 años de edad) en la que se podría ver reducido paulatinamente el compromiso profesional.

Gráfico V: Distribución de la muestra por años de servicio

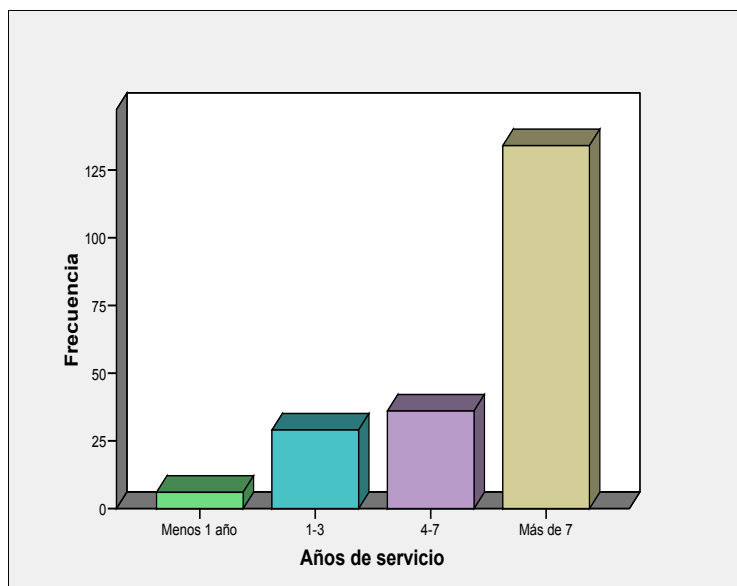


Tabla n° 24: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por años de servicio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos 1 año	6	2,9	2,9	2,9
	1-3	29	14,1	14,1	17,1
	4-7	36	17,6	17,6	34,6
	Más de 7	134	65,4	65,4	100,0
	Total	205	100,0	100,0	

E) Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva:

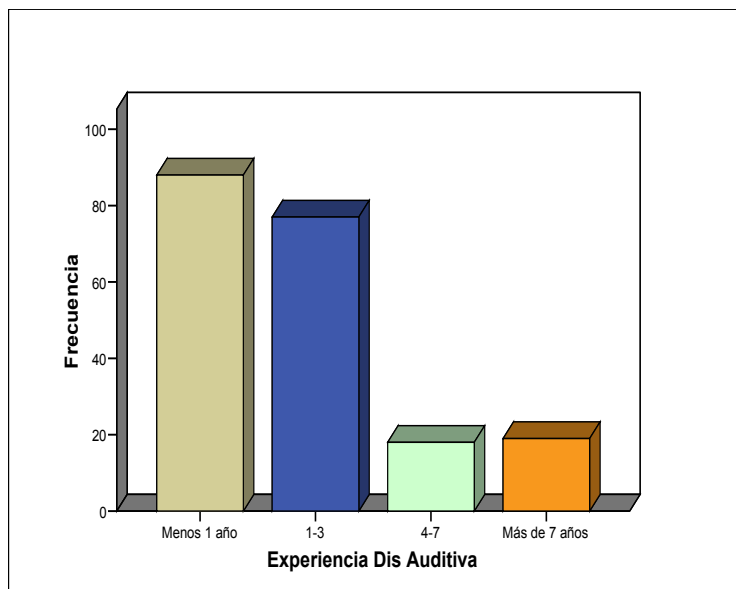
Observando la tabla n° 25 y el gráfico VI, determinamos que el 42,9% tiene una experiencia de menos de 1 año, el 37,6% entre 1 y 3 años, el 9,3% más de 7 años y el 8,8% entre 4 y 7 años y. Atendiendo a los porcentajes acumulados, el 81,7% tiene una experiencia menor o igual a 3 años.

Los actuales modelos de escolarización fomentan que el alumnado sordo sea escolarizado en centros ordinarios y no específicos de sordos, lo que hace que el personal que atiende a este alumnado no sea especialista y en ocasiones tenga poca experiencia en la atención a las necesidades de un alumno con discapacidad auditiva.

Tabla nº 25: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos en función de su experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos 1 año	88	42,9	43,6	43,6
	1-3	77	37,6	38,1	81,7
	4-7	18	8,8	8,9	90,6
	Más de 7 años	19	9,3	9,4	100,0
	Total	202	98,5	100,0	
Perdidos	Sin respuesta	2	1,0		
	Sistema	1	,5		
	Total	3	1,5		
	Total	205	100,0		

Gráfico VI: Distribución de la muestra por experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva



F) Formación específica en discapacidad auditiva:

El 76,6% del profesorado no ha realizado previamente algún curso de formación relacionado con la discapacidad auditiva frente al 23,4% que no ha hecho (ver tabla nº 26).

Aproximadamente tres cuartos del profesorado encuestado no ha realizado cursos de discapacidad auditiva a pesar de atender a este tipo de alumnado. Este dato no es muy alentador puesto que nuestra consideración que todo profesor/a que atiende a este alumnado debería formarse en estos aspectos. La atención de este alumnado requiere dominar una serie de habilidades, estrategias, recursos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje específicos. Conseguir criterios de calidad y excelencia en la atención educativa de este alumnado pasa necesariamente por la formación del profesorado tanto inicial (en las Universidades) como dentro de la red de formación continua que establece la Administración Educativa (Centro de Profesores).

Gráfico VII: Distribución de la muestra en función de si ha realizado o no algún curso de discapacidad auditiva

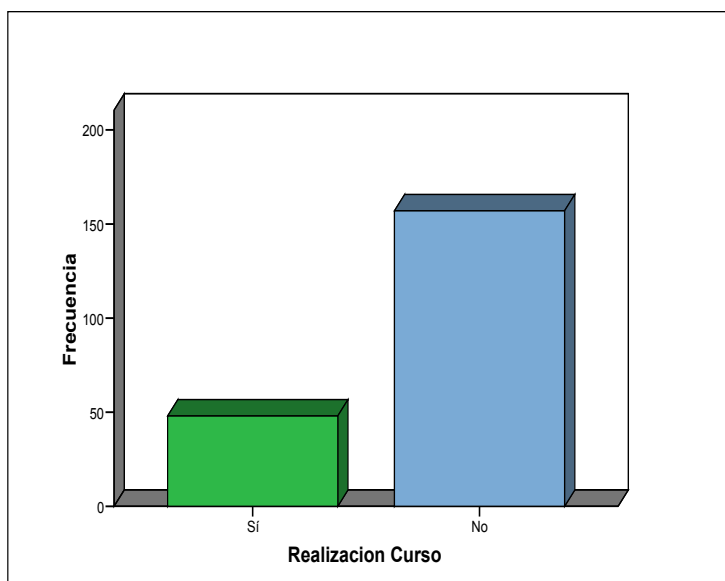


Tabla nº 26: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	48	23,4	23,4	23,4
	No	157	76,6	76,6	100,0
	Total	205	100,0	100,0	

A continuación analizaremos la relación entre algunas de las variables más significativas para nuestro estudio.

Volviendo a observar la tabla nº 23, comprobamos que entre los que realizan los cursos, se encuentra una diferencia significativa atendiendo al sexo, existiendo un mayor porcentaje de mujeres (19,1%) que de hombres (4,4%). En esta misma tabla también comprobamos un mayor porcentaje de funcionarios que realizan los cursos (16,6%) frente a los interinos (2,9%) o a los que se encuentran en otra situación (3,9%). El grupo con más de 7 años de servicio y por tanto con más experiencia como docentes, es el que en mayor número realiza los cursos sobre discapacidad auditiva. La frecuencia es la siguiente: Menos de 1 año, 1 profesor/a, entre 1-3 años 7 profesores/as, entre 4-7 años, 9 profesores/as y el grupo mayoritario, que es el de más de 7 años con 31 profesores/as (ver tabla nº 27).

Considerando conjuntamente la variable “Titulación” y “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva” (ver tabla nº 28), existe un mayor número de profesores que no realizan los cursos, pero dentro de los que sí lo realizan, la frecuencia es la siguiente: 28 profesores tienen una Diplomatura, le sigue el grupo que tienen una Licenciatura, compuesto por 18 profesores o profesoras. Los grupos más reducidos son los que tienen un Doctorado o una Ingeniería Técnica (1 profesor/a en cada grupo). Por último, ningún profesor o profesora con una Ingeniería ha realizado algún curso de discapacidad auditiva).

Tabla n° 27: Tabla de contingencia entre las variables “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva” y “Años de servicio”

		Realización Curso		Total
		Sí	No	
Años de servicio	Menos 1 año	1	5	6
	1-3	7	22	29
	4-7	9	27	36
	Más de 7	31	103	134
Total		48	157	205

Tabla n° 28: Tabla de contingencia entre las variables “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva” y “Titulación”

		Realización Curso		Total
		Sí	No	
Titulación	Doctorado	1	4	5
	Licenciatura	18	83	101
	Ingeniería	0	4	4
	Diplomatura	28	57	85
	Ingeniería Técnica	1	7	8
Total		48	155	203

Otra variable interesante como objeto de estudio en interacción con la “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva” es la de “Experiencia en discapacidad auditiva”. Del grupo que sí realizan estos cursos, el mayoritario es el que tiene una experiencia de entre 1-3 años con 15 profesores/as, seguido muy de cerca por el grupo de más de 7 años con 13 profesores/as y por el de entre 4-7 años constituido por 11 sujetos. El grupo más reducido con 9 sujetos es el de menos de 1 año de experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva (ver tabla n° 29).

Tabla n° 29: Tabla de contingencia entre las variables “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva” y “Experiencia en discapacidad auditiva”

		Realización Curso		Total
		Sí	No	
Experiencia Dis Auditiva	Menos 1 año	9	79	88
	1-3	15	62	77
	4-7	11	7	18
	Más de 7 años	13	6	19
Total		48	154	202

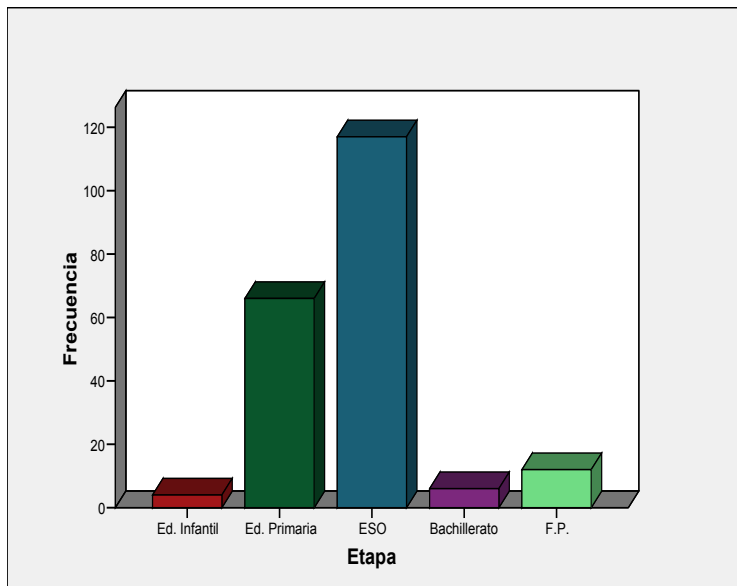
G) Etapa educativa en la que imparten docencia:

Analizando el gráfico VIII y la tabla n° 30, determinamos que el 2% imparte docencia en Educación Infantil, el 32,2% en Educación Primaria, el 57,1% en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el 2,9% en Bachillerato y el 5,9% en Formación Profesional. Vemos como el grueso de profesores/as tutores de alumnado sordo se ubica en E.S.O., constituyendo algo más de la mitad de la muestra. Le sigue el profesorado de Educación Primaria, llegando a casi un tercio de la muestra, reduciéndose significativamente en las enseñanzas de Educación Infantil y en las postobligatorias de Bachillerato y Formación Profesional. Esta última situación puede deberse al hecho de que pocos alumnos/as sordos continúan sus estudios después de la Enseñanza Obligatoria o bien no logra la Titulación Básica de la E.S.O. abandonando la escolaridad una vez que cumplen los 16 años, edad mínima de escolarización obligatoria. Podría confirmar el bajo índice de éxito escolar del alumnado sordo.

Tabla n° 30: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por Etapa educativa en la que imparte docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ed. Infantil	4	2,0	2,0	2,0
	Ed. Primaria	66	32,2	32,2	34,1
	ESO	117	57,1	57,1	91,2
	Bachillerato	6	2,9	2,9	94,1
	F.P.	12	5,9	5,9	100,0
	Total	205	100,0	100,0	

Gráfico VIII: Distribución de la muestra por Etapa educativa en la que imparte docencia



H) Titulación:

El gráfico IX muestra la distribución de la muestra atendiendo a la variable “Titulación”. Observando los datos reflejados en la tabla nº 31 destacamos que el 49,3% de la muestra son licenciados, el 41,5% tienen una diplomatura, el 3,9% estudiaron Ingeniería técnica, el 2,4% tienen un Doctorado y 2% una Ingeniería. 2 personas (un 1% del total), no respondieron a este ítem.

Gráfico IX: Distribución de la muestra por Titulación que posee

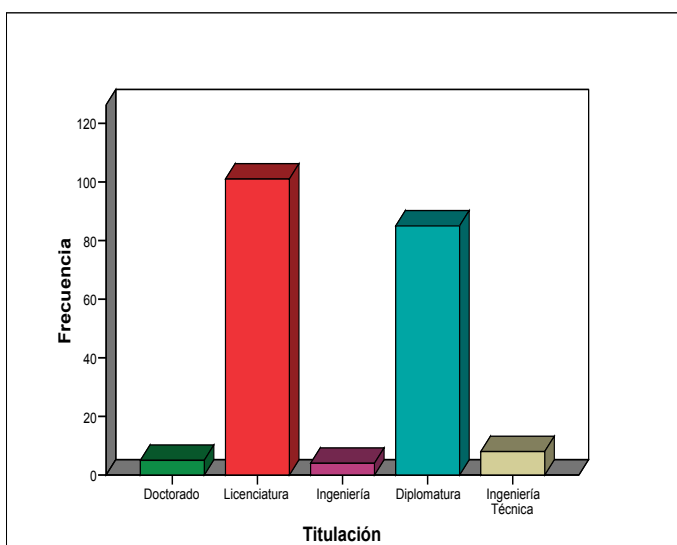


Tabla nº 31: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por Titulación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Doctorado	5	2,4	2,5	2,5
	Licenciatura	101	49,3	49,8	52,2
	Ingeniería	4	2,0	2,0	54,2
	Diplomatura	85	41,5	41,9	96,1
	Ingeniería Técnica	8	3,9	3,9	100,0
	Total	203	99,0	100,0	
Perdidos	Sin respuesta	2	1,0		
Total		205	100,0		

I) Titularidad del centro educativo:

El gráfico X muestra la distribución de la muestra atendiendo a la variable “Titularidad del centro educativo”. En la tabla nº 32, se muestra los porcentajes correspondientes, siendo el 93,7% del profesorado perteneciente a centros públicos y el 6,3% de centros concertados. No se registran datos de profesores/as de centros privados puesto que hasta la fecha de la recogida de información no existía ningún alumnado sordo escolarizado en los mismos y que cumpliera los criterios de selección.

A la vista de los datos, parece ser que las familias optan en su mayoría por centros públicos a la hora de escolarizar a su hijo/a sordo. Quizás pueda ser debido a que los recursos que necesitan para su inclusión y normalización son más accesibles en estos centros.

Gráfico X: Distribución de la muestra por titularidad del centro educativo

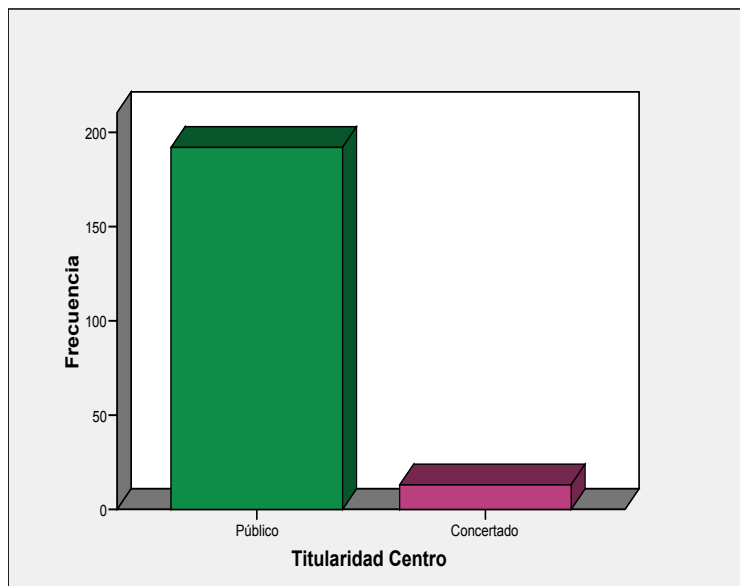


Tabla nº 32: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por titularidad del centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	192	93,7	93,7	93,7
	Concertado	13	6,3	6,3	100,0
	Total	205	100,0	100,0	

J) Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros:

El gráfico XI muestra la distribución de la muestra atendiendo a la variable “Número de habitantes de la localidad donde se ubica el centro educativo”. En la tabla nº 33 observamos los porcentajes relativos a los valores de esta variable. De mayor a menor grado, el 46,8% del profesorado imparte docencia en localidades de igual o más de 25000 habitantes (grandes), el 22,4% en localidades entre 5000 y 14999 habitantes (pequeñas), el 21,5% en localidades con un número de habitantes igual o menor de 4999 (muy pequeñas) y el 9,3 % en localidades de entre 15000 y 24999 habitantes (medianas). Entendemos esta clasificación en el ámbito de la provincia de Jaén, donde tan solo una ciudad sobrepasa los cien mil habitantes (Jaén). En este caso inferimos la dispersión en la escolarización del alumnado sordo en la provincia, dado que nuestra muestra de profesorado pertenece a centros que escolarizan alumnado sordo, ubicándose algo menos de la mitad del profesorado en poblaciones pequeñas o muy pequeñas (porcentaje acumulado de un 43,9%) y el resto (porcentaje acumulado de 56,1%), en medianas o grandes.

Tradicionalmente los recursos para el alumnado con discapacidad han estado centralizados en capitales de provincia o en zonas comarcales donde se ubicaba una localidad relativamente grande con modelos educativos que contemplaban la atención del alumnado sordo en centros específicos o de integración preferente. Hoy en día, la universalización de los recursos ha permitido que sea donde sea que se matricule el

alumno/a, allí tendrá las adaptaciones y recursos personales o materiales que necesite.

Gráfico XI: Distribución de la muestra por número de habitantes de la localidad

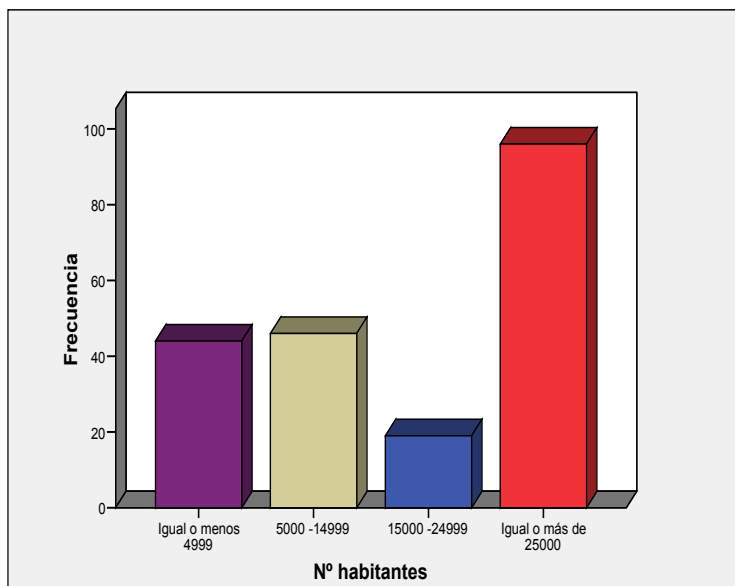


Tabla n° 33: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por número de habitantes de la localidad del centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Igual o menos 4999	44	21,5	21,5	21,5
	5000 -14999	46	22,4	22,4	43,9
	15000 -24999	19	9,3	9,3	53,2
	Igual o más de 25000	96	46,8	46,8	100,0
	Total	205	100,0	100,0	

K) Localidad:

Concretando las localidades en la que se ubica el profesorado de nuestra muestra podemos observar su distribución en el gráfico XII y su frecuencia y porcentaje en la tabla nº 34.

Gráfico XII: Distribución de la muestra por localidad en la que se ubica el centro educativo

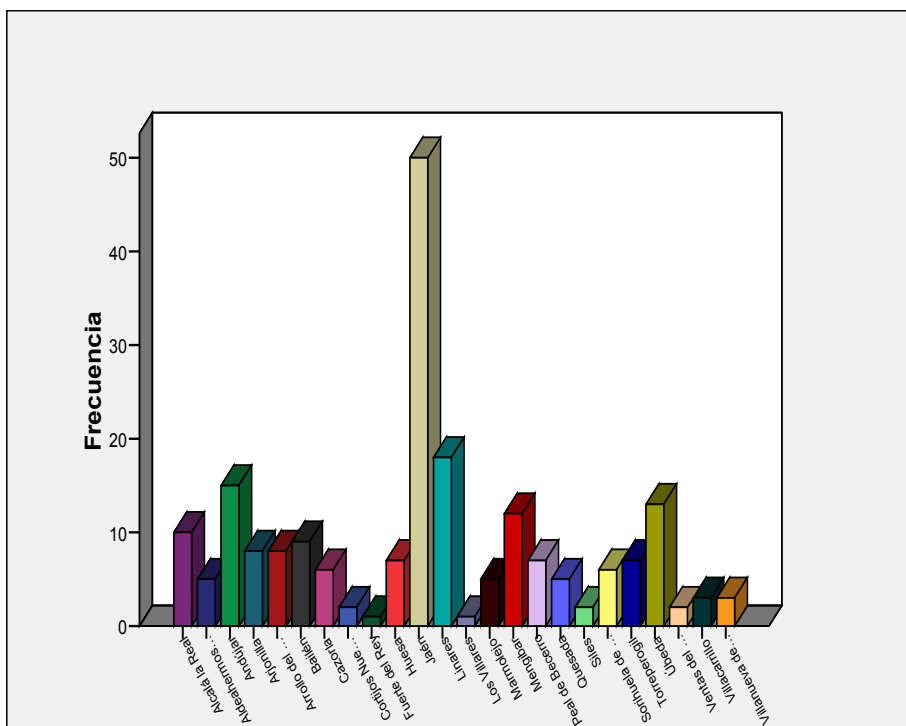


Tabla nº 34: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por localidad en la que se ubica el centro educativo

Localidades	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Alcalá la Real	10	4,9	4,9	4,9
Aldeahermosa (Montizón)	5	2,4	2,4	7,3
Andújar	15	7,3	7,3	14,6
Arjonilla	8	3,9	3,9	18,5
Arrollo del Ojanco	8	3,9	3,9	22,4
Bailén	9	4,4	4,4	26,8
Cazorla	6	2,9	2,9	29,8
Cortijos Nuevos (Segura de la Sierra)	2	1,0	1,0	30,7
Fuerte del Rey	1	,5	,5	31,2
Huesa	7	3,4	3,4	34,6
Jaén	50	24,4	24,4	59,0
Linares	18	8,8	8,8	67,8
Los Villares	1	,5	,5	68,3
Marmolejo	5	2,4	2,4	70,7
Mengibar	12	5,9	5,9	76,6
Peal de Becerro	7	3,4	3,4	80,0
Quesada	5	2,4	2,4	82,4
Siles	2	1,0	1,0	83,4
Sorihuela de Guadalimar	6	2,9	2,9	86,3
Torreperogil	7	3,4	3,4	89,8
Úbeda	13	6,3	6,3	96,1
Ventas del Carrizal	2	1,0	1,0	97,1
Villacarrillo	3	1,5	1,5	98,5
Villanueva de la Reina	3	1,5	1,5	100,0
Total	205	100,0	100,0	

L) Antigüedad en el centro:

Esta variable está referida al tiempo de servicio que el profesorado lleva con destino en el mismo centro educativo en el que se encuentra en el momento de la recogida de los datos a través del cuestionario.

El gráfico XIII muestra la distribución de la muestra en los grupos en los que se ha dividido esta variable. En la tabla nº 35 observamos las frecuencias y los porcentajes relativos a los valores de esta variable. Analizando estos datos podemos observar unos porcentajes semejantes en los cuatro grupos, 28,3% en el grupo con una antigüedad de entre 1 a 3 años, 26,8% en el profesorado con más de 7 años, 24,4 en el grupo de menos de 1 año y 20,5 en el grupo de entre 4 y 7 años de antigüedad en el centro educativo. Atendiendo a esta variable, podemos decir que nuestra muestra es relativamente homogénea.

Gráfico XIII: Distribución de la muestra por antigüedad en el centro educativo

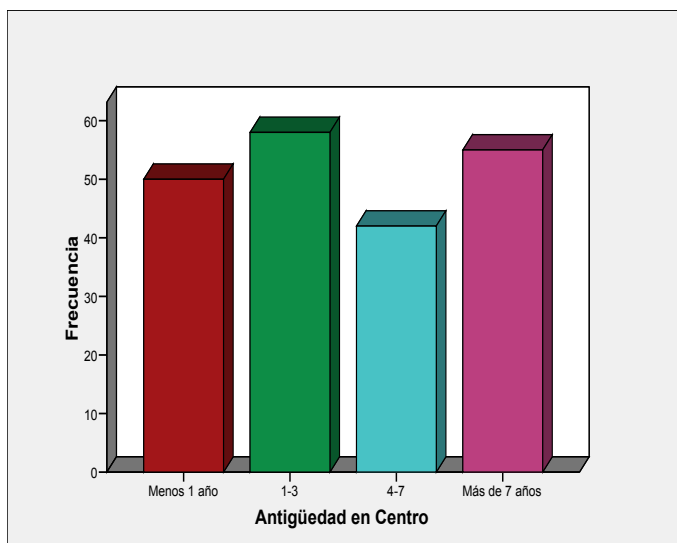


Tabla nº 35: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por antigüedad en el centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos 1 año	50	24,4	24,4	24,4
	1-3	58	28,3	28,3	52,7
	4-7	42	20,5	20,5	73,2
	Más de 7 años	55	26,8	26,8	100,0
	Total	205	100,0	100,0	

M) Temática del curso:

Esta variable está referida a la temática específica sobre la que versan los cursos relacionados con la discapacidad auditiva realizados por el profesorado encuestado. El gráfico XIV muestra la distribución de la muestra atendiendo a esta variable y en la tabla nº 36 observamos las frecuencias y los porcentajes relativos en cada uno de los valores de la variable.

Es importante destacar que no todo el profesorado contesta a esta pregunta, puesto que no procede para aquellos que no han realizado cursos de este tipo. Estos datos se reflejan en la tabla nº 36 cuando se hace referencia a *valores perdidos*, que en total tienen una frecuencia de 157 profesores/as, correspondiéndole un porcentaje del 76% del total de la muestra. El profesorado que si ha realizado cursos sobre discapacidad auditiva son 48 del total de 205 que constituyen nuestra muestra encuestada, es decir, un 23,4%

Gráfico XIV: Distribución de la muestra por temática del curso

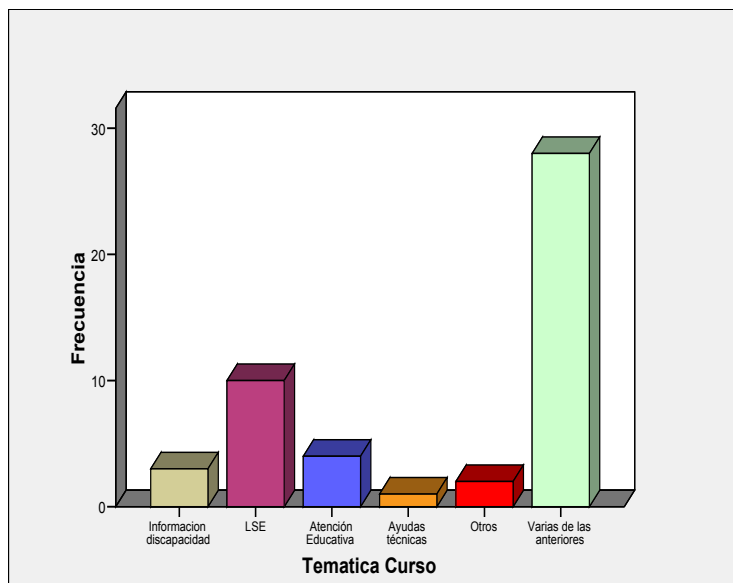


Tabla nº 36: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por temática del curso (atendiendo al total de la muestra)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Información discapacidad	3	1,5	6,3	6,3
	LSE	10	4,9	20,8	27,1
	Atención Educativa	4	2,0	8,3	35,4
	Ayudas técnicas	1	,5	2,1	37,5
	Otros	2	1,0	4,2	41,7
	Varias de las anteriores	28	13,7	58,3	100,0
	Total	48	23,4	100,0	
Perdidos	No procede	157	76,6		
Total		205	100,0		

La tabla nº 36 muestra los resultados de frecuencias y porcentajes de los valores correspondientes a la temática de los cursos en relación a la muestra total, 205 profesores. La tabla nº 37 muestra la frecuencia y porcentajes relativos sólo al subgrupo de los que sí han realizado los cursos (48 profesores/as), obviando a los que no lo han realizado. Más de la mitad de este subgrupo (el 58, 33%, correspondiente a 28 profesores/as) realizan cursos de discapacidad auditiva no centrados en un solo aspecto, sino que abarcan 2 o más de los temas por los que se le ha preguntado. La temática particular de los cursos más frecuente que realiza el profesorado es sobre “*Lengua de Signos Española (LSE)*”, siendo su porcentaje de un 20,83% (10 profesores/as). Le sigue la temática de “*Atención Educativa a este alumnado*”, con un 8,33% (4 profesores/as) y a corta distancia “*Información sobre la discapacidad*” con un 6,25% (3 profesores/as). Las temáticas menos frecuentes son las de “*Ayudas técnicas*” con un 2,08% (sólo 1 profesor/a) e incluso en ningún caso ni siquiera aparecen seleccionadas por el profesorado otras opciones recogidas en el cuestionario tales como “*Otros sistemas de comunicación para personas sordas (Bimodal, Palabra complementada)*” o “*Tecnologías de la información y comunicación (TIC) y discapacidad auditiva*”.

Tabla n° 37: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por temática del curso (atendiendo solo al grupo que sí han realizado algún curso de este tipo)

Temática del curso	Frecuencia	Porcentaje
Información discapacidad	3	6,25
LSE	10	20,83
Atención Educativa	4	8,33
Ayudas técnicas	1	2,08
Otros	2	4,17
Varias de las anteriores	28	58,33
Total	48	100,0

5.6.1.2. Variable dependiente

En la Tabla n° 38 se ofrece la media, mediana, moda y desviación típica para cada uno de los ítems que componen la variable dependiente objeto de estudio “necesidades formativas del profesorado que atiende a alumnos con discapacidad auditiva en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular”. En la Tabla n° 39, se muestra la media, mediana, moda y desviación típica de los factores considerados previamente.

Se destacan los valores más relevantes (los más altos en gris oscuro y los más bajos en gris claro) para la media y la desviación típica. Con una finalidad comparativa y para reflejar puntuaciones menos afectadas por la tendencia de algunos datos, se ofrece en esta misma tabla, las puntuaciones de otras dos medidas de tendencia central. Las características de estas medidas o estadísticos son las siguientes:

- Media: es la medida de tendencia central más utilizada y sencilla de calcular (suma de todos los valores observados, dividido por el número total de observaciones). Tiene una desventaja importante y es que es sensible al cambio de uno de sus valores o a los valores extremos.
- Mediana: identifica el valor que se encuentra en el centro de los datos. Esta medida nos indica que la mitad de los datos se encuentran por debajo de este valor y la otra mitad por encima.
- Moda: nos indica el valor que más veces se repite.

Tabla n° 38: Media, mediana, moda, desviación típica, valor mínimo y máximo de las variables

VARIABLE			Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
N°	Código (SPSS)	Nombre (SPSS)						
1	3.1.	Antelación trabajo	2,6856	3,0000	4,00	1,12857	1,00	4,00
2	3.2.	Materiales visuales	2,1485	2,0000	2,00	,92383	1,00	4,00
3	3.3.	Gradación de contenidos	1,7474	2,0000	2,00	,74327	1,00	4,00
4	3.4.	Dificultad actividades	1,8832	2,0000	1,00	,86989	1,00	4,00
5	3.5.	Redacción de textos	1,7577	2,0000	2,00	,77397	1,00	4,00
6	3.6.	Organización textos	1,7474	2,0000	2,00	,78398	1,00	4,00
7	3.7.	Facilitación comprensión	1,9343	2,0000	1,00	,88457	1,00	4,00
8	3.8.	Interrelación contenidos	2,0258	2,0000	2,00	,86039	1,00	4,00
9	4.1.	Resúmenes	2,0785	2,0000	2,00	,93983	1,00	4,00
10	4.2.	Ideas principales	1,6633	1,0000	1,00	,81579	1,00	4,00
11	4.3.	Esquemas	1,8144	2,0000	1,00	,96391	1,00	4,00
12	4.4.	Proyector	3,5707	4,0000	4,00	,78404	1,00	4,00
13	4.5.	Cañón	3,4031	4,0000	4,00	,84591	1,00	4,00
14	4.6.	Subtítulos	3,3503	4,0000	4,00	,96024	1,00	4,00
15	4.7.	Preguntas	1,5800	1,0000	1,00	,73231	1,00	4,00
16	4.8.	Explicación en movimiento	1,9797	2,0000	1,00	1,04471	1,00	4,00
17	4.9.	Lugar donde se sienta	1,3788	1,0000	1,00	,76268	1,00	4,00
18	5.1.	Gestos naturales	1,5419	1,0000	1,00	,75253	1,00	4,00
19	5.2.	Utilización signos	2,7500	3,0000	4,00	1,13753	1,00	4,00
20	5.3.	Bimodal	3,5479	4,0000	4,00	,89732	1,00	4,00
21	5.4.	LSE	3,6364	4,0000	4,00	,83641	1,00	4,00
22	5.5.	Escritura	2,5255	3,0000	3,00	1,08338	1,00	4,00
23	5.6.	Contacto visual	1,3512	1,0000	1,00	,53647	1,00	3,00
24	5.7.	Distancia	1,4505	1,0000	1,00	,64648	1,00	4,00
25	5.8.	Articulación	1,3220	1,0000	1,00	,52744	1,00	3,00
26	5.9.	Ritmo	1,6650	1,0000	1,00	,78103	1,00	4,00
27	5.10.	Tono	1,8922	2,0000	1,00	,91411	1,00	4,00
28	5.11.	Lenguaje sencillo	1,8317	2,0000	2,00	,83540	1,00	4,00
29	5.12.	Ruido	3,0300	3,0000	3,00	,92920	1,00	4,00
30	6.1.	Exámenes orales	3,4863	4,0000	4,00	,76931	1,00	4,00
31	6.2.	Exámenes escritos	1,6378	1,0000	1,00	,89301	1,00	4,00
32	6.3.	Adaptación de preguntas	1,9144	2,0000	2,00	,93507	1,00	4,00
33	6.4.	Exámenes desarrollo	2,9389	3,0000	3,00	,98119	1,00	4,00
34	6.5.	Preguntas	1,9615	2,0000	2,00	,91859	1,00	4,00
35	6.6.	Test	3,2147	4,0000	4,00	,94701	1,00	4,00
36	6.7.	Tiempo	2,7472	3,0000	4,00	1,13899	1,00	4,00
37	6.8.	Observación	1,5842	1,0000	1,00	,71326	1,00	4,00
38	6.9.	Enunciado	1,7869	2,0000	1,00	,87921	1,00	4,00

En sombreado gris, valores destacables por sus puntuaciones extremas.

Tabla n° 39: Media, mediana, moda, desviación típica, valor mínimo y máximo de los factores

FACTORES	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Comunicación	1,4805	1,3333	1,00	,55439	1,00	3,33
Planificación	1,8403	1,8333	1,33	,60510	1,00	4,00
Metodológicas	3,2044	3,2500	3,50(a)	,70563	1,00	4,00
Evaluación	2,2834	2,5000	2,50	,80147	1,00	4,00
Expresión Corporal	1,7537	1,5000	1,00	,69772	1,00	3,50

(a). Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.
En sombreado gris, valores destacables por sus puntuaciones extremas.

Del análisis de los datos obtenidos destacamos a continuación los aspectos más significativos en cuanto a las respuestas dadas por el profesorado.

Las competencias estratégicas más utilizadas son las siguientes:

- V.5.8. “Articulación” (*Procuró articular con claridad*). La puntuación media es 1,322 y la mediana y moda 1. Es importante destacar en esta variable que el rango de respuestas no ha abarcado todas las posibilidades reduciéndose las respuestas desde el valor 1 (“muy frecuentemente”), hasta el valor 3 (“alguna frecuencia”). Considerando que el valor de la media y la moda son próximos entre sí, que la dispersión de las puntuaciones no es muy elevada (0,52744) y que se ha reducido el rango de respuestas, podemos afirmar que esta estrategia es utilizada por el profesorado encuestado “muy frecuentemente”.
- V.5.6. “Contacto visual” (*Procuró que el alumno/a me vea la cara y los labios al hablar*). La puntuación media es 1,3512 y la mediana y moda 1. De nuevo, en esta variable el rango de respuestas del profesorado se ha reducido desde el valor 1 hasta el 3. Es también una de las variables con menor dispersión en sus puntuaciones (0,53647), lo que quiere decir que el comportamiento del profesorado se ha mostrado más homogéneo. En este caso la media en las respuestas del profesorado, así como la que más se repite entre todos ellos, es que esta estrategia se utiliza “muy frecuentemente”.

- V.4.9. “Lugar donde se sienta” (*El alumno/a se sienta en las primeras filas de la clase*). La puntuación media es 1,3788 y la mediana y moda 1. Las respuestas del profesorado han abarcado todo el arco de posibilidades y han ido desde “muy frecuentemente” (valor 1) hasta “nunca” (valor 4). En este caso la desviación típica es algo más alta que en los casos anteriores siendo 0,76268 y aproximándose a 1 sin llegar a este valor. No obstante, analizando las puntuaciones de tendencia central, nos hace inclinarnos en determinar que esta estrategia también es utilizada “muy frecuentemente” entre el profesorado encuestado.

- V.5.7. “Distancia” (*Hablo cerca del alumno/a, a no más de 2 metros*). La puntuación media es 1,4505 y la mediana y moda 1. Las respuestas del profesorado también han abarcado todo el arco de posibilidades y han ido desde “muy frecuentemente” (valor 1) hasta “nunca” (valor 4). El valor de la desviación típica ha sido 0,64648. Estos datos nos inclinan a determinar que esta estrategia también es utilizada “muy frecuentemente” entre el profesorado encuestado.

En cuanto a la agrupación por factores, las competencias estratégicas más utilizadas, son las que se asocian al factor “ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN”, con una puntuación media de 1,4805, una mediana de 1,3333 y moda con valor 1. Dada la proximidad entre estos valores y considerando que la dispersión de puntuaciones no es elevada (desviación típica de 0,55439), se considera que, globalmente, las estrategias de este factor son utilizadas “muy frecuentemente”, en comparación con la de los otros factores.

Otras de las agrupaciones de competencias estratégicas más utilizadas es el factor de “ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN CORPORAL”, cuya puntuación media es 1,7537, la mediana es de 1,5 y la moda 1. El valor de la desviación típica es 0,69772. En este caso, las competencias estratégicas de este factor son mayoritariamente utilizadas “muy frecuentemente” por el profesorado encuestado, aunque las puntuaciones se van acercando en cierta medida a “frecuentemente” como opción elegida por un grupo reducido de profesorado.

Destacamos también las competencias estratégicas del factor “ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN”, ya que estas son utilizadas “frecuentemente” al

obtener una puntuación media de 1,8403, mediana de 1,8333 y una moda de 1,33, siendo la desviación típica de 0,6051.

Por último, el factor que le sigue es el de “ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN”, con una puntuación media de 2,2834 y mediana y moda de 2,5. En este caso, la dispersión de las puntuaciones es algo considerable ya que se aproxima al valor 1, en concreto se obtiene una desviación típica de 0,80147. Estos datos determinan que son competencias estratégicas utilizadas mayoritariamente “frecuentemente”, apreciando una pequeña inclinación hacia “alguna frecuencia”.

Las competencias estratégicas menos utilizadas son las siguientes:

- V.5.4. “LSE” (*Utilizo la Lengua de Signos para comunicarme con el alumno/a*). La puntuación media es 3,6364 y la mediana y moda es 4. Observamos que estos valores son muy cercanos entre sí. El rango de respuestas ha abarcado desde 1 (“muy frecuentemente”) hasta 4 (“nunca”). La dispersión de las puntuaciones, aunque es algo considerable (0,83641) no es de las más altas y nos hace pensar que un pequeño grupo de profesorado se inclina a utilizarla con “alguna frecuencia”, no obstante, todos los datos analizados en conjunto lleva a determinar que el grueso mayoritario del profesorado encuestado “nunca” utiliza la estrategia.
- V.4.4. “Proyector” (*Utilizo el proyector de transparencias*). La media es 3,5707 y la mediana y moda 4. El rango de respuestas también ha abarcado todo el arco de posibilidades, desde 1 (“muy frecuentemente”) hasta 4 (“nunca”). La dispersión de las puntuaciones ha obtenido un valor cercano a 1 (desviación típica 0,78404). A la vista de los resultados de las medidas de tendencia central, determinamos que el profesorado “nunca” utiliza esta estrategia.
- V.5.3. “Bimodal” (*Utilizo el sistema Bimodal para comunicarme con el alumno/a*). La puntuación media es de 3,5479. La mediana y moda obtiene una puntuación de 4. El rango de respuesta ha sido de 1 a 4. Al analizar los datos, observamos que aunque un grupo de profesorado utiliza la estrategia con “alguna frecuencia”, el valor o la respuesta que más se repite es “nunca”, este hecho se pone de

manifiesto en la dispersión que han tenido las puntuaciones (desviación típica de 0,89732) . No obstante, como se ha manifestado anteriormente, la opinión predominante es que “nunca” se utiliza la estrategia.

- V.6.1. “Exámenes orales” (*Los exámenes que realiza el alumno/a son orales*). La puntuación media es 3,4863. La mediana y moda obtienen un el valor 4. El rango de respuestas también ha abarcado todo el arco de posibilidades (desde 1 a 4).”. La dispersión de las puntuaciones obtiene un valor de 0,76931. Al observar los datos obtenidos podemos afirmar que en su mayoría, el profesorado “nunca” utiliza esta estrategia, aunque un sector muy reducido puede utilizarla con “alguna frecuencia”.
- V.6.6. “Test” (*Le realizo exámenes de tipo test*). La puntuación media es 3,2147. El valor de la mediana y moda es 4. El rango de respuestas ha abarcado todo el arco de posibilidades (desde 1 a 4).”. La dispersión de las puntuaciones ha obtenido un valor cercano a 1 (desviación típica 0,94701). A la vista de estos datos, señalamos que en su mayoría, el profesorado “nunca” utiliza esta estrategia, aunque un pequeño grupo las utiliza con “alguna frecuencia”.

Agrupadas por factores, las competencias estratégicas menos utilizadas, son las que se asocian al factor “ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS”, con una puntuación media de 3,2044, una mediana de 3,25 y moda 3,5. Las respuestas del profesorado han abarcado todas las posibles respuestas, desde “muy frecuentemente” (valor mínimo 1), hasta “nunca” (valor máximo 4). La desviación típica en este factor es considerable, siendo de 0,70563. Analizando estos resultados, la opción predominante es que el profesorado, en relación al grupo de estas estrategias, las utilizan con “alguna frecuencia”, apreciando cierta tendencia hacia el “nunca” son utilizadas como opción elegida por un pequeño grupo de profesorado.

A continuación se realiza un análisis global de los valores de desviación típica para identificar las variables en las que el profesorado muestra una menor o mayor dispersión en sus respuestas.

Las variables (competencias estratégicas) con una desviación típica menor han sido las siguientes:

- V.5.8. “Articulación” (*Procuró articular con claridad*): La desviación típica obtenida ha sido 0,52744.
- V.5.6. “Contacto visual” (*Procuró que el alumno/a me vea la cara y los labios al hablar*): Con una desviación típica de 0,53647.
- V.5.7. “Distancia” (*Hablo cerca del alumno/a, a no más de 2 metros*): Desviación típica de 0,64648.

Por tanto, en estas cuestiones es en donde la dispersión de las puntuaciones fue menor, o lo que es lo mismo donde el grupo se comporta de manera más homogénea. Además, se puede destacar que estas estrategias están también entre las que menores puntuaciones medias obtuvieron (1,3220, 1,3512 y 1,4505 respectivamente para cada una de las variables). Esto indica que se trata de estrategias centradas en la comunicación que están asentadas entre el profesorado que atiende a alumnado sordo.

Las variables (competencias estratégicas) con una mayor desviación típica han sido las siguientes:

- V.3.1. “Antelación trabajo” (*Entrego con antelación al alumno/a sordo el material a trabajar en clase*): desviación típica 1,12857.
- V.6.7. “Tiempo” (*Le doy más tiempo para acabar el examen*): desviación típica 1,13899.
- V.5.2. “Utilización signos” (*Utilizo signos para comunicarme con el alumno/a*): desviación típica 1,13753.
- V.5.5. “Escritura” (*Utilizo la escritura para comunicarme con el alumno/a*): desviación típica 1,08338.
- V.4.8. “Explicación en movimiento” (*Al explicar, me muevo por toda la clase*): desviación típica 1,04471.

De este modo, en estas estrategias es en donde la dispersión de las puntuaciones fue mayor, es decir, donde el grupo se comporta de forma más heterogénea. Además, estas estrategias ofrecen puntuaciones medias centradas

en el rango de la escala (valores entre 2 y 3). Esto apunta que se trata de estrategias cuya utilización es muy desigual entre el profesorado encuestado

El resto de variables muestra valores medios en mitad del rango y en la mayoría de los casos dispersiones considerables, pero menores a las anteriores. Se trata, pues, de resultados que no permiten determinar un comportamiento claro del profesorado en relación a estas variables.

5.6.2. Comparación de medias: Prueba *t* de Student para dos muestras relacionadas y Análisis de varianzas (ANOVAS)

Para conocer si existen, o no, diferencias estadísticamente significativas entre las variables demográficas y de centro con dos niveles de adscripción, variables dicotómicas, utilizamos la prueba “*t*” de Student, para dos muestras relacionadas. Con la *t* de Student comprobamos si existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de dos muestras o grupos; es decir, comprobamos si las dos medias difieren más de lo que consideramos normal cuando las muestras proceden de la misma población o, lo que es lo mismo, si las medias no difieren entre sí más de lo que es normal que difieran los sujetos entre sí. En este caso utilizaremos la prueba *t* de Student con respecto a tres variables dicotómicas, a saber: sexo, formación específica en discapacidad auditiva y titularidad del centro educativo.

Es cierto que cuando tenemos solamente dos muestras también podemos utilizar el análisis de varianza para comparar dos muestras en vez de la *t* de Student, pero con sólo dos muestras es más cómodo utilizar los procedimientos tradicionales del contraste de medias (*t* de Student).

Para determinar si hay, o no, diferencias estadísticamente significativas entre variables demográficas y de centro con más de dos niveles de adscripción utilizaremos el análisis de varianza.

Con el análisis de varianza comprobamos si existen diferencias estadísticamente significativas entre más de dos grupos, es decir, comprobamos si las diversas muestras se pueden considerar muestras aleatorias de la misma población. Es el método apropiado cuando tenemos más de dos grupos en el

mismo planteamiento; en vez de comparar las medias de dos en dos, utilizamos el análisis de varianza. Resulta interesante realizar análisis de varianza (ANOVA), uno por cada característica, para indagar si influyen en los resultados del cuestionario y si existen diferencias entre los grupos considerados para cada variable. Esta circunstancia se da en el presente estudio en las siguientes variables demográficas y de centro: edad, situación administrativa del profesor o profesora, años de servicio como docente, experiencia en la atención a alumnos con discapacidad auditiva, etapa en la que imparte docencia, titulación más alta del profesor o profesora y antigüedad en el centro.

Para aquellas variables con más de dos grupos se realizará la prueba HSD de Tukey, a fin de comprobar las posibles diferencias numéricas que pudiera presentar cada una de las variables descriptivas entre sus respectivos grupos; es decir, si los diferentes rasgos o niveles que contempla la variable definen un comportamiento diferente, entre ellos, estadísticamente significativo.

Por último se realizará un análisis correlacional multivariable, que permitirá determinar si hay relación entre los niveles de carencia-habilitación del profesorado encuestado, en competencias didáctico-curriculares, atendiendo a las variables demográficas, de centro y académicas consideradas.

Antes de realizar los análisis correspondientes, es preciso aclarar que para poder comparar las medias de cada una de las variables independientes objeto de estudio señaladas en las hipótesis, con las variables dependientes del cuestionario, se ha calculado, a través del programa SPSS, el valor promedio de las respuestas proporcionadas por el profesorado a cada ítem (a cada variable dependiente). El cálculo de esta variable que de manera abreviada denominamos “*Total*”, equivale globalmente a la variable dependiente objeto de nuestro estudio, es decir, “*Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden al alumnado con discapacidad auditiva*”.

1) Variable independiente descriptiva: “Sexo”.

Se ha analizado a si la variable “*sexo*” tiene influencia en las respuestas que el profesorado da en cuestionario a través del procedimiento de comparación de medias. Esta comparación de medias entre la variable descriptiva “*sexo*” y las variables dependientes del cuestionario nos permitirá determinar si existe o no diferencias significativa. Al ser ésta una variable dicotómica se ha comparado las medias a través de la aplicación de la prueba “T de Student”.

La Tabla nº 40 muestra los resultados del análisis de la correlación y significación de las muestras relacionadas consideradas (“*sexo*” y la variable dependiente “*Total*”). Analizando estos resultados observamos que el valor de “*p*” o significación estadística de t (0,015), es menor que el valor de *alfa* adoptado, que situamos a un nivel de significación de 0,05 y a un nivel de confianza del 95% ($0,015 < 0,05$), por lo que aceptamos que la correlación es significativamente diferente de 0, es decir, existe alguna relación entre las variables.

A pesar de lo mencionado, valor de la correlación no muy alto (-0,169). Nos indica que la relación entre las variables es pequeña, siendo esta relación negativa (a medida que los valores de una aumentan, los de la otra disminuyen).

Tabla nº 40: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Sexo” y la dependiente “Total”)

MUESTRAS RELACIONADAS	N	Correlación	Sig.
Par 1 Sexo y TOTAL	205	-,169	,015

En la Tabla nº 41, podemos ver los resultados de la Prueba t para un *alfa* o nivel de significación de 0,05 (y a un nivel de confianza del 95%). En dicha tabla, la columna “Media” nos da el valor de la diferencia de medias de las muestras relacionadas. Analizando los valores de esta columna junto con los de la columna de “95% intervalo

de confianza para la diferencia”. Podemos determinar qué valores de las medias se encuentran dentro del intervalo aceptado para cada caso. Si el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado, asumiremos que las medias son diferentes. Podemos ver como en este caso la diferencia de medias es de $-0,64336$, estando en el límite aceptado, según plantea la tabla (límite inferior: $-0,73481$ y límite superior: $-0,55192$), por tanto, asumimos que las medias son diferentes.

Observando el estadístico t para las muestras relacionadas y junto a él su significación, en aquellos casos que el valor sea menor de $0,025$ (el contraste es bilateral, por tanto se considera $0,05/2 = 0,025$), rechazaremos la hipótesis nula de igualdad de medias de las muestras consideradas. En nuestro caso, el estadístico t toma el valor de $-13,871$. Siendo además el valor de significación bilateral de $0,000$. Al ser este valor de $0,000$ menor de $0,025$, dado que estamos ante un contraste bilateral, determinamos que hay diferencias significativas, por lo que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y por tanto se cumple la hipótesis alternativa:

1-. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable sexo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Tabla nº 41: Prueba T de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente Sexo)

MUESTRAS RELACIONADAS	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Sexo - TOTAL	-,64336	,66409	,04638	-,73481	-,55192	-13,871	204	,000

Del mismo modo, se ha comparado las medias entre la variable “Sexo” y los factores considerados en el cuestionario (*Comunicación, Planificación, Metodológicas, Evaluación y Expresión Corporal*), para determinar si existe o no diferencias significativas.

La Tabla nº 42 muestra los resultados del análisis de la correlación y significación de las muestras relacionadas consideradas (“Sexo” y los 5 factores). Analizando estos resultados observamos que sólo en el caso del factor “Comunicación”, el valor de “*p*” o significación estadística de la *t* (0,000), es menor que el valor de *alfa* adoptado, que situamos a un nivel de significación de 0,05 y a un nivel de confianza del 95% ($0,000 < 0,05$), por lo que aceptamos que la correlación es significativamente diferente de 0, es decir, existe relación entre las variables. En el resto de factores, el valor de significación está por encima de 0,05. En estos casos, determinamos que no existe relación entre las variables.

El valor de la correlación entre la variable “Sexo” y el factor “Comunicación” no muy alto (-0,295). Nos indica que la relación entre las variables es pequeña, siendo esta relación negativa (a medida que los valores de una aumentan, los de la otra disminuyen).

Tabla nº 42: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Sexo” y los 5 factores)

MUESTRAS RELACIONADAS		N	Correlación	Sig.
Par 1	Sexo y Comunicación	205	-,295	,000
Par 2	Sexo y Planificación	201	-,120	,091
Par 3	Sexo y Metodológicas	201	,034	,629
Par 4	Sexo y Evaluación	187	,141	,054
Par 5	Sexo y Expresión Corporal	205	,072	,307

En la Tabla nº 43, podemos ver los resultados de la Prueba *t* para un *alfa* o nivel de significación de 0,05 (y a un nivel de confianza del 95%). En dicha tabla, la columna “Media” nos da el valor de la diferencia de medias de las muestras relacionadas. Analizando los

valores de esta columna junto con los de la columna de “95% intervalo de confianza para la diferencia”. Podemos determinar qué valores de las medias se encuentran dentro del intervalo de confianza para la diferencia aceptado para cada caso. Si el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado, asumiremos que las medias son diferentes. A la vista de los resultados, determinamos que las medias son diferentes para los factores: “Planificación”, “Metodológicas”, “Evaluación” y “Expresión corporal”. En todos estos casos el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado para cada caso y el valor de significación bilateral está por debajo de 0,025. Rechazamos pues, la hipótesis nula de igualdad de medias para estos 4 factores. Aceptaremos la hipótesis alternativa sobre la diferencia de medias:

1.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable sexo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

1.2.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable sexo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

1.3.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable sexo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula.

1.4.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable sexo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por lo que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

1.5.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable sexo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Esto nos lleva a aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula.

Tabla nº 43: Prueba T de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente “Sexo” y 5 factores)

MUESTRAS RELACIONADAS	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desvia- ción típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Sexo - Comunicación	,07561	,84749	,05919	-,04110	,19232	1,277	204	,203
Par 2 Sexo - Planificación	-,28308	,82839	,05843	-,39830	-,16787	-4,845	200	,000
Par 3 Sexo - Metodológicas	-1,64221	,84926	,05990	-1,76033	-1,52409	-27,415	200	,000
Par 4 Sexo - Evaluación	-,71658	,88134	,06445	-,84372	-,58943	-11,118	186	,000
Par 5 Sexo - Expresión Corporal	-,19756	,82767	,05781	-,31154	-,08358	-3,418	204	,001

2) Variable independiente descriptiva: “Edad”.

Respecto a la segunda variable independiente “Edad”, se aplica el ANOVA para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre esta variable independiente y la variable dependiente que aglutina a los distintos ítems del cuestionario. Estas comparaciones se han determinado respecto a la totalidad de ítems del cuestionario, así como respecto a la agrupación de ítems que componen cada factor considerado previamente.

En la Tabla nº 44 se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del ANOVA:

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido respecto a la totalidad de ítems que integran la variable: *Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*”, para $n_1=4$ y $n_2=199$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05, es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable dependiente es de 0,400 ($p=0,809$), menor que el valor teórico de F ($0,400 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p = 0,809 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.
- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Comunicación”*, para $n_1=4$ y $n_2 =199$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable dependiente es de 0,549 ($p=0,700$), menor que el valor teórico de F ($0,549 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p=0,700 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias

estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Planificación”*, para $n_1=4$ y $n_2=195$ grados de libertad, respectivamente a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,418. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,283 ($p=0,278$), menor que el valor teórico de F ($1,283 < 2,418$), además, como quiera que el de $p=0,278 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Metodológicas”*, para $n_1=4$ y $n_2=195$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,418. Como se puede apreciar, el valor obtenido de F para la variable es de 0,950 ($p=0,436$), menor que el valor teórico de F ($0,950 < 2,418$), además, como quiera que el valor de $p=0,436 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que*

atienden a alumnos con discapacidad auditiva” y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Evaluación”*, para $n_1=4$ y $n_2=181$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,421. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F en la prueba para la variable es de 2,171 ($p=0,074$), menor que el valor teórico de F ($2,171 < 2,421$), además, como quiera que el valor de $p=0,074 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Expresión Corporal”*, para $n_1=4$ y $n_2=199$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F en la prueba para la variable es de 1,795 ($p=0,131$), menor que el valor teórico de F ($1,795 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p=0,131 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

Tabla nº 44: ANOVA (variable descriptiva: Edad)

	NOMBRE VARIABLE	FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
VARIABLE DEPENDIENTE	TOTAL	Inter-grupos	,210	4	,053	,400	,809
		Intra-grupos	26,190	199	,132		
		Total	26,400	203			
FACTORES	Comunicación	Inter-grupos	,669	4	,167	,549	,700
		Intra-grupos	60,616	199	,305		
		Total	61,286	203			
	Planificación	Inter-grupos	1,843	4	,461	1,283	,278
		Intra-grupos	70,033	195	,359		
		Total	71,876	199			
	Metodológicas	Inter-grupos	1,894	4	,473	,950	,436
		Intra-grupos	97,190	195	,498		
		Total	99,083	199			
	Evaluación	Inter-grupos	5,395	4	1,349	2,171	,074
		Intra-grupos	112,427	181	,621		
		Total	117,823	185			
	Expresión Corporal	Inter-grupos	3,352	4	,838	1,795	,131
		Intra-grupos	92,893	199	,467		
		Total	96,245	203			

En este caso, tanto como para la variable dependiente “Total” como para los 5 factores considerados en el cuestionario (“Comunicación”, “Planificación”, “Metodológicas”, “Evaluación” y “Expresión Corporal”), no existen diferencias de medias significativas atendiendo a la edad del profesorado. En todas ellas el nivel de confianza no llega al 95%, estando el valor de significación por encima de 0,05.

Para todas estas variables rechazamos la hipótesis alternativa que indica que existen diferencias entre las medias y aceptamos la hipótesis nula que nos indica que no existe diferencias estadísticamente significativas. Por tanto:

2-. No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter

didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

2.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Esto nos lleva a rechazar la hipótesis alternativa y aceptar la hipótesis nula.

2.2.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por lo que rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

2.3.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

2.4.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por tanto, rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

2.5.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Se determina, en consecuencia, el rechazo de la hipótesis alternativa y la aceptación de la hipótesis nula.

3) Variable independiente descriptiva: “Situación administrativa”.

Este ANOVA determina si hay diferencias en las medias de la totalidad de los ítems del cuestionario, así como de grupos de ítems que componen cada factor atendiendo a la situación administrativa en la que se encuentra el profesorado encuestado (interino, funcionario u otra).

En la Tabla nº 45 se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del ANOVA:

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido respecto a la totalidad de ítems que integran la variable: *Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*, para $n_1= 2$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 3,041. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable dependiente es de 3,220 ($p=0,042$), mayor que el valor teórico de F (3,220 >3,041), además, como quiera que el valor de $p=0,042 < 0,05$, se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que aceptamos la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación Administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de*

carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva” y se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Comunicación*”, para $n_1= 2$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 3,041. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F en la prueba para la variable es de 0,943 ($p=0,391$), menor que el valor teórico de F ($0,943 < 3,041$), además, como quiera que el valor de $p=0,391 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación Administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Planificación*”, para $n_1= 2$ y $n_2=197$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 3,042. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 2,145 ($p=0,120$), menor que el valor teórico de la F ($2,145 < 3,042$), además, como quiera que el valor de $p=0,120 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación Administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Metodológicas*”, para $n_1= 2$ y $n_2=197$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 3,042. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,496 ($p=0,610$), menor que el valor teórico de la F ($0,496<3,042$), además, como quiera que el valor de $p=0,610>0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1) que: “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación Administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Evaluación*”, para $n_1= 2$ y $n_2=183$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 3,045. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,778 ($p=0,461$), menor que el valor teórico de F ($0,778<3,045$), además, como quiera que el valor de $p=0,461>0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación Administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Expresión Corporal*”, para $n_1= 2$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 3,041. Como se puede apreciar, el valor obtenido de F para la variable es de 0,902 ($p=0,407$), menor que el valor teórico de F

($0,902 < 3,041$), además, como quiera que el valor de $p=0$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación Administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

En resumen, en este caso, respecto a la totalidad de los ítems, aceptamos que existen diferencias de medias puesto que el nivel de significación es de 0,042, valor que se encuentra por debajo de 0,05 aceptado para un nivel de confianza del 95%. A la vista de los datos, rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y por tanto se cumple la hipótesis alternativa.

Al haber 3 grupos de situación administrativa del profesorado (interino, funcionario, otra situación administrativa), determinamos mediante el test HSD de Tukey si se dan diferencias entre las medias. Realizada la prueba, los resultados fueron: Hay diferencias significativas entre el grupo de “funcionarios” y el grupo de “otra situación administrativa”. El nivel de significación obtenido es de 0,037, lo que se puede apreciar en la tabla nº 46. No habiendo diferencias entre “interinos” y “funcionarios”, ni entre “interinos” y “otra situación administrativa”.

La Tabla nº 47 muestra la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido existente entre las medias. En la variable “Total”, tendríamos por un lado el subconjunto formado por aquellos profesores con una situación administrativa de “interino” y “otra”. Por otro lado tendríamos el subconjunto formado también por el profesorado “interino” y el “funcionario”. La representación gráfica de la relación entre las medias de estas variables podemos verla en el Gráfico XV.

Tabla nº 45: ANOVA (variable descriptiva: Situación administrativa)

	NOMBRE VARIABLE	FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
VARIABLE DEPENDIENTE	TOTAL	Inter-grupos	,828	2	,414	3,220	,042
		Intra-grupos	25,849	201	,129		
		Total	26,678	203			
FACTORES	Comunicación	Inter-grupos	,581	2	,290	,943	,391
		Intra-grupos	61,887	201	,308		
		Total	62,468	203			
	Planificación	Inter-grupos	1,561	2	,780	2,145	,120
		Intra-grupos	71,667	197	,364		
		Total	73,228	199			
	Metodológicas	Inter-grupos	,499	2	,249	,496	,610
		Intra-grupos	99,041	197	,503		
		Total	99,540	199			
	Evaluación	Inter-grupos	1,006	2	,503	,778	,461
		Intra-grupos	118,425	183	,647		
		Total	119,431	185			
	Expresión Corporal	Inter-grupos	,883	2	,442	,902	,407
		Intra-grupos	98,362	201	,489		
		Total	99,245	203			

Nota: En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05 o muy próximos a él. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

Tabla nº 46: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Situación Administrativa)

Variable dependiente	(I) Situación Administrativa	(J) Situación Administrativa	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
TOTAL	Interino	Funcionario	-,06104	,07063	,664	-,2278	,1057
		Otra	,15071	,10285	,310	-,0921	,3936
	Funcionario	Interino	,06104	,07063	,664	-,1057	,2278
		Otra	,21175(*)	,08527	,037	,0104	,4131
	Otra	Interino	-,15071	,10285	,310	-,3936	,0921
		Funcionario	-,21175(*)	,08527	,037	-,4131	-,0104

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05 o muy próximos a él. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

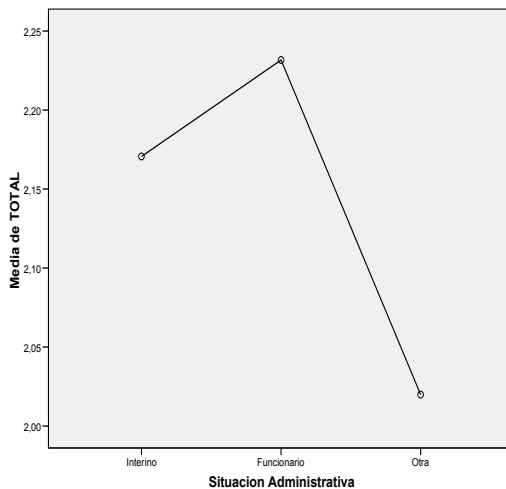
Tabla n° 47: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en las variables “Total” y “Situación administrativa”

HSD de Tukey ^{a,b}			
Situación Administrativa	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Otra	20	2,0199	
Interino	31	2,1706	2,1706
Funcionario	153		2,2316
Sig.		,198	,764

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 33,786.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Gráfico XV: Medias de las variables “Total” y “Situación Administrativa”



En relación a los factores considerados en el cuestionario (“Comunicación”, “Planificación”, “Metodológicas”, “Evaluación” y “Expresión Corporal”), no hay diferencias significativas atendiendo a la variable “Situación administrativa” ya que en ninguno de ellos, el

nivel de confianza llega al 95% (en todos los casos el nivel de significación es mayor de 0,05). Ver tabla nº 45.

Para todas estos factores rechazamos la hipótesis alternativa que indica que existen diferencias entre las medias y aceptamos la hipótesis nula que nos indica que no existe diferencias estadísticamente significativas.

De este modo se puede afirmar lo siguiente:

3.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Por lo que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

3.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula.

3.2.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

3.3.- *No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Esto nos lleva a aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula

3.4.- *No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Por tanto, aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

3.5.- *No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Situación administrativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Se determina, en consecuencia, la aceptación de la hipótesis alternativa y el rechazo de la hipótesis nula.

4) Variable independiente descriptiva: “Años de servicio como docente”.

Respecto a la variable independiente “Años de servicio como docente”, se aplica el ANOVA para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre dicha variable independiente y las dependientes correspondientes a los distintos ítems del cuestionario. Estas comparaciones se han determinado respecto a la totalidad de

ítems del cuestionario, así como respecto a la agrupación de ítems que componen cada factor considerado previamente.

En la Tabla nº 48 se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del ANOVA:

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido respecto a la totalidad de ítems que integran la variable: *Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05, es igual a 2,649. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable dependiente es de 1,701 ($p=0,168$), menor que el valor teórico de F ($1,701 < 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,168 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Comunicación”*, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,649. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,129 ($p=0,339$), menor que el valor teórico de F ($1,129 < 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,339 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnos con*

discapacidad auditiva” y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Planificación”*, para $n_1=3$ y $n_2=197$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 2,234 ($p=0,085$), menor que el valor teórico de F ($2,234 < 2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,085 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.
- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Metodológicas”*, para $n_1=3$ y $n_2=197$ grados de libertad, respectivamente a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,146 ($p=0,932$), menor que el valor teórico de F ($0,146 < 2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,932 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.
- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Evaluación”*, para $n_1=3$ y $n_2=183$ grados de libertad,

respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,654. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de la F para la variable es de 2,470 ($p=0,063$), menor que el valor teórico de F $2,470 < 2,654$), además, como quiera que el valor de $p=0,063 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Expresión Corporal”*, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,649. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,705 ($p=0,167$), menor que el valor teórico de F ($1,705 < 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,167 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

En este caso, respecto a la totalidad de los ítems, no existen diferencias de medias significativas atendiendo a los años de servicio como docentes (podríamos llamarla experiencia docente), a un nivel de confianza del 95%. En todas estas variables el valor de significación está por encima de 0,05.

En relación a los factores considerados en el cuestionario (“Comunicación”, “Planificación”, “Metodológicas”, “Evaluación” y “Expresión corporal”), tampoco hay diferencias significativas atendiendo a la variable “Años de servicio como docente” ya que en ninguno de ellos, el nivel de confianza llega al 95% (en todos los casos el nivel de significación es mayor de 0,05).

Tabla nº 48: ANOVA (variable descriptiva: Años de servicio como docente)

	NOMBRE VARIABLE	FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
VARIABLE DEPENDIENTE	TOTAL	Inter-grupos	,665	3	,222	1,701	,168
		Intra-grupos	26,204	201	,130		
		Total	26,869	204			
FACTORES	Comunicación	Inter-grupos	1,039	3	,346	1,129	,339
		Intra-grupos	61,661	201	,307		
		Total	62,700	204			
	Planificación	Inter-grupos	2,410	3	,803	2,234	,085
		Intra-grupos	70,818	197	,359		
		Total	73,228	200			
	Metodológicas	Inter-grupos	,221	3	,074	,146	,932
		Intra-grupos	99,361	197	,504		
		Total	99,582	200			
	Evaluación	Inter-grupos	4,649	3	1,550	2,470	,063
		Intra-grupos	114,829	183	,627		
		Total	119,479	186			
	Expresión Corporal	Inter-grupos	2,465	3	,822	1,705	,167
		Intra-grupos	96,845	201	,482		
		Total	99,310	204			

En relación a las hipótesis planteadas, señalamos lo siguiente:

4-. No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

4.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

4.2.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

4.3.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por tanto, rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

4.4.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Se determina, en consecuencia, el rechazo de la hipótesis alternativa y la aceptación de la hipótesis nula.

4.5.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años de servicio como docentes, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Esto nos lleva a rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

5) Variable independiente descriptiva: “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva”.

Este ANOVA determina si hay diferencias en las medias de la totalidad de los ítems del cuestionario, así como de grupos de ítems que componen cada factor atendiendo a la experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva del profesorado encuestado.

En la Tabla nº 49 se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del ANOVA:

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido respecto a la totalidad de ítems que integran la variable: *Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*, para $n_1=3$ y $n_2=198$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F en para la variable dependiente es de 4,545 ($p=0,004$), mayor que el valor teórico de F ($4,545>2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,004<0,05$, se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se acepta la hipótesis alternativa (H_1) *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable*

Años Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva” y se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “Comunicación”, para $n_1=3$ y $n_2=198$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,297 ($p=0,828$), menor que el valor teórico de F ($0,297 < 2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,828 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.*

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “Planificación”, para $n_1=3$ y $n_2=194$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,651. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 3,023 ($p=0,031$), mayor que el valor teórico de F ($3,023 > 2,651$), además, como quiera que el valor de $p=0,031 < 0,05$, se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se acepta la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico- relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnos con*

discapacidad auditiva” y se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Metodológicas*”, para $n_1=3$ y $n_2=194$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,651. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 4,072 ($p=0,008$), mayor que el valor teórico de F ($4,072 > 2,651$), además, como quiera que el valor de $p=0,008 < 0,05$, se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que aceptamos la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico- relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Evaluación*”, para $n_1=3$ y $n_2=180$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,655. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,814 ($p=0,488$), menor que el valor teórico de la F ($0,814 < 2,655$), además, como quiera que el valor de $p=0,488 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Expresión Corporal*”, para $n_1=3$ y $n_2=198$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,057 ($p=0,368$), menor que el valor teórico de F ($1,057 < 2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,368 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

En resumen, en este caso, respecto a la totalidad de los ítems, existen diferencias de medias significativas atendiendo a la variable independiente considerada (experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva del profesorado) Como podemos comprobar, para esta variable, los niveles de significación están por debajo de 0,05. En concreto se obtiene un valor de significación de 0,004.

En relación a los factores considerados en el cuestionario hay diferencias significativas atendiendo a la variable independiente considerada en los factores “Planificación” (con un nivel de significación de 0,031) y en “Metodológicas” (con un nivel de significación de 0,008). Estos valores indican un nivel de confianza por encima del 95% (en los dos casos el nivel de significación es menor de 0,05).

Tabla nº 49: ANOVA (variable descriptiva: Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva)

	NOMBRE VARIABLE	FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
VARIABLE DEPENDIENTE	TOTAL	Inter-grupos	1,712	3	,571	4,545	,004
		Intra-grupos	24,860	198	,126		
		Total	26,572	201			
FACTORES	Comunicación	Inter-grupos	,278	3	,093	,297	,828
		Intra-grupos	61,689	198	,312		
		Total	61,967	201			
	Planificación	Inter-grupos	3,197	3	1,066	3,023	,031
		Intra-grupos	68,393	194	,353		
		Total	71,590	197			
	Metodológicas	Inter-grupos	5,891	3	1,964	4,072	,008
		Intra-grupos	93,559	194	,482		
		Total	99,451	197			
	Evaluación	Inter-grupos	1,571	3	,524	,814	,488
		Intra-grupos	115,842	180	,644		
		Total	117,413	183			
	Expresión Corporal	Inter-grupos	1,547	3	,516	1,057	,368
		Intra-grupos	96,558	198	,488		
		Total	98,105	201			

Nota: En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05 o muy próximos a él. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

Al haber cuatro grupos, procedemos a determinar en cuáles de ellos se dan las diferencias entre medias. Se realizaron pruebas a posteriores con el test HSD de Tukey. Los resultados fueron los siguientes (ver Tabla nº 50):

En relación a la totalidad de los ítems del cuestionario, hay diferencias significativas entre los siguientes grupos:

- Grupo de experiencia de de “Más de 7 años” y grupo “Menos de 1 año” (nivel de significación de 0,004).
- Grupo de “Más de 7 años” y el grupo de “1-3 años” (nivel de significación de 0,037).
- Grupo “Más de 7 años” y el grupo de “4-7 años” (nivel de significación de 0,010).

En relación a los factores considerados, encontramos diferencias significativas entre los siguientes grupos:

- Para el factor “*PLANIFICACIÓN*”, hay diferencias entre los grupos de experiencia de “Más de 7 años” y “Menos de 1 año”, con un nivel de significación de 0,047.
- Para el factor “*METODOLÓGICAS*”, hay diferencias entre los grupos de experiencia siguientes:
 - Grupo de experiencia de “Más de 7 años” y grupo de “Menos de 1 año” (nivel de significación de 0,009).
 - Grupo de experiencia de “Más de 7 años” y grupo de “1-3 años” (nivel de significación de 0,030).
 - Grupo de experiencia de “Más de 7 años” y grupo de “4-7 años” (nivel de significación de 0,011).

Para estas variables y factores rechazamos la hipótesis nula que indica que no existen diferencias entre las medias y aceptamos la hipótesis alternativa de existencia de diferencias estadísticamente significativa de medias.

La Tabla nº 51 muestra la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido existente entre las medias. En la variable “*Total*”, tendríamos por un lado el subconjunto formado por aquellos profesores con una experiencia de “más de 7 años”. Por otro lado tendríamos el subconjunto formado por el profesorado con experiencia comprendida entre “1-3”, “menos de 1 año” y entre “4-7” años. La representación gráfica de la relación entre las medias de estas variables podemos verla en el Gráfico XVI.

Tabla nº 50: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva)

Variable dependiente	(I) Experiencia Dis Auditiva	(J) Experiencia Dis Auditiva	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Limite inferior	Limite superior
TOTAL	Menos 1 año	1-3	,06298	,05529	,666	-0,0803	,2062
		4-7	-,05748	,09166	,923	-,2950	,1800
		Más de 7 años	,30873(*)	,08964	,004	,0765	,5410
	1-3	Menos 1 año	-,06298	,05529	,666	-,2062	,0803
		4-7	-,12046	,09277	,565	-,3608	,1199
		Más de 7 años	,24576(*)	,09077	,037	,0106	,4809
	4-7	Menos 1 año	,05748	,09166	,923	-,1800	,2950
		1-3	,12046	,09277	,565	-,1199	,3608
		Más de 7 años	,36621(*)	,11655	,010	,0642	,6682
	Más de 7 años	Menos 1 año	-,30873(*)	,08964	,004	-,5410	-,0765
		1-3	-,24576(*)	,09077	,037	-,4809	-,0106
		4-7	-,36621(*)	,11655	,010	-,6682	-,0642
Planificación	Menos 1 año	1-3	,16163	,09373	,314	-,0813	,4045
		4-7	-,05373	,15406	,985	-,4530	,3455
		Más de 7 años	,39364(*)	,15067	,047	,0032	,7841
	1-3	Menos 1 año	-,16163	,09373	,314	-,4045	,0813
		4-7	-,21535	,15564	,511	-,6187	,1880
		Más de 7 años	,23202	,15229	,425	-,1626	,6267
	4-7	Menos 1 año	,05373	,15406	,985	-,3455	,4530
		1-3	,21535	,15564	,511	-,1880	,6187
		Más de 7 años	,44737	,19530	,104	-,0587	,9535
	Más de 7 años	Menos 1 año	-,39364(*)	,15067	,047	-,7841	-,0032
		1-3	-,23202	,15229	,425	-,6267	,1626
		4-7	-,44737	,19530	,104	-,9535	,0587
Metodológicas	Menos 1 año	1-3	,06605	,10972	,931	-,2183	,3504
		4-7	-,14729	,18000	,846	-,6137	,3192
		Más de 7 años	,56324(*)	,17604	,009	,1070	1,0194
	1-3	Menos 1 año	-,06605	,10972	,931	-,3504	,2183
		4-7	-,21333	,18227	,646	-,6857	,2590
		Más de 7 años	,49719(*)	,17836	,030	,0350	,9594
	4-7	Menos 1 año	,14729	,18000	,846	-,3192	,6137
		1-3	,21333	,18227	,646	-,2590	,6857
		Más de 7 años	,71053(*)	,22842	,011	,1186	1,3025
	Más de 7 años	Menos 1 año	-,56324(*)	,17604	,009	-,10194	-,1070
		1-3	-,49719(*)	,17836	,030	-,9594	-,0350
		4-7	-,71053(*)	,22842	,011	-,13025	-,1186

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

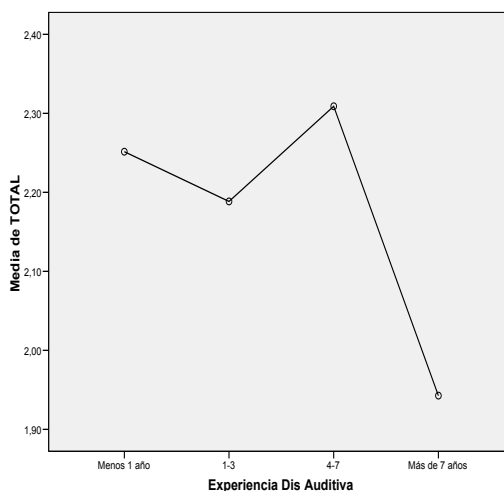
Tabla nº 51: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en las variables “Total” y “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva”

HSD de Tukey ^{a,b}			
Experiencia Dis Auditiva	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Más de 7 años	19	1,9427	
1-3	77		2,1885
Menos 1 año	88		2,2514
4-7	18		2,3089
Sig.		1,000	,551

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 30,180.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Gráfico XVI: Medias de las variables “Total” y “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva”



La Tabla nº 52 muestra la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido existente entre las medias. En el factor “Planificación”,

tendríamos por un lado el subconjunto formado por aquellos profesores con una experiencia de “Más de 7 años”, de “1-3” años y “Menos de 1 año”. Por otro lado tendríamos el subconjunto formado también por el profesorado con experiencia comprendida entre “1-3” años, “menos de 1 año” y “4-7” años. La representación gráfica de la relación entre las medias de estas variables podemos verla en el Gráfico XVII.

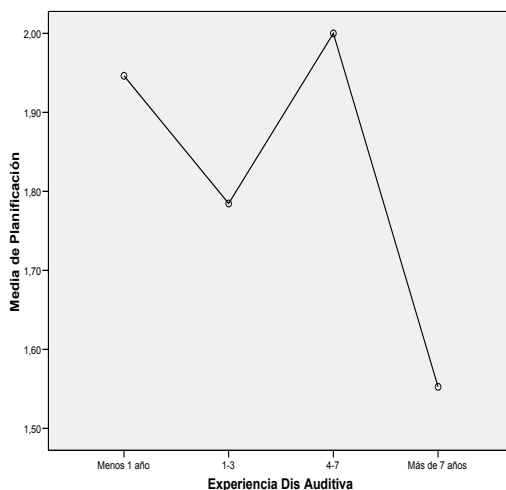
Tabla nº 52: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en la variable “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva” y el factor “Planificación”

HSD de Tukey ^{a,b}			
Experiencia Dis Auditiva	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Más de 7 años	19	1,5526	
1-3	76	1,7846	1,7846
Menos 1 año	85	1,9463	1,9463
4-7	18		2,0000
Sig.		,053	,497

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 30,050.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Gráfico XVII: Medias de la variable “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva” y factor “Planificación”



La Tabla nº 53 muestra la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido existente entre las medias. En el factor “*Metodológicas*”, tendríamos por un lado el subconjunto formado por aquellos profesores con una experiencia de “Más de 7 años”, de “1-3” años y “Menos de 1 año”. Por otro lado tendríamos el subconjunto formado también por el profesorado con experiencia comprendida entre “1-3” años, “menos de 1 año” y “4-7” años. La representación gráfica de la relación entre las medias de estas variables podemos verla en el Gráfico XVIII.

De la observación de los resultados y los datos obtenidos del análisis aplicado, en cuanto a las hipótesis formuladas, podemos indicar lo siguiente:

5.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Años Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Por lo que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

5.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

5.2.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter

didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

5.3.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por tanto, aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

5.4.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Se determina, en consecuencia, el rechazo de la hipótesis alternativa y la aceptación de la hipótesis nula.

5.5.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Esto nos lleva a rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

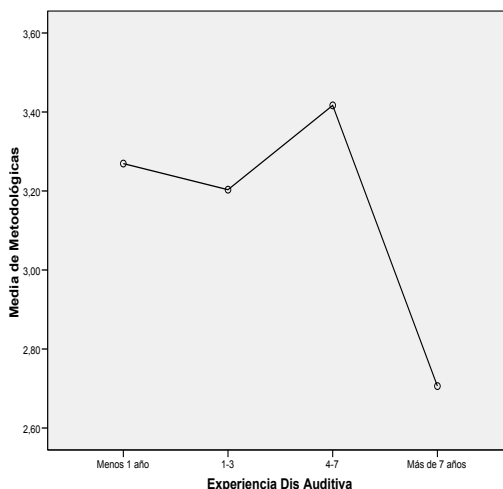
Tabla nº 53: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en la variable “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva” y el factor “Metodológicas”

HSD de Tukey ^{a,b}			
Experiencia Dis Auditiva	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Más de 7 años	19	2,7061	
1-3	75		3,2033
Menos 1 año	86		3,2694
4-7	18		3,4167
Sig.		1,000	,634

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 30,042.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Gráfico XVIII: Medias de la variable “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva” y factor “Metodológicas”



6) Variable independiente descriptiva: “Formación específica en discapacidad auditiva”.

Para determinar si la variable “Formación específica en discapacidad auditiva” influye en las respuestas que el profesorado emite en el cuestionario, se ha comparado la media de ambos grupos para determinar si existen o no diferencias significativas. Dado que esta variable es dicotómica se optado por realizar una comparación de medias a través del procedimiento de aplicación “t de Student”. A la variable se le ha denominado en el SPSS de forma abreviada “Realización de curso”.

La Tabla nº 54 muestra los resultados del análisis de la correlación y significación de las muestras relacionadas consideradas. Analizando estos resultados observamos que el valor de “*p*” o significación estadística de la t (0,011), es menor que el valor de *alfa* adoptado, que situamos a un nivel de significación de 0,05 y a un nivel de confianza del 95% ($0,011 < 0,05$), por lo que aceptamos que la correlación es significativamente diferente de 0, es decir, existe alguna relación entre las variables.

A pesar de lo mencionando, valor de la correlación no muy alto (0,176). Nos indica que la relación entre las variables es pequeña y muy próxima a 0.

Tabla nº 54: Correlación y significación de muestras relacionadas: variables independiente “Formación específica en discapacidad auditiva (o Realización de curso)” y la dependiente “Total”

MUESTRAS RELACIONADAS		N	Correlación	Sig.
Par 1	Realización Curso y TOTAL	205	,176	,011

En la Tabla nº 55, podemos ver los resultados de la Prueba t para un *alfa* o nivel de significación de 0,05 (y a un nivel de confianza del 95%). En dicha tabla, la columna “Media” nos da el valor de la diferencia de medias de las muestras relacionadas. Analizando los valores de esta columna junto con los de la columna de “95% intervalo

de confianza para la diferencia”. Podemos determinar qué valores de las medias se encuentran dentro del intervalo de confianza para la diferencia aceptado para cada caso. Si el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado, asumiremos que las medias son diferentes. Podemos ver como en este caso la diferencia de medias es de $-0,43361$, estando en el límite aceptado, según plantea la tabla (límite inferior: $-0,50349$ y límite superior: $-0,36372$), por tanto, asumimos que las medias son diferentes.

Observando el estadístico t para las muestras relacionadas y junto a él su significación, en caso que el valor sea menor de $0,025$ (el contraste es bilateral, por tanto se considera $0,05/2 = 0,025$), rechazaremos la hipótesis nula de igualdad de medias de las muestras consideradas. Podemos ver que el estadístico t toma el valor de $-12,233$. Siendo además el valor de significación bilateral de $0,000$. Al ser este valor de $0,000$ menor de $0,025$, dado que estamos ante un contraste bilateral, determinamos que hay diferencias significativas, por lo que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y por tanto se cumple la hipótesis alternativa:

6-. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Formación específica en discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Tabla nº 55: Prueba t de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente “Formación específica en discapacidad auditiva (o Realización de curso)”)

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Realización Curso - TOTAL	-,43361	,50749	,03544	-,50349	-,36372	-12,233	204	,000

Del mismo modo, se ha comparado las medias entre la variable “Formación específica en discapacidad auditiva” y los factores considerados en el cuestionario (*Comunicación, Planificación, Metodológicas, Evaluación y Expresión Corporal*), para determinar si existe o no diferencias significativas.

La Tabla nº 56 muestra los resultados del análisis de la correlación y significación de las muestras relacionadas. Analizando estos resultados observamos que los factores “Comunicación” (con un valor de “*p*” o significación estadística de la *t* de 0,003), “Evaluación” (con un valor de “*p*” o significación estadística de la *t* de 0,025) y en “Expresión corporal” (con un valor de “*p*” o significación estadística de la *t* de 0,002), son menores que el valor de *alfa* adoptado, que situamos a un nivel de significación de 0,05 y a un nivel de confianza del 95% , por lo que aceptamos que la correlación es significativamente diferente de 0, es decir, existe relación entre las variables. En el resto de factores, el valor de significación está por encima de 0,05. En estos casos, determinamos que no existe relación entre las variables.

El valor de la correlación entre la variable independiente analizada y los factores no son muy altos (0,210 en Comunicación; -0,164 en Evaluación y -0,212 en Expresión corporal). Esto nos indica que la relación entre las variables es pequeña.

Tabla nº 56: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Formación específica en discapacidad auditiva-Realización curso” y los 5 factores)

MUESTRAS RELACIONADAS	N	Correlación	Sig.
Par 1 Realizacion Curso y Comunicación	205	,210	,003
Par 2 Realizacion Curso y Planificación	201	,131	,064
Par 3 Realizacion Curso y Metodológicas	201	,098	,168
Par 4 Realizacion Curso y Evaluación	187	-,164	,025
Par 5 Realizacion Curso y Expresión Corporal	205	-,212	,002

En la Tabla nº 57, podemos ver los resultados de la Prueba t para un *alfa* o nivel de significación de 0,05 (y a un nivel de confianza del 95%). En dicha tabla, la columna “Media” nos da el valor de la diferencia de medias de las muestras relacionadas. Analizando los valores de esta columna junto con los de la columna de “95% intervalo de confianza para la diferencia”. Podemos determinar qué valores de las medias se encuentran dentro del intervalo aceptado para cada caso. Si el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado, asumiremos que las medias son diferentes. A la vista de los resultados, determinamos que las medias son diferentes para los factores: “Comunicación”, “Metodológicas” y “Evaluación”. En todos estos casos el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado para cada caso y el valor de significación bilateral está por debajo de 0,025. Rechazamos pues, la hipótesis nula de igualdad de medias para estos 3 factores. Aceptaremos la hipótesis alternativa sobre la diferencia de medias. Concluimos pues, lo siguiente:

6.1.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por lo que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

6.2.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

6.3.- *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Razón por la que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

6.4.- *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Por tanto, aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

6.5.- *No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Se determina, en consecuencia, el rechazo de la hipótesis alternativa y la aceptación de la hipótesis nula.

Tabla nº 57: Prueba T de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente “Formación específica en discapacidad auditiva-Realización curso” y 5 factores)

MUESTRAS RELACIONADAS		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Realización Curso - Comunicación	,28537	,62361	,04355	,19949	,37124	6,552	204	,000
Par 2	Realización Curso - Planificación	-,07910	,69365	,04893	-,17558	,01737	-1,617	200	,107
Par 3	Realización Curso - Metodológicas	-1,44320	,78845	,05561	-1,55286	-1,33354	25,951	200	,000
Par 4	Realización Curso - Evaluación	-,51337	,96502	,07057	-,65259	-,37415	-7,275	186	,000
Par 5	Realización Curso - Expresión Corporal	,01220	,89036	,06219	-,11041	,13480	,196	204	,845

7) Variable independiente descriptiva: “Etapa educativa en la que imparten docencia”.

Con este ANOVA se trata de determinar si hay diferencias en las medias de los ítems de la totalidad del cuestionario, así como de los grupos de ítems que componen cada factor diferenciados por la etapa educativa en la que imparten docencia (Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria -ESO-, Bachillerato y Formación Profesional -FP-).

En la Tabla nº 58 se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del ANOVA:

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido respecto a la totalidad de ítems que integran la variable: *Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*, para $n_1=4$ y $n_2=200$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F en la prueba para la

variable dependiente es de 1,915 ($p=0,109$), menor que el valor teórico de la F ($1,915 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p=0,109 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Comunicación”*, para $n_1=4$ y $n_2=200$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,440 ($p=0,526$), menor que el valor teórico de F ($1,440 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p=0,526 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.
- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Planificación”*, para $n_1=4$ y $n_2=196$ grados de libertad, respectivamente a un nivel de significación de 0,05, es igual a 2,418. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,440 ($p=0,222$), menor que el valor teórico de F ($1,440 < 2,418$), además, como quiera que el valor de $p=0,222 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente*

significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Metodológicas*”, para $n_1=4$ y $n_2=196$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,418. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,242 ($p=0,294$), menor que el valor teórico de la F ($1,242 < 2,418$), además, como quiera que el valor de $p=0,294 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Evaluación*”, para $n_1=4$ y $n_2=182$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,421. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 8,000 ($p=0,000$), mayor que el valor teórico de F ($8,000 > 2,421$), además, como quiera que el valor de $p=0,000 < 0,05$, se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se acepta la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad*

auditiva” y se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Expresión Corporal*”, para $n_1=4$ y $n_2=200$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,417 ($p=0,796$), menor que el valor teórico de F ($0,417 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p=0,796 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

En resumen, en este caso, respecto a la totalidad de los ítems, no existen diferencias de medias significativas atendiendo a la variable independiente considerada). Como podemos comprobar, para esta variable, los niveles de significación están por encima de 0,05. En concreto se obtiene un valor de significación de 0,109.

En relación a los factores considerados en el cuestionario hay diferencias significativas atendiendo a la variable independiente considerada solo en el factor “Evaluación” (con un nivel de significación de 0,000). Este valor indican un nivel de confianza por encima del 95% (el nivel de significación es menor de 0,05).

En el resto de factores no existe diferencia de medias significativas ya que se obtienen valores de significación por encima de 0,05 (ver Tabla nº 58).

Tabla nº 58: ANOVA (variable descriptiva: Etapa educativa en la que se imparte docencia)

	NOMBRE VARIABLE	FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
VARIABLE DEPENDIENTE	TOTAL	Inter-grupos	,991	4	,248	1,915	,109
		Intra-grupos	25,878	200	,129		
		Total	26,869	204			
FACTORES	Comunicación	Inter-grupos	,988	4	,247	,801	,526
		Intra-grupos	61,711	200	,309		
		Total	62,700	204			
	Planificación	Inter-grupos	2,091	4	,523	1,440	,222
		Intra-grupos	71,137	196	,363		
		Total	73,228	200			
	Metodológicas	Inter-grupos	2,462	4	,616	1,242	,294
		Intra-grupos	97,120	196	,496		
		Total	99,582	200			
	Evaluación	Inter-grupos	17,866	4	4,466	8,000	,000
		Intra-grupos	101,613	182	,558		
		Total	119,479	186			
	Expresión Corporal	Inter-grupos	,822	4	,205	,417	,796
		Intra-grupos	98,488	200	,492		
		Total	99,310	204			

Nota: En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05 o muy próximos a él. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

Al haber más de dos grupos de edad (hay 5 grupos), para determinar en concreto entre quiénes de ellos se dan las diferencias entre medias se realizó pruebas a posteriori con el método HSD de Tukey. Los resultados fueron los siguientes (ver Tabla nº 59):

En relación al factor considerado (Evaluación), encontramos diferencias significativas entre los siguientes grupos:

- Grupo de la Etapa de “Educación Primaria” y grupo de “ESO” (nivel de significación de 0,002).

- Grupo de “Educación Primaria” y grupo de “FP” (nivel de significación de 0,000).
- Grupo de “ESO” y grupo de “FP” (nivel de significación de 0,022).

Para este factor rechazamos la hipótesis nula que indica que no existen diferencias entre las medias y aceptamos la hipótesis alternativa de existencia de diferencias estadísticamente significativa de medias.

Tabla nº 59: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Etapa educativa en la que imparte docencia)

Variable dependiente	(I) Etapa	(J) Etapa	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Evaluación	Ed. Infantil	Ed. Primaria	,00303	,44301	1,000	-1,2176	1,2237
		ESO	,47297	,43719	,816	-,7316	1,6776
		Bachillerato	,83333	,52835	,514	-,6224	2,2891
		F.P.	1,16667	,48232	,115	-,1623	2,4956
	Ed. Primaria	Ed. Infantil	-,00303	,44301	1,000	-1,2237	1,2176
		ESO	,46994(*)	,12321	,002	,1305	,8094
		Bachillerato	,83030	,32125	,077	-,0549	1,7155
		F.P.	1,16364(*)	,23807	,000	,5077	1,8196
	ESO	Ed. Infantil	-,47297	,43719	,816	-1,6776	,7316
		Ed. Primaria	-,46994(*)	,12321	,002	-,8094	-,1305
		Bachillerato	,36036	,31318	,779	-,5026	1,2233
		F.P.	,69369(*)	,22706	,022	,0681	1,3193
	Bachillerato	Ed. Infantil	-,83333	,52835	,514	-2,2891	,6224
		Ed. Primaria	-,83030	,32125	,077	-1,7155	,0549
		ESO	-,36036	,31318	,779	-1,2233	,5026
		F.P.	,33333	,37360	,899	-,6961	1,3627
	F.P.	Ed. Infantil	-1,16667	,48232	,115	-2,4956	,1623
		Ed. Primaria	-1,16364(*)	,23807	,000	-1,8196	-,5077
		ESO	-,69369(*)	,22706	,022	-1,3193	-,0681
		Bachillerato	-,33333	,37360	,899	-1,3627	,6961

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

La Tabla nº 60 muestra la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido existente entre las medias. En el factor “Evaluación”,

tendríamos por un lado el subconjunto formado por aquellos profesores que imparten docencia en la etapa de “FP”, “Bachillerato” y “ESO”. Por otro lado tendríamos el subconjunto formado también por el profesorado de las etapas de “Bachillerato”, “ESO”, “Educación Primaria” y “Educación Infantil”. La representación gráfica de la relación entre las medias de estas variables podemos verla en el Gráfico XIX.

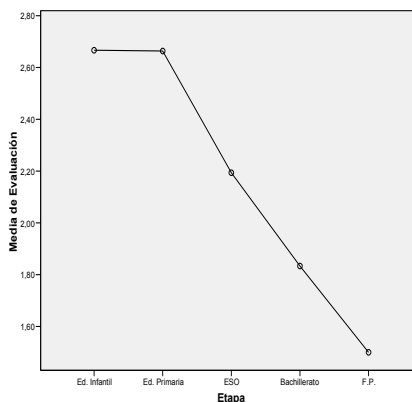
Tabla nº 60: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en la variable “Etapa educativa en la que imparte docencia” y el factor “Evaluación”

HSD de Tukey ^{a,b}			
Etapa	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
F.P.	12	1,5000	
Bachillerato	6	1,8333	1,8333
ESO	111	2,1937	2,1937
Ed. Primaria	55		2,6636
Ed. Infantil	3		2,6667
Sig.		,333	,164

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 8,190.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Gráfico XIX: Medias de la variable “Etapa educativa en la que imparte docencia” y el factor “Evaluación”



A modo de conclusión, de la observación de los resultados y los datos obtenidos del análisis aplicado, en cuanto a las hipótesis formuladas, podemos indicar lo siguiente:

7.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

7.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

7.2.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

7.3.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-

curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por tanto, rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

7.4.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Se determina, en consecuencia, la aceptación de la hipótesis alternativa y el rechazo de la hipótesis nula.

7.5.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparte docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Esto nos lleva a rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

8) Variable independiente descriptiva: “*Titulación*”.

Al aplicar un ANOVA en este caso, tratamos de determinar si hay diferencias en las medias de los ítems de la totalidad del cuestionario, así como de los grupos de ítems que componen cada factor diferenciados por la titulación más alta que posee el profesorado que ha contestado al cuestionario (Doctorado, Licenciatura, Ingeniería, Diplomatura e Ingeniería Técnica).

En la Tabla nº 61 se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del ANOVA:

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido respecto a la totalidad de ítems que integran la variable: *Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*, para $n_1=4$ y $n_2=198$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable dependiente es de 1,133 ($p=0,342$), menor que el valor teórico de F ($1,133 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p=0,342 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Comunicación”*, para $n_1=4$ y $n_2=198$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,477 ($p=0,211$), menor que el valor teórico de F ($1,477 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p=0,211 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “Planificación”, para $n_1=4$ y $n_2=194$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,418. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,786 ($p=0,133$), menor que el valor teórico de F ($1,786 < 2,418$), además, como quiera que el valor de $p=0,133 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “Metodológicas”, para $n_1=4$ y $n_2=194$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,418. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,512 ($p=0,200$), menor que el valor teórico de F ($1,512 < 2,418$), además, como quiera que el valor de $p=0,200 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “Evaluación”, para $n_1=4$ y $n_2=180$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,422. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 3,449 ($p=0,010$), mayor que el valor teórico de F ($3,449 > 2,422$), además, como quiera que el valor de $p=0,010 < 0,05$, se concluye que hay diferencias estadísticamente

significativas, razón por la que se acepta la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Expresión Corporal”*, para $n_1=4$ y $n_2=198$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,417. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,207 ($p=0,309$), menor que el valor teórico de F ($1,207 < 2,417$), además, como quiera que el valor de $p=0,309 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

En resumen, en este caso, respecto a la totalidad de los ítems, no existen diferencias de medias significativas atendiendo a la variable independiente considerada). Como podemos comprobar, para esta variable, los niveles de significación están por encima de 0,05. En concreto se obtiene un valor de significación de 0,109.

En relación a los factores considerados en el cuestionario hay diferencias significativas atendiendo a la variable independiente considerada solo en el factor *“Evaluación”* (con un nivel de significación de 0,000). Este valor indican un nivel de confianza por encima del 95% (el nivel de significación es menor de 0,05).

En el resto de factores no existe diferencia de medias significativas ya que se obtienen valores de significación por encima de 0,05 (ver Tabla nº 61).

Tabla nº 61: ANOVA (variable descriptiva: Titulación)

	NOMBRE VARIABLE	FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
VARIABLE DEPENDIENTE	TOTAL	Inter-grupos	,589	4	,147	1,133	,342
		Intra-grupos	25,760	198	,130		
		Total	26,349	202			
FACTORES	Comunicación	Inter-grupos	1,775	4	,444	1,477	,211
		Intra-grupos	59,490	198	,300		
		Total	61,266	202			
	Planificación	Inter-grupos	2,385	4	,596	1,786	,133
		Intra-grupos	64,778	194	,334		
		Total	67,163	198			
	Metodológicas	Inter-grupos	2,993	4	,748	1,512	,200
		Intra-grupos	96,005	194	,495		
		Total	98,998	198			
	Evaluación	Inter-grupos	8,342	4	2,085	3,449	,010
		Intra-grupos	108,853	180	,605		
		Total	117,195	184			
	Expresión Corporal	Inter-grupos	2,289	4	,572	1,207	,309
		Intra-grupos	93,891	198	,474		
		Total	96,180	202			

Nota: En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05 o muy próximos a él. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

Al haber más de dos grupos de edad (hay 5 grupos), para determinar en concreto entre quiénes de ellos se dan las diferencias entre medias se realizó pruebas a posteriori con el método HSD de Tukey (ver Tabla nº 62).

Al realizar la prueba post hoc HSD de Tukey, comprobamos que los niveles de significación en ningún caso están por debajo de 0,05. Por lo que no hay diferencia de medias al comparar los grupos concretos de dos en dos a un nivel de confianza del 95%. Estos resultados podrían estar relacionados con la disparidad en el tamaño de los grupos (por

ejemplo, para el factor “Evaluación” el grupo de Ingeniería está conformado por 4 sujetos, el de Doctorado por 5, Ingeniería Técnica 8, Diplomatura 72 y Licenciatura 96).

Tabla nº 62: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Titulación)

Variable dependiente	(I) Etapa	(J) Etapa	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Evaluación	Doctorado	Licenciatura	-,61875	,35672	,415	-,6017	,3642
		Ingeniería	-,90000	,52166	,421	-,23375	,5375
		Diplomatura	-,89306	,35965	,099	-,18841	,0980
		Ingeniería Técnica	-,15000	,44333	,997	-,13716	1,0716
	Licenciatura	Doctorado	,61875	,35672	,415	-,3642	1,6017
		Ingeniería	-,28125	,39684	,954	-,13748	,8123
		Diplomatura	-,27431	,12124	,162	-,6084	,0598
		Ingeniería Técnica	,46875	,28617	,475	-,3198	1,2573
	Ingeniería	Doctorado	,90000	,52166	,421	-,5375	2,3375
		Licenciatura	,28125	,39684	,954	-,8123	1,3748
		Diplomatura	,00694	,39948	1,000	-,10939	1,1078
		Ingeniería Técnica	,75000	,47621	,515	-,5623	2,0623
	Diplomatura	Doctorado	,89306	,35965	,099	-,0980	1,8841
		Licenciatura	,27431	,12124	,162	-,0598	,6084
		Ingeniería	-,00694	,39948	1,000	-,11078	1,0939
		Ingeniería Técnica	,74306	,28981	,082	-,0556	1,5417
	Ingeniería Técnica	Doctorado	,15000	,44333	,997	-,10716	1,3716
		Licenciatura	-,46875	,28617	,475	-,12573	,3198
		Ingeniería	-,75000	,47621	,515	-,20623	,5623
		Diplomatura	-,74306	,28981	,082	-,15417	,0556

A modo de conclusión, de la observación de los resultados y los datos obtenidos del análisis aplicado, en cuanto a las hipótesis formuladas, podemos indicar lo siguiente:

8-. No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula

8.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

8.2.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

8.3.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por tanto, rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

8.4.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Se determina, en consecuencia, la aceptación de la hipótesis alternativa y el rechazo de la hipótesis nula.

8.5.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titulación, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Esto nos lleva a rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

9) Variable independiente descriptiva: “Titularidad del centro educativo”.

Se ha analizado a si la variable “*Titularidad del centro educativo*” tiene influencia en las respuestas que el profesorado da en cuestionario a través del procedimiento de comparación de medias. Esta comparación de medias entre la variable independiente descriptiva y las variables dependientes del cuestionario nos permitirá determinar si existe o no diferencias significativa. Al ser ésta una variable dicotómica se ha comparado las medias a través de la aplicación de la prueba “t de Student”. Es una variable dicotómica puesto que las posibles opciones de respuesta contemplan tanto “centro público” como “centro concertado”. En la fecha en la que se aplicó el cuestionario no había escolarizado alumnado sordo en “centros privados” en la provincia de Jaén.

La Tabla nº 63 muestra los resultados del análisis de la correlación y significación de las muestras relacionadas consideradas (“*Titularidad del centro educativo*” y “*Total*”). Analizando estos resultados observamos que el valor de “*p*” o significación estadística de la t (0,018), es menor que el valor de *alfa* adoptado, que situamos a un nivel de significación de 0,05 y a un nivel de confianza del 95% ($0,015 < 0,05$), por lo que aceptamos que la correlación es significativamente diferente de 0, es decir, existe alguna relación entre las variables.

A pesar de lo mencionado, el valor de la correlación no es muy alto (-0,165). Nos indica que la relación entre las variables es pequeña, siendo esta relación negativa (a medida que los valores de una aumentan, los de la otra disminuyen).

Tabla nº 63: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Titularidad del centro educativo” y la dependiente “Total”)

MUESTRAS RELACIONADAS		N	Correlación	Sig.
Par 1	Titularidad Centro y TOTAL	205	-,165	,018

En la Tabla nº 64, podemos ver los resultados de la Prueba t para un *alfa* o nivel de significación de 0,05 (y a un nivel de confianza del 95%). En dicha tabla, la columna “Media” nos da el valor de la diferencia de medias de las muestras relacionadas. Analizando los valores de esta columna junto con los de la columna de “95% intervalo de confianza para la diferencia”. Podemos determinar qué valores de las medias se encuentran dentro del intervalo de confianza para la diferencia aceptado para cada caso. Si el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado, asumiremos que las medias son diferentes. Podemos ver como en este caso la diferencia de medias es de -1,13605, estando en el límite aceptado, según plantea la tabla (límite inferior -1,20074 y límite superior -1,07136), por tanto, asumimos que las medias son diferentes.

Observando el estadístico t para las muestras relacionadas y junto a él su significación, en aquellos casos que el valor sea menor de 0,025 (el contraste es bilateral, por tanto se considera $0,05/2 = 0,025$), rechazaremos la hipótesis nula de igualdad de medias de las muestras consideradas. En nuestro caso, el estadístico t toma el valor de -34,626. Siendo además el valor de significación bilateral de 0,000. Al ser este valor de 0,000 menor de 0,025, dado que estamos ante un contraste bilateral, determinamos que hay diferencias significativas, por lo que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y por tanto se cumple la hipótesis alternativa:

9-. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titularidad del centro educativo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Tabla n° 64: Prueba t de Student: Prueba de muestras relacionadas (variable independiente “Titularidad del centro educativo”)

MUESTRAS RELACIONADAS	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Titularidad Centro - TOTAL	-1,13605	,46975	,03281	-1,20074	-1,07136	-34,626	204	,000

Del mismo modo, se ha comparado las medias entre la variable “Titularidad del centro educativo” y los factores considerados en el cuestionario (*Comunicación, Planificación, Metodológicas, Evaluación y Expresión Corporal*), para determinar si existe o no diferencias significativas.

La Tabla n° 65 muestra los resultados del análisis de la correlación y significación de las muestras relacionadas consideradas (“Titularidad del centro educativo” y los 5 factores). Analizando estos resultados observamos que sólo en el caso del factor “Planificación”, el valor de “p” o significación estadística de la t (0,014), es menor que el valor de *alfa* adoptado, que situamos a un nivel de significación de 0,05 y a un nivel de confianza del 95% ($0,000 < 0,05$), por lo que aceptamos que la correlación es significativamente diferente de 0, es decir, existe relación entre las variables. En el resto de factores, el valor de significación está por encima de 0,05. En estos casos, determinamos que no existe relación entre las variables.

El valor de la correlación entre la variable “Titularidad del centro educativo” y el factor “Planificación” no muy alto (-0,173). Nos indica que la relación entre las variables es pequeña, siendo esta relación

negativa (a medida que los valores de una aumentan, los de la otra disminuyen).

Tabla nº 65: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Titularidad del centro educativo” y los 5 factores)

	MUESTRAS RELACIONADAS	N	Correlación	Sig.
Par 1	Titularidad Centro y Comunicación	205	-,033	,638
Par 2	Titularidad Centro y Planificación	201	-,173	,014
Par 3	Titularidad Centro y Metodológicas	201	,007	,925
Par 4	Titularidad Centro y Evaluación	187	,050	,501
Par 5	Titularidad Centro y Expresión Corporal	205	-,009	,903

En la Tabla nº 66, podemos ver los resultados de la Prueba t para un *alfa* o nivel de significación de 0,05 (y a un nivel de confianza del 95%). En dicha tabla, la columna “Media” nos da el valor de la diferencia de medias de las muestras relacionadas. Analizando los valores de esta columna junto con los de la columna de “95% intervalo de confianza para la diferencia”. Podemos determinar qué valores de las medias se encuentran dentro del intervalo aceptado para cada caso. Si el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado, asumiremos que las medias son diferentes. A la vista de los resultados, determinamos que las medias son diferentes para los 5 factores. En todos estos casos el valor de la media se encuentra dentro del intervalo aceptado para cada caso y el valor de significación bilateral está por debajo de 0,025 (ver tabla nº 66). Rechazamos pues, la hipótesis nula de igualdad de medias para estos 5 factores y aceptaremos la hipótesis alternativa sobre la diferencia de medias:

9.1.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titularidad del centro educativo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por lo que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

9.2.- *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titularidad del centro educativo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Lo que nos permite aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula.

9.3.- *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titularidad del centro educativo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Razón por la que aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

9.4.- *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titularidad del centro educativo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Por tanto, aceptamos la hipótesis alternativa y rechazamos la hipótesis nula.

9.5.- *Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Titularidad del centro educativo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.*

Se determina, en consecuencia, la aceptación de la hipótesis alternativa y el rechazo de la hipótesis nula.

Tabla nº 66: Prueba T de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente “Titularidad del centro educativo” y 5 factores)

MUESTRAS RELACIONADAS	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación tip.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Titularidad Centro - Comunicación	-,41707	,61318	,04283	-,50151	-,33263	-9,739	204	,000
Par 2 Titularidad Centro - Planificación	-,78557	,68257	,04814	-,88051	-,69064	-16,317	200	,000
Par 3 Titularidad Centro - Metodológicas	-2,15464	,73713	,05199	-2,25717	-2,05212	-41,441	200	,000
Par 4 Titularidad Centro - Evaluación	-1,22995	,82179	,06010	-1,34850	-1,11139	-20,467	186	,000
Par 5 Titularidad Centro - Expresión Corporal	-,69024	,74122	,05177	-,79232	-,58817	-13,333	204	,000

10) Variable independiente descriptiva: “Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros”.

Con este ANOVA se trata de determinar si hay diferencias en las medias de los ítems de la totalidad del cuestionario, así como de los grupos de ítems que componen cada factor diferenciados por el número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros educativos en los que se encuentran el profesorado encuestado.

En la Tabla nº 67 se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del ANOVA:

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido respecto a la totalidad de ítems que integran la variable: *Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,649. Como se puede

apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable dependiente es de 1,535 ($p=0,207$), menor que el valor teórico de F ($1,535 < 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,207 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Comunicación”*, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,649. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,445 ($p=0,721$), menor que el valor teórico de F ($0,445 < 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,721 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.
- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Planificación”*, para $n_1=3$ y $n_2=197$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,941 ($p=0,422$), menor que el valor teórico de F ($0,941 < 2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,422 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la

hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Metodológicas”*, para $n_1=3$ y $n_2=197$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,441 ($p=0,232$), menor que el valor teórico de F ($1,441 < 2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,422 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.
- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Evaluación”*, para $n_1=3$ y $n_2=183$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,654. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,817 ($p=0,146$), menor que el valor teórico de F ($1,817 < 2,654$), además, como quiera que el valor de $p=0,146 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-*

curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Expresión Corporal*”, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,649. Como se puede apreciar, el valor obtenido de F para la variable es de 1,664 ($p=0,176$), menor que el valor teórico de F ($1,664 < 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,176 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

En resumen, en este caso, tanto como para la variable dependiente “*Total*” como para los 5 factores considerados en el cuestionario (“*Comunicación*”, “*Planificación*”, “*Metodológicas*”, “*Evaluación*” y “*Expresión Corporal*”), no existen diferencias de medias significativas atendiendo al número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros educativos. En todas ellas el nivel de confianza no llega al 95%, estando el valor de significación por encima de 0,05.

Para todas estas variables rechazamos la hipótesis alternativa que indica que existen diferencias entre las medias y aceptamos la hipótesis nula que nos indica que no existe diferencias estadísticamente significativas. Por tanto:

10-. No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de

carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula.

10.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

10.2.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

10.3.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por tanto, rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

10.4.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con

relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Se determina, en consecuencia, el rechazo de la hipótesis alternativa y la aceptación de la hipótesis nula.

10.5.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Esto nos lleva a rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

Tabla nº 67: ANOVA (variable descriptiva: N° de habitantes)

	NOMBRE VARIABLE	FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
VARIABLE DEPENDIENTE	TOTAL	Inter-grupos	,602	3	,201	1,535	,207
		Intra-grupos	26,267	201	,131		
		Total	26,869	204			
FACTORES	Comunicación	Inter-grupos	,413	3	,138	,445	,721
		Intra-grupos	62,286	201	,310		
		Total	62,700	204			
	Planificación	Inter-grupos	1,034	3	,345	,941	,422
		Intra-grupos	72,194	197	,366		
		Total	73,228	200			
	Metodológicas	Inter-grupos	2,138	3	,713	1,441	,232
		Intra-grupos	97,444	197	,495		
		Total	99,582	200			
	Evaluación	Inter-grupos	3,457	3	1,152	1,817	,146
		Intra-grupos	116,022	183	,634		
		Total	119,479	186			
	Expresión Corporal	Inter-grupos	2,406	3	,802	1,664	,176
		Intra-grupos	96,904	201	,482		
		Total	99,310	204			

11) Variable independiente descriptiva: “*Antigüedad en el centro*”.

Con este ANOVA se trata de determinar si hay diferencias en las medias de los ítems de la totalidad del cuestionario, así como de los grupos de ítems que componen cada factor diferenciados por antigüedad en el centro del profesorado encuestado (Menos de 1 año de antigüedad, entre 1-3 años, entre 4-7 años y más de 7 años de antigüedad”.

En la Tabla nº 68 se exponen los resultados obtenidos de la aplicación del ANOVA:

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido respecto a la totalidad de ítems que integran la variable: *Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,649. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable dependiente es de 0,553 ($p=0,647$), menor que el valor teórico de F ($0,553 < 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,647 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): “*Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva*” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.
- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “*Comunicación*”, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,649. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 0,302 ($p=0,824$), menor que el valor teórico de F ($0,302 < 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,824 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la

hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Planificación”*, para $n_1=3$ y $n_2=197$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de la F para la variable es de 1,703 ($p=0,168$), menor que el valor teórico de F ($1,703 < 2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,168 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.
- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor *“Metodológicas”*, para $n_1=3$ y $n_2=197$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,650. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,705 ($p=0,167$), menor que el valor teórico de F ($1,705 < 2,650$), además, como quiera que el valor de $p=0,168 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología”*

de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva” y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “Evaluación”, para $n_1=3$ y $n_2=183$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,654. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 1,004 ($p=0,392$), menor que el valor teórico de F ($1,004 < 2,654$), además, como quiera que el valor de $p=0,392 > 0,05$, se concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se rechaza la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se acepta de hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

- El valor teórico de la F de Fisher obtenido en el factor “Expresión Corporal”, para $n_1=3$ y $n_2=201$ grados de libertad, respectivamente, a un nivel de significación de 0,05 es igual a 2,649. Como se puede apreciar, el valor estadístico obtenido de F para la variable es de 3,317 ($p=0,021$), mayor que el valor teórico de la F ($3,317 > 2,649$), además, como quiera que el valor de $p=0,021 < 0,05$, se concluye que hay diferencias estadísticamente significativas, razón por la que se acepta la hipótesis alternativa (H_1): *“Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva”* y se rechaza la hipótesis nula (H_0), que indica que no existen diferencias.

En resumen, en este caso, respecto a la totalidad de los ítems, no existen diferencias de medias significativas atendiendo a la variable independiente considerada). Como podemos comprobar, para esta variable, los niveles de significación están por encima de 0,05. En concreto se obtiene un valor de significación de 0,647.

En relación a los factores considerados en el cuestionario hay diferencias significativas atendiendo a la variable independiente considerada solo en el factor “*Expresión corporal*” (con un nivel de significación de 0,000). Este valor indican un nivel de confianza por encima del 95% (el nivel de significación es menor de 0,021).

En el resto de factores no existe diferencia de medias significativas ya que se obtienen valores de significación por encima de 0,05 (ver Tabla nº 68).

Tabla nº 68: ANOVA (variable descriptiva: Antigüedad en el centro)

	NOMBRE VARIABLE	FUENTE DE VARIACIÓN	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
VARIABLE DEPENDIENTE	TOTAL	Inter-grupos	,220	3	,073	,553	,647
		Intra-grupos	26,649	201	,133		
		Total	26,869	204			
FACTORES	Comunicación	Inter-grupos	,281	3	,094	,302	,824
		Intra-grupos	62,418	201	,311		
		Total	62,700	204			
	Planificación	Inter-grupos	1,851	3	,617	1,703	,168
		Intra-grupos	71,377	197	,362		
		Total	73,228	200			
	Metodológicas	Inter-grupos	2,520	3	,840	1,705	,167
		Intra-grupos	97,062	197	,493		
		Total	99,582	200			
	Evaluación	Inter-grupos	1,935	3	,645	1,004	,392
		Intra-grupos	117,544	183	,642		
		Total	119,479	186			
	Expresión Corporal	Inter-grupos	4,685	3	1,562	3,317	,021
		Intra-grupos	94,625	201	,471		
		Total	99,310	204			

Nota: En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05 o muy próximos a él. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

Al haber más de dos grupos de edad (hay 4 grupos), para determinar en concreto entre quiénes de ellos se dan las diferencias entre medias se realizó pruebas a posteriori con el método HSD de Tukey. Los resultados fueron los siguientes (ver Tabla nº 69):

En relación al factor considerado (“*Expresión corporal*”), encontramos diferencias significativas entre los siguientes grupos:

- Grupo de “Menos de 1 año” de antigüedad y grupo de “4-7” años de antigüedad (nivel de significación de 0,044).
- Grupo de “Menos de 1 año” de antigüedad y grupo de “Más de 7 años” de antigüedad (nivel de significación de 0,043).

Para este factor rechazamos la hipótesis nula que indica que no existen diferencias entre las medias y aceptamos la hipótesis alternativa de existencia de diferencias estadísticamente significativa de medias.

Tabla nº 69: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Antigüedad en el centro)

Variable dependiente	(I) Antigüedad en Centro	(J) Antigüedad en Centro	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Expresión Corporal	Menos 1 año	1-3	-,32034	,13241	,077	-,6634	,0227
		4-7	-,37905(*)	,14361	,044	-,7511	-,0070
		Más de 7 años	-,35545(*)	,13407	,043	-,7028	-,0081
	1-3	Menos 1 año	,32034	,13241	,077	-,0227	,6634
		4-7	-,05870	,13902	,975	-,4188	,3014
		Más de 7 años	-,03511	,12914	,993	-,3697	,2994
	4-7	Menos 1 año	,37905(*)	,14361	,044	,0070	,7511
		1-3	,05870	,13902	,975	-,3014	,4188
		Más de 7 años	,02359	,14060	,998	-,3407	,3878
	Más de 7 años	Menos 1 año	,35545(*)	,13407	,043	,0081	,7028
		1-3	,03511	,12914	,993	-,2994	,3697
		4-7	-,02359	,14060	,998	-,3878	,3407

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

En gris aparecen los valores con un nivel de significación por debajo del 0,05. En estos casos aceptamos que hay diferencias entre las medias entre los grupos con un nivel de confianza del 95%.

La Tabla n° 70 muestra la clasificación de los grupos basada en el grado de parecido existente entre las medias. En el factor “Expresión corporal”, tendríamos por un lado el subconjunto formado por aquellos profesores con una antigüedad de “Menos de 1 año” y de “1-3” años. Por otro lado tendríamos el subconjunto formado también por el profesorado con una antigüedad de “1-3” años, además de los que tienen “Más de 7 años” y “4-7” años. La relación entre las medias de estas variables se representan en el Gráfico XX.

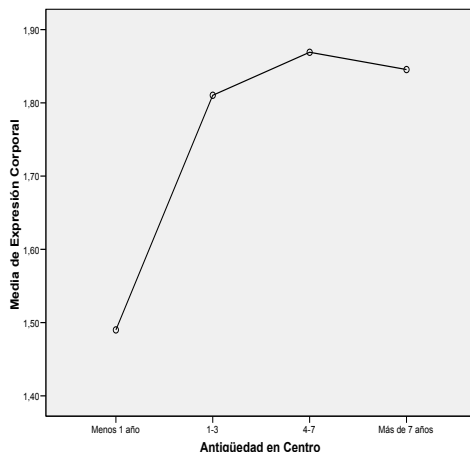
Tabla n° 70: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en la variable “Antigüedad en el centro” y el factor “Expresión corporal”

HSD de Tukey ^{a,b}			
Antigüedad en Centro	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
Menos 1 año	50	1,4900	
1-3	58	1,8103	1,8103
Más de 7 años	55		1,8455
4-7	42		1,8690
Sig.		,091	,973

a Usa el tamaño muestral de la media armónica = 50,484.

b Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Gráfico XX: Medias de la variable “Antigüedad en el centro” y el factor “Expresión corporal”



De la observación de los resultados y los datos obtenidos del análisis aplicado, en cuanto a las hipótesis formuladas, podemos indicar lo siguiente:

11.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Por lo que se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula

11.1.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Comunicación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Lo que nos permite rechazar la hipótesis alternativa y a aceptar la hipótesis nula.

11.2.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Planificación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Razón por la que rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

11.3.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Metodología de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Por tanto, rechazamos la hipótesis alternativa y aceptamos la hipótesis nula.

11.4.- No hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Evaluación de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Se determina, en consecuencia, el rechazo de la hipótesis alternativa y la aceptación de la hipótesis nula.

11.5.- Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular relacionadas con la Expresión Corporal de los docentes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva.

Esto nos lleva a aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula.

5.6.2.1. Conclusiones del análisis de comparación de medias

Se presenta a continuación dos tablas con la aceptación o no de las hipótesis establecidas previamente, atendiendo a los análisis realizados en el apartado anterior. La tabla nº 71 está referida a la totalidad de ítems del cuestionario para las variables independientes consideradas y la tabla nº 72 se centra en los 5 factores considerados.

Recordemos previamente cuáles eran las hipótesis de carácter exploratorio que se había planteado en nuestro estudio:

1. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable sexo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
2. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
3. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable situación administrativa del profesorado, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
4. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable años de experiencia profesional, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
5. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable años de experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

6. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
7. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparten docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
8. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable titulación de más alto grado que posee el profesor, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
9. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable naturaleza administrativa del centro en el que desempeña su labor formativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
10. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
11. Hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

Tabla nº 71: Resumen de la Aceptación/Rechazo de las hipótesis alternativas respecto a la totalidad de ítems del cuestionario (variable dependiente - “Total”)

HIPÓTESIS DE CARÁCTER EXPLORATORIO	SE ACEPTA LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA⁽¹⁾	NO SE ACEPTA LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA⁽²⁾
1: Hay diferencias respecto a la variable sexo.	x	
2: Hay diferencias respecto a la variable edad.		x
3: Hay diferencias respecto a la variable situación administrativa.	x	
4: Hay diferencias respecto a la variable años de experiencia profesional.		x
5: Hay diferencias respecto a la variable años de experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva	x	
6: Hay diferencias respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva	x	
7: Hay diferencias respecto a la variable Etapa educativa en la que imparten docencia.		x
8: Hay diferencias respecto a la variable titulación		x
9: Hay diferencias respecto a la variable naturaleza administrativa del centro en el que desempeña su labor formativa (titularidad del centro educativo).	x	
10: Hay diferencias respecto a la variable número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros.		x
11: Hay diferencias respecto a la variable antigüedad en el centro.		x

(1). Existen diferencias estadísticamente significativas.

(2). No existen diferencias estadísticamente significativas. Se cumple la hipótesis nula.

Tabla n° 72: Resumen de la Aceptación/Rechazo de las hipótesis alternativas respecto a los 5 factores considerados (1-Comunicación; 2-Planificación; 3-Metodológicas; 4-Evaluación y; 5-Expresión Corporal)

HIPÓTESIS DE CARÁCTER EXPLORATORIO	FACTORES EN LOS QUE SE ACEPTA LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA ⁽¹⁾	FACTORES EN LOS QUE NO SE ACEPTA LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA ⁽²⁾
1: Hay diferencias respecto a la variable sexo.	2,3,4,5.	1.
2: Hay diferencias respecto a la variable edad.		1,2,3,4,5.
3: Hay diferencias respecto a la variable situación administrativa.		1,2,3,4,5.
4: Hay diferencias respecto a la variable años de experiencia profesional.		1,2,3,4,5.
5: Hay diferencias respecto a la variable años de experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva	2,3.	1,4,5.
6: Hay diferencias respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva	1,3,4.	2,5.
7: Hay diferencias respecto a la variable Etapa educativa en la que imparten docencia.	4.	1,2,3,5.
8: Hay diferencias respecto a la variable titulación	4.	1,2,3,5.
9: Hay diferencias respecto a la variable naturaleza administrativa del centro en el que desempeña su labor formativa (titularidad del centro educativo).	1,2,3,4,5.	
10: Hay diferencias respecto a la variable número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros.		1,2,3,4,5.
11: Hay diferencias respecto a la variable antigüedad en el centro.	5.	1,2,3,4.

(1). Existen diferencias estadísticamente significativas.

(2). No existen diferencias estadísticamente significativas. Se cumple la hipótesis nula.

5.6.3. Análisis de correlación bivariada y regresión (P. de Pearson)

En este apartado se estudiará el grado de relación entre los factores considerados en el cuestionario (“Estrategias de planificación”, “Estrategias metodológicas”, “Estrategias de evaluación” y “Estrategias de expresión corporal”) y la variable que aglutina la totalidad de competencias estratégicas didáctico-curriculares en el profesorado que atiende alumnado sordo (variable denominada de forma abreviada “Total”).

Para el análisis de la dependencia o no entre estas variables se hallará el coeficiente de correlación de Pearson (r de Pearson), que nos aportará datos sobre el nivel de relación (débil, moderada o fuerte), así como sobre la direccionalidad de la misma (relación positiva o negativa si la hubiera).

A continuación se analiza los niveles de correlación de las variables mencionadas:

- a) Nivel de correlación entre el factor “*Estrategias comunicativas*” y “*Estrategias de planificación*”.

Las “*Estrategias comunicativas*” con respecto a las “*Estrategias de planificación*” representa un **índice de correlación** $r = 0,315^{**}$ (los dos asteriscos indican un nivel de significación del 0,01, ver tabla nº 73), por lo que podemos afirmar que no hay una correlación estimable entre ambos factores. Se puede afirmar que es: moderada, atendiendo a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011), como quiera que la correlación entre “*Estrategias comunicativas*” y “*Estrategias de planificación*” presenta un índice $r = 0,315^{**}$, podemos afirmar que la asociación entre las dos dimensiones enunciadas es moderada.

Si elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación, obtendremos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,099225$), lo que supone que solo el 9,92% de la variabilidad en el factor “*Estrategias comunicativas*” se explica por las “*Estrategias de planificación*”.

Una vez calculado el coeficiente de correlación de Pearson (r) entre las dos variables descritas, determinamos si dicho coeficiente es

estadísticamente diferente de cero. Para lo cual aplicamos un test basado en la distribución de la t de Student; es decir, el **Test de hipótesis de “r” o error estándar de r**.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

Realizadas las operaciones tenemos que;

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,099225}{205 - 2}} = \sqrt{\frac{0,900775}{203}} = \sqrt{0,00443732} = 0,066613176$$

$$\text{Error estándar de } r = 0,066613176$$

Con $n=205$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 203 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 99% (nivel de significación del 0,01) es de 2,6003.

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r= 0,315$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,315 > 0,066613176 * 2,6003 = 0,173211$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,000 < 0,01$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,000$ (ver tabla nº 73).

Atendiendo al lo observado en el Gráfico XXI, podemos ver que la nube de puntos se distribuye por todo el eje cartesiano del gráfico, lo que confirma una asociación lineal entre los factores “*Estrategias comunicativas*” y “*Estrategias de planificación*” entre débil y moderada. Puede existir otro tipo de relación más compleja entre dichos factores, pero la lineal no es la más representativa.

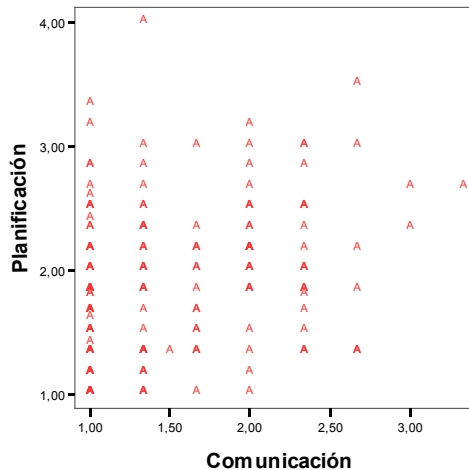
Tabla nº 73: Correlaciones para las variables agrupadas en los 5 factores considerados y la variable "Total"

		Comunicación	Planificación	Metodológicas	Evaluación	Expresión Corporal	TOTAL
Comunicación	Correlación de Pearson	1	,315(**)	,085	-,066	,160(*)	,560(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,230	,371	,022	,000
	Suma de cuadrados y productos cruzados	62,700	21,193	6,665	-5,394	12,598	22,992
	Covarianza	,307	,106	,033	-,029	,062	,113
	N	205	201	201	187	205	205
Planificación	Correlación de Pearson	,315(**)	1	,272(**)	,072	,167(*)	,761(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,331	,018	,000
	Suma de cuadrados y productos cruzados	21,193	73,228	23,031	6,383	13,842	33,247
	Covarianza	,106	,366	,116	,035	,069	,166
	N	201	201	199	185	201	201
Metodológicas	Correlación de Pearson	,085	,272(**)	1	,124	,092	,476(**)
	Sig. (bilateral)	,230	,000		,094	,194	,000
	Suma de cuadrados y productos cruzados	6,665	23,031	99,582	12,661	8,996	24,123
	Covarianza	,033	,116	,498	,069	,045	,121
	N	201	199	201	185	201	201
Evaluación	Correlación de Pearson	-,066	,072	,124	1	-,046	,227(**)
	Sig. (bilateral)	,371	,331	,094		,533	,002
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-5,394	6,383	12,661	119,479	-4,787	11,963
	Covarianza	-,029	,035	,069	,642	-,026	,064
	N	187	185	185	187	187	187
Expresión Corporal	Correlación de Pearson	,160(*)	,167(*)	,092	-,046	1	,308(**)
	Sig. (bilateral)	,022	,018	,194	,533		,000
	Suma de cuadrados y productos cruzados	12,598	13,842	8,996	-4,787	99,310	15,934
	Covarianza	,062	,069	,045	-,026	,487	,078
	N	205	201	201	187	205	205
TOTAL	Correlación de Pearson	,560(**)	,761(**)	,476(**)	,227(**)	,308(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,002	,000	
	Suma de cuadrados y productos cruzados	22,992	33,247	24,123	11,963	15,934	26,869
	Covarianza	,113	,166	,121	,064	,078	,132
	N	205	201	201	187	205	205

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Gráfico XXI: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Estrategias de planificación”



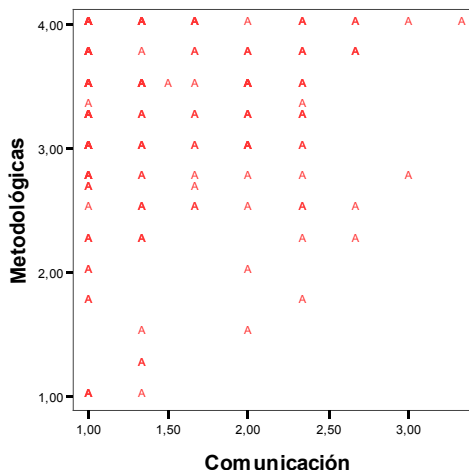
- b) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias comunicativas” y “Estrategias metodológicas”.

Entre las “Estrategias comunicativas” y las “Estrategias metodológicas” no existe relación lineal significativa ni a un nivel de confianza del 95% (Ver tabal nº 73).

El coeficiente de correlación no es significativo ya que se obtiene una significación bilateral de $p = 0,230$, valor mayor de 0,01 (para un nivel de confianza del 99%), e incluso mayor que un nivel de significación de 0,05 (para un nivel de confianza del 95%).

En el Gráfico XXII podemos observar esta falta de correlación lineal.

Gráfico XXII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Estrategias metodológicas”



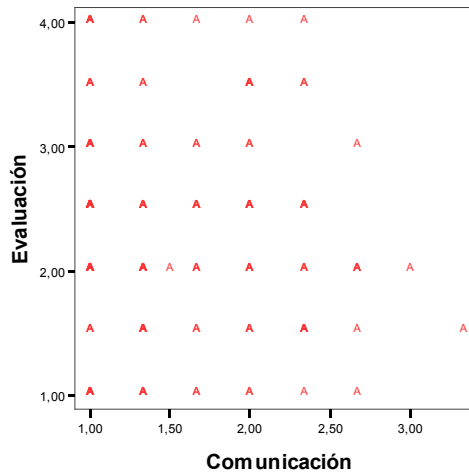
c) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias comunicativas” y “Estrategias de evaluación”.

Entre las “Estrategias comunicativas” y las “Estrategias de evaluación” no existe relación lineal significativa ni a un nivel de confianza del 95% (Ver tabal nº 73).

El coeficiente de correlación no es significativo ya que se obtiene una significación bilateral de $p = 0,371$, valor mayor de 0,01 (para un nivel de confianza del 99%), e incluso mayor que un nivel de significación de 0,05 (para un nivel de confianza del 95%).

En el Gráfico XXIII podemos observar esta falta de correlación lineal, distribuyéndose la nube de puntos por todo el eje cartesiano sin aparente relación entre ellos.

Gráfico XXIII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Estrategias de evaluación”



- d) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias comunicativas” y “Estrategias de expresión corporal”.

Las “Estrategias comunicativas” con respecto a las “Estrategias de expresión corporal” representa un **índice de correlación** $r = 0,160^*$ (el asterisco indican un nivel de significación del 0,05, ver tabla nº 73), por lo que podemos afirmar que no hay una correlación estimable entre ambos factores. Se puede afirmar que la relación es débil atendiendo o a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011).

Elevando al cuadrado el coeficiente de correlación, obtenemos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,0256$), lo que supone que solo el 2,56% de la variabilidad en el factor “Estrategias comunicativas” se explica por las “Estrategias de expresión corporal”.

A continuación hallamos el **error estándar de r**, para determinar si el coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,0256}{205 - 2}} = \sqrt{\frac{0,9744}{203}} = \sqrt{0,0048} = 0,069282032$$

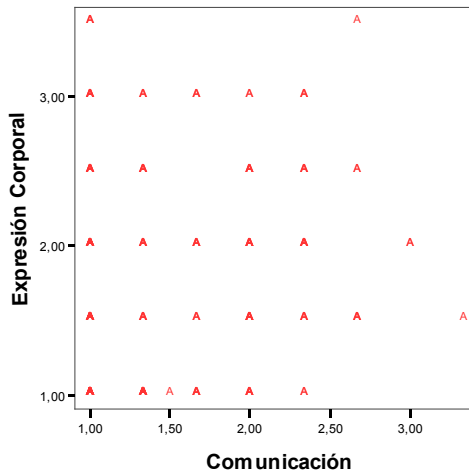
$$\text{Error estándar de } r = 0,069282032$$

Con $n=205$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 203 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 95% (nivel de significación del 0,05) es de 1,9717.

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r= 0,160^*$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,160 > 0,069282032 * 1,9717 = 0,1366$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,022 < 0,05$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,022$ (ver tabla nº 73).

Atendiendo al lo observado en el Gráfico XXIV, podemos ver que la nube de puntos se distribuye por todo el eje cartesiano del gráfico, lo que confirma una asociación lineal débil entre los factores “*Estrategias comunicativas*” y “*Estrategias de expresión corporal*”. Puede existir otro tipo de relación más compleja entre dichos factores, pero la lineal no es la más representativa.

Gráfico XXIV: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Estrategias de expresión corporal”



- e) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias comunicativas” y la *totalidad* de competencias estratégicas didácticos-curriculares en el profesorado que atiende alumnado sordo (variable denominada de forma abreviada “Total”).

Las “Estrategias comunicativas” con respecto a la *totalidad* (variable “Total”) representa un **índice de correlación** $r = 0,560^{**}$ (los dos asteriscos indican un nivel de significación del 0,01, ver tabla nº 73), por lo que podemos afirmar que hay una correlación estimable entre ambos factores. Se puede afirmar que la relación es moderada atendiendo o a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011).

Si elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación, obtendremos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,3136$), lo que supone que el 31,36% de la variabilidad en el factor “Estrategias comunicativas” se explica por la “Totalidad”.

A continuación hallamos el **error estándar de r**, para determinar si el coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,3136}{205 - 2}} = \sqrt{\frac{0,686}{203}} = \sqrt{0,00338128} = 0,05814878$$

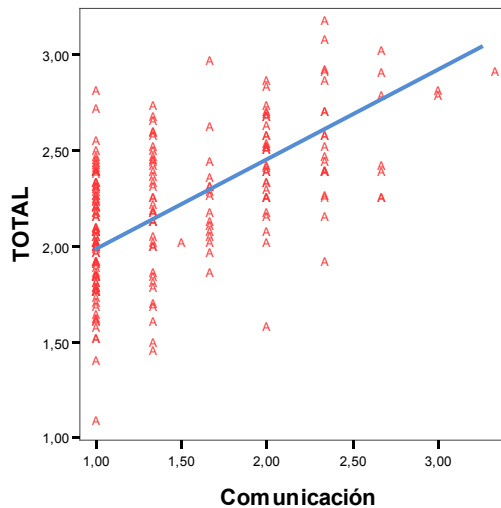
$$\text{Error estándar de } r = 0,05814878$$

Con $n=205$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 203 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 99% (nivel de significación del 0,01) es de 2,6003.

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,560^{**}$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,560 > 0,05814878 * 2,6003 = 0,1512$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,000 < 0,01$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,000$ (ver tabla nº 73).

En el Gráfico XXV, se observa la relación lineal moderada entre las dos variables que indican los datos anteriores. A medida que aumentan los valores en las estrategias comunicativas, aumentan también en la totalidad de estrategias didáctico-comunicativas.

Gráfico XXV: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Total”



- f) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de planificación” y “Estrategias metodológicas”.

Las “Estrategias de planificación” con respecto a las “Estrategias metodológicas” representa un **índice de correlación** $r = 0,272^{**}$ (los dos asteriscos indican un nivel de significación del 0,01, ver tabla nº 73), por lo que podemos afirmar que no hay una correlación estimable entre ambos factores. Atendiendo a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011), como quiera que la correlación entre “Estrategias de planificación” y “Estrategias metodológicas” presenta un índice $r = 0,272^{**}$ podemos afirmar que la asociación entre las dos dimensiones enunciadas es débil.

Si elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación, obtendremos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,073984$), lo que supone que solo el 7,39% de la variabilidad en el factor “Estrategias de planificación” se explica por las “Estrategias metodológicas”.

A continuación hallamos el **error estándar de r**, para determinar si el coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,073984}{199 - 2}} = \sqrt{\frac{0,926016}{197}} = \sqrt{0,00470059} = 0,06856084$$

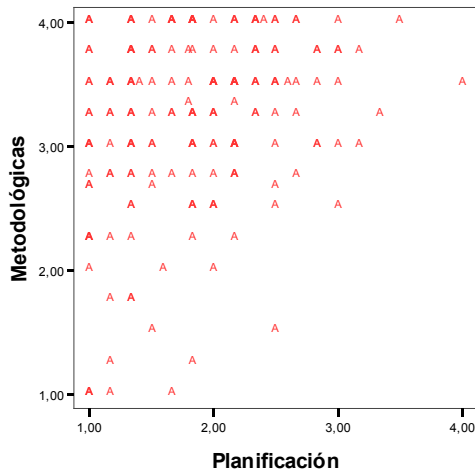
$$\text{Error estándar de } r = 0,06856084$$

Con $n=199$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 197 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 99% (nivel de significación del 0,01) es de 2,601015625.

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r= 0,272$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,272 > 0,06856084 * 2,601015625 = 0,17832782$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,000 < 0,01$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,000$ (ver tabla nº 73).

La distribución de puntos reflejada en el gráfico XXVI confirma una asociación lineal débil entre los factores “*Estrategias de planificación*” y “*Estrategias metodológicas*”.

Gráfico XXVI: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de planificación” y “Estrategias metodológicas”



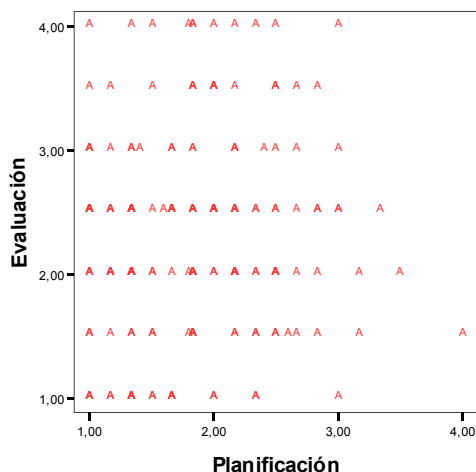
- g) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de planificación” y “Estrategias de evaluación”.

Entre las “Estrategias de planificación” y las “Estrategias de evaluación” no existe relación lineal significativa a un nivel de confianza del 95% (Ver tabla nº 73).

El coeficiente de correlación no es significativo ya que se obtiene una significación bilateral de $p = 0,331$ valor mayor de 0,01 (para un nivel de confianza del 99%), e incluso mayor que un nivel de significación de 0,05 (para un nivel de confianza del 95%).

En el Gráfico XXVII podemos observar esta falta de correlación lineal.

Gráfico XXVII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de planificación” y “Estrategias de evaluación”



- h) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de planificación” y “Estrategias de expresión corporal”.

Las “Estrategias de planificación” con respecto a las “Estrategias de expresión corporal” representa un **índice de correlación** $r = 0,167(*)$ (el asterisco indican un nivel de significación del 0,05, ver tabla nº 73), por lo que podemos afirmar que no hay una correlación estimable entre ambos factores. La relación es muy baja. Atendiendo a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011), señalamos que la asociación entre las dos dimensiones enunciadas es débil.

Si elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación, obtendremos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,027888$), lo que supone que solo el 2,789% de la variabilidad en el factor “Estrategias de planificación” se explica por las “Estrategias de expresión corporal”.

A continuación hallamos el **error estándar de r**, para determinar si el coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,027889}{201 - 2}} = \sqrt{\frac{0,972111}{199}} = \sqrt{0,00488498} = 0,06989263$$

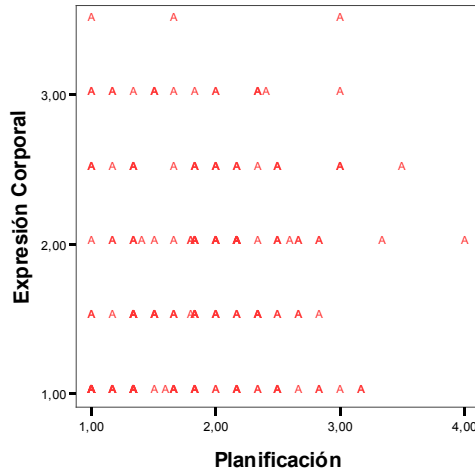
$$\text{Error estándar de } r = 0,06989263$$

Con $n=201$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 199 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 95% (nivel de significación del 0,05) es de 1,971956498

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r= 0,167$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,167 > 0,06989263 * 1,971956498 = 0,13782523$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,018 < 0,05$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,018$ (ver tabla nº 73).

En el Gráfico XXVIII se observa que la nube de puntos se distribuye por todo el eje cartesiano del gráfico, lo que confirma una asociación lineal débil entre los factores “*Estrategias de planificación*” y “*Estrategias de expresión corporal*”.

Gráfico XXVIII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de planificación” y “Estrategias de expresión corporal”



- i) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de planificación” y la totalidad de competencias estratégicas didácticos-curriculares en el profesorado que atiende alumnado sordo (variable denominada de forma abreviada “Total”).

Las “Estrategias de planificación” con respecto a la totalidad (variable “Total”) representa un **índice de correlación** $r = 0,761^{**}$ (los dos asteriscos indican un nivel de significación del 0,01, ver tabla nº 73), por lo que podemos afirmar que hay una correlación estimable entre ambos factores. Se puede afirmar que la relación es fuerte atendiendo o a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011).

Si elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación, obtendremos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,579121$), lo que supone que el 57,91% de la variabilidad en el factor “Estrategias de planificación” se explica por la “Totalidad”.

A continuación hallamos el **error estándar de r**, para determinar si el coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,579121}{201 - 2}} = \sqrt{\frac{0,420879}{199}} = \sqrt{0,00211497} = 0,0459888$$

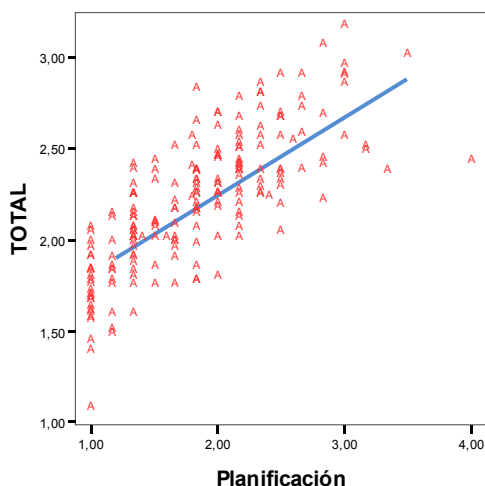
$$\text{Error estándar de } r = 0,0459888$$

Con $n=201$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 199 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 99% (nivel de significación del 0,01) es de 2,600760199.

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,761^{**}$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,761 > 0,11960584 * 2,600760199 = 0,11960584$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,000 < 0,01$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,000$ (ver tabla nº 73).

En el Gráfico XXIX, se observa la relación lineal fuerte entre las dos variables que indican los datos anteriores. A medida que aumentan los valores en las estrategias de planificación, aumentan también en la totalidad de estrategias didáctico-comunicativas.

Gráfico XXIX: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de planificación” y “Total”



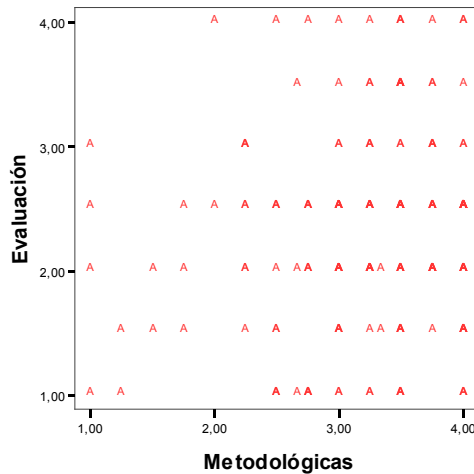
- j) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de metodológicas” y “Estrategias de evaluación”.

Entre las “Estrategias metodológicas” y las “Estrategias de evaluación” no existe relación lineal significativa a un nivel de confianza del 95% (Ver tabla nº 73).

El coeficiente de correlación no es significativo ya que se obtiene una significación bilateral de $p = 0,094$, valor mayor de 0,01 (para un nivel de confianza del 99%), e incluso mayor que un nivel de significación de 0,05 (para un nivel de confianza del 95%).

En el Gráfico XXX podemos observar esta falta de correlación lineal.

Gráfico XXX: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias metodológicas” y “Estrategias de evaluación”



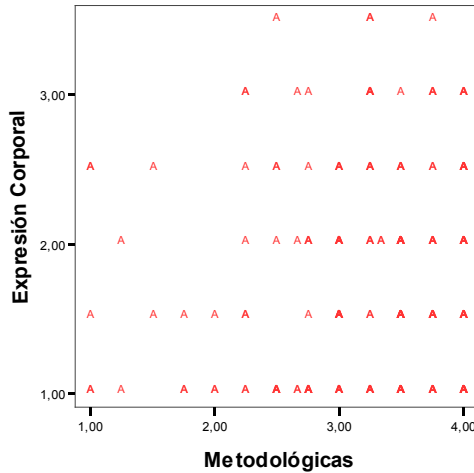
- k) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de metodológicas” y “Estrategias de expresión corporal”.

Tampoco se encuentra relación lineal significativa entre las “Estrategias metodológicas” y las “Estrategias de expresión corporal” a un nivel de confianza del 95% (Ver tabla nº 73).

El coeficiente de correlación no es significativo ya que se obtiene una significación bilateral de $p = 0,194$, valor mayor de 0,01 (para un nivel de confianza del 99%), e incluso mayor que un nivel de significación de 0,05 (para un nivel de confianza del 95%).

En el Gráfico XXXI podemos observar esta falta de correlación lineal.

Gráfico XXXI: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias metodológicas” y “Estrategias de expresión corporal”



- 1) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de metodológicas” y la *totalidad* de competencias estratégicas didácticos-curriculares en el profesorado que atiende alumnado sordo (variable denominada de forma abreviada “*Total*”).

Las “Estrategias metodológicas” con respecto a la *totalidad* (variable “*Total*”) representa un **índice de correlación** $r = 0,476^{**}$ (los dos asteriscos indican un nivel de significación del 0,01, ver tabla nº 73), por lo que podemos afirmar que hay una correlación estimable entre ambos factores. Se puede afirmar que la relación es moderada atendiendo o a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011).

Si elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación, obtendremos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,226576$), lo que supone que el 22,66% de la variabilidad en el factor “Estrategias metodológicas” se explica por la “*Totalidad*”.

A continuación hallamos el **error estándar de r**, para determinar si el coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,226576}{201 - 2}} = \sqrt{\frac{0,773424}{199}} = \sqrt{0,00388655} = 0,06234222$$

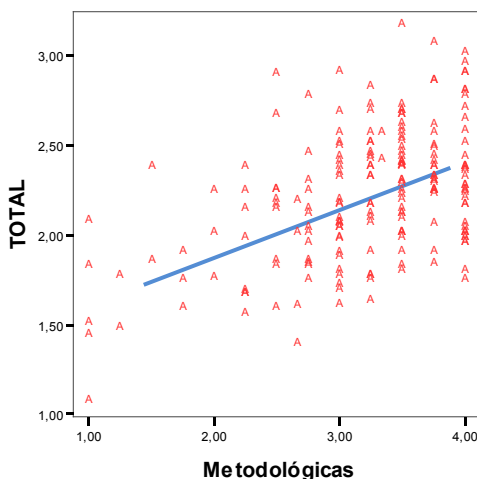
$$\text{Error estándar de } r = 0,06234222$$

Con $n=201$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 199 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 99% (nivel de significación del 0,01) es de 2,600760199.

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,476^{**}$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,476 > 0,06234222 * 2,600760199 = 0,16213717$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,000 < 0,01$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,000$ (ver tabla nº 73).

En el Gráfico XXXII, se observa la relación lineal moderada entre las dos variables que indican los datos anteriores. A pesar de cierta dispersión de los valores, se aprecia en cierta medida que cuando aumentan los valores en las estrategias metodológicas, aumentan de manera moderada en la totalidad de estrategias didáctico-comunicativas.

Gráfico XXXII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias metodológicas” y “Total”



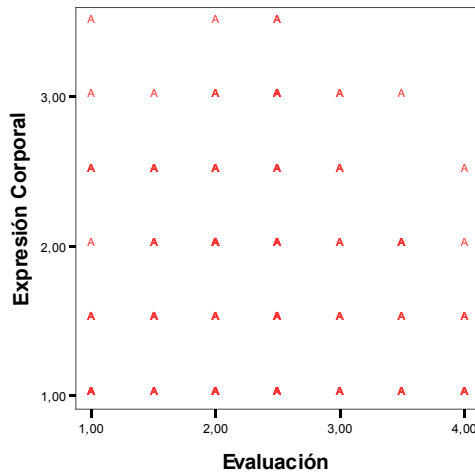
m) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de evaluación” y “Estrategias de expresión corporal”.

No se encuentra relación lineal significativa entre las “Estrategias de evaluación” y las “Estrategias de expresión corporal” a un nivel de confianza del 95% (Ver tabla nº 73).

El coeficiente de correlación no es significativo ya que se obtiene una significación bilateral de $p = 0,533$, valor mayor de 0,01 (para un nivel de confianza del 99%), e incluso mayor que un nivel de significación de 0,05 (para un nivel de confianza del 95%).

En el Gráfico XXXIII podemos observar esta falta de correlación lineal.

Gráfico XXXIII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de evaluación” y “Estrategias de expresión corporal”



- n) Nivel de correlación entre el factor “Estrategias de evaluación” y la *totalidad* de competencias estratégicas didácticos-curriculares en el profesorado que atiende alumnado sordo (variable denominada de forma abreviada “Total”).

Las “Estrategias de evaluación” con respecto a la *totalidad* (variable “Total”) representa un **índice de correlación** $r = 0,227^{**}$ (los dos asteriscos indican un nivel de significación del 0,01, ver tabla nº 73). Se puede afirmar que la relación es débil atendiendo a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011).

Si elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación, obtendremos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,051529$), lo que supone que el 5,15% de la variabilidad en el factor “Estrategias de evaluación” se explica por la “Totalidad”.

A continuación hallamos el **error estándar de r**, para determinar si el coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,051529}{187 - 2}} = \sqrt{\frac{0,948471}{185}} = \sqrt{0,00512687} = 0,07160217$$

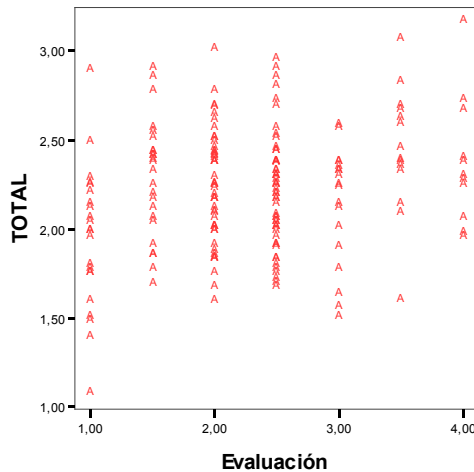
$$\text{Error estándar de } r = 0,07160217$$

Con $n=187$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 185 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 99% (nivel de significación del 0,01) es de 2,602665286.

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,227^{**}$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,227 > 0,07160217 * 2,602665286 = 0,18635647$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,002 < 0,01$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,002$ (ver tabla nº 73).

En el Gráfico XXXIV, se observa la relación lineal débil entre las dos variables que indican los datos anteriores. Podemos ver que la nube de puntos se distribuye por todo el eje cartesiano del gráfico.

Gráfico XXXIV: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de evaluación” y “Total”



- o) Nivel de correlación entre el factor “*Expresión corporal*” y la *totalidad* de competencias estratégicas didácticos-curriculares en el profesorado que atiende alumnado sordo (variable denominada de forma abreviada “*Total*”).

Las “*Estrategias de expresión corporal*” con respecto a la *totalidad* (variable “*Total*”) representa un **índice de correlación** $r = 0,308^{**}$ (los dos asteriscos indican un nivel de significación del 0,01, ver tabla nº 73). Se puede afirmar que la relación es débil atendiendo o a los parámetros que aportan Aguayo Canela y Lora Monge (2011).

Si elevamos al cuadrado el coeficiente de correlación, obtendremos el **coeficiente de determinación** ($r^2 = 0,094864$), lo que supone que el 9,48% de la variabilidad en el factor “*Estrategias de expresión corporal*” se explica por la “*Totalidad*”.

A continuación hallamos el **error estándar de r**, para determinar si el coeficiente de correlación es estadísticamente diferente de cero.

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

$$\text{Error estándar de } r = \sqrt{\frac{1 - 0,094864}{205 - 2}} = \sqrt{\frac{0,905136}{203}} = \sqrt{0,0044588} = 0,06677423$$

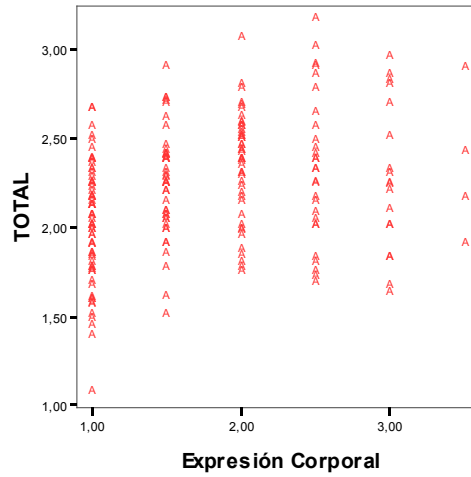
$$\text{Error estándar de } r = 0,06677423$$

Con $n=205$ profesores (ver tabla nº 73), los grados de libertad son 203 ($n-2$) y el valor de la tabla de la t de Student para un nivel de confianza del 99% (nivel de significación del 0,01) es de 2,60026458.

Si el valor del coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0,308^{**}$), es mayor que el *error estándar de r* multiplicado por el valor que nos proporciona la tabla t de Student con $n-2$ grados de libertad, el coeficiente de correlación es significativo. Como quiera que $r = 0,308 > 0,06677423 * 2,60026458 = 0,17363067$, podemos afirmar que el coeficiente de correlación es significativo ($p=0,000 < 0,01$). En el caso que nos ocupa la significación bilateral es $p=0,000$ (ver tabla nº 73).

En el Gráfico XXXV, se observa la relación lineal débil entre las dos variables que indican los datos anteriores. Podemos ver que la nube de puntos se distribuye por todo el eje cartesiano del gráfico.

Gráfico XXXV: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de expresión corporal” y “Total”



5.7. Análisis cualitativo

5.7.1. Diseño metodológico del estudio cualitativo

En este apartado describimos el estudio realizado de carácter cualitativo-descriptivo, basado en el estudio de casos (Stake, 2006). Se centró 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 han utilizado procedimientos de fundamentación, contenido, recogida y análisis de información propios del enfoque de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2008; Birks y 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 (Anexo III).
- 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: específicamente a través de unidades de significado por casos, y, globalmente, analizando la frecuencia de palabras, los campos semánticos y árboles de palabras. De este modo, se pasará de un primer nivel de análisis más paradigmático y apegado a la teoría (desde el que se construyó el guión de entrevista) a otro más atento a los contenidos y constructos propios de los informantes y sus planteamientos y fundamentos.

5.7.2. 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 74 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 nº 74: Datos del profesorado entrevistado

Nº de entrevista	1	2	3	4	5	6
Profesorado	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Iniciales	MGP	ELL	DPM	MHG	RPM	MSB
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	40	44	51	28	46	36
Etapa educativa en la que imparte docencia	Formación Profesional	Bachillerato	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Primaria
Situación administrativa	Funcionario	Funcionario	Funcionario	Interina	Funcionario	Funcionario
Años experiencia con alumnado sordo	1 año	6 años	16 años	3 años	21 años	2 años
Titulación más alta que posee	Ingeniero Técnico Industrial	Doctor	Maestro	Maestra	Licenciada en Psicopedagogía	Maestra

5.7.3. 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 y Corbin, 2008; Birks y 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 las 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.

5.7.4. Presentación de los resultados

5.7.4.1. 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).

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

En la Tabla nº75, se presentan la frecuencia de las 50 primeras palabras más utilizadas por el profesorado entrevistado. Se han eliminada 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 nº 75: Frecuencia de las 50 primeras palabras más utilizadas por los profesores entrevistados

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

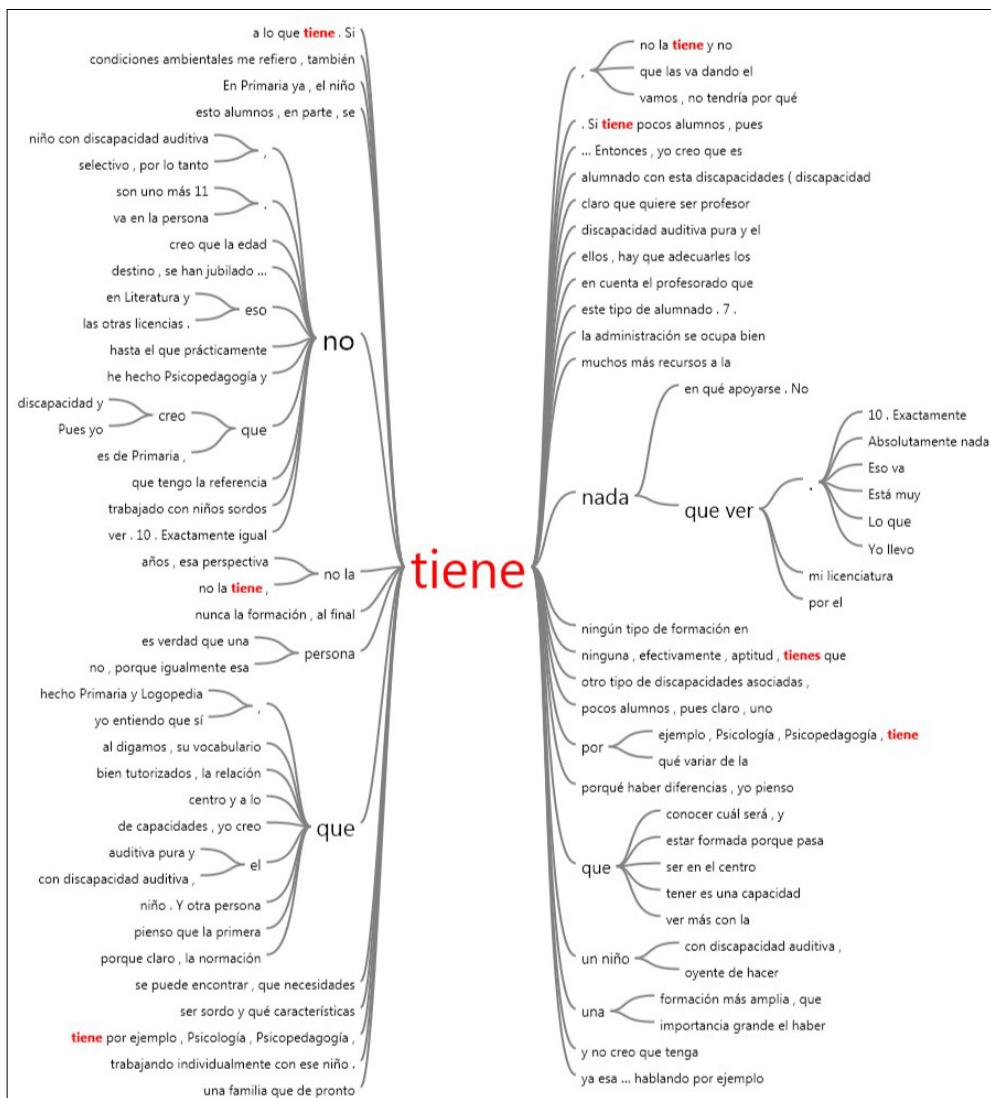
La palabra **“tiene”** es la palabra más utilizada por los 6 profesores, con 71 referencias en las 6 entrevistas y constituyendo un 1% del total (ver Tabla nº75). Observando el Esquema nº 1 del árbol de la palabra “tiene” comprobamos que fundamentalmente viene asociada previamente al adverbio negativo “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).

Otra asociación a destacar es cuando viene seguida de la partícula “que” (“tiene que”), indicando la necesidad, precisión o determinación de hacer lo que el verbo pospuesto significa (Real Academia Española, 2001). En este caso el profesorado hace referencia a la necesidad de conocer, estar formado, tener capacidad...

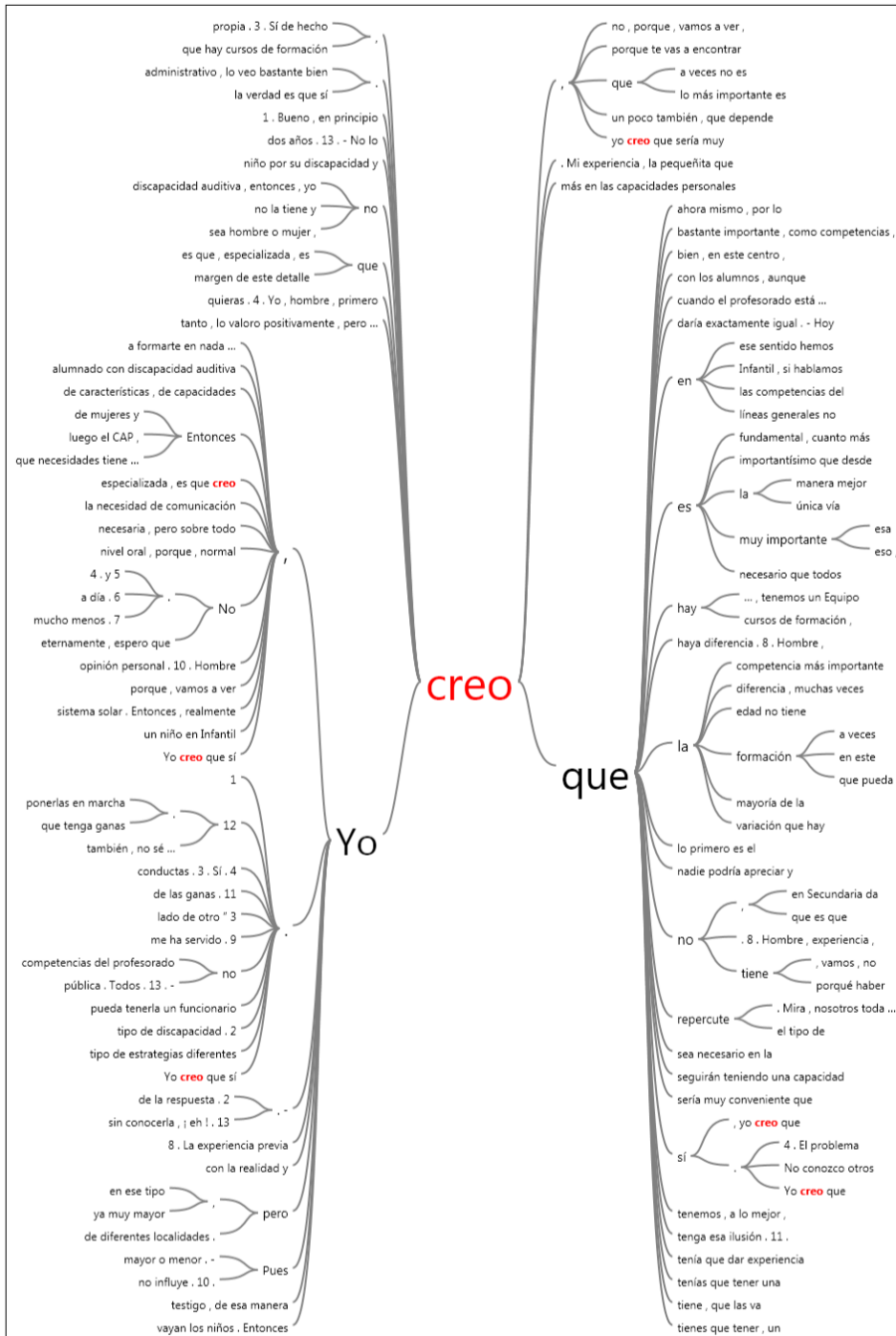
La segunda palabra más utilizada por el profesorado entrevistado es **“creo”** con 58 referencias y un porcentaje del 0,81% (ver Tabla nº75).

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 nº 1: Árbol de la palabra “tiene”



Esquema nº 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 nº75). 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 nº77)

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.

5.7.4.3. Palabras clave de especial significado para el 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 76.

Tabla nº 76: 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 77.

Tabla nº 77: 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 (Tabla nº 75 y Esquema nº3). La palabra “niño/s” es la tercera más utilizada (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 (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 77).

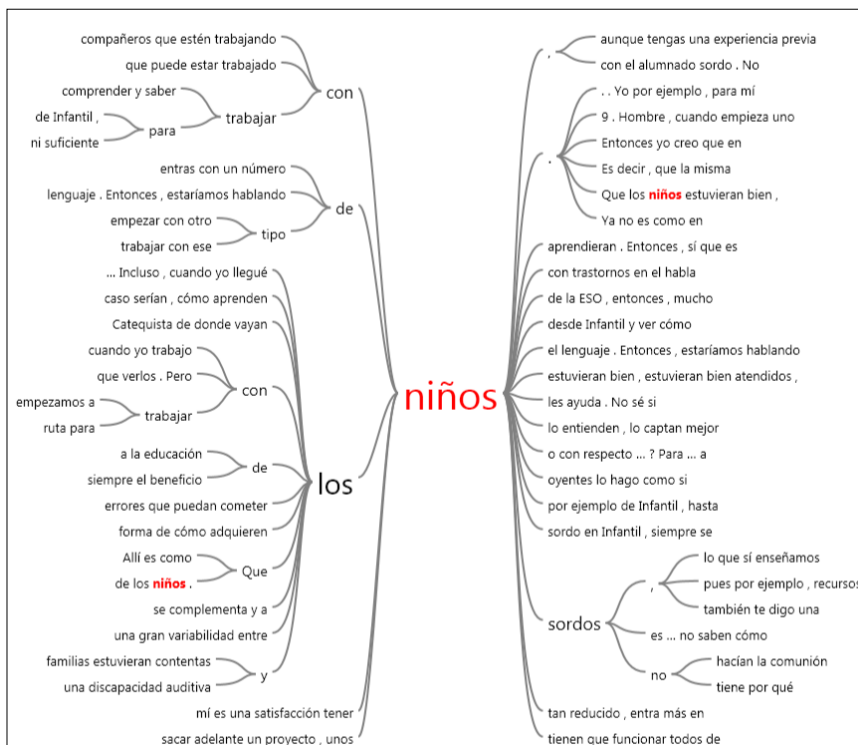
Es el grupo de palabras o categoría semántica más utilizada por el profesorado. Como ya habíamos señalado anteriormente esta categoría o grupo de palabras hace referencia al destinatario del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como se ha podido demostrar, son muy tenidos en cuenta en el discurso del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

En la Tabla nº 78 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 nº 78: 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 nº 3: Árbol de la palabra “niños”



b) *Grupo de palabras clave: “sordo-auditiva”*

Considerando el orden de frecuencia de uso, la palabra “sordo” ocupa el lugar 10°, con un porcentaje del 0,49% y 35 referencias. La palabra “auditiva” se encuentra en el puesto 24°, 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 77). 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 nº79.

Tabla nº 79: 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%

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”.

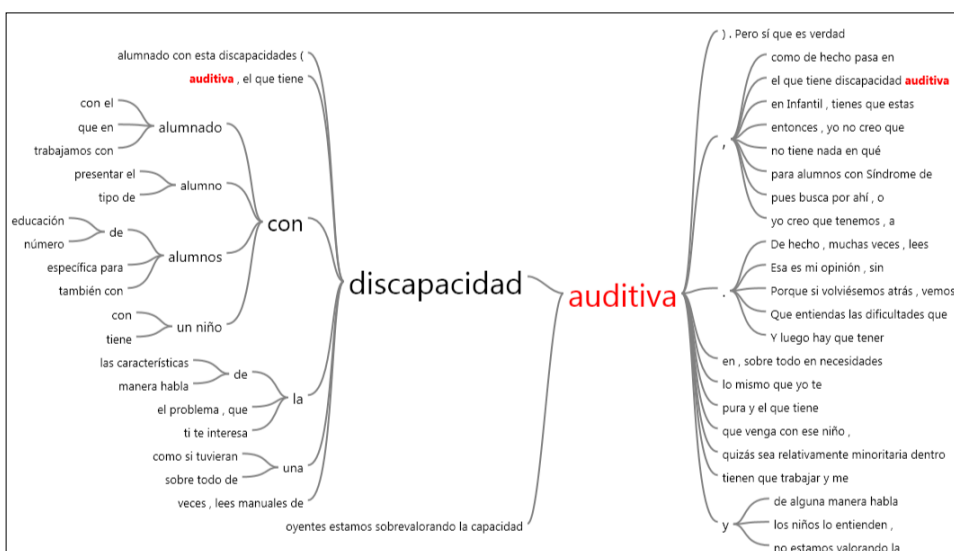
Observando el árbol de la palabra “auditiva” (Esquema nº 5), vemos que prácticamente en todos los casos (exceptuando 1), viene asociada previamente con la palabra “discapacidad”, siendo muy usual la expresión “alumno/alumnado/niño con discapacidad auditiva”.

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 nº 4: Árbol de la palabra “sordo”



Esquema nº 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 75), 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 77).

En la Tabla nº 80 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 más de 3 años atendiendo a alumnado sordo las usa menos frecuentemente: P3 (0,55 %), P5 (0,5%) y P2 (0,44%).

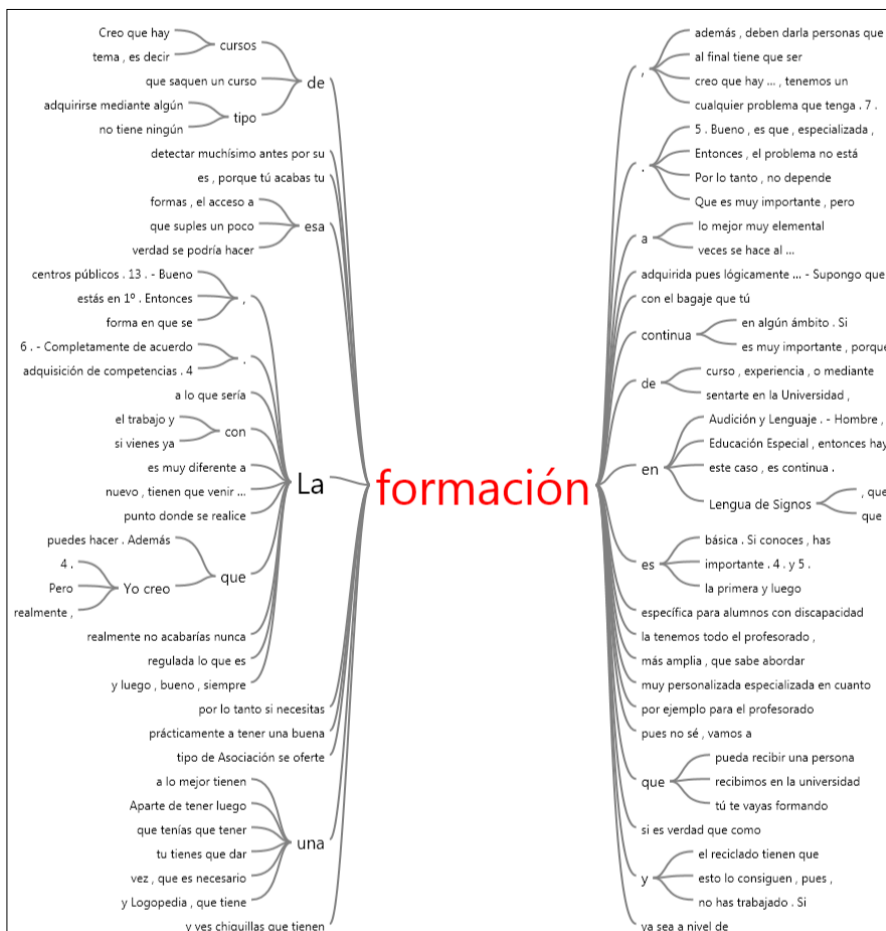
Tabla nº 80: Porcentaje de utilización de las palabras “formación” y “curso”

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%

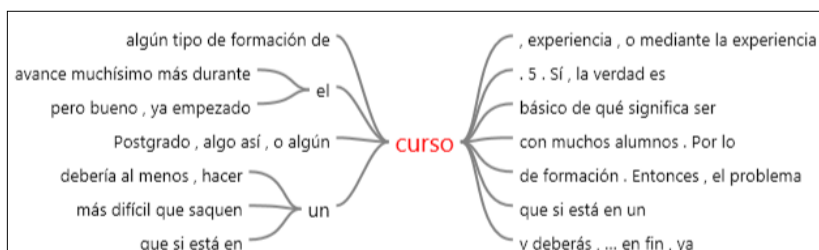
En el árbol de la palabra “*formación*” (Esquema nº 6), se comprueba que el significado de esta palabra está referido a la adquisición y desarrollo de competencias y aptitudes. Así mismo, se dan referencias tanto a formación previa que se tiene como a la necesaria a desarrollar.

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 nº 6: Árbol de la palabra “formación”



Esquema nº 7: Árbol de la palabra “curso”



d) *Grupo de palabras clave: “estrategias-competencia-capacidad”*

La palabra “*estrategias*”, es la 31º siguiendo el orden de frecuencia de utilización (ver tabla nº 75), 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 77).

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 81. Se advierte cierto grado de mayor utilización de esta categoría por parte del profesorado con mayor experiencia en la atención al alumnado sordo.

Tabla nº 81: 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%

Al analizar 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).

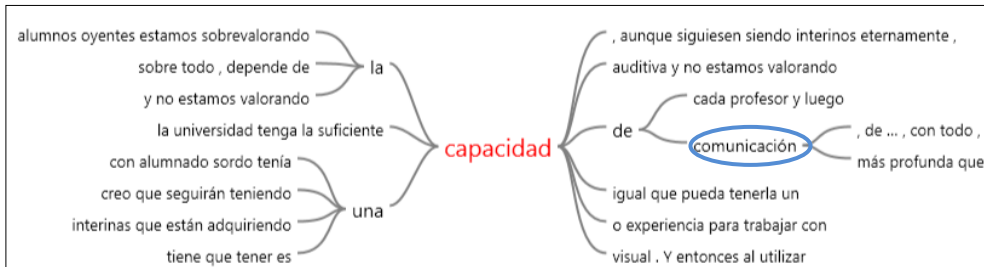
Esquema nº 8: Árbol de la palabra “estrategias”



Esquema nº 9: Árbol de la palabra “competencia”



Esquema n° 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 n° 75), 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 n° 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 n° 77). 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 n° 82.

Tabla n° 82: 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%

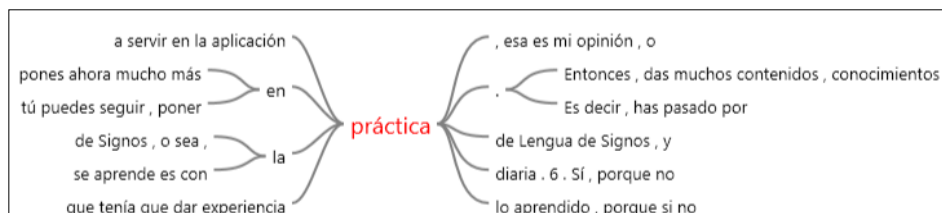
El árbol de la palabra “experiencia” (Esquema n° 11) muestra que el uso y significado que el profesorado le da a esta palabra está referido al dominio y posesión de determinados conocimiento y habilidades aprendidos a través de situaciones vividas directamente y en primera

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 nº 11: Árbol de la palabra “experiencia”



Esquema nº 12: Árbol de la palabra “práctica”



5.7.4.4. Resumen de resultados

En primer lugar, es preciso señalar con Stake (2006) que este estudio cualitativo 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 competencias 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 y 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.

6. Conclusiones

6.1. Conclusiones

El objetivo general de esta tesis es analizar las competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular utilizadas por el profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, en centros docentes públicos y concertados de la provincia de Jaén, y determinar las necesidades formativas que demanda su actividad docente, en relación a dichas competencias.

Las principales conclusiones que se derivan de este estudio de investigación hacen referencia a tres aspectos:

- a) Necesidades formativas del profesorado en materia de competencias estratégicas docentes para atender al alumnado sordo.
- b) Factores sociodemográficos que inciden en la habilitación y ejercicio de dichas competencias.
- c) Características del profesorado con formación en estas competencias estratégicas.

De los análisis estadísticos realizados sobre los datos aportados por la muestra, del estudio cualitativo elaborado sobre las entrevistas aportadas por los informantes y atendiendo a los objetivos específicos e hipótesis planteados, se concluye lo siguiente:

En relación al objetivo nº 1: *Conocer el nivel de formación específica que poseen los profesores que atiende a los alumnos con discapacidad auditiva en la provincia de Jaén.*

- La formación específica del profesorado encuestado relacionada con la discapacidad auditiva es insuficiente.
- La Lengua de Signos Española es la temática de los cursos de formación por la que optan en su mayoría. Es escasa, o prácticamente nula, la formación en temas relacionados con las ayudas técnicas, sistemas de comunicación Bimodal o Palabra Complementada y tecnologías de la información y comunicación relacionadas con la discapacidad auditiva.
- El profesorado entrevistado con mayor experiencia considera que las competencias estratégicas se adquieren principalmente a través de la experiencia y la práctica más que a través de la formación. Entre las razones que apuntan se destacan: la falta de correspondencia entre la realidad de la práctica educativa y el contenido de los cursos de formación; la carencia de experiencia real en centros educativos de los formadores y; la posibilidad de disponer de asesoramiento especializado por parte de los servicios de orientación en los centros educativos. Con la finalidad de ilustrar estas afirmaciones se recogen a continuación, algunos fragmentos de las entrevistas realizadas.

“...no hay una concordancia entre lo que se da en las clases y lo que después te encuentras en la realidad, es muy distinta. Verdaderamente se aprende con la realidad y yo creo que tenían que dar experiencia práctica. Entonces, das muchos contenidos que te pueden servir, te sirven, pero que donde verdaderamente se aprende es con la práctica diaria” (Entrevista 5, párrafo 3).

“... es difícil que alguien que te puedas encontrar en la universidad tenga la suficiente capacidad o experiencia para

trabajar con el alumnado con discapacidad auditiva. De hecho, muchas veces, lees manuales de discapacidad auditiva y de alguna manera habla de la discapacidad auditiva lo mismo que yo te podría hablar del sistema solar... yo desde luego de quien más he aprendido es de alguien que haya trabajado conmigo y que tenga más experiencia.... Digamos que te va pasando el testigo, de esa manera yo creo que es la manera mejor que se puede aprender... ” (Entrevista 3, párrafo 7).

“...las estrategias que se aprenden son básicas y son muy sencillas, y desde el principio nos las explicaron muy bien tanto en el departamento de orientación como la persona encargada en algún momento de venir a dar algunas pautas con alguna herramienta técnica, didáctica que se debe utilizar con ellos. Nos ponemos al día enseguida. Es sobre todo el día a día con ellos...” (Entrevista 2, párrafo 9).

- El profesorado que en mayor porcentaje realiza cursos de formación específica sobre discapacidad auditiva son mujeres, en una situación administrativa de funcionariado y con mayor experiencia.
- A juicio de del profesorado entrevistado la habilitación en competencias estratégicas para atender alumnado sordo no depende del sexo, no obstante, el estudio cuantitativo a demostrado una clara diferencia atendiendo al sexo, a excepción de las competencias estratégicas de comunicación, donde no hay diferencias estadísticamente significativas.
- A juicio del profesorado entrevistado la habilitación en competencias estratégicas para atender alumnado sordo no depende del sexo, no obstante, el estudio cuantitativo ha demostrado una clara diferencia atendiendo al sexo, a excepción de las competencias estratégicas de comunicación, donde no hay diferencias estadísticamente significativas, Esta opinión de igualdad en la habilitación de competencias estratégicas se manifiesta en prácticamente todos los casos del profesorado entrevistado (exceptuando uno), independientemente del sexo, edad, situación administrativa, experiencia profesional o titulación). La diferencia en este aspecto entre los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo podría estar apuntando cierto grado de deshabilidad social en las repuestas del profesorado, manifestándose de forma significativa ante la presencia directa del entrevistador.

- El discurso del profesorado con menor experiencia incide en mayor medida en la formación, mientras que el profesorado con mayor experiencia alude a las estrategias, competencias y capacidades.

El profesorado con menor experiencia señala la importancia de aspectos formativos tales como la necesidad de conocer la Lengua de Signos, las características del alumnado sordo y la adaptación de materiales y líneas metodológicas a las características individuales del alumnado sordo o hipoacúsico. Se cita a continuación, fragmentos de las entrevistas que avalan esta conclusión:

“...hay que adecuarles los materiales, hay que trabajar individualmente, ...y las líneas metodológicas serán posiblemente muy diferentes entre diferentes alumnos...”. Entrevista 1, párrafo 1.

“...necesitas formación muy personalizada especializada en cuanto a este tema. es decir cursos de formación en Lengua de Signos” (Entrevista 1, párrafo 5).

“..cómo aprenden los niños sordos, pues por ejemplo, recursos visuales, qué tipo de recursos materiales necesitarían, ... organización de aula..., condiciones ambientales,...adaptaciones no significativas, en este caso de metodología...” (Entrevista 4, párrafo 3).

“...una formación en Lengua de Signos, que es evidentemente necesaria...”. (Entrevista 6, párrafo 3).

“...lo primero hay que saber las necesidades generales de un alumno sordo. (Entrevista 6, párrafo 4).

“Creo que es importantísimo que desde el CEP o desde cualquier otro tipo de Asociación se oferte formación.. sobre todo en necesidades específicas apoyo educativo” (Entrevista 6, párrafo 6).

El profesorado con mayor experiencia alude a la necesidad de aprender en situaciones reales, con la tutorización de alguien experimentado. Realzan también la importancia del intercambio de experiencias para la resolución de problemas:

“..., yo desde luego de quien más he aprendido es de alguien que haya trabajado conmigo y que tenga más experiencia. Yo siempre he ido absorbiendo todas las experiencias esas”. (Entrevista 3, párrafo 7).

“...la gente que está trabajando con un niño sordo, cuando hemos hecho cursos hemos comentado, pues mira, yo no había pensado utilizar esas estrategias, porque no pensamos que podrían aplicarse a un Inglés. Entonces, quizás, cuando están muchas personas trabajando con eso, te da la posibilidad de utilizar muchas estrategias y compartirlas...” (Entrevista 5, párrafo 14).

En relación al objetivo nº 2: *Definir las necesidades formativas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, respecto al dominio de la competencia estratégica de carácter didáctico-curricular: planificación de la enseñanza dirigida a la atención de alumnado sordo o hipoacúsico.*

- Las necesidades formativas en estas competencias estratégicas no son relevantes al estar integradas en su práctica docente habitual y utilizarlas frecuentemente. Dentro de este grupo de competencias estratégicas, la única en la que el profesorado ha manifestado su escasa utilización es en la que se expresa como *“Entrego con antelación al alumno/a sordo el material a trabajar en clase”*. Dado que esta competencia estratégica se ha demostrado idónea tras el análisis de la literatura especializada sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con sordera y discapacidad auditiva, se considera como una clara necesidad formativa del profesorado en cuestión.
- Se realizó un análisis de correlación de Pearson para determinar si las variables *“Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden al alumnado con discapacidad auditiva”* y *“Estrategias de planificación”* de la enseñanza están relacionadas. El coeficiente obtenido fue del $r = 0,761$ indicando que existe una correlación acentuada entre dichas variables. A medida que aumentan los valores en las competencias estratégicas de planificación, aumentan también en la totalidad de estrategias didáctico-comunicativas.

En relación al objetivo n° 3: *Determinar las necesidades formativas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, respecto al dominio de la competencia estratégica de carácter didáctico-curricular: metodologías específicas a utilizar en la atención de estudiantes con discapacidad auditiva.*

- El profesorado participante en el estudio necesita formación en aspectos metodológicos relacionados con el apoyo visual de las explicaciones para mejorar la recepción de la información por parte del alumno sordo (utilización del proyector de transparencias, cañón para realizar presentaciones en Power Point o similares y subtítulos cuando se proyecta vídeos, películas o documentales).
- Considerándolas globalmente, este grupo de competencias estratégicas es el menos utilizado, en comparación con el resto.
- Se ha evidenciado como entre las competencias estratégicas de este grupo, las más utilizadas es la siguiente: *“El alumno/a se sienta en las primeras filas de la clase”*.
- El análisis de correlación de Pearson determinó una relación moderada entre las *“Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden al alumnado con discapacidad auditiva”* y las *“Estrategias metodológicas”*. El coeficiente obtenido fue del $r = 0,476$. A medida que aumentan los valores en las competencias estratégicas metodológicas, aumentan también moderadamente en la totalidad de estrategias didáctico-comunicativas.

En relación al objetivo n°4: *Delimitar las necesidades formativas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, respecto al dominio de la competencia estratégica de carácter didáctico-curricular: procedimientos comunicativos que deben utilizar en su actividad formativa.*

- Conjuntamente, son las más utilizadas por el profesorado, por lo que, de manera general, presentan menores necesidades formativas en este ámbito. Además son conscientes de la importancia de las mismas tal y como revela el estudio cualitativo, al ser consideradas como las más relevantes a juicio del profesorado entrevistado.

- Si las consideramos individualmente, las de mayor frecuencia de utilización son las siguientes: *“Procuró articular con claridad”*; *“Procuró que el alumno/a me vea la cara y los labios al hablar”*; *“Hablo cerca del alumno/a, a no más de 2 metros”*. Estas competencias estratégicas son las más utilizadas de todo el cuestionario, junto con una de las competencias estratégicas metodológicas: *“El alumno/a se sienta en las primeras filas de la clase”*.
- El profesorado encuestado presenta necesidades formativas en aspectos relacionados con el uso de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación. Se ha evidenciado a través del análisis estadístico que en muy pocos casos el profesorado utiliza en el aula ordinaria la Lengua de Signos o el sistema Bimodal para comunicarse con el alumno/a.
- El análisis de correlación de Pearson determinó una relación moderada entre las *“Necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden al alumnado con discapacidad auditiva”* y las *“Estrategias de comunicación”*. El coeficiente obtenido fue del $r = 0,560$. A medida que aumentan los valores en las competencias estratégicas de comunicación, aumentan también moderadamente en la totalidad de estrategias didáctico-comunicativas.

En relación al objetivo nº 5: *Conocer las necesidades formativas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva, respecto al dominio de las competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular: conocimiento y utilización de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.*

- En relación a las competencias estratégicas de evaluación, las menos utilizadas por el profesorado son la realización al alumno de exámenes orales. No obstante, son a su vez los instrumentos de evaluación menos recomendados a la hora de valorar los aprendizajes del alumnado sordo. El profesorado manifiesta en este aspecto formación suficiente para adaptar los procesos de evaluación necesarios. Si presentan necesidades formativas en relación al uso de exámenes tipo test ya que los utilizan muy poco y en este caso sí es un instrumento adecuado para la evaluación del alumnado sordo.

El estudio de investigación realizado ha evidenciado la existencia de un grupo de competencias estratégicas no contemplado previamente. Son las competencias estratégicas de Expresión Corporal, que incluye aspectos relacionados con el lenguaje y la comunicación no verbal (postura y movimiento del cuerpo, expresión facial, contacto visual...).

En relación a las hipótesis de carácter exploratorio planteadas se han hallado las siguientes conclusiones a través de los correspondientes análisis estadísticos:

- a) Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula al encontrar diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable sexo, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- b) Se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula al no encontrar diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable edad, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- c) Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula al haber diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable situación administrativa del profesorado, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- d) Se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable años de experiencia profesional, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- e) Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula ya que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las

opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable años de experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

- f) Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula al haber diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable formación específica en discapacidad auditiva, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- g) Se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula ya que no hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable Etapa educativa en la que imparten docencia, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- h) Se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula puesto que no hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable titulación de más alto grado que posee el profesor, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- i) Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula al encontrar diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable naturaleza administrativa del centro en el que desempeña su labor formativa, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.
- j) Se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula ya que no hay diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable número de habitantes de las localidades en las que se ubican los centros, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter

didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

- k) Se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la hipótesis nula al no haber encontrado diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado, respecto a la variable antigüedad en el centro, con relación a las necesidades formativas en competencias estratégicas de carácter didáctico-curricular de los docentes que atienden a alumnos con discapacidad auditiva.

6.2. Implicaciones

Las conclusiones obtenidas en este estudio serán útiles por su aplicación en los siguientes ámbitos:

1. Proporciona información valiosa y práctica al Equipo Especializado en Discapacidad Auditiva de la Delegación Provincial de Educación de Jaén, ya que podrá utilizarla para realizar propuestas de programas formativos dirigidos a todo el profesorado de la provincia en colaboración con los Centros del Profesorado (C.E.P.).
2. El profesorado de los centros educativos que integre alumnado sordo o hipoacúsico podrá solicitar a los C.E.P. formación específica más ajustada a las necesidades reales.
3. La difusión de los resultados de esta investigación a través de diferentes publicaciones podrá ser analizada y tenida en cuenta por los responsables correspondientes de las distintas instituciones universitarias para diseñar la formación inicial de los futuros maestros y profesores.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, como continuación de este trabajo, se plantean los siguientes estudios:

1. Análisis de cursos de formación del profesorado ofertados por la Administración Educativa para determinar si se ajusta a las necesidades detectadas en este estudio.
2. Estudio comparativo que analice de la formación inicial del profesorado en distintas Universidades en relación a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva.
3. Investigar la relación entre la habilitación en competencias estratégicas del profesorado y el rendimiento escolar del alumnado sordo.

6.3. Limitaciones

Las dificultades encontradas en el desarrollo de este trabajo de investigación han derivado en la efectividad de su alcance y repercusión.

El hecho de contar sólo con una muestra del profesorado de la provincia de Jaén hace que la generalización de los resultados sea limitada. Es necesario ampliar el estudio a una muestra más amplia en distintas regiones del panorama nacional para poder obtener datos más fiables y con mayor validez.

La recogida de información sobre las necesidades en competencias estratégicas del profesorado en relación a la atención del alumnado sordo o hipoacúsico se llevó a cabo en el curso escolar 2011/2012, por lo que es ineludible tener en cuenta que los resultados se limitan a ese momento temporal concreto.

Otra de las limitaciones de este estudio se deriva de su propio diseño metodológico. Al optar por la recogida de información a través de un cuestionario, se depende significativamente del nivel de colaboración del profesorado a la hora de cumplimentarlo y devolver la información. Del número total de profesores y profesoras al que se le solicitó colaboración, que

fue de 386, respondieron positivamente 210. Esto implica que se ha perdido la información valiosa de 176 profesores y profesoras. Sin embargo, se subraya el compromiso, la celeridad en la respuesta y el interés por los resultados que han manifestado la gran mayoría del profesorado participante en el estudio.

Una parte no menos valiosa de este estudio es la información aportada por el profesorado entrevistado. A pesar de haber sido un número reducido, las características intrínsecas a cada uno de ellos (se seleccionaron atendiendo a criterios tales como: profesorado destinado en centros de atención preferente de alumnado sordo, bien valorado por sus propios compañeros y de ambos sexos) dotan a sus opiniones de relevancia significativa. La disponibilidad para participar en el estudio fue también uno de los criterios de selección, por lo que se toma conciencia de la limitación que supone este sesgo a la hora de generalizar los resultados, siendo prudente en la realización de afirmaciones categóricas derivadas del análisis de sus opiniones. Así mismo, quien respondió a las entrevistas, se encuentran trabajando en centros preferentes de integración de alumnado sordo, por lo que son el profesorado con mayor interacción con alumnado sordo o hipoacúsico, por lo que se les puede presuponer unas actitudes y aptitudes distintas al profesorado que ve la intervención con este alumnado como algo excepcional, aislado y poco frecuente.

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.

Aguayo Canela M. & Lora Monge E. (2011). *Cómo realizar “paso a paso” un contraste de hipótesis con SPSS para Windows: (III) Relación o asociación y análisis de la dependencia (o no) entre dos variables cuantitativas. Correlación y regresión lineal simple.* Huelva: Fundación Andaluza Beturia para la investigación en Salud.

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: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.

Aroca Fernández, E., et al. (2005). *Mis primeros Signos.* Madrid: Fundación CNSE.

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 C. Bowie (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.

Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3). 331-353.

Buendía, L. (1994). El proceso de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 69-108). Sevilla: Alfar.

Cagran, B. & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in Primary school. *Educational Studies*, 37(2). 171-195.

Calvo, J.C.; Maggio, M., & Zenker, F. (2009). *Sistemas de Frecuencia Modulada en el Aula: Guía para educadores*. Alicante: Phonak.

Calvo, M. & Martínez, M. (2004). *Programa SEDEA. Programa secuenciado de desarrollo auditivo*, [en línea]. *Congreso Tecnoneet 2004*. Murcia, del 23 al 25 de septiembre de 2004. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22211/programa_sedeapdf [Consulta: 2014, 11 de marzo].

Cawthon, S. W. (2001). Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212-225.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.

Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.

Chust, N., Hernández, C. & Luján, L. (2012). La inclusividad del alumnado con deficiencia auditiva. *Fórum de recerca*, 17, 913-926.

CNSE (2002). Un impulso hacia la participación. *III Congreso de la Confederación Estatal de Personas Sordas*. Zaragoza del 26 al 28 de septiembre de 2002. Madrid: CNSE.

CNSE (2007). *Atención temprana a niños y niñas sordos. Guía para profesionales de los distintos ámbitos*. Madrid: Fundación CNSE.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla. Ediciones Alfar.

Conde, V. (1982). El Profesor de Sordos Itinerante en Inglaterra. Comunicación al *VI Congreso Nacional de Educadores de Sordos*. Zaragoza. 30-VI a 3-VII, 1981. Zaragoza. Octavio y Félez.

Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (2005). *Conoce y aprende la lengua de signos española* [CD-ROM]. Sevilla: Junta de Andalucía.

CREENA (2000), [CREENA 2000, CD-ROM-2, software libre]. Navarra: Departamento de Educación y Cultura. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.

Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*, (2ª Edición). Thousand Oaks: Sage.

Dodd, E. E. & Scheetz, N. A. (2003). Preparing Today's Teachers of the Deaf and Hard of Hearing to Work With Tomorrow's Students: A Statewide Needs Assessment. *American Annals of the Deaf*, 148(1), 25-30.

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.

Domingo, J. & Peñafiel, F. (Coords.) (1998). *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Málaga: Aljibe.

Domingo, J. (1999). Discapacidad auditiva. Avanzando y conquistando la integración, [en línea]. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 3(2). 137-154. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32COL2.pdf> [Consulta: 2010, 28 de mayo].

Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3(1), 45-51.

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos, [en línea]. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Echeita.pdf> [Consulta: 2010, 28 de mayo].

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Barcelona: Narcea.

Fernández, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.

Fitch, C. (1997). *College Students' Perceptions of the Characteristics of Effective Teachers of Deaf and Hard-of-Hearing Students*. Master's Thesis. Faculty of the Master of Science program in Secondary Education of Students who are Deaf or Hard of Hearing. Degree of Master of Science. University of Rochester, New York. Disponible en: <https://ritdml.rit.edu/bitstream/handle/1850/1025/CFitchThesis1997.pdf;jsessionid=7BF5B41B9D96E5611EBC6DB7685504E1?sequence=7> [Consulta: 2010, 13 de mayo].

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

García, E., Gil, J. & Rodríguez, G. (2000). *Análisis Factorial. Cuadernos de Estadística*. Madrid: La Muralla.

García, J.M. & Pérez, J. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: DM.

García, F.J., Herrero, J., Camacho, M.C., et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación Dirección General de Participación y Equidad en Educación.

Gata Amate, P. & Martínez Campayo, J. (2001). *Leer, escribir y comprender 1-5*. Albacete: Aprender.

Gómez, M.A. (2006). Ajustes metodológicos para la atención de alumnos con deficiencias auditivas. *Revista Polibea*, 79, 17-19.

Greenberg, M.T. (1980). Hearing families with deaf children: stress and function as related to communication method, *The American Annals of the Deaf*, 125, 1063-1071.

Gutiérrez, R. (2006). La revisión de textos escritos con errores en alumnos sordos de Educación Secundaria. *Enseñanza*, 24, 281-294.

Hashakkori, A. y Teddlie, Ch. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications.

Hernández, B. & Sánchez, J.C. (2012). La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD. *Revista de Psicología*, 3(1), 155-162.

Huarte, A., Olleta, M.I., Molina, M. & García, M. (1992). *Guía de Rehabilitación del Implante Coclear en niños*. Pamplona: Clínica Universitaria Facultad de Medicina. Universidad de Navarra.

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.

Huberman, M., et al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Paris: Delachaux et Niestlé.

Huntinton, A. & 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.

Hwee Bong, T. (1989). Self-Concept and Deafness: Factors Affecting the Development of Deaf Children. *Singapore Journal of Education*, 10(2), 71-76.

Ibarbia Mangrané, I. (2013). *Espiral Morfosintaxis.* Zaragoza: Ondaeduca.

IBM (1988). *IBM Personal System/2 SpeechViewer: A Guide to Clinical and Educational Applications.* Atlanta, GA: International Business Machines Corporation.

INE (2009). *Población a 1 de enero de 2009*, [base de datos]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <http://www.ine.es> [Consulta: 2010, 30 de enero].

INE (2013a). *Encuesta de Población Activa (EPA)/Metodología. Definiciones principales*, [base de datos]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <http://www.ine.es/daco/daco43/notaepa.htm> [Consulta: 2013, 12 de febrero].

INE (2013b). *Población activa y ocupada por sexo y rama de actividad (Educación). Datos correspondientes al IV trimestre de 2012* (2013), [base de datos]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxiBD/menu.do?L=0&divi=EPA&his=1&type=db> [Consulta: 2013, 12 de febrero].

Infante, C. (1974). Sordomudez. En: *Primer Curso Intensivo de Foniatría y Logopedia.* (pp. 155-193). Valladolid: Instituto Nacional de Previsión.

Jáudenes, C., et al. (2004). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.

Jáudenes, C., et al. (2007). *Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos*. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS

Lagares, J. (2014). *Projecte Fressa*, [en línea]. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~jlagares/f2kesp.htm> [Consulta. 2014, 11 de marzo].

Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.

Lenihan, S. (2010). Trends and Challenges in Teacher Preparation in Deaf Education. *Volta Review*, 110(2), 117-128.

León, M. J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en Educación Primaria y en Educación Especial de las Universidades españolas, [en línea]. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf> [Consulta: 2010, 28 de mayo].

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.

López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado, [en línea]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf> [Consulta: 2014, 2 de abril].

López, G. (1998). *Enséñame a hablar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lozano, M. I. (2009). El papel del Intérprete de Lengua de Signos en Educación, [en línea]. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Disponible en:

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_LOZANO_1.pdf [Consulta: 2014, 31 de marzo].

Luckner, J. L. (1992). Mainstreaming Hearing-Impaired students: perceptions of regular educators. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22(1), 302-307.

Luckner, J. L. & Pierce, C. (2013). Response to Intervention and Students Who are Deaf or Hard of Hearing. *Deafness & Education International*, 15(4), 222-240.

Lynas, W. (1986). *Integrating the handicaped into ordinary schools*. London: Croom Helm.

Lledó, A. (2008). Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva. En R. Roig (coord.), *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 243-258). Alcoi: Marfil.

Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.

Knoors, H. & Hermans D. (2010). Effective Instruction for Deaf and Hard-of-Hearing Students: Teaching Strategies, School Settings and Student characteristics. En M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Vol. 2*. (pp. 57-71) New York: Oxford University Press.

Marc Marschark, M., Spencer, P. E., Jennifer Adamsa & Sapere, P. (2011). Evidence based practice in educating deaf and hard of hearing children: teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 3-16.

Martínez, R., Adrián, J. A., Augusto, J. M. & Alegría, J. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothem*, 14(4), 746-753.

Meadow, K. & Schlesinger, H. (1972). *Sign and Sound: approaches to mental health and deafness*. Los Angeles: University of California Press.

Merlino, A. y Martínez, A. (2007). Métodos cualitativos y análisis del discurso – Identificación de modelos argumentativos y manejo de la disonancia en el discurso sobre la situación del tránsito vehicular. *IDES. V Jornadas de etnografía y métodos Bs As*. Agosto.

Molina-Azorín, J. F. y otros (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y dirección de la Empresa*, 15, 55-62.

Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*, (3ª Edición). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Morales Vallejo, P. (2007). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. La fiabilidad de los tests y escalas*, [en línea]. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Disponible en:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>
[Consulta: 2013, 23 de enero].

Morales Vallejo, P. (2012). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*, [en línea]. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Disponible en:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
[Consulta: 2013, 29 de enero].

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.

Muñiz, J. (1992). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.

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.

Olerón, P. (1985). *El niño y la adquisición del lenguaje*. (Trad. I. Agoff & R. Rodríguez). Madrid: Morata (Original en francés, 1979).

Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183.

Perelló, J. (1977). *Lexicón de Comunicología*. Barcelona: Augusta.

Pérez Ferra, M. (2011). Capacidades docentes del profesor universitario. En A. Pantoja, M. Zwierewicz y R. Moraes (Coordinadores). *Diversidad y adversidad en educación*, (pp. 73-98). Jaén: Joxman.

Pérez Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 17(3) (sept.-diciembre 2013), 57– 72. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART3.pdf> [Consulta: 2014, 24 de abril].

Pérez-Gil, J. A., Chacón, S. & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446. Universidad de Sevilla.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Quinlan, K. M. (1997). Case Studies of Academics Educational Beliefs about their Discipline: toward a discourse on scholarly dimensions of teaching. En *Congreso Anual de la Higher Education Research and Development Society of Australasia*. Adelaide, 8-11 Julio.

Ramírez, R. A. (1982). *Conocer al niño sordo*. Madrid: CEPE.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (22^a ed.), [en línea]. Madrid: Espasa. Disponible en <http://www.rae.es> [Consulta. 2014, 20 de febrero].

Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. & Konstant, J. (1999). *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OECD: análisis de base*

teórica y conceptual (1ª Edición en español, 2000), [en línea]. Neuchatel: OFE (Oficina Federal de Estadística de Suiza), OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y ESSI (Instituto de Servicios Estadísticos para la Educación, Institutos Americanos de Investigación). Disponible en:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
[Consulta. 2014, 3 de marzo].

Santana, R. (1994). La planificación de la integración del alumnado sordo desde la perspectiva del Desarrollo Basado en la Escuela: el caso del C.P. La Angostura. *Curriculum*, 8-9, 173-196. Disponible en:

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_192/a_2700/2700.html [Consulta: 2010, 28 de julio].

Saur, R.E., Popp, M. & Hurley, E. (1987). The classroom participation of mainstreamed Hearing-impaired College Students. *The Volta Review*, 89(6), 227-286.

Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. & Saumell, L. (1995). General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children*, 61(4), 335-352.

Sierra, J. J. (1994). *Estilos cognitivos (DIC) en niños sordos: implicaciones educativas*, [en línea]. Tesis Doctoral. Director: Arturo de la Orden Hoz. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006301.pdf> [Consulta: 2010, 15 de abril].

Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 67-70). London: The Falmer Press.

Silvestre, N. (1982). Notas sobre la importancia de la socialización escolar en la evolución intelectual del niño sordo profundo. *Cuadernos de Psicología*, 1, 77-84.

Silvestre, N. (1991). Las interacciones entre profesor y adolescente sordo profundo integrado en el aula regular con los oyentes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 11(3), 170-177.

Silvestre, N. (1998). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.

Silvestre, N. & 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, [en línea]. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 3(1). Disponible en:
<http://fs-orient.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/IberPsi6/valero/valero.htm>
[Consulta. 2010, 15 de abril].

Soukup, M. & 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.

Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.

Stinson, M. S. & Liu, Y. (1999). Participation of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Classes with Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 191-196.

Stinson, M.S. & Kluwin, T. N. (2011). Educational Consequences of Alternative School Placements. En M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Vol. 1*. (pp. 47-62.) New York: Oxford University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Torres, J. A. (2000). Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad, [en línea]. *Enseñanza*, 17-18, 183-199. Disponible en:

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20493&dsID=dilemas.pdf>
[Consulta: 2010, 8 de junio].

Torres, S., Rodríguez Santos, J. M., Santana Hernández, R. & González Cuenca, A. M. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.

Torres, S., Urquiza, R. & Santana, R. (1999). *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga: Aljibe.

Trigo, J. M. & García, M. R. (1994). *¡A jugar!: método lúdico-fonético de lecto-escritura*. [CD-ROM]. Madrid: Fundación ONCE.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' approaches to Teaching and Students' approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

Valero, J. (1993a). Estrategias comunicativas del profesor con el estudiante sordo en situaciones de incompreensión didáctica. *Revista de Logopedia, Foniatría y audiología*, 13(1), 23-31.

Valero, J. (1993b). 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.

Valmaseda, M. (1994). La escuela y los alumnos con déficit auditivo. *Revista CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 22, 7-14.

Vázquez, C. M. & 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.

Velasco, C. & Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos, [en línea]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 77-93. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>
[Consulta: 2010, 4 de mayo].

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.

Universidad de Jaén (2010). *Grado en Educación Primaria. Tu futuro está aquí. Tríptico informativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, [en línea]. Jaén: Universidad de Jaén. Disponible en: http://www.ujaen.es/serv/acceso/documentos/tripticos_titulaciones/gradoprimaria.pdf [Consulta: 2010, 29 de mayo].

Visauta, B. & Martori, J. C. (2003). *Análisis Estadístico con SPSS para Windows®*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.

White, A. (1990). Differences in the Teacher Expectations. *The Volta Review*, 92(3), 131-143.

Referencias normativas

Normativa de ámbito estatal

Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido. (BOE nº 103 de 30 de abril de 1982).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. (BOE nº 65 de 16 de marzo de 1985).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). (BOE nº 238 de 4 octubre 1990).

Real Decreto 778/1998, de 30 de abril por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del Título de Doctor y otros estudios de postgrado. (BOE nº 104 de 1 de mayo de 1998).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE). (BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen la lengua de signos española y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva o sordociegas. (BOE nº 255 de 24 octubre de 2007).

Normativa de ámbito autonómico (Junta de Andalucía)

Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía. (BOJA nº 45 de 17 de abril de 1999).

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. (BOJA nº 58 de 18 de mayo de 2002).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). (BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007).

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA nº 167 de 22 de agosto de 2008).

Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía (BOJA nº 244 de 15 diciembre de 2011).

Anexos

Anexo I: Cuestionario para la Valoración de los ítems del cuestionario por jueces expertos

VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS DE UN CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORADO QUE ATIENDE A ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

NOMBRE Y APELLIDOS:	
PROFESIÓN:	
CENTRO DE TRABAJO:	
TIEMPO DE EXPERIENCIA CON ALUMNADO SORDO O HIPOACÚSICO (en años):	

Instrucciones:

A continuación se muestran una serie de ítems cuyo propósito es formar parte de un cuestionario dirigido al profesorado que atiende alumnado sordo. El objetivo es determinar si hacen uso de competencias estratégicas para ajustar la respuesta educativa a dicho alumnado. Al profesorado se le presentarán una serie de competencias estratégicas resumidas en ítems y se le preguntará si las usa muy frecuentemente, frecuentemente, con alguna frecuencia o nunca.

Se le solicita su colaboración para valorar cada uno de los ítems. Indique, en una escala del 1 al 5, el grado de adecuación (si es o no apropiado y conveniente para el logro objetivo que se persigue) y el grado de comprensión (si el enunciado se entiende o no con facilidad).

Considere para el grado de adecuación: 1="nada adecuado" y 5="muy adecuado".

Para el grado de comprensión: 1="muy difícil comprensión" y 5="muy fácil comprensión".

Marque con una cruz en la casilla que corresponda, si se equivoca rodee el cuadro con un círculo y vuelva a marcar una cruz en la opción correcta.

Si lo estima oportuno, también podrá señalar en la columna correspondiente las observaciones que considere en relación a cada ítem.

No escriba en las casillas sombreadas.

Gracias por su colaboración.

ÍTEM	GRADO DE ADECUACIÓN					GRADO DE COMPRENSIÓN					OBSERVACIONES
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN											
1. Entrego con antelación el material a trabajar en clase.											
2. Elijo materiales con alto contenido visual.											
3. Al programar las unidades didácticas, determino los contenidos básicos y los complementarios.											
4. Preparo actividades de distinto nivel de dificultad.											
5. Seleccione textos con redacción clara.											
6. Seleccione textos con la información bien organizada.											
7. Busco un mayor número de actividades, ejemplificaciones y demostraciones para facilitar la comprensión.											
8. Procuo interrelacionar contenidos de las diferentes materias del currículo.											
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS											
9. Realizo resúmenes de las explicaciones.											
10. Escribo en la pizarra las palabras clave o ideas principales.											
11. Hago esquemas en la pizarra del contenido a explicar.											
12. Utilizo el proyector de transparencias.											
13. Utilizo el "cañón" para presentaciones en Power Point o similares.											
14. Hago uso de los subtítulos cuando se proyecta vídeos, películas, documentales...											
15. Verifico que el alumno/a ha entendido las explicaciones haciéndole preguntas.											
16. Al explicar, me muevo por toda la clase.											
17. El alumno se sienta en las primeras filas de la clase.											
ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN											
18. Utilizo la Lengua de Signos para comunicarme con el alumno/a.											
19. Utilizo la escritura para comunicarme con el alumno/a.											
20. Procuo que el alumno/a me vea la cara y los labios al hablar.											
21. Hablo cerca del alumno/a (a no más de 2 metros).											
22. Hablo a un ritmo más lento y pausado.											
23. Utilizo un vocabulario y lenguaje más sencillo.											
24. En la clase existen ruidos de fondo que dificultan la comunicación.											
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN											
25. Los exámenes que realiza el alumno/a son orales.											
26. Los exámenes que realiza el alumno/a son escritos.											
27. Adapto la formulación de las preguntas al nivel de comprensión del alumno/a.											
28. Le realizo exámenes con preguntas de desarrollo.											
29. Le realizo exámenes con preguntas cortas y directas.											
30. Le realizo exámenes de tipo test.											
31. Le doy más tiempo para acabar el examen.											
32. Utilizo la observación para evaluar las competencias del alumno/a.											
33. Compruebo previamente a la realización del examen que entiende el vocabulario utilizado en las preguntas o ejercicios.											
USO DE RECURSOS TÉCNICOS ESPECÍFICOS: EQUIPOS DE FRECUENCIA MODULADA (Este apartado solo lo rellenará el profesorado que utilice dichos equipos en el aula)											
34. Utilizo en mis clases el Equipo de F.M.											
35. El Equipo de F.M. ha ayudado a mejorar la comunicación entre el profesor y el alumno/a.											
36. El alumno/a se muestra reticente a usar la F.M.											
37. Tengo dudas en relación al uso del Equipo de F.M.											
38. El alumno/a indica que hay interferencias o ruidos extraños en la transmisión de la señal cuando usa la F.M.											
39. Los componentes de la F.M. (emisor, receptor, cables) se estropean o rompen.											
40. Usar el Equipo de F.M. me hace perder tiempo de clase.											
41. No utilizo el Equipo de F.M. por problemas con las pilas/baterías.											
42. No utilizo el Equipo de F.M. por problemas con el funcionamiento de alguno de sus componentes (emisor, receptor, cables).											

Anexo II: Cuestionario dirigido al profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva

CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO QUE ATIENDE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

FECHA (dd/mm/aaaa):

El objetivo de este cuestionario es recoger información sobre la atención educativa que está recibiendo el alumnado sordo para responder a sus necesidades de apoyo educativo. Su colaboración es fundamental para obtener información útil sobre la situación. Se ruega que conteste con sinceridad al cuestionario.

Instrucciones para rellenar el cuestionario: lea con atención cada uno de los ítems del cuestionario y marque con una cruz la casilla que corresponda de las opciones que se le ofrece (). Si se equivoca rodee el cuadro con un círculo () y vuelva a marcar una cruz en la opción correcta.

1. DATOS DEL PROFESORADO:

1.1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre. <input type="checkbox"/> Mujer.	1.2. Edad del profesor/a: <input type="checkbox"/> 24 años o menos. <input type="checkbox"/> Entre 25 y 34 años. <input type="checkbox"/> Entre 35 y 44 años. <input type="checkbox"/> Entre 45 y 54 años. <input type="checkbox"/> 55 años o más.	1.3. Situación Administrativa: <input type="checkbox"/> Interino/a. <input type="checkbox"/> Funcionario/a. <input type="checkbox"/> Otra.
1.4. Etapa en la que imparte docencia: <input type="checkbox"/> Educación Infantil. <input type="checkbox"/> Educación Primaria. <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria. <input type="checkbox"/> Bachillerato. <input type="checkbox"/> Formación Profesional.	1.5. Años de servicio (en años): <input type="checkbox"/> Menos de un año <input type="checkbox"/> Entre uno y tres años <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años <input type="checkbox"/> Más de siete años.	1.6. Localidad en la que se ubica el centro educativo en el que trabaja:
1.7. Antigüedad en el Centro (en años): <input type="checkbox"/> Menos de un año. <input type="checkbox"/> Entre uno y tres años. <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años. <input type="checkbox"/> Más de siete años.	1.8. ¿Durante cuánto tiempo ha estado trabajado con alumnado con discapacidad auditiva? (En años): <input type="checkbox"/> Menos de un año <input type="checkbox"/> Entre uno y tres años <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años <input type="checkbox"/> Más de siete años.	

2. FORMACIÓN:

2.1. Titulación más alta que posee (indicar): <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Ingeniería <input type="checkbox"/> Diplomatura <input type="checkbox"/> Ingeniería Técnica <input type="checkbox"/> Otros (indicar):.....	2.2. ¿Ha realizado algún curso de formación relacionado con la discapacidad auditiva? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
2.3. En caso de haber realizado algún curso sobre discapacidad auditiva, señale la/s temática/s del mismo (posible respuesta múltiple): <input type="checkbox"/> Información sobre la discapacidad. <input type="checkbox"/> Lengua de Signos Española. <input type="checkbox"/> Otros sistemas de comunicación para personas sordas (Bimodal, Palabra Complementada,...). <input type="checkbox"/> Atención educativa a este alumnado. <input type="checkbox"/> Ayudas técnicas auditivas (audífonos, implantes cocleares, FM...) <input type="checkbox"/> Tecnologías de la información y comunicación (TIC) y discapacidad auditiva. <input type="checkbox"/> Otros (indicar).....	

A continuación se recogen algunas acciones y hechos en relación a la atención educativa del alumnado sordo. Marque con una cruz en la casilla correspondiente según el siguiente criterio de frecuencia:

MF: Muy frecuentemente / F: Frecuentemente / AF: Alguna frecuencia / N: Nunca

3. PLANIFICACIÓN:	MF	F	AF	N
3.1. Entrego con antelación al alumno/a sordo el material a trabajar en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Elijo materiales con alto contenido visual (pictogramas, fotografías, imágenes, dibujos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Al programar las unidades didácticas, determino los contenidos básicos y los complementarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Preparo actividades de distinto nivel de dificultad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Seleccione textos con redacción clara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. Seleccione textos con la información bien organizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. Busco un mayor número de actividades, ejemplificaciones y demostraciones para facilitar la comprensión por parte del alumno/a sordo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8. Procuo interrelacionar contenidos de las diferentes materias del currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:	MF	F	AF	N
4.1. Realizo resúmenes de los contenidos para que sean más asequibles al alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Escribo en la pizarra las palabras clave o ideas principales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Hago esquemas en la pizarra del contenido a explicar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Utilizo el proyector de transparencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. Utilizo el "cañón" para presentaciones en Power Point o similares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. Hago uso de los subtítulos cuando se proyecta vídeos, películas, documentales...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. Verifico que el alumno/a ha entendido las explicaciones haciéndole preguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. Al explicar, me muevo por toda la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. El alumno se sienta en las primeras filas de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN:	MF	F	AF	N
5.1. Uso gestos naturales para comunicarme con el alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Utilizo signos para comunicarme con el alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Utilizo el sistema Bimodal para comunicarme con el alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. Utilizo la Lengua de Signos para comunicarme con el alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. Utilizo la escritura para comunicarme con el alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. Procuo que el alumno/a me vea la cara y los labios al hablar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. Hablo cerca del alumno/a (a no más de 2 metros).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. Procuo articular con claridad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9. Hablo a un ritmo más lento y pausado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10. Levanto el tono de mi voz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11. Utilizo un vocabulario y lenguaje más sencillo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12. En la clase existen ruidos de fondo que dificultan la comunicación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. EVALUACIÓN DEL ALUMNADO SORDO:	MF	F	AF	N
6.1. Los exámenes que realiza el alumno/a son orales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Los exámenes que realiza el alumno/a son escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Adapto la formulación de las preguntas al nivel de comprensión del alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Le realizo exámenes con preguntas de desarrollo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5. Le realizo exámenes con preguntas cortas y directas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6. Le realizo exámenes de tipo test.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7. Le doy más tiempo para acabar el examen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8. Utilizo la observación para evaluar las competencias del alumno/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9. Compruebo previamente a la realización del examen que entiende el vocabulario utilizado en las preguntas o ejercicios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo III: Guión de entrevista semiestructurada dirigida al profesorado para la recopilación de información cualitativa

ENTREVISTA AL PROFESORADO

Centro		Localidad	
Profesor/a		Sexo	Edad
Materia que imparte		Curso	
Situación Administrativa		Titulación	
Años de experiencia en la atención a alumnado sordo			

PREGUNTAS

1. ¿Qué competencias se esperan del profesorado a la hora de trabajar con alumnado con discapacidad auditiva?
2. ¿Piensa que puede haber diferencias entre las competencias que ejercita un profesor de educación infantil, primaria o secundaria, en caso afirmativo, podría mencionar algunas?
3. ¿Consideras que estas competencias pueden adquirirse a través de la formación? En caso afirmativo, ¿En qué momento crees que se debería fomentar esta formación (inicial/continua)? ¿Es necesaria la formación especializada?
4. ¿Piensa que la titulación que tenga el profesorado influye en las competencias estratégicas que utiliza en su aula?
5. ¿Percibes diferencias significativas respecto al sexo del profesor a la hora de poner en marcha competencias estratégicas para atender al alumnado con discapacidad auditiva?
6. ¿Hasta qué punto consideras que la experiencia previa en la atención a este alumnado puede influir en la utilización de competencias estratégicas? Y la edad del profesorado ¿puede influir?
7. ¿Cómo valoras la atención al alumnado sordo por parte del profesorado con más antigüedad en el centro?
8. ¿Aprecias diferencias entre el profesorado interino, funcionario o que tiene otra situación administrativa distinta?
9. ¿Está de acuerdo en que la titularidad del centro (público, concertado o privado) repercute en las competencias que el profesorado utiliza con el alumnado sordo?
10. ¿Crees que la formación necesaria en competencias estratégicas del profesorado es distinta atendiendo al tamaño de la localidad donde se ubican los centros que integran alumnado sordo?

Anexo IV: Transcripciones de las entrevistas

	Página
ENTREVISTA 1.....	291
ENTREVISTA 2.....	294
ENTREVISTA 3.....	297
ENTREVISTA 4.....	301
ENTREVISTA 5.....	304
ENTREVISTA 6.....	308

ENTREVISTA 1

Centro	IES El Valle	Localidad	Jaén		
Profesor/a	PI - M.G.P.	Sexo	V	Edad	40
Materia que imparte	Módulo Científico-Tecnológico (PCPI)		Curso	2º PCPI	
Situación Administrativa	Funcionario (definitivo)	Titulación	Ingeniero Técnico Industrial		
Años de experiencia en la atención a alumnado sordo	1 año				

Fecha: 17/06/13

PREGUNTAS

P (pregunta): ¿Qué competencias se esperan del profesorado a la hora de trabajar con alumnado con discapacidad auditiva?

R (Respuesta): Bueno, en principio creo que la competencia más importante que debería tener el profesorado sería el conocer el Lenguaje de Signos, sin embargo la mayor parte del profesorado hoy en día no conoce el Lenguaje de Signos y por lo tanto dependemos de otras personas, al margen de este detalle que creo que bastante importante, como competencias, hay que trabajar con mucha tranquilidad con este alumno por que muchas veces tienen un vocabulario muy restringido y por lo tanto tienes que adecuar las clase al digamos, su vocabulario que tiene ellos, hay que adecuarles los materiales, hay que trabajar individualmente, los materiales que te sirven para un alumno sordo muy posiblemente no te sirvan para trabajar con otros y las líneas metodológicas serán posiblemente muy diferentes entre diferentes alumnos, porque las características de cada uno de ellos serán muy diferentes.

P: ¿Piensa que puede haber diferencias entre las competencias que utilice un profesor de educación infantil, primaria o secundaria, en caso afirmativo, podría mencionar algunas?

R: Bueno, los contenidos que se imparten son muy diferentes, en el caso de secundaria entramos ya en los contenidos muchos más profundos, entonces, entiendo yo que para un profesor de infantil o primaria puede ser algo más sencillo el trabajar con el alumnado sordo, dicho eso también es verdad que por la edad del alumnado posiblemente necesite mucha más horas ese alumnado sordo, a solas con el profesor, cosa que es bastante más complicado en el aula tal y como se lleva hoy en día la educación.

P: ¿Consideras que estas competencias pueden adquirirse a través de la formación?

R: Si claro.

P: En caso afirmativo, ¿En qué momento crees que se debería fomentar esta formación (inicial/continua)?

R: Bueno, debería hacerse en los dos casos. Si bien es difícil que se haga a nivel universitario a no ser que lo haga los últimos años porque una persona ya tenga claro que se va a dedicar a lo que sería la formación ya sea a nivel de la escuela pública o ya sea a nivel privado pero si es verdad que una persona tiene claro que quiere ser profesor pues después

de manera continuada sí es verdad que después de manera continuada, si es verdad se podría hacer esa formación.

P: ¿Es necesaria la formación especializada?

R: Bueno, es que, especializada, es que creo, yo creo que sería muy conveniente que el alumnado sordo estuviera concentrado en un único centro y estuviera atendido por profesorado que conozca la Lengua de Signos y por lo tanto si necesitas formación muy personalizada especializada en cuanto a este tema, es decir cursos de formación en Lengua de Signos que posiblemente en la universidad no se organicen.

P: ¿Piensa que la titulación que tenga el profesorado influye en las competencias estratégicas que utiliza en su aula?

R: Algo influirá porque el perfil o la forma en que se, la formación por ejemplo para el profesorado de primaria, para los maestros es muy diferente a la formación que recibimos en la universidad el profesor de secundaria, entonces si es verdad que hay diferencias.

P: ¿Percibes diferencias significativas respecto sexo del profesor a la hora de poner en marcha competencias estratégicas para atender al alumnado con discapacidad auditiva?

R: No, en ese aspecto no hay ningún problema.

P: ¿Hasta qué punto consideras que la experiencia previa en la atención a este alumnado puede influir en la utilización de competencias estratégicas?

R: Hombre, la experiencia previa es muy importante, cada año que tienes un alumno sordo vas aprendiendo cosas nuevas y por lo tanto te sirve para aprovechar mucho más el tiempo cuando trabajas con otros alumnos sordos.

P: Y la edad del profesorado ¿puede influir?

R: Bueno, podría influir si hablamos de profesorado ya muy mayor, pero yo creo que en líneas generales no influye.

P: ¿Cómo valoras la atención al alumnado sordo por parte del profesorado con más antigüedad en el centro?

R: Pues yo creo que bien, en este centro, por lo menos la gente está bastante concienciado con determinadas problemáticas del alumnado y también pues el profesorado que se coge para atender a esto alumnos, en parte, se tiene en cuenta el profesorado que va a atenderlos, no se hace de una forma digamos, ahí, aleatoria.

P: ¿Aprecias diferencias entre el profesorado interino, funcionario o que tiene otra situación administrativa distinta?

R: No, en principio no hay diferencia. La verdad, a la hora de tratar a alumno sordo te va a ser igual de eficiente, una persona interina que una persona definitiva. Es decir hay buenos y malos en los dos campos.

P: ¿Está de acuerdo en que la titularidad del centro (público, concertado o privado) repercute en las competencias que el profesorado utiliza con el alumnado sordo?

R: La titularidad, mi opinión es que el caso de los centros públicos, no tengo datos sobre lo

que voy a decir, pero me da la sensación que la mayor parte del alumnado sordo es atendido en centros públicos salvo centros que puedan estar especializado en alumnado sordo que muy posiblemente sean centros privados. Pero en principio a no ser que un alumno no vaya a un centro específico para sordos me imagino que la mayor parte de ellos estarán tratados en los centros públicos.

P: ¿Crees que la formación necesaria en competencias estratégicas del profesorado es distinta atendiendo al tamaño de la localidad donde se ubican los centros que integran alumnado sordo?

R: Bueno, la formación si es verdad que como está localizada muchas veces en los CEP puede depender el tamaño de la localidad, de todas formas, el acceso a esa formación la tenemos todo el profesorado, vivamos más cerca o más lejos del punto donde se realice la formación. Por lo tanto, no depende en sí de la localidad, depende de las ganas que tenga el profesorado para desplazarse, porque eso tampoco repercute en el coste, es decir, los gastos de transporte y demás historias, serán abonados al profesorado, por lo tanto, si un profesor quiere ser formado en determinadas estrategias no va a tener ningún problema, simplemente tendría que desplazarse si vive en una localidad pequeña.

P: ¿Y la atención en estas localidades, al alumnado sordo, crees que es distinta. Es lo mismo por ejemplo que se atiende a este alumnado en Jaén que por ejemplo en Arroyo del Ojanco(por decir algún pueblo)?:

R: Es que va a depender siempre del profesorado que lo atiende. Hay profesorado que me da la sensación de que, bueno, no es que me de la sensación, nosotros en las clases tenemos que tener en cuenta que si tenemos por ejemplo 20 alumnos, pues, el tiempo que le podemos dedicar al alumno sordo en clase, nos gustaría que fuera muchísimo más, pero claro, tenemos que atender a una clase al completo y este es un problema no solo con los sordos, con otros chavales que tengan otro tipo de minusvalías. Aquí la cuestión es que si el alumno sordo el tratamiento de este alumno lo haces en una clase con pocos alumnos, conseguirás muchos más objetivos y conseguirás que ese alumno avance muchísimo más durante el curso que si está en un curso con muchos alumnos. Por lo tanto, no depende de si es un centro pequeño, un centro grande, de un pueblo muy alejado o si es de la capital. Va a depender del número de alumnos que hay en la clase y por lo tanto del tiempo que le podrás dedicar a ese alumno en concreto.

ENTREVISTA 2

Centro	IES El Valle	Localidad	Jaén
Profesor/a	P2 – E.L.L.	Sexo	V
		Edad	44
Materia que imparte	Geografía e Historia	Curso	2º Bachillerato
Situación Administrativa	Funcionario	Titulación	Doctor
Años de experiencia en la atención a alumnado sordo	6 años		

Fecha: 17/06/13

PREGUNTAS

P: ¿Qué competencias se esperan del profesorado a la hora de trabajar con alumnado con discapacidad auditiva?

R: Pues sobre todo, la competencia lingüística, es fundamental para saber comunicarlo y transmitir los conocimientos que tu tengas, es esencial, porque hay que ser, vamos a ver, muy exacto y buscar muchas veces no solamente las palabras, expresiones, giros lingüístico, o en las materias más, que es Geografía e Historia, buscar el la expresión correcta, buscar ejemplos, y hay muchas veces que hay un vocabulario técnico muy preciso, y hay que intentar ser lo más preciso y adecuarse perfectamente para que ellos puedan entender muchas cosas, y además hay que interrelacionar conceptos en Geografía o en Historia hay conceptos muy abstractos, entonces para que ellos lo vean de forma tangible o entiendan el procesos históricos o procesos geográficos hay que ser muy cuidadosos y tener un manejo muy grande. Esa para mi es la competencia esencial.

P: ¿Consideras que alguna más de algún otro tipo?

R: Sí, pero, en concreto, con ellos la lingüística.

P: ¿Piensa que puede haber diferencias entre las competencias que utilice un profesor de educación infantil, primaria o secundaria, en caso afirmativo, podría mencionar algunas?

R: Pues claro, por supuesto. Vamos a ver, conforme ellos van ascendiendo etapas, la especialización es mayor, entonces, pues por supuesto que hay diferencia muy grandes, notables, la especialización en la competencia lingüística y luego la competencia en infantil o primaria pues pueden los maestros pueden tener o desarrollar más la comunicación no verbal esas estrategia, cosa que ya en educación secundaria no tanto.

P: ¿Por qué crees que la comunicación no verbal no es tan importante en secundaria, se sustituye por la lingüística, o...?

R: Claro. Este año este año que yo le he dado a 2º bachillerato Historia de España, una asignatura complicada, ellos han tenido que hacer un esfuerzo enorme, porque hay, ellos tienen que tener un manejo de los ejes temporales, de los procesos históricos, utilizar conceptos muy abstractos en constituciones, en lo que son guerras, en el conceptos de derecho constitucional, derecho político, tener claro muchos conocimiento geográfico, conocimiento económicos, entonces, vincular todo eso no solo en un periodo histórico, sino

una trazabilidad a lo largo del tiempo es muy complicado, muy complejo, entonces la comunicación no verbal no sirve, sirve únicamente, al igual que el resto de compañeros, integrarlos en el aula para que preste más atención al profesor, para lograr algún tipo de... lograr una empatía... Exactamente igual que otro alumno, que en eso no hay diferencia ninguna.

P: ¿Consideras que estas competencias pueden adquirirse a través de la formación?

R: Se pueden adquirir, pero son innatas y vienen en el carácter, por supuesto que pueden adquirirse mediante algún tipo de formación de curso, experiencia, o mediante la experiencia. Yo llevo 6 años dándoles a estos alumnos sordos, entonces, y además se han utilizado distintas estrategias con ellos por parte del departamento de orientación. Unas se han ido promoviendo y otras se han quedado en el camino porque por razones distintas no resultaron efectivas ¿no? Pero es sobre todo, depende de la capacidad de cada profesor y luego la experiencia con ellos. Se aprende muchísimo año tras año con ellos y luego, bueno, siempre la formación es importante.

P: En caso afirmativo, ¿En qué momento crees que se debería fomentar esta formación (inicial/continua)? Y...¿Es necesaria la formación especializada?

R: No, yo creo que cuando el profesorado está... mira, yo he tenido, la experiencia, a lo largo de mi carrera docente con alumnos con..., ciegos, con necesidades educativas, en este caso, sus necesidades en este caso era discapacidad visual, los he tenido también como alumnos con dificultades de motricidad, y también con alumnos con discapacidad auditiva, entonces, yo no creo que sea necesario en la carrera, sino cuando uno se va encontrando con estos alumnos, pues en el día a día. Ten en cuenta que cada uno de estos alumnos están ya muy bien tutorizados, la relación que tiene la administración se ocupa bien de ellos, y luego los profesores, los monitores que ellos tienen en las diferentes áreas según su discapacidad, en coordinación con el Departamento de Orientación nos enseñan muy bien a los profesores lo que hay que hacer y nos ponemos enseguida a trabajar con ellos y lo que se necesita rápidamente nos lo comunican. Pero es sobre todo la experiencia del trabajo día a día.

P: ¿Piensa que la titulación que tenga el profesorado influye en las competencias estratégicas que utiliza en su aula?

R: No, yo creo que no, en Secundaria da igual la titulación que uno tenga, yo soy Doctor y no, ser Doctor en absoluto. Y luego, no, eso no está enfocado para eso, respecto a mis compañeros, pues tampoco. Yo soy licenciado en Literatura y eso no tiene nada que ver mi licenciatura con las otras licencias. Eso no tiene nada que ver. Eso va en la persona.

P: ¿Percibes diferencias significativas respecto sexo del profesor a la hora de poner en marcha competencias estratégicas para atender al alumnado con discapacidad auditiva?

R: No y además me llama la atención la pregunta. No porque ni las veo ni encuentro que hay diferencias No puede haber absolutamente nada.

P: ¿Hasta qué punto consideras que la experiencia previa en la atención a este alumnado puede influir en la utilización de competencias estratégicas?

R: Hombre, la experiencia previa claro que puede influir en el sentido,... de todas maneras, las estrategias que se aprenden son básicas y son muy sencillas, y desde el principio nos las

explicaron muy bien tanto en el departamento de orientación como la persona encargada en algún momento de venir a dar algunas pautas con alguna herramienta técnica, didáctica que se debe utilizar con ellos. Nos ponemos al día enseguida. Es sobre todo el día a día con ellos, es decir, las estrategias son muy básicas, el único problema que podríamos tener es, en la competencia lingüística, buscar las palabras, las expresiones más exactas para hacerles entender conceptos más abstractos y sobre todo a lo largo del tiempo.

P: ¿Crees que eso lo da la experiencia?

R: Si no hay otra forma.

P: Y la edad del profesorado ¿puede influir? ¿Y la edad del profesorado?

R: No necesariamente, no por el hecho de ser profesores más jóvenes van a tener una mente más abierta, más flexible, van a querer implicarse más, no eso va en la persona. No tiene nada que ver.

P: ¿Cómo valoras la atención al alumnado sordo por parte del profesorado con más antigüedad en el centro?

R: Exactamente igual no tiene nada que ver.

Yo llevo aquí en este centro 10 años. Han pasado muchísimos profesores, interinos, en expectativa de destino, se han jubilado... no tiene nada que ver por el hecho de tener ... únicamente los profesores que llevamos más años dándoles clase a los alumnos sordos,... te encariñas,... es que los ves exactamente igual que al resto. No termina de haber ningún tipo de diferencia. Y los conoces ya también que ... es que son uno más

P: ¿Aprecias diferencias entre el profesorado interino, funcionario o que tiene otra situación administrativa distinta?

R: No tiene nada que ver. Absolutamente nada que ver. Nada en absoluto.

P: ¿Está de acuerdo en que la titularidad del centro (público, concertado o privado) repercute en las competencias que el profesorado utiliza con el alumnado sordo?

R: No sé, yo eso no te lo sé decir, yo solamente hablo, mi experiencia...soy funcionario entonces siempre ha sido en enseñanza pública, no te sé decir la atención en concertados-privados, entre otras cosas, no hemos tenido nosotros ningún intercambio de pareceres ni de opiniones con profesores de enseñanza concertada o privada. No te sé decir.

P: ¿Algún alumno que haya venido de,... tampoco te suena? R: No, todos han sido enseñanza pública. Todos.

P: ¿Crees que la formación necesaria en competencias estratégicas del profesorado es distinta atendiendo al tamaño de la localidad donde se ubican los centros que integran alumnado sordo?

R: No. Yo creo que daría exactamente igual.

P: ¿Y el acceso a la formación por parte del profesorado...? R: Hoy día menos todavía porque ya con la enseñanza online, las enseñanzas presenciales no son en absoluto una prioridad, se pueden dar perfectamente por internet o incluso los cursos semipresenciales, no tienen ningún tipo de ..., yo no le veo a esto ningún tipo de problema, nada.

ENTREVISTA 3

Centro	CEIP Cándido Nogales	Localidad	Jaén		
Profesor/a	P3 – D.P.M.	Sexo	V	Edad	51
Materia que imparte	Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio	Curso	6º Educación Primaria		
Situación Administrativa	Funcionario	Titulación	Maestro		
Años de experiencia en la atención a alumnado sordo	16 años				

Fecha: 17/06/13

PREGUNTAS

P: ¿Qué competencias se esperan del profesorado a la hora de trabajar con alumnado con discapacidad auditiva?

R: Pues en principio yo pienso que la primera que tiene que tener es una capacidad de comunicación más profunda que la que suele tener con otro profesor. Luego ya el resto de características, de capacidades, yo creo que tiene, que las va dando el tiempo, pero básicamente la necesidad de comunicación, yo creo, porque te vas a encontrar alumnos con muchas variedades, desde alumnos muy oral hasta el que prácticamente no tiene ninguna, efectivamente, aptitud, tienes que intentar comunicar siempre al 100% con él. No sé si más o menos eso es lo que esperabas de la respuesta.

P: ¿Ves algunas diferencias con respecto a los compañeros de otras áreas que no tengan experiencia en atención al alumnado con discapacidad?

R: Hombre, sí, la verdad es que yo noto diferencias con respecto al resto de compañeros. Nosotros que trabajamos con alumnado con discapacidad auditiva, yo creo que tenemos, a lo mejor, no sé, unas características, no es que tú vengas con esas características, sino que el trabajo con el alumnado sordo te las va dando. No sé, pues eso que te estoy diciendo, la comunicación, a lo mejor, una cierta dosis de paciencia que a lo mejor no lo tienen otros. No sé.

P: ¿Y a la hora de preparar material...?

R: Sí, a la hora de preparar materia, por ejemplo, vas preparando todo el material que sea muy visual, muy intuitivo y eso luego te sirve porque realmente todo lo que tú has hecho, yo ahora que estoy trabajando tanto con sordos como con oyentes, me está sirviendo mucho porque, no sé, cuando yo trabajo con los niños oyentes lo hago como si tuvieran una discapacidad auditiva y los niños lo entienden, lo captan mejor que si tu lo haces más a nivel oral, porque, normal, yo creo que con los alumnos, aunque me salga un poco de eso, con los alumnos oyentes estamos sobrevalorando la capacidad auditiva y no estamos valorando la capacidad visual. Y entonces al utilizar las dos vías, se complementa y a los niños les ayuda. No sé si a nivel metodológico es correcto, pero a mí me ha servido.

P: ¿Piensa que puede haber diferencias entre las competencias que utilice un profesor de educación infantil, primaria o secundaria?

R: Yo creo que sí. Yo creo que en Infantil, si hablamos con un niño con discapacidad auditiva, en Infantil, tienes que estas digamos, abierto a todo, eres, no sé, no sabría expresarte, pero que tú tienes que recoger del niño y de alguna manera e ir buscando porqué vía puedes trabajar con él. En Primaria ya, el niño tiene ya esa...hablando por ejemplo a nivel concreto, un niño en Infantil, yo creo que la mayoría de la veces todavía no se sabe que ruta va a escoger, vamos, que no te la escoge, si va a ser un niño visual o si va a ser un niño gestual o un niño oral. Entonces, en infantil tú todavía, digamos que de alguna manera, tienes que dejar un campo muy amplio en el que para saber el niño que camino va a tomar. Y luego ya en Primaria no, en Primaria cuando ya empiece con cuestiones más académicas de otro tipo, tienes que seguir y bueno, en Secundaria ya, es que no me lo imagino, porque no he trabajado en Secundaria, pero me imagino que Secundaria tienes tener otra, tienes que escoger otra ruta para trabajar con los niños. Ya no es como en Primaria que tienes a lo mejor, tanto apoyo y tanta ayuda. Tienen que ser más independientes.

P: Un profesor de Secundaria me hablaba hoy que deja menos el aspecto de la comunicación y hablaba más de los aspectos de los contenidos abstractos, cómo hacerlos llegar por ejemplo esos conceptos.

R: Tengo una experiencia de haber estado, una vez, que estuve asesorando en un centro de Secundaria, y entonces, cuando yo me acuerdo que fui a hablar con el orientador, y le estuve comentado de qué manera con un niño con discapacidad auditiva tienen que trabajar y me decía “es que Secundaria tienes que olvidarte de lo que es la Primaria, la Primaria es sólo el equipo educativo es la que todos estáis más..., aquí se trabaja todos, pero en paralelo, en las líneas paralelas, van todos, uno trabajando al lado de otro” **Van igual.** Sí

P: ¿Consideras que estas competencias pueden adquirirse a través de la formación?

R: Yo creo que sí.

P: ¿Y crees que esa formación se debe dar en las Universidades a través de la formación inicial o crees que la puede adquirir cuando ya están en el desarrollo profesional con formación continua?

R: El problema es que, entiendo yo que el problema, que la discapacidad auditiva quizás sea relativamente minoritaria dentro de lo que es todo el campo de la educación, sería, es difícil que alguien que te puedas encontrar en la universidad tenga la suficiente capacidad o experiencia para trabajar con el alumnado con discapacidad auditiva. De hecho, muchas veces, lees manuales de discapacidad auditiva y de alguna manera habla de la discapacidad auditiva lo mismo que yo te podría hablar del sistema solar. Entonces, realmente, yo creo que la formación a veces se hace al..., yo desde luego de quien más he aprendido es de alguien que haya trabajado conmigo y que tenga más experiencia. Yo siempre he ido absorbiendo todas las experiencias esas. Luego, lógicamente tu puedes tener tus iniciativas propias, pero vas aprendiendo siempre de alguien. Digamos que te va pasando el testigo, de esa manera yo creo que es la manera mejor que se puede aprender porque a nivel aniversario, si tu tienes que dar una formación específica para alumnos con discapacidad auditiva, para alumnos con Síndrome de Down,...entonces, realmente no acabarías nunca la formación, al final tiene que ser en el centro en el que tú estés trabajando.

P: ¿Es necesaria la formación especializada?

R: Sí. Eso sí, claro, tipo de especialización a partir del CEP.

P: ¿Piensa que la titulación que tenga el profesorado influye en las competencias estratégicas que utiliza en su aula?

R: Yo es que tengo una, vamos,...tengo mi propia versión sobre esta historia. Aquí realmente, cuando tú, por lo menos los estudios de, a nivel universitario que puedas hacer, la mayoría de las cosas que has aprendido, luego no te van a servir en la aplicación práctica, esa es mi opinión, o sea que vamos a ver, yo te digo porque por ejemplo, se va perdiendo la experiencia porque, yo he visto aquí, por ejemplo, chicas que han venido a hacer “la esta” de Lengua de Signos, o sea, la práctica de Lengua de Signos, y ves chiquillas que tienen formación a lo mejor muy elemental pero que tienen a lo mejor como una vocación docente, aunque esa palabra... no sé “vocación”, no sé. Pero que tienen aptitud para trabajar con alumnado y ves personas que a lo mejor tienen una formación pues no sé, vamos a suponer que han hecho Magisterio, sin embargo, a lo mejor no tienen esa misma aptitud que pueda tener otras chicas que hayan hecho... peluquería, por decirte algo. Es que eso, lo va dando luego el tiempo.

P: ¿Percibes diferencias significativas respecto sexo del profesor a la hora de poner en marcha competencias estratégicas para atender al alumnado con discapacidad auditiva?

R: Yo no le encuentro diferencias, aparte de que realmente, yo aquí estoy siempre rodeado de mujeres y entonces, yo creo que nadie podría apreciar y decir, tú estás utilizando un tipo de estrategias diferentes. Yo creo que la variación que hay es a nivel personal, no por el hecho de tender... o del sexo, sea hombre o mujer, no creo que haya diferencia.

P: ¿Hasta qué punto consideras que la experiencia previa en la atención a este alumnado puede influir en la utilización de competencias estratégicas?

R: La ha contestado en preguntas anteriores.

P: Y la edad del profesorado ¿puede influir?

R: Yo creo que la edad no tiene nada que ver. Lo que sí es cierto es que lógicamente, ahora que estoy entrando en una situación de madurez, la verdad es que los aprendizajes que yo he tenido, si es cierto que los pones ahora mucho más en práctica. Es decir, has pasado por un proceso en el que ha aprendido mucha cosas que ahora te es muy fácil, vamos, que tienes ya tanto bagaje, tantas experiencias previas que es fácil de ponerla, pero bueno eso lógicamente hay personas que con 25 años no tienen ni..., vamos, a lo mejor digo una exageración, que no tienen interés y sin embargo, a lo mejor otra con 50 años sí lo tenemos. No sé, eso ya es una opinión personal.

P: ¿Cómo valoras la atención al alumnado sordo por parte del profesorado con más antigüedad en el centro?

R: Hombre, yo creo que ahora mismo, por lo menos en este centro, la gente que lleva, que tenía mucha experiencia trabajando con alumnado sordo tenía una capacidad de comunicación, de..., con todo, ... con el alumnado, con la familia, que es muy importante, porque la familia es un pilar muy importante en la educación sobre todo de una discapacidad

auditiva. Porque si volviésemos atrás, vemos que un niño que, o sea una familia que de pronto tiene un niño con discapacidad auditiva, no tiene nada en qué apoyarse. No tienen experiencia, no tienen bagaje y eso se lo tienes que dar tú, porque tú previamente has conocido a otras familias, sabes cual es el proceso y esa experiencia que tú tienes, ese feeling que muchas veces vas creando con las familias, hace que el niño avance. Entonces yo entiendo que sí, que tiene una importancia grande el haber tenido experiencia previa con el alumno.

P: ¿Aprecias diferencias entre el profesorado interino, funcionario o que tiene otra situación administrativa distinta?

R: Las diferencias son más a nivel personal, yo entiendo que una persona que pueda, por ejemplo, aquí en el centro que hay personas interinas que están adquiriendo una capacidad, aunque siguiesen siendo interinos eternamente, espero que no, yo creo que seguirán teniendo una capacidad igual que pueda tenerla un funcionario. Yo creo más en las capacidades personales o en las actitudes personales, más que en la función administrativa que tienen.

P: ¿Está de acuerdo en que la titularidad del centro (público, concertado o privado) repercute en las competencias que el profesorado utiliza con el alumnado sordo?

R: La verdad es que no tengo ningún..., no tengo elementos, no tengo criterios de referencia para otros centros. Yo sé, ahora mismo, en un centro público, cómo está la educación pública, (siempre, eso ya a nivel personal, soy partidario de la educación pública), yo veo los medios que hay aquí, veo la situación que hay aquí, y realmente, a mí, se me hace difícil creer, sin conocer, que en un centro concertado o privado, hubiera ni los medios que hay aquí, ni las..., ni el interés que presta la administración por la educación de alumnos con discapacidad auditiva. Esa es mi opinión, sin conocerla, ¡eh!

P: ¿Crees que la formación necesaria en competencias estratégicas del profesorado es distinta atendiendo al tamaño de la localidad donde se ubican los centros que integran alumnado sordo?

R: Yo creo, no, porque, vamos a ver, yo creo que la diferencia, muchas veces ya cuando entras con un número de niños tan reducido, entra más en lo que son las características personales del niño por su discapacidad y creo que no tiene, vamos, no tendría por qué variar. Si es cierto que, lógicamente, te vas a encontrar con mayor número de alumnos con discapacidad auditiva, como de hecho pasa en este centro, donde se recoge el alumno de diferentes localidades. Pero yo creo que la formación que pueda recibir una persona que puede estar trabajando con niños sordos no tiene por qué variar de la que trabaja con... ocho, porque al final, muchas veces lo vienes trabajando individualmente con ese niño. Tiene que ver más con la discapacidad, o sea con las características de la discapacidad auditiva que venga con ese niño, más que con que haya un número mayor o menor.

P: ¿Y con las necesidades formativas del profesorado que esté en Jaén o que esté, por ejemplo, en Arroyo?

R: Pues yo creo que no tiene porqué haber diferencias, yo pienso que no.

ENTREVISTA 4

Centro	CEIP Cándido Nogales	Localidad	Jaén		
Profesor/a	P4 – M.H.G.	Sexo	F	Edad	28
Materia que imparte	Audición y Lenguaje	Curso	Todos los cursos Ed. Primaria		
Situación Administrativa	Interina	Titulación	Maestra		
Años de experiencia en la atención a alumnado sordo	3				

Fecha: 20/06/13

PREGUNTAS

P: ¿Qué competencias se esperan del profesorado a la hora de trabajar con alumnado con discapacidad auditiva?

R: Bien, pues las competencias, supongo que serán, supongo porque es una opinión ¿no? , lo primero, pues conocer en qué consiste la adquisición del lenguaje, cuáles son las fases de adquisición del mismo y los posibles errores que puedan cometer los niños con trastornos en el habla y en el lenguaje de cada uno.

P: ¿Y en general, para el profesorado de área curricular, qué competencias estratégicas docentes consideras tú que debe de tener un profesor a la hora de atender alumnado sordo?

R: ¿Estrategias de metodología?

P: Estrategias de metodología, de planificación, de... competencias docentes. R: En general, si es de aula en ese caso serían, cómo aprenden los niños sordos, pues por ejemplo, recursos visuales, qué tipo de recursos materiales necesitarían, también, pues, organización de aula por supuesto, porque si el... se encuentra en un aula poco luminosa o con bastante ruido, condiciones ambientales me refiero, también tiene que conocer cuál será, y un poco también, pues, qué tipo de adaptaciones no significativas, en este caso de metodología o contenidos debería aprovecharse para que el niño aprendiera.

P: ¿Piensa que puede haber diferencias entre las competencias que utilice un profesor de educación infantil, primaria o secundaria, en caso afirmativo, podría mencionar algunas?

R: En las competencias no, pero sí en la forma de cómo adquieren los niños el lenguaje. Entonces, estaríamos hablando de niños por ejemplo de Infantil, hasta qué punto ellos pueden llegar a aprender, por ejemplo, vocabulario y sintaxis y luego en Primaria, en cada uno de los ciclos, pues, la suya propia.

P: ¿Consideras que estas competencias pueden adquirirse a través de la formación? En caso afirmativo, ¿En qué momento crees que se debería fomentar esta formación (inicial/continua)?

R: Sí de hecho, creo que es la única vía de adquisición de competencias. La formación es la primera y luego ya la experiencia, pero hay que venir ya aprendidos. Para mí es básico venir

aprendidos, como he dicho, venir con una buena base y luego ir formándote, de forma continuada, pero sobre todo venir ya con una buena base.

P: ¿Es necesaria la formación especializada que se pueda dar al profesorado cuando ya está en los centros?

R: Cuando ya está en los centros, sí, pero de nuevo, tienen que venir... La formación, además, deben darla personas que ya lleven varios años trabajando con este tipo de alumnado.

P: ¿Piensa que la titulación que tenga el profesorado influye en las competencias estratégicas que utiliza en su aula?

R: Completamente de acuerdo. La formación es básica. Si conoces, has tenido una buena base, luego tú puedes poner en práctica lo aprendido, porque si no tienes la base, puedes formarte, pero bueno, ya empezado el curso y deberás,... en fin, ya aprovechar el tiempo, no se puede volver atrás. Por lo tanto, si vienes ya con la formación adquirida pues lógicamente...

P: ¿Y crees que puede haber diferencias, por ejemplo, entre Ingenieros o profesores que vengan del área de Humanidades a la hora de atender a este alumnado?

R: Supongo que sí, claro, lo mismo, pues si un ingeniero, por ejemplo, que va a dar Tecnología, no, a un niño sordo, ese Ingeniero, antes de empezar a trabajar con un alumnado sordo, debería al menos, hacer un curso básico de qué significa ser sordo y qué características tiene este tipo de alumnado

P: ¿Percibes diferencias significativas respecto sexo del profesor a la hora de poner en marcha competencias estratégicas para atender al alumnado con discapacidad auditiva?

R: Hasta ahora no he visto ninguna diferencia, pero mi experiencia es corta, son sólo tres años.

P: ¿Hasta qué punto consideras que la experiencia previa en la atención a este alumnado puede influir en la utilización de competencias estratégicas?

R: Pues influye, lo que sí que es verdad es que como hay una gran variabilidad entre los niños, aunque tengas una experiencia previa y te haya funcionado, por ejemplo, un tipo de metodología o estrategias con un alumnado concreto, luego tienes que volver prácticamente a empezar con otro tipo de niños. Es decir, que la misma metodología no te sirve para utilizarla con todo. Por lo tanto siempre se forma...

P: Y la edad del profesorado ¿puede influir?

R: Mi experiencia me dice, hasta ahora, que es verdad que los años lo que hace es dar seguridad a la hora de impartir su asignatura, no, a cada uno. Da seguridad, y esto a veces, no siempre, pero puede suponer que cueste un poco más adaptarse, adaptarte a otro tipo de metodología nuevas, que las personas que acabamos de empezar, lógicamente, como no tenemos esa base, la estamos creando, pues tenemos, quizás, menos miedo a probar nuevos métodos o cualquier estrategia nueva o novedosa que pueda aparecer.

P: ¿Cómo valoras la atención al alumnado sordo por parte del profesorado con más antigüedad en el centro?

R: Bien, lo valoro como acabo de comentar, pues bien porque es verdad que, bueno, la

seguridad, a la hora de trabajar con este alumnado, de conocer las características de cada niño es positivo, pero quizás, falta, pues, ese, no sé, esa novedad o adquirir otro tipo de forma de trabajo, eso cuesta quizás más. Por lo tanto, lo valoro positivamente, pero...creo que es necesario que todos abramos nuestros horizontes y no nos quedemos con lo que tenemos.

P:¿Aprecias diferencias entre el profesorado interino, funcionario o que tiene otra situación administrativa distinta a la hora de utilizar las estrategias?

R: No. A la hora de utilizarlas (**las estrategias**), no. Pero es verdad que las personas que llevan más años trabajando, pues, a veces, por motivos diversos (que yo tampoco voy a entrar ahí), pues quizás, no hagan tanta cosas nuevas. Vamos a dejarlo ahí. Las personas que acabamos de llegar, tenemos, pues, quizás, no ganas, no se trata de ganas, si no de, pues, tenemos ganas sí de probar cosas y ponerlas en marcha.

P:¿Está de acuerdo en que la titularidad del centro (público, concertado o privado) repercute en las competencias que el profesorado utiliza con el alumnado sordo?

R: Yo creo que sí. No conozco otros centros concertados, pero sí que es verdad que aquí, en la administración pública, nos obligan prácticamente a tener una buena formación y esto lo consiguen, pues, haciendo exámenes para poder acceder a un Puesto Específico, lógicamente tienes que estar bien formado porque si no, no puedes acceder a él. Y luego, pues, los interinos tenemos que presentarnos a las oposiciones y estamos demostrando las competencias que tenemos, cada dos años.

P:¿Crees que la formación necesaria en competencias estratégicas del profesorado es distinta atendiendo al tamaño de la localidad donde se ubican los centros que integran alumnado sordo?

R: No lo creo. Mi experiencia, la pequeñita que tengo me dice que Jaén, siendo una ciudad pequeña, tienen bastantes recursos. Están empezando a ello sobre todo, de forma externa, no, pero interna, a nivel administrativo, lo veo bastante bien. Creo que hay cursos de formación, creo que hay..., tenemos un Equipo Técnico, también especializado y por lo tanto, pues, nos ofrece ayuda siempre que nos hace falta.

P: Y en cuanto a la... comparando por ejemplo, Jaén con localidades como pueda ser Arroyo del Ojanco que son localidades pequeñas, ¿crees que puede haber alguna diferencia en el profesorado, dependiendo del destino donde esté trabajando?

R: En el profesorado no, porque igualmente esa persona tiene que estar formada porque pasa primero por un proceso selectivo, por lo tanto, no tiene nada que ver. Lo que sí que es verdad, es que los recursos, al estar más centralizados, en Jaén, pues, cuesta más que llegue, pero llegan. Llegar, llegan.

ENTREVISTA 5

Centro	CEIP Cándido Nogales			Localidad	Jaén		
Profesor/a	P5 – R.P.M.			Sexo	F	Edad	46
Materia que imparte	Lengua, Matemáticas...			Curso	6º Educación Primaria		
Situación Administrativa	Funcionaria	Titulación	Licenciada en Psicopedagogía				
Años de experiencia en la atención a alumnado sordo	21 años						

Fecha: 17/06/13

PREGUNTAS

P:¿Qué competencias se esperan del profesorado a la hora de trabajar con alumnado con discapacidad auditiva?

R: Yo pienso que la primera competencia que se espera de este tipo de profesorado es una buena competencia para poder facilitar la comunicación del niño sordo. Entonces, una buena comunicación con Lengua de Signos y también una buena competencia a la hora de comprender y saber trabajar con niños, con el alumnado sordo. No solamente hay que saber Lengua de Signos, sino saber, también, enseñar. Entonces, tienes que tener un montón de habilidades y de estrategias para intentar, no solamente comunicarte con el niño, sino enseñarle. Es una mezcla de una competencia comunicativa en Lengua de Signos y también de pedagogía, para poder comunicarte con él y enseñarle.

P:¿Piensa que puede haber diferencias entre las competencias que utilice un profesor de educación infantil, primaria o secundaria, en caso afirmativo, podría mencionar algunas? ¿Es necesaria la formación especializada?

R: Sí, se dan diferencias. Evidentemente la competencia que tenga por ejemplo, un profesor de Educación Infantil, no es frecuente que tenga una competencia comunicativa altísima en Lengua de Signos porque, claro, lo que más trabaja son..., lo que es un nivel básico de Lengua de Signos, entonces, va a trabajar constructos mucho más bajos que el currículum, entonces se va a centrar simplemente en, pues, en vocabulario, en los sonidos, en la evaluación, es distinto, en el aspecto curricular, como un compañero de 6º. Entonces, sí que serían diferentes, se dan diferencias y claro, esas diferencias cambian todo, está en los que tú estás trabajando y entonces, fundamentamos que es muy diferente el trabajo en Infantil que el trabajo, por ejemplo en Primaria. Es muy distinto, porque el trabajo en Infantil está mucho más limitado, es mucho más repetitivo, haya que estar constantemente controlando un montón de conductas. Sin embargo, en Primaria ya no existen ese tipo de conductas.

P:¿Consideras que estas competencias pueden adquirirse a través de la formación? En caso afirmativo, ¿En qué momento crees que se debería fomentar esta formación (inicial/continua)?

R: Sí. Yo creo que la formación en este caso, es continua. Porque hay muchas veces, que la Lengua de Signos es una Lengua viva, entonces, lo mismo que cuando aprendes otro idioma, si no lo practicas, tienes que estar continuamente actualizándote, repasando. Porque, por

ejemplo, cuando estás en 6º estás trabajando con un vocabulario, con unas estructuras, que no trabajas cuando estás en 1º. Entonces, la formación y el reciclado tienen que ser permanente.

P:¿Qué piensas de la formación inicial, de la formación de las Universidades, en comparación de la formación continua que se da en los CEP? Formación en general ¿Crees que está preparado el profesorado en esa formación en competencias estratégicas para atender al alumnado sordo?

R: No, yo he hecho Magisterio y después hice Logopedia y después he hecho Psicopedagogía y no tiene nada que ver. Está muy regulada lo que es la formación de sentarte en la Universidad, en las Escuelas de Magisterio, salvo las prácticas, es cuando te das cuenta de que no hay una concordancia entre lo que se da en las clases y lo que después te encuentras en la realidad, es muy distinta. Verdaderamente se aprende con la realidad y yo creo que tenían que dar experiencia práctica. Entonces, das muchos contenidos que te pueden servir, te sirven, pero que donde verdaderamente se aprende es con la práctica diaria.

P:¿Piensa que la titulación que tenga el profesorado influye en las competencias estratégicas que utiliza en su aula?

R: Sí, porque no es lo mismo una persona que tenga por ejemplo simplemente Primaria que una persona que haya hecho Primaria y Logopedia, que tiene una formación más amplia, que sabe abordar muchísimo mejor cualquier problema, no solamente lo que es el currículum, sino sabe abordar, cualquier problema que presente el niño. Y otra persona que tiene por ejemplo, Psicología, Psicopedagogía, tiene muchos más recursos a la hora de afrontar cualquier problema de cualquier problema de aprendizaje del niño, lo puede detectar muchísimo antes por su formación, cualquier problema que tenga.

P:¿Percibes diferencias significativas respecto sexo del profesor a la hora de poner en marcha competencias estratégicas para atender al alumnado con discapacidad auditiva?

R: No es tanto que se perciban diferencias, es distinto, como toda la vida, es distinto, el trabajo que hace un hombre o una mujer, le da, por su condición, no, un carácter, un estereotipo de que las mujeres son más cariñosas, más dulces, pero sí que es verdad, que ahí, cuando se da una plaza de Infantil, para trabajar con niños sordo en Infantil, siempre se ha preferido una maestra. Al maestro no lo ves en Infantil. Es algo que es consustancial a nuestra cultura, cuando verdaderamente no tenía que haberlas, pero “haberlas, haylas”. Si es verdad, que si la maestra funciona..., el papel de “seño” es como más..., recoge todos los aspectos del aprendizaje. Sí que es verdad que es distinto, partiendo de la base que los dos son profesionales y que trabajan, pero hay diferencias, diferencias como las hay en otras cosas, no solamente en la educación, sino que haga lazos, en temas fundamentales más que la Educación, también aquí es un poco función no ya solo de “maestra-madre”, si no de preocuparse de muchas cosas que a lo mejor, el maestro pues pasa más por encima.

P:¿Hasta qué punto consideras que la experiencia previa en la atención a este alumnado puede influir en la utilización de competencias estratégicas?

R: La experiencia previa yo creo que es fundamental, cuanto más experiencia tienes, más sabes cómo tratar, como afrontar,... La experiencia es, vamos, es que para nosotros es fundamental. Cuando tú vas a un centro y cuando llegas al principio, no sabes, comentas, a

lo mejor, casos, te planteas dudas. Sin embargo, cuando ya llevas muchos años, ya sabes perfectamente cómo abordarlos. Y además difícilmente te confundes en apreciaciones en maneras de enfocar, todo esto es más del uso porque la misma experiencia... quiero decir, por ejemplo, que yo que llevo muchísimos años, sé perfectamente cómo tengo que comenzar o lo que funciona, lo que no funciona, lo que sé que me va a dar resultados, entonces, antes con quien llegue de nuevas con poca experiencia, pues tienes que echar una mano para darle un poquito de orientación.

P: Y la edad del profesorado ¿puede influir?

R: La edad..., si que me he encontrado, no en caso de compañeros que estén trabajando con niños sordos, también te digo una cosa, que tenía una compañera que me decía que “en la Educación Escolar no es bueno trabajar muchos años, porque hay que cambiar”. Entonces la edad, sí que es verdad, que cuando llegas a una determinada edad, no tienes el mismo entusiasmo que cuando eres joven. Entonces, cuando eres joven, quizás, ese entusiasmo que tienes de juventud, de querer aprender, ese..., pues no sé, no te voy a decir que son problemas, pero que a lo mejor una persona con demasiada experiencia, pero por la edad, pues a lo mejor está ya más cansada y es distinto. Y sí que se ve diferencias. Yo veo diferencias.

P:¿Cómo valoras la atención al alumnado sordo por parte del profesorado con más antigüedad en el centro?

R: Yo, claro, ahí no te puedo opinar porque ahora mismo la más antigua en el centro soy yo, entonces...

P:¿Y el resto de tus compañeros, que a lo mejor no tienen formación especializada o que sí pueden tenerla, independientemente los que son a lo mejor definitivos...como ves la atención, cómo la percibes tú?

R: Yo la percibo como que a nosotros cuando empezamos a trabajar con los niños sordos, lo que sí enseñamos en el grupo, que buscabas siempre el beneficio de los niños. Que los niños estuvieran bien, estuvieran bien atendidos, estuvieran contentos, las familias estuvieran contentas y los niños aprendieran. Entonces, sí que es verdad, que la atención, yo siempre la he visto muy correcta y siempre buscando lo mejor. Entonces, la gente que quería continuar en el centro y que quería..., para continuar una labor que se empezó. Entonces, eso a lo mejor, gente nueva, pues a lo mejor, no tienen esa visión, de continuidad, de hacer piña para sacar adelante un proyecto, unos niños... Yo por ejemplo, para mí es una satisfacción tener niños desde Infantil y ver cómo se van a la Universidad. Eso es una satisfacción muy grande. Y claro, gente que puede venir y que puede estar dos o tres años, esa perspectiva no la tiene, no la tiene y no creo que tenga esa ilusión.

P:¿Aprecias diferencias entre el profesorado interino, funcionario o que tiene otra situación administrativa distinta?

R: Sí, sí hay diferencias. ¿Con respecto a la educación de los niños o con respecto...?

P:¿Con respecto a las estrategias que utilizan a la hora de trabajar con estos niños?

R: Para...a la hora de las estrategias, pues sí, por ejemplo, los interinos vienen con un montón de estrategias nuevas o con un montón de cosas nuevas, el problema es que cuando se bajan, a lo mejor, a la realidad, hay cosas que funcionan y cosas que no. Y la gente, es decir, lo funcionarios, por su propia experiencia, si tienen ya tiempo, ya saben perfectamente

las estrategias a utilizar..., sí es diferente. Lo que pasa es que los profesores que están contratados por Religión pues yo, la verdad, la experiencia que tengo es que la persona de Religión, sí que veo mucho interés para llegar a los alumnos, para hacerse entender...Incluso, cuando yo llegué los niños sordos no hacían la comunión y ahora ya hacen la comunión afortunadamente. Y además se establece un vínculo entre el profesor de Religión y el Catequista de donde vayan los niños. Entonces yo creo que en ese sentido hemos trabajado mucho porque claro, la normación que tiene un niño oyente de hacer o no hacer la comunión, depende también, no sé...

P:¿Está de acuerdo en que la titularidad del centro (público, concertado o privado) repercute en las competencias que el profesorado utiliza con el alumnado sordo?

R: Yo creo que sí, yo creo que repercute. Mira, nosotros toda...es que no sé cómo funcionan en centros concertados, porque yo el centro concertado que tengo la referencia no tiene alumnado con esta discapacidades (discapacidad auditiva). Pero sí que es verdad que tuvimos un niño de un centro concertado, lo que nos comentaban es que no sabía, el profesor, abordar el aprendizaje de ese niño, no tenía estrategias para trabajar con este niño. Sin embargo, cuando llegó aquí, sí que teníamos estrategias, sabíamos que hacer. Se encuentran alguna situación problemática, difícil, que no saben hablar, entonces es como que dudan. Allí es como que los niños tienen que funcionar todos de la misma forma, entonces las estrategias tienen que ser las mismas. Que también habrá que verlos. Pero con los niños sordos es...no saben cómo trabajar, no tengo estrategias para atender, no tengo recursos,... Entonces, eso claro, lo que hace, es que el niño se tuvo que venir aquí. En Infantil estuvo y claro, cuando llegó a Primaria, el profesor de Primaria no tenía estrategias para trabajar con ella. Es cuando piden el cambio a un centro público. Nosotros, afortunadamente, tenemos recursos, estrategias...

P:¿Crees que la formación necesaria en competencias estratégicas del profesorado es distinta atendiendo al tamaño de la localidad donde se ubican los centros que integran alumnado sordo?

R: No, porque puede ser que sea, pero no es porque en esos casos, a lo mejor en Arroyo del Ojanco pueden tener un caso, dos casos... puedes intercambiar experiencias con otros compañeros, sin embargo, la gente que está trabajando con un niño sordo, cuando hemos hecho cursos hemos comentado, pues mira, yo no había pensado utilizar esas estrategias, porque no pensamos que podrían aplicarse a un Inglés. Entonces, quizás, cuando están muchas personas trabajando con eso, te da la posibilidad de utilizar muchas estrategias y compartirlas. Sin embargo una persona que está en una localidad más pequeña está mucho más limitada, porque claro, está limitada a su entorno, a su centro y a lo que tiene. Si tiene pocos alumnos, pues claro, uno comprende el que pueda, tenga unos compañeros que estén en la misma situación, evidentemente se intercambian pues materiales, estrategias, y cuando hay problemas se pide ayuda.

ENTREVISTA 6

Centro	CEIP Cándido Nogales	Localidad	Jaén		
Profesor/a	P6 – M.S.B.	Sexo	F	Edad	36
Materia que imparte	Lengua, Matemáticas,...	Curso	5ºA		
Situación Administrativa	Funcionaria	Titulación	Maestra		
Años de experiencia en la atención a alumnado sordo	2 años				

Fecha: 20/06/13

PREGUNTAS

P:¿Qué competencias se esperan del profesorado a la hora de trabajar con alumnado con discapacidad auditiva?

R: Yo creo que lo primero es el sistema, con el alumnado con discapacidad auditiva. Que entiendas las dificultades que puede presentar el alumno con discapacidad auditiva. Y luego hay que tener en cuenta el tipo de alumno con discapacidad auditiva, el que tiene discapacidad auditiva pura y el que tiene otro tipo de discapacidades asociadas, que también hay que saber trabajar con ese tipo de discapacidad.

P:¿Algo más?

R: No.

P:¿Piensa que puede haber diferencias entre las competencias que utilice un profesor de educación infantil, primaria o secundaria, en caso afirmativo, podría mencionar algunas?

R: Yo creo, un poco también, que depende de la titulación de ese profesorado. Si eres maestro de Audición y Lenguaje, tú ya tienes una base...que es lo que se está buscando a una maestra de audición y lenguaje, tú ya tienes una base y ya sabes cómo trabajar y cómo tratar con un alumno sordo. Aparte de tener luego una formación en Lengua de Signos, que es evidentemente necesaria, pero sobre todo, yo creo, que lo más importante es que seas eso, especialista en Audición y Lenguaje, porque ya sabes cómo funciona un alumno sordo, qué dificultades se puede encontrar, que necesidades tiene...Entonces, yo creo que es muy importante esa titulación de especialista en Audición y Lenguaje.

P:¿Consideras que estas competencias pueden adquirirse a través de la formación?

R: Por supuesto, tu siempre te puedes formar en ese tipo, pero yo creo que es muy importante eso, saber las necesidades, lo primero hay que saber las necesidades generales de un alumno sordo, entonces, en eso, evidentemente te puedes formar, antes, después o cuando quieras.

P: En caso afirmativo, ¿En qué momento crees que se debería fomentar esta formación (inicial/continua)?

R: Yo, hombre, primero creo que tienes que tener, un poco, la base de la carrera, porque hay gente que es de Primaria, que no tiene ningún tipo de formación en Educación Especial,

entonces hay un poco más de dificultada. Pero luego, sí que es verdad, que puedes hacer un Postgrado, que hay Máster... todo eso lo puedes hacer. Además que la formación continua es muy importante, porque si tú acabas tu carrera hace 10 años y no vuelves a formarte en nada..., yo creo que tenías que tener una formación continua en algún ámbito. Si a ti te interesa la discapacidad auditiva, pues busca por ahí, o Necesidades Educativas Especiales, o buscarte un Máster, un Postgrado, algo así, o algún curso

P:¿Es necesaria la formación especializada?

R: Sí, la verdad es que sí. Creo que es importantísimo que desde el CEP o desde cualquier otro tipo de Asociación se oferte formación. Que es muy importante, pero que en alumnado con discapacidad auditiva en, sobre todo en necesidades específicas de apo., en necesi...(no puedo hablar), en necesidades específicas de apoyo educativo

P:¿Piensa que la titulación que tenga el profesorado influye en las competencias estratégicas que utiliza en su aula?

R: Hombre, yo vuelvo a reiterar otra vez, que es necesario una formación en Audición y Lenguaje.

P: Por ejemplo, ¿consideras que un Ingeniero, puede dar, pensando en Secundaria, puede utilizar las mismas competencias...?

R: Hombre, la verdad es que no, porque la verdad es que el CAP..., porque ellos tienen su titulación y luego el CAP, entonces, yo creo, que a veces no es ni suficiente para trabajar con niños de la ESO, entonces, mucho menos para trabajar con Necesidades Educativas Especiales, mucho menos.

P:¿Percibes diferencias significativas respecto sexo del profesor a la hora de poner en marcha competencias estratégicas para atender al alumnado con discapacidad auditiva?

R: No, yo creo que no.

¿Lo ve igual en profesores que en profesoras?

R: Yo sí.

P:¿Hasta qué punto consideras que la experiencia previa en la atención a este alumnado puede influir en la utilización de competencias estratégicas?

R: Hombre, experiencia, hasta que no trabajas realmente, no sabes lo que es, porque tú acabas tu formación y no has trabajado. Si haces las prácticas, si tienes suerte y haces prácticas en un centro dónde hay alumnado sordo, pues sí, ya tienes algo de experiencia, pero si no, cuando apruebas tu oposición, es dónde te mandan y la experiencia se va cogiendo con el trabajo y con la formación que tú te vayas formando y preocupando al mismo tiempo a trabajar con ese tipo de niños

P: Y la edad del profesorado ¿puede influir?

R: Hombre, cuando empieza uno más joven empieza con más ganas, eso está más claro, está muy claro, vamos. Si empiezas buscándote cosas, buscándote cursos, buscándote material,... luego, sí que es verdad que suples un poco esa formación con el bagaje que tú tienes, aunque, vuelvo a repetir que es que es muy importante el reciclarse, el ir haciendo cosillas, porque si no, es que lo vas perdiendo, te encasillas y lo pierdes.

P:¿Cómo valoras la atención al alumnado sordo por parte del profesorado con más antigüedad en el centro?

R: Eso depende un poco de profesorado. Yo veo que hay profesores que están muy implicados, que se preocupan mucho por ese tipo de alumnado y luego hay otros que... que no, que si le entienden, bien y si no le entiende le dan igual.

P:¿Y no depende de la antigüedad...?

R: No, depende de la persona. Porque hay personas, por ejemplo, aquí hay un compañero que se jubila en febrero del año que viene y se preocupa muchísimo

P:¿Por estos niños?

R: Claro. Entonces... que no depende de la edad, depende de las ganas.

P:¿Aprecias diferencias entre el profesorado interino, funcionario o que tiene otra situación administrativa distinta?

R: Yo creo que no, que es que la diferencia está en la persona, no en la titulación ni en su situación administrativa, ni en nada, está en la persona, en que tenga ganas.

P:¿Está de acuerdo en que la titularidad del centro (público, concertado o privado) repercute en las competencias que el profesorado utiliza con el alumnado sordo?

R: Yo creo que en las competencias del profesorado no. Yo creo que repercute el tipo de centro en la dotación del centro. Es que es muy importante que el centro esté bien dotado, primero de personal y segundo de material. Entonces, si el centro es público bien dotado, estupendo. Si es concertado bien dotado, estupendo. O sea, lo que depende es la dotación de personal y material del centro, es que no depende de otra cosa.

P: ¿Crees que la formación necesaria en competencias estratégicas del profesorado es distinta atendiendo al tamaño de la localidad donde se ubican los centros que integran alumnado sordo? Por ejemplo, ¿es lo mismo el profesorado en Jaén o en Arroyo del Ojanco?

R: Hombre, si te entiendo. Es que las opciones en Jaén son muchas y las opciones en Arroyo del Ojanco, muy pocas. ¿Qué hay en Arroyo del Ojanco?, lo que tu tengas trabajado, lo que tu traigas de tu casa. ¿Qué hay en Jaén?, pues yo ahora me encuentro con algún problema, que no sé, y tengo la Asociación a 3 metros de mi casa. APROSOJA, por ejemplo, la tengo muy cerca, puedo acercarme, hablar con ellos, preguntarles. Me puedo acercar y hablar contigo. En Arroyo del Ojanco te ves muy sólo. Te vas al CEP, el CEP puede que los saquen, en Arroyo del Ojanco, es mucho más difícil que saquen un curso de formación. Entonces, el problema no está ni en el centro, ni en la localidad, ni en el profesorado, si no está en las opciones que te da la zona. Yo, que yo soy de Madrid, que no soy de aquí, yo en Madrid podía hacer lo que yo quería, lo tenía todo. Ahora, si yo quiero algo, hay cosas que tengo que buscar en Granada, que aquí no encuentro. Entonces, no depende de eso, depende de las opciones que te oferta la zona.

Anexo V: Datos del estudio cuantitativo (en CD-ROM)

En el CD-ROM adjunto se presenta la siguiente información en relación al análisis de los datos del estudio cuantitativo:

1. Archivo de datos recogidos de los cuestionarios
Nombre del archivo: 1.Archivo_de_Datos_Recogidos_de_los_cuestionario.sav
2. Validez de constructo-Análisis Factorial:
 - 2.1. Análisis Factorial (KMO; Comunalidades; Varianza Total Explicada por los 5 primeros componentes; Gráfico de Sedimentación; Matriz Componentes Principales con valores absolutos mayores de 0,5; Matriz de Componentes Rotados).
Nombre del archivo:
2.1.Analisis_Factorial(KMO_Comunalidades_VarianzTotalExp_GrfSedim_MatrizCompPrin_Comp Rotados).pdf
 - 2.2. Análisis Factorial (Matriz de Componentes Principales y Rotados con todos los pesos).
Nombre del archivo:
2.2.Analisis_Factorial(Matriz_de_Componentes_Principales_y_Rotados_Todos_los_Pesos).pdf
3. Análisis de la fiabilidad del cuestionario:
 - 3.1. Estadísticos de Fiabilidad (Alfa de Cronbach para la totalidad del cuestionario e Item a Item).
Nombre del archivo:
3.1.Estadisticos_Fiabilidad(AlfaCronbach_Total_e_Item_a_Item).pdf
 - 3.2. Estadísticos de Fiabilidad (Alfa de Cronbach 2 Mitades Pares-Impares).
Nombre del archivo:
3.2.Estadisticos_Fiabilidad(AlfaCronbach_2Mitades_Pares_Impares).pdf
4. Estadísticos descriptivos:
 - 4.1. Variable Independiente (Medidas de Tendencia Central; Dispersión; Frecuencias; Porcentajes; Gráficos).
Nombre del archivo:
4.1.Variable_Independiente(Medidas_Tendencia_Central_Dispersion_Frecuencias_Porcentajes_G raficos).pdf
 - 4.2. Tablas de contingencia (Variables: Realización de Curso; Edad; Sexo; Situación Administrativa; Años de Servicio; Titulación; Experiencia en Discapacidad Auditiva).

Nombre del archivo:

4.2.Tablas_Contingencia(RealizacionCurso_Edad_Sexo_SituacAdva_AñosServicio_Titulac_ExperienciaDisAud).pdf

4.3. Variable Dependiente (Medidas de Tendencia Central; Dispersión; Frecuencias; Porcentajes).

Nombre del archivo:

4.3.Variable_Dependiente(Medidas_Tendencia_Central_Dispersion_Frecuencias_Porcentajes).pdf

4.4. Factores (Medidas de Tendencia Central; Dispersión; Frecuencias; Porcentajes).

Nombre del archivo:

4.4.Factores(Medidas_Tendencia_Central_Dispersion_Frecuencias_Porcentajes).pdf

5. Comparación de medias:

5.1. Prueba T de Student.

5.1.1. T Student variables Sexo y Totalidad (Total).

Nombre del archivo:

5.1.1.T_Student_Sexo_Totalidad(Vble_Dep_Total).pdf

5.1.2. T_Student variable Sexo y 5Factores.

Nombre del archivo:

5.1.2.T_Student_Sexo_5Factores.pdf

5.1.3. T_Student variables Titularidad del Centro, Total y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.1.3.T_Student_TitularidadCentroVble_Dep_Total_y5Factores.pdf

5.1.4. T Student variable Realización de Curso, Total y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.1.4.T_Student_RealizacCurso_Vble_Dep_Total_y_5Factores.pdf

5.2. Análisis de Varianzas (ANOVAS).

5.2.1. ANOVA variables Edad, Totalidad 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.2.1.ANOVA_Vble_Edad_TotalidadyFactores.pdf

5.2.2. ANOVA, HSD de Tukey y gráficos de medias de las variables Situación Administrativa, Totalidad y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.2.2.ANOVA_HSDTukey_GraficoMedias_Vble_SituacAdva_TotalidadyFactores.pdf

5.2.3. ANOVA variables Años de Servicio, Totalidad y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.2.3.ANOVA_Vble_AñosServicio_TotalidadyFactores.pdf

- 5.2.4. ANOVA, HSD de Tukey y gráfico de medias de las variables Experiencia en Discapacidad Auditiva, Totalidad y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.2.4.ANOVA_HSDTukey_GraficoMedias_Vble_Experiencia_Dis_Aud_TotalidadFactores.pdf

- 5.2.5. ANOVA, HSD de Tukey y gráficos de medias de las variables Etapa Educativa, Totalidad y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.2.5.ANOVA_HSDTukey_GraficosMedias_Vble_EtapaEducativa_TotalidadFactores.pdf

- 5.2.6. ANOVA y HSD de Tukey de las variables Titulación, Totalidad y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.2.6.ANOVA_HSDTukey_Vble_Titulacion_TotalidadFactores.pdf

- 5.2.7. ANOVA y HSD de Tukey de las variables N° de habitantes, Totalidad y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.2.7.ANOVA_HSDTukey_Vble_Nºhabitantes_TotalidadYFactores.pdf

- 5.2.8. ANOVA y HSD de Tukey, gráfico de medias de las variables Antigüedad en el centro, Totalidad y 5 Factores.

Nombre del archivo:

5.2.8.ANOVA_HSDTukey_GraficoMedias_Vble_Antigüedad_centro_TotalidadFactores.pdf

6. Análisis de correlación (P de Pearson):

- 3.1. Análisis de Correlación P de Pearson de la totalidad del cuestionario (variable Total) y de los 5 Factores.

Nombre del archivo:

6.1.Analisis_Correlacion_PPearson_Vbles_Totally5Factores.pdf

- 3.2. Diagramas de Dispersión.

Nombre de la carpeta:

6.2.Diagramas_Dispersion

Anexo VI: Datos del estudio cualitativo (en CD-ROM)

En el CD-ROM adjunto se presenta la siguiente información en relación al análisis de los datos del estudio cualitativo:

1. Análisis del programa NVivo:
 - 1.1. Frecuencia de las 100 primeras palabras más utilizadas por los profesores entrevistados.
Nombre del archivo:
1.1.Frecuencia_100_primeras_palabras.pdf
 - 1.2. Palabras claves (nodos) de especial significado para el estudio.
Nombre del archivo:
1.2.Palabras_Clave(Nodos).pdf
 - 1.3. Frecuencia de las palabras clave (alumnado, alumnos, auditiva, capacidad, competencia, curso, estrategias, experiencia, formación, niño, práctica, sordo).
Nombre de la carpeta:
1.3.Porcentaje_Utilizacion_Palabras_Clave(nodos)
 - 1.4. Árboles de las palabras (auditiva, capacidad, competencia, creo, curso, estrategias, experiencia, formación, niños, práctica, sordo, tiene).
Nombre de la carpeta:
1.4.Arboles_Palabras

Índice de Tablas

	Página
Tabla nº 1: Clasificación del tipo de sordera atendiendo al grado de pérdida auditiva	9
Tabla nº 2: Tipos de ayudas técnicas para las personas sordas	24
Tabla nº 3: Estrategias de aula ante el alumnado con discapacidad auditiva (Adaptado de Alemán, Ardanaz Aicua, Muruzábal, Poyo, 2007).....	37
Tabla nº 4: Panel de jueces expertos	68
Tabla nº 5: Resumen de la valoración de los ítems del cuestionario por jueces expertos	70
Tabla nº 6: Resultados de la aplicación del método KMO y la prueba de Bartlett.....	73
Tabla nº 7: Comunalidades.....	74
Tabla nº 8: Varianza total explicada por los 5 primeros componentes.....	75
Tabla nº 9: Matriz factorial, para 5 componentes extraídos	77
Tabla nº 10: Matriz factorial para 5 componentes extraídos y con valores absolutos mayores de 0,5.....	78
Tabla nº 11: Matriz de componentes rotados ⁽¹⁾	80
Tabla nº 12: Resumen de las principales saturaciones de la matriz de componentes rotados y propuesta de la denominación de las componentes principales.....	82
Tabla nº 13: Análisis de fiabilidad del cuestionario	83
Tabla nº 14: Estadísticos de fiabilidad: Método dos mitades por procedimiento de	85
Tabla nº 15: Estadísticos de la escala	85
Tabla nº 16: Estadísticos total-elemento	87
Tabla nº 17: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por sexo.....	89
Tabla nº 18: Datos de población ocupada en España por sexo y rama de actividad de Educación. Datos del cuarto trimestre (TIV) de 2012. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013b). Fecha de consulta: 12/02/13	90
Tabla nº 19: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por edad.....	91
Tabla nº 20: Estadísticos descriptivos correspondientes a la variable edad	93
Tabla nº 21: Tabla de contingencia para las variables “Edad” y “Realización curso relacionado con la discapacidad auditiva”.....	94

Tabla n° 22: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos según su situación administrativa	95
Tabla n° 23: Tabla de contingencia (frecuencias y porcentajes) entre las variables “Situación administrativa”, “Realización de curso relacionado con la discapacidad auditiva” y “Sexo”	96
Tabla n° 24: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por años de servicio	98
Tabla n° 25: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos en función de su experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva.....	99
Tabla n° 26: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva.....	101
Tabla n° 27: Tabla de contingencia entre las variables “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva” y “Años de servicio”.....	102
Tabla n° 28: Tabla de contingencia entre las variables “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva” y “Titulación”	102
Tabla n° 29: Tabla de contingencia entre las variables “Realización de cursos relacionados con la discapacidad auditiva” y “Experiencia en discapacidad auditiva”	103
Tabla n° 30: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por Etapa educativa en la que imparte docencia	104
Tabla n° 31: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por Titulación	105
Tabla n° 32: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por titularidad del centro educativo	107
Tabla n° 33: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por número de habitantes de la localidad del centro educativo	108
Tabla n° 34: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por localidad en la que se ubica el centro educativo.....	110
Tabla n° 35: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por antigüedad en el centro educativo	111
Tabla n° 36: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por temática del curso (atendiendo al total de la muestra).....	113
Tabla n° 37: Frecuencias y porcentajes de los integrantes de la muestra suministradora de datos por temática del curso (atendiendo solo al grupo que sí han realizado algún curso de este tipo)	114
Tabla n° 38: Media, mediana, moda, desviación típica, valor mínimo y máximo de las variables	115

Tabla nº 39: Media, mediana, moda, desviación típica, valor mínimo y máximo de los factores	116
Tabla nº 40: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Sexo” y la dependiente “Total”).....	123
Tabla nº 41: Prueba T de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente Sexo)	124
Tabla nº 42: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Sexo” y los 5 factores).....	125
Tabla nº 43: Prueba T de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente “Sexo” y 5 factores)	127
Tabla nº 44: ANOVA (variable descriptiva: Edad).....	131
Tabla nº 45: ANOVA (variable descriptiva: Situación administrativa)	137
Tabla nº 46: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Situación Administrativa).....	137
Tabla nº 47: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en las variables “Total” y “Situación administrativa”	138
Tabla nº 48: ANOVA (variable descriptiva: Años de servicio como docente)	144
Tabla nº 49: ANOVA (variable descriptiva: Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva)	150
Tabla nº 50: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva).....	152
Tabla nº 51: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en las variables “Total” y “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva”	153
Tabla nº 52: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en la variable “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva” y el factor “Planificación”	154
Tabla nº 53: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en la variable “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva” y el factor “Metodológicas”	157
Tabla nº 54: Correlación y significación de muestras relacionadas: variables independiente “Formación específica en discapacidad auditiva (o Realización de curso)” y la dependiente “Total”	158
Tabla nº 55: Prueba t de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente “Formación específica en discapacidad auditiva (o Realización de curso)”.....	159

Tabla nº 56: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Formación específica en discapacidad auditiva-Realización curso” y los 5 factores).....	160
Tabla nº 57: Prueba T de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente “Formación específica en discapacidad auditiva-Realización curso” y 5 factores).....	163
Tabla nº 58: ANOVA (variable descriptiva: Etapa educativa en la que se imparte docencia).....	167
Tabla nº 59: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Etapa educativa en la que imparte docencia).....	168
Tabla nº 60: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en la variable “Etapa educativa en la que imparte docencia” y el factor “Evaluación”.....	169
Tabla nº 61: ANOVA (variable descriptiva: Titulación).....	175
Tabla nº 62: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Titulación).....	176
Tabla nº 63: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Titularidad del centro educativo” y la dependiente “Total”).....	179
Tabla nº 64: Prueba t de Student: Prueba de muestras relacionadas (variable independiente “Titularidad del centro educativo”).....	180
Tabla nº 65: Correlación y significación de muestras relacionadas (variables independiente “Titularidad del centro educativo” y los 5 factores).....	181
Tabla nº 66: Prueba T de Student: Prueba de muestras relacionadas (variables independiente “Titularidad del centro educativo” y 5 factores).....	183
Tabla nº 67: ANOVA (variable descriptiva: Nº de habitantes).....	188
Tabla nº 68: ANOVA (variable descriptiva: Antigüedad en el centro).....	192
Tabla nº 69: Comparaciones múltiples. HSD de Tukey (variable descriptiva: Antigüedad en el centro).....	193
Tabla nº 70: Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos en la variable “Antigüedad en el centro” y el factor “Expresión corporal”.....	194
Tabla nº 71: Resumen de la Aceptación/Rechazo de las hipótesis alternativas respecto a la totalidad de ítems del cuestionario (variable dependiente - “Total”).....	199
Tabla nº 72: Resumen de la Aceptación/Rechazo de las hipótesis alternativas respecto a los 5 factores considerados (1-Comunicación; 2-Planificación; 3-Metodológicas; 4-Evaluación y; 5-Expresión Corporal).....	200
Tabla nº 73: Correlaciones para las variables agrupadas en los 5 factores considerados y la variable “Total”.....	203
Tabla nº 74: Datos del profesorado entrevistado.....	228

Tabla nº 75: Frecuencia de las 50 primeras palabras más utilizadas por los profesores entrevistados	235
Tabla nº 76: Frecuencia de palabras clave en las 6 entrevistas	239
Tabla nº 77: Frecuencia de palabras clave agrupadas por su significación	240
Tabla nº 78: Porcentaje de utilización de las palabras “niños”, “alumnos” y “alumnado”	241
Tabla nº 79: Porcentaje de utilización de las palabras “sordo” y “auditiva”	242
Tabla nº 80: Porcentaje de utilización de las palabras “formación” y “curso”	244
Tabla nº 81: Porcentaje de utilización de las palabras “estrategias”, “competencia” y “capacidad”	246
Tabla nº 82: Porcentaje de utilización de las palabras “experiencia” y “práctica”	248

Índice de Gráficos

	Página
Gráfico I: Gráfico de sedimentación	76
Gráfico II. Distribución de la muestra por sexo	89
Gráfico III: Distribución de la muestra por edad.....	90
Gráfico IV: Distribución de la muestra en función de su situación administrativa	95
Gráfico V: Distribución de la muestra por años de servicio.....	97
Gráfico VI: Distribución de la muestra por experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva	99
Gráfico VII: Distribución de la muestra en función de si ha realizado o no algún curso de discapacidad auditiva	100
Gráfico VIII: Distribución de la muestra por Etapa educativa en la que imparte docencia.....	104
Gráfico IX: Distribución de la muestra por Titulación que posee.....	105
Gráfico X: Distribución de la muestra por titularidad del centro educativo.....	106
Gráfico XI: Distribución de la muestra por número de habitantes de la localidad.....	108
Gráfico XII: Distribución de la muestra por localidad en la que se ubica el centro educativo	109
Gráfico XIII: Distribución de la muestra por antigüedad en el centro educativo	111
Gráfico XIV: Distribución de la muestra por temática del curso	112
Gráfico XV: Medias de las variables “Total” y “Situación Administrativa”	138
Gráfico XVI: Medias de las variables “Total” y “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva”	153
Gráfico XVII: Medias de la variable “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva” y factor “Planificación”	154
Gráfico XVIII: Medias de la variable “Experiencia en la atención al alumnado con discapacidad auditiva” y factor “Metodológicas”	157
Gráfico XIX: Medias de la variable “Etapa educativa en la que imparte docencia” y el factor “Evaluación”	169
Gráfico XX: Medias de la variable “Antigüedad en el centro” y el factor “Expresión corporal”	195

Gráfico XXI: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Estrategias de planificación”	204
Gráfico XXII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Estrategias metodológicas”	205
Gráfico XXIII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Estrategias de evaluación”	206
Gráfico XXIV: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Estrategias de expresión corporal”	208
Gráfico XXV: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias comunicativas” y “Total”	210
Gráfico XXVI: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de planificación” y “Estrategias metodológicas”	212
Gráfico XXVII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de planificación” y “Estrategias de evaluación”	213
Gráfico XXVIII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de planificación” y “Estrategias de expresión corporal”	215
Gráfico XXIX: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de planificación” y “Total”	217
Gráfico XXX: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias metodológicas” y “Estrategias de evaluación”	218
Gráfico XXXI: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias metodológicas” y “Estrategias de expresión corporal”	219
Gráfico XXXII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias metodológicas” y “Total”	221
Gráfico XXXIII: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de evaluación” y “Estrategias de expresión corporal”	222
Gráfico XXXIV: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de evaluación” y “Total”	224
Gráfico XXXV: Diagrama de dispersión de los factores “Estrategias de expresión corporal” y “Total”	226

Índice de Esquemas

	Página
Esquema nº 1: Árbol de la palabra “tiene”	237
Esquema nº 2: Árbol de la palabra “creo”	238
Esquema nº 3: Árbol de la palabra “niños”	241
Esquema nº 4: Árbol de la palabra “sordo”	243
Esquema nº 5: Árbol de la palabra “auditiva”	243
Esquema nº 6: Árbol de la palabra “formación”	245
Esquema nº 7: Árbol de la palabra “curso”	245
Esquema nº 8: Árbol de la palabra “estrategias”	247
Esquema nº 9: Árbol de la palabra “competencia”	247
Esquema nº 10: Árbol de la palabra “capacidad”	248
Esquema nº 11: Árbol de la palabra “experiencia”	249
Esquema nº 12: Árbol de la palabra “práctica”	249