



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# XIII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació  
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



JORNADAS  
DE REDES DE INVESTIGACIÓN  
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA **XIII**

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación  
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-606-8636-1**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

**Publicación: Julio 2015**

# **Atención a la diversidad: adaptación de cursos de inglés para alumnos con discapacidad auditiva**

Pilar Escabias Lloret

*Centro Superior de Idiomas. Departamento de Filología Inglesa y red de Investigación*

*ACQUA (Adquisición de Segundas Lenguas)*

*Universidad de Alicante*

Covadonga Ordóñez García

*Centro Superior de Idiomas. Departamento de Análisis Económico Aplicado.*

*Universidad de Alicante*

## **RESUMEN (ABSTRACT)**

Los nuevos grados en las universidades exigen la acreditación de un nivel B1 en lenguas extranjeras. Los alumnos con necesidades especiales reclaman a las universidades su derecho a cumplir con este requisito. La problemática surge cuando muchos de ellos han estado exentos de estudiar idiomas durante la educación obligatoria. Paradójicamente, al acceder a la universidad se convierte en requisito obligatorio para superar los grados. Este trabajo recoge el trabajo realizado en el Centro Superior de Idiomas (UA) en su atención a alumnos con discapacidad auditiva que han pasado por sus cursos para formarse en lenguas extranjeras, analizando la experiencia en el aula a partir de la información obtenida de alumnos, intérpretes y profesorado. También plantearemos cómo seguir trabajando en esta línea de inclusión y atención a la diversidad en cursos y exámenes futuros y propondremos un enfoque metodológico para abordar el cambio de actitudes ahondando en las nuevas necesidades creadas, entre ellas, la necesidad de una acreditación “oficial” de idiomas.

**Palabras clave:** atención a la diversidad, necesidades especiales, acreditación de idiomas, métodos pedagógicos, actitudes.

## 1. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS

### 1.1 Definiendo el reto.

La Universidad de Alicante exige que su alumnado, para superar los nuevos grados, acredite un nivel de idioma extranjero B1. La mayoría de estudiantes certificará sus conocimientos en inglés, *lingua franca* de comunicación global y puente de acceso a la investigación, movilidad de alumnos y docentes y accesibilidad laboral. De ahí que la mayoría de universidades españolas, entre las que se incluye la de Alicante, apuesten cada vez más por docencia en inglés como medio de instrucción (EMI) no sólo en asignaturas de diversas titulaciones y másteres, sino en grupos ARA (alto rendimiento académico). Así se refleja en el estudio publicado por Morell et al. (2014) donde se analizan las ventajas tanto para alumnos como docentes de enseñar y aprender en inglés, y las ventajas de movilidad, investigación así como opciones profesionales para el alumnado egresados. Sin embargo, la realidad es muy distinta para los alumnos con discapacidad auditiva. Este alumnado ha sido excluido de las aulas de idiomas durante la educación obligatoria. Por tanto, cuando llegan a la universidad no tienen las bases mínimas de inglés para alcanzar el B1. Por otra parte y si entendemos que el aprendizaje de una lengua se fundamenta en cuatro destrezas básicas: leer, escribir, escuchar y hablar, sus opciones de aprender y manejar esa lengua se reducen a la mitad.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo fueron aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y pasaron a formar parte del ordenamiento jurídico español desde su entrada en vigor el 3 de mayo de 2008. Ambos tratados crearon un nuevo contexto jurídico en materia de discapacidad a nivel mundial. Como recoge el Informe Olivenza 2014, en materia de educación recogido en el artículo 24 del convenio, el objetivo es conseguir que las personas reconocidas con discapacidad dispusieran de medios audiovisuales accesibles que les garantizara la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad educativa.

No podemos hablar de igualdad de oportunidades si en materia educativa no pueden acreditarse los logros como lo hacen otros colectivo, la adaptación del currículum es una herramienta básica para que los alumnos con diversidad funcional tengan las mismas habilidades y su empleabilidad llegue al nivel del conjunto de los alumnos. Así pues la exención no es el camino para conseguir una igualdad de oportunidades real. La ignorancia de

lenguas extranjeras impide además el acceso a becas y oportunidades en el extranjero para el colectivo en general. Los propios alumnos sordos en la Declaración de Lisboa de 2007 declaran que «Vemos muchos beneficios en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias (educativas), aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad» y además concluyen que educación inclusiva es mutuamente beneficiosa para los alumnos sordos y los demás.

Según datos de la Encuesta de Integración Social y Salud de 2012 (última disponible), la población española con un nivel de estudios universitarios era del 19,9% mientras que en el colectivo considerado discapacitado la cifra se reduce al 7,0%. Una educación inclusiva pasa por no impedir que alcancen objetivos académicos.

Este artículo plantea la necesidad de desarrollar materiales docentes de inglés que sean inclusivos para alumnado con discapacidad auditiva total o parcial. Abogamos por la integración en el aula con alumnos oyentes. Será trabajo del profesorado crear materiales que integren a todo el alumnado, o donde se orquesten distintos modos de aprendizaje (verbal/textual y no verbal: imágenes, lenguaje corporal) (Kress y Van Lewven, 2001 y 2007) para trabajar las distintas destrezas y se compense aquellas a las que el alumnado sordo no pueda llegar. Concha Díez, presidenta de la CNSE, (Confederación Estatal de Personas Sordas), explica por medio de la página web de la confederación:

“Aún queda pendiente el desarrollo de un reglamento que permita al alumnado sordo beneficiarse de una educación bilingüe-bicultural que incluya la lengua de signos (tal y como recogen la Ley 27/2007 por la que se reconocen las lenguas de signos española y la Ley 17/2010 de la lengua de signos catalana) y que asegure además, el acceso igualitario de estas alumnas y alumnos sea cual sea la comunidad autónoma en la que estudian”. Continúa diciendo que “sigue sin existir una normativa estatal de referencia que garantice unos mínimos comunes para todas las Autonomías(...); y en la enseñanza secundaria y universitaria, cada vez son más las alumnas y alumnos sordos, padres y madres que denuncian la escasez o ausencia de intérpretes en los centros en los que cursan sus estudios”.

Por otra parte, la CNSE considera positivo que este nuevo Decreto obligue a las Administraciones Educativas a apostar por la flexibilización, por adaptaciones curriculares o por alternativas metodológicas que faciliten la enseñanza en el caso de las personas con discapacidad. En este sentido, la entidad reclama la adopción de medidas que garanticen el acceso de las personas sordas al aprendizaje de idiomas como el inglés, imprescindibles de cara a un futuro laboral. Concha Díaz señala que “hasta ahora las personas sordas hemos estado exentos de asignaturas como el inglés o el francés, que luego nos exigen conocer en la universidad, al realizar una oposición o para optar a determinados trabajos”. “Las personas

sordas debemos tener la oportunidad de estudiar lenguas extranjeras aunque para ello sea necesario que adapten el currículo”.

En el Centro Superior de Idiomas (CSI) de la Universidad de Alicante llevamos dos años formando en inglés a dos alumnos sordos quienes, finalmente este año, han conseguido superar el nivel B1 de inglés. El trascurso de estos dos años, las prácticas llevadas a cabo por el CSI junto con los proyectos y retos futuros serán la base de este trabajo.

## 1.2 Revisión de la literatura.

En este artículo prestamos especial atención a la importancia de fomentar la integración del alumnado sordo junto con el oyente en las clases de inglés del CSI (nivel B1). Para ello, hemos investigado (y aplicado en nuestra docencia) diversos enfoques metodológicos: diferentes pero complementarios.

En primer lugar, destacamos la importancia de la psicología aplicada a la docencia (Williams et al., 1997). El profesor se transforma en mediador del conocimiento y debe tener en cuenta el proceso de aprendizaje de su alumnado, sus estrategias, motivaciones o limitaciones para ayudar a que se superen. La psicología educativa desemboca en la importancia de tener en cuenta la dimensión afectiva en el aula (Arnold et al., 1999; Arnold, 2004; Fonseca Mora, 2002a, 2004 y 2005). La afectividad no va solucionar los problemas de aprendizaje o adaptación, pero sí ayuda a crear el clima necesario de integración y de preocupación por los aspectos cognitivos, estrategias de aprendizaje, inteligencias múltiples (Gardner, 1983) de nuestros alumnos. El alumnado sordo se comunica por medio de lenguaje corporal y visual (signos, iconos) de ahí que los docentes apliquen en clase estrategias de “inteligencia emocional” especialmente las competencias “interpersonales” y “cinético-corporales” para comprender y responder a los demás con eficacia (Gardner, 1983; Goleman, 1995).

En segundo lugar, la docencia multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001 y 2007) tiene en cuenta la importancia y relevancia no sólo del “modo verbal” (que se divide en hablado y escrito) sino también en el modo “no verbal” (uso de imágenes y del cuerpo) para generar y transmitir significado. Tradicionalmente, se ha dado prioridad al texto con respecto a la imagen, sin embargo la “alfabetización visual” como “pretexto” de comunicación, para recordar conceptos, palabras o incluso estructuras sintácticas y gramaticales resulta muy útil

en la docencia de idiomas (Goldstein, 2001, en esta edición 2013). Esto se cumple especialmente, si en clase se tienen alumnos sordos cuya lengua de signos es visual.

En tercer lugar, tratándose de un curso de inglés, había que integrar los aspectos cognitivos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Para adaptar las reglas y estructuras gramaticales del libro de texto usado en el aula aplicamos los principios de la gramática cognitiva, realizando un recorrido previo sobre los distintos enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas, centrándonos especialmente en el enfoque comunicativo y en la gramática cognitiva (Nunan, 1989, 1996, 1999; Pastor Cesteros, 2004; Ruiz Campillo, 2007). Las ventajas de una gramática cognitiva en un aula de integración son muchas pero, principalmente, se tiene en cuenta el significado y el uso en contexto; se emplean elementos figurativos (dibujos, esquemas, colores) para facilitar la comprensión de los significados gramaticales. Es decir, se va del objetivismo al experiencialismo; de la forma al significado; de la norma al uso.

Para finalizar con la revisión de la literatura, teníamos que conocer el estado de la cuestión, en concreto, de la enseñanza de un idioma extranjero a alumnos sordos. En España, la mayoría de estudios existentes son sobre la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, ya que la primera lengua del alumnado no oyente es la de signos. (Fernández Soneira, 2004). Por otra parte, la literatura existente, proviene de diversas comunidades autónomas y asociaciones de estudiantes, amparados por la Confederación Nacional de Sordos Españoles (CNSE). En este caso, no se trata de estudios lingüísticos sobre enseñanza y/o aprendizaje de segundas lenguas, sino de diversas guías docentes para conocer la cultura y necesidades del alumnado sordo. Estas guías y publicaciones ofrecen estrategias y recursos para los profesores: Zaragoza (ASZA, 2010); Universidades de Málaga (2007) y Granada (2010), etc. En ellas se ofrecen pautas que plantean una educación inclusiva y donde explican a los docentes oyentes cómo es la cultura y lengua del alumnado sordo y su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta tanto sus implicaciones como necesidades psicosociales, cognitivas y comunicativo-lingüísticas. Sin embargo, para conocer el estado de la cuestión de cómo enseñar inglés al alumnado sordo hemos de referirnos a publicaciones extranjeras, bien en Hispanoamérica (Díaz, 2010) o en Reino Unido (Fleming, Dotter, Ricento et. al., 2006). Lo que tienen en común las publicaciones realizadas en España y en el extranjero es que todas reivindican la necesidad de inclusión social, de que se modifiquen las leyes y que se enseñe

idiomas a las personas sordas para facilitar su inserción e inclusión en ámbitos educativos superiores (universidad) así como posibilidad de acceso al mundo laboral.

### 1.3 Propósito.

El propósito del CSI durante estos dos años ha sido conseguir que dos alumnos sordos consiguieran el nivel B1 de inglés. El reto que planteamos a partir de este trabajo es conseguir adaptar los exámenes oficiales de inglés ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior) para alumnado sordo y que tengan derecho a recibir una certificación oficial.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1 Descripción del contexto y de los participantes

Como se ha mencionado más arriba, el objeto de este trabajo ha sido la enseñanza de inglés (nivel B1+.2) a alumnado oyente y sordo (un total de 15 alumnos) en un curso cuatrimestral de 50 horas presenciales (enero-mayo 2015) impartido por el Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante.

Para ello, el profesorado del centro no sólo ha tenido que adaptar los materiales y hacerlos accesibles, sino también implicar tanto al alumnado sordo como al oyente en su proceso de aprendizaje. Para ello, se han tenido en cuenta una serie de estrategias: captar y mantener la atención de todo el grupo. Por un lado, no olvidemos que en clase el alumnado sordo no suele mirar al profesorado que imparte la asignatura o a los otros alumnos, puesto que están atentos a su intérprete; por otro lado, mantener la atención del alumnado oyente, para que miraran al docente y no al intérprete; asegurarse de que haya comunicación y turno de palabra de todos los estudiantes. Fomentar la participación en clase de los alumnos no oyentes aunque esto ralentice el ritmo de la misma, debido a que deben ser interpretados; conseguir realizar trabajos en grupo (de integración) con el resto de alumnos oyentes de la clase (trabajo en círculo, o en forma de “U”, donde todos se vean frente a frente).

### 2.2 Materiales e instrumentos

Como material principal, se ha utilizado el libro de texto del aula (*New Headway. Intermediate*). Es la manera de asegurarnos de que todo el alumnado parte de la misma base. Sin embargo, se han realizado presentaciones de power point complementarias sobre aspectos

léxicos, gramaticales, sintácticos, etc. para facilitar la comprensión del alumnado no oyente. Mientras que en una clase con alumnos oyentes puedes usar los “modos verbales” para progresar con rapidez en las explicaciones, con el alumnado no oyente se deben potenciar los “modos no verbales” y usar al máximo la pizarra, el proyector, nuestro lenguaje corporal y gestos, para asegurarnos de que están siguiendo la clase, la solución de los ejercicios y actividades, etc.

### 3. RESULTADOS

La aplicación en el aula de la gramática cognitiva, combinada con la multimodalidad y la dimensión afectiva constituye la posibilidad de integración y progreso eficiente y eficaz de todo el alumnado, no sólo de aquellos con diversidad funcional. El alumnado, en un entorno de integración, participa y colabora, sobre todo en actividades de grupo.

La participación de los alumnos es constante, se rompen los factores de miedo a equivocarse o al error, nervios a la hora de hablar o participar, y la evaluación es objetiva puesto que se examinan y valoran, de igual manera, todas las destrezas. De este modo, al alumnado oyente se le exige la competencia en las cuatro destrezas principales (leer, escribir, escuchar y hablar), repartidas en las pruebas de *Reading comprehension*, *writing*, *listening* y *speaking*, junto con una serie de ejercicios y actividades de “*Use of English*” que viene a ser la gramática y vocabulario. De este modo, la puntuación de 100% de examen queda distribuida en 5 componentes con un valor de 20% cada uno de ellos. En el caso del alumnado no oyente, también tiene una evaluación del 100%, distribuida en tres partes al 33%.

### 4. CONCLUSIONES

Adaptar los cursos de idiomas para alumnos con discapacidad auditiva ha supuesto sólo el principio de una serie de retos y esfuerzos. El trabajo con estudiantes sordos y oyentes en una misma aula nos ha obligado, como docentes, a replantear nuestro estilo de enseñanza. Entre algunos aspectos, podemos destacar:

- Mayor número de horas de preparación y dedicación docente para crear y adaptar materiales (elaborar power points con la gramática más explicitada; búsqueda y selección de imágenes que faciliten los ejemplos y la comprensión; creación de fichas o “flashcards”, etc.)

- Mayor esfuerzo en el aula por parte tanto docente: orquestación de los distintos ritmos del aula (uso de pizarra y espacio para integrar e incluir a todo el alumnado), como discente: respeto a la participación del alumnado sordo que, a su vez, debe ser interpretado, por lo que se consume más tiempo.
- Creación de actividades paralelas en el aula cuando el grupo oyente hace *listenings* los no oyentes pueden realizar actividades de lecto-escritura. O cuando se practica para el examen oral, los no oyentes lo hacen a modo de texto escrito.

Sin embargo y, sin duda alguna, sopesando los retos y dificultades, la experiencia resulta muy positiva y enriquecedora. Tras una encuesta realizada al alumnado de la clase (15 alumnos de los cuales 2 eran sordos), el 100% de los alumnos comentó que habían aprendido mucho.

- El grupo, como tal, se había sentido útil. La mayoría comentó que les había supuesto una motivación extra el hecho de trabajar en la integración. Se habían generado empatías y admiración por el esfuerzo y trabajo dedicado. Sentían que, indirectamente, además de las clases de inglés, se habían trabajado las competencias emocionales y afectivas (Arnold, Fonseca)
- El hecho de que los docentes prepararan más material, usaran la gramática cognitiva (esquemas, ejemplos, contraejemplos, lenguaje no verbal, la pizarra, power points, etc.) les había ayudado y facilitado el aprendizaje.
- Habían tenido más tiempo de responder preguntas y no habían sentido tanta presión con respecto al error o las equivocaciones.

Los retos futuros, sobre los que seguir trabajando son:

- Seguir adaptando materiales y trabajando en pos de la integración e igualdad de derechos de todo el alumnado de la Universidad de Alicante. Al igual que se crean textos en Braille para alumnos ciegos, generar materiales específicos para alumnos sordos.
- Crear cursos desde los niveles A1 y A2 (usuarios básicos) para que todos aquellos alumnos y alumnas sordos que no han tenido acceso al idioma inglés puedan tener las

bases para optar hasta el nivel B1 (usuario independiente), que es el que permite tanto la obtención de un grado, como la movilidad europea.

- Adaptar los exámenes oficiales ACLES para que los alumnos que así lo deseen puedan acreditar su nivel de competencia lingüística.

En este curso de nivel B1 que acaba de terminar en mayo de 2015 los 15 alumnos (oyentes y no oyentes) han aprobado. La perseverancia, voluntad y esfuerzo de dos alumnos sordos de la Universidad de Alicante por lograr no sólo un sueño, sino un derecho, como es aprender un idioma para tener acceso a la obtención de un grado como de poder acceder al mundo laboral se ha cumplido.

Para finalizar, nos gustaría hacerlo en palabras del poeta Antonio Machado, con un guiño a la lengua de signos, al lenguaje no verbal, al recorrido largo, árduo y, a veces, complicado que estos alumnos han experimentado, junto con la imagen metafórica del uso de las manos y del cuerpo para comunicarnos:

*Desde el umbral del sueño me llamaron...  
Era la buena voz, la voz querida.  
-Dime: ¿vendrás conmigo a ver el alma?...  
Llegó a mi corazón una caricia.  
-Contigo siempre... Y avancé en mi sueño  
por una larga y escueta galería,  
sintiendo el roce de la veste pura  
y el palpitar suave de la **mano amiga**.*

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (ed.) (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. (Traducción de A. Valero).
- Arnold, J. (2002): “La inteligencia cinética corporal” en M.C. Fonseca (ed.) *Inteligencias Múltiples; Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Arnold, J. y Fonseca Mora, M.C. (2004): “Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective” en *IJES, International Journal of English Studies*, vol. 4 (1), pp. 119-136.
- AAVV (2007): *Guía de Orientación al Profesorado del alumnado con Discapacidad*. Málaga: Universidad de Málaga.  
<http://www.uma.es/publicadores/servcomunidad/wwwuma/439.pdf>
- AAVV (2010): *Guía de Orientación al Profesorado de Estudiantes con Discapacidad Auditiva*. Granada: Universidad de Granada. Vicerrectorado de Estudiantes.  
[http://ve.ugr.es/pages/sae/atencion\\_social/guiaDA/!](http://ve.ugr.es/pages/sae/atencion_social/guiaDA/)
- AZDA (2010): *Estrategias, Recursos y Conocimientos para poner en práctica con alumnos sordos y/o con discapacidad auditiva. Guía para profesores*.  
[http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25200/Guia\\_Orientativa\\_para\\_profesores.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25200/Guia_Orientativa_para_profesores.pdf)
- Byram, M. y Fleming, M. (2001), esta edición (2009): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Edinumen (Colección Cambridge de didáctica de lenguas).
- CNES (Conferederación Estatal de Personas Sordas)  
[http://www.cnse.es/home\\_detalle.php?id\\_inicio=58](http://www.cnse.es/home_detalle.php?id_inicio=58) (consultada 30/05/2015)
- Council of Europe (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assesment. A Common European Framework of Reference Draft 2*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- Council of Europe (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2003. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, 2002).
- Council of Europe (2004): *Europass Language Passport for Deaf and Hard of Hearing people*. <http://www.deafport.eu/EN/europass.html>
- Díaz, N. (2010). “Inglés para estudiantes sordos en secundaria”. 3er Foro de las Lenguas de ANEP. Uruguay: Montevideo.  
<http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/027.pdf>
- Fernández Soneira, A.M. (2004): “La enseñanza de español como segunda lengua para personas sordas”. ASELE. Actas XV. pp 341-348.
- Fleming, J. (2006): “How should we teach Deaf Learners? Teaching English as a written Language to Deaf European Students.” In Ricento, T.: *An introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Language Publishing.
- Fonseca Mora, M. C. (ed.) (2002a): *Inteligencias Múltiples; Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum.

- Fonseca Mora, M.C. (2005). "El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas" en Navarro, M. et al. *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicio Publicaciones UCAM, pp: 55-79.
- García García, M. (2002). "El lugar de la comunicación no verbal en la clase de español" en *Cuadernos de Didáctica ELE. Forma: Formación de Formadores*, revista nº 4. Madrid: SGEL.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. Esp., 1998, *Inteligencias múltiples*, Barcelona).
- Goldstein, B. (2001) (en esta edición, 2013): *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Madrid: Edinumen.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2007). *Reading Images\_The Grammar of Visual Design*. Second Edition. London: Routledge.
- Machado, A. (1989), *Poesía y prosa*. Edición de Oreste Macrí. Madrid: Espasa-Calpe.
- Morell, t., Alesón, M., Bell, D., Escabias, P., Palazón, M., & Martínez, R. (2014). "English as the medium of instruction: a response to internationalization". In Tortosa, M.T., Álvarez, J.D. & Pellín, N. (eds.) *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. (pp. 2608-2631) Alicante: Universidad de Alicante.
- Nunan, D. (1989) (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. M. González Davis).
- Nunan, D. (1999): *Second Language teaching & Learning*. Boston: Heinle Publishers.
- Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ricento, T. (editor) (2006): *An introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Language Publishing.
- Ruiz Campillo, J.C. (2007): "La Gramática Cognitiva y ELE". <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>
- Williams, M. y Burden, R.L. (1997) (esta edición, 2008): *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Edinumen.