



VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

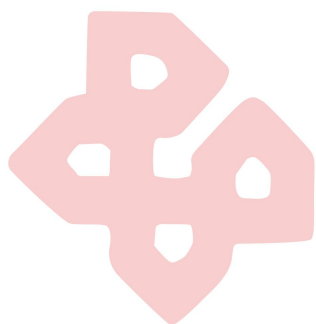
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 31/12/2013

Fecha de aceptación 04/10/2014

APRENDIENDO EN LÍNEA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA: ANÁLISIS DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO SORDO Y OYENTE EN UNA EXPERIENCIA REALIZADA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Learning Spanish Sing Language on-line: Analysis of deaf and non-deaf students satisfaction after taking part in a blendedlearning experience



Alba María Hernández-Sánchez y

José Antonio Ortega Carrillo

Universidad de Granada

E-mail: albamaria@ugr.es; jaorte@ugr.es

Resumen:

En España, como en muchos otros países del mundo, se han promulgado en los últimos años diversas normas legales estatales y regionales que reconocen la lengua de signos (o de señas en países de Latinoamérica), como oficial en los diversos ámbitos territoriales que configuran la nación.

En este contexto normativo, y conscientes de la necesidad de formar al conjunto de la población, pero especialmente a los profesionales de la educación, la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada (España), a propuesta del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y del Grupo Internacional de Investigación “Tecnología Educativa e Investigación Social” (TEIS), ha diseñado, desarrollado y evaluado un curso en línea de especialización en lengua de signos española y su interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual (nivel A).

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación cualitativa que ha acompañado el desarrollo de la segunda edición, basada en el análisis de la información facilitada por el alumnado en las respuestas abiertas del cuestionario general que sirvió para evaluar su grado de satisfacción.

El estudio de su contenido ha permitido describir las vivencias desarrolladas en el ambiente virtual inclusivo donde han aprendido personas sordas y oyentes. Los resultados obtenidos reafirman la oportunidad y pertinencia de favorecer el diseño y desarrollo de programas experimentales de educación de personas con discapacidad en entornos virtuales inclusivos y accesibles, especialmente adaptados a sus peculiaridades.

Palabras clave: lengua de signos española, modalidad semipresencial, accesibilidad, sordera, educación virtual, educación inclusiva.

Abstract:

In the last years, in Spain, as other many countries in the world, several state or regional laws have been promulgated in order to recognize sign language as an official language in the whole country.

International Postgraduate School of University of Granada (Spain), at the request of the Didactic and Scholar Organization Department and the International Research Group Educative Technology and Social Research, have designed, developed and evaluated an on-line course called Specialization in Spanish sign language and interpretation applied to face-to-face and virtual learning (level A). This evaluation is carried out in the previously explained regulatory context and taking into account the need of teaching this subject to people in general and to educational professionals specifically.

This paper submits qualitative results about the second edition of the course. They are based on the analysis of the answers provided by students in the open-ended questionnaire in order to evaluate the level of satisfaction.

The content study has enabled us to describe the living experiences of deaf and non-deaf people in an inclusive virtual environment. The results confirm the relevance of increasing the design and development of the experimental education programs for people with disability in inclusive and accessible virtual environment, specially adapted to their peculiarity.

Key words: Spanish sign language, blended learning, accessibility, deafness, virtual education, inclusive education.

1. Contextualización

El aprendizaje de la lengua de signos para las personas sordas tiene un valor incalculable para la transmisión de información, ya que posibilita la creación de estructuras comunicacionales sólidas que influirán en el desarrollo personal, académico, social y cultural de las mismas (Reyes, 2005). También en España, la LSE está siendo utilizada por un creciente número de personas oyentes que tienen relación profesional, laboral y personal con personas sordas, por ello ya en 2001, Álvarez, Losada, Juncos, Camacho y Justo, vislumbraban el gran interés que la población oyente tenía por aprender la lengua de signos como segunda lengua.

El número de personas sordas y con algún tipo de discapacidad auditiva en España, según los datos recogidos por la encuesta del Instituto Nacional de Estadística en su estudio *EDAD 2008*, asciende al 1.064.000, lo que supone un 2,3% de la población total (Verdugo y Schalock, 2013).

Esta relevante cifra unida a la pujanza y efectividad reivindicativa que durante décadas ha caracterizado al movimiento asociativo de las personas sordas organizado en redes asociativas comarcales, provinciales, regionales y nacionales, ha favorecido la promulgación de un corpus jurídico estatal y regional modélico:

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

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.

En esta realidad contextual, la Universidad de Granada, con el liderazgo del Grupo Internacional de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS) puso en marcha en 2010 el primer *Curso de Especialización en Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la Enseñanza presencial y virtual*, con la colaboración de la Fundación Andaluza de Accesibilidad y Personas Sordas con Sede en Atarfe (España).

Las señas de identidad de este programa son su implementación semipresencial (blended learning) dentro de un campus virtual accesible para personas con déficit auditivo (MundoSigno), en el que se ha desarrollado la gestión y formación conjunta de personas sordas y oyentes con la ayuda de un conjunto de estrategias y herramientas que han facilitado la interacción comunicativa en este entorno especial de educación a distancia en línea (Fuentes y Hernández-Sánchez, 2011).

El desarrollo de las dos primeras ediciones del curso ha estado acompañado de una relevante estrategia de evaluación de la calidad de los procesos y productos de marcada visión ecléctica, por haberse combinado el diseño de técnicas y estrategias de naturaleza cualitativa y cuantitativa con el firme propósito de posibilitar un reflexión más profunda de la realidad estudiada (Stake, 2009).

Se trata de una investigación-acción concebida como proceso para determinar las debilidades y fortalezas en la que se ha observado de forma sistemática en y sobre la acción, se ha reflexionado y discutido críticamente la práctica y la acción sobre ésta (Boggino y Rosekrans, 2007).

El siguiente gráfico muestra la estructura organizativa del ensamblaje investigador que se ha incorporado al desarrollo de estos cursos.



Figura 1. Ensamblaje investigador del programa de formación inclusiva en línea

En este trabajo se analiza la información recogida a partir de los comentarios de las cuestiones de respuesta abierta del cuestionario general aplicado en el curso (Hernández-Sánchez y Ortega, 2012), con el propósito de describir las interacciones y procesos vividos en esta singular experiencia por la especificidad y el mestizaje de la población participante. El conocimiento científico sistematizado confirma y completa la información obtenida a través del resto de estrategias de investigación obtenidas, resaltándose el interés por operativizar el conocimiento expresado mediante debilidades y fortalezas que redunden en la mejora de los procesos y resultados.

Estos nuevos análisis permiten constatar tanto la necesidad de reforzar las dinámicas de trabajo colaborativo en línea a través de innovaciones, dinámicas didácticas e infraestructuras tecnológicas, como mediante la integración de estrategias evaluativas en la plataforma virtual. Igualmente se ha incidido en la mejora de resultados mediante la revisión curricular y estructural de contenidos, de las actividades y del modelo original de acción didáctica implementado. Por otro lado, se insta a la continuidad de las herramientas que han posibilitado superar las barreras de comunicación explícitas e implícitas favorecedoras de la convivencia entre la cultura sorda y oyente. En este contexto, el análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) realizado ofrece una información práctica que conforma el conocimiento esencial para la toma de decisiones de mejora (Hernández-Sánchez y Ortega, 2014).

2. El análisis de contenido de preguntas abiertas como estrategia para determinar la calidad y satisfacción en eLearning inclusivo

2.1. La estrategia de obtención de información

El cuestionario de elaboración propia fue diseñado y validado mediante el juicio de expertos que valoraron la relevancia, la pertinencia y la univocidad del conjunto de los ítems (Hernández-Sánchez y Ortega, 2012) para analizar la satisfacción experimentada por el alumnado del curso. Su protocolo combina cuestiones cerradas y abiertas con un total de treinta y cinco ítems agrupados en siete ejes temáticos que configuran su estructura dimensional. La configuración del citado cuestionario se refleja la tabla adjunta:

Tabla 1
Dimensiones del Cuestionario general aplicado

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN GENERAL	
PRESENTACIÓN	
DATOS PERSONALES	6 ítems
EXPERIENCIA PREVIA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA	2 ítems
INFORMACIÓN ANTERIOR AL INICIO DEL CURSO	5 ítems
EXPECTATIVAS	8 ítems
DESARROLLO DEL CURSO	9 ítems
EVALUACIÓN Y MOTIVACIÓN	5 ítems
Total	35 ítems

Diversos ítems de respuesta cerrada se completaron con espacios de libre expresión que permitieron matizar la información recogida. La distribución de tales cuestiones abiertas aparece reflejada en esta segunda tabla.

Tabla 2
Dimensiones del cuestionario que contienen ítems de respuesta abierta

Articulación de las cuestiones de respuesta abierta		
Expectativas	1 ítem	14. <i>¿Sobre qué aspectos de los materiales de aprendizaje estás menos satisfecho?</i>
Desarrollo del curso	7 ítems	<p>Razonamiento que completa al ítem de 16: <i>¿Te fueron proporcionados los materiales de aprendizaje tal y como los necesitabas y cuando los necesitabas?</i></p> <p>18. <i>¿Sobre qué aspectos te quejaste? (en relación con el ítem anterior sobre quejas a la dirección o coordinación).</i></p> <p>20. <i>¿Ocurrió algún acontecimiento de forma inesperada durante el curso? ¿Cuáles?</i></p> <p>21. <i>En general, ¿cuáles fueron los tres aspectos más satisfactorios de este curso?</i></p> <p>22. <i>En general, ¿cuáles fueron los tres aspectos menos satisfactorios de este curso?</i></p> <p>Razonamiento que completa al ítem 23: <i>¿Recomendarías a otras personas que se matriculasen en este curso, una vez que se hayan hecho las mejoras que has propuesto?</i></p> <p>24. <i>¿Tienes algún otro comentario sobre el curso, su organización o sobre este cuestionario?</i></p>
Evaluación y motivación	4 ítems	<p>26. <i>¿Has llegado a aburrirte en algún momento a lo largo del curso?</i></p> <p>27. <i>Describe qué ha podido influir positivamente para estimular tu interés por continuar en el curso hasta el final y evitar su abandono.</i></p> <p>Razonamiento que completa al ítem 28: <i>¿Te has sentido protagonista de tu proceso de aprendizaje en el desarrollo del curso?</i></p> <p>Razonamiento que completa al ítem de 29: <i>¿En todo momento a lo largo del curso, has tenido la sensación de ir alcanzando pequeñas metas?</i></p>

El número de personas que participaron en la experiencia formativa fue de 45, de las que 39 respondieron al cuestionario (86,6 %).

2.1. El proceso de análisis de la información

El estudio de procesos educativos complejos requiere el análisis de constancias documentales escritas, gráficas, icónicas, sonoras y audiovisuales cuyo contenido puede realizarse de forma cuantitativa o cualitativa, en función a los fines perseguidos. En el primer caso, suelen reducirse los mensajes mediante técnicas de codificación, objetivándose mediante cálculos de frecuencias. Por su parte, las estrategias de naturaleza cualitativa suelen perseguir como objetivo conseguir que el sentido de lo dicho emerja sin aplicar categorías externas (Cabrera, 2009). En estos casos, el investigador analiza minuciosamente lo que los participantes escriben, grafican, hablan y expresan gestualmente, atribuyéndole significados con el propósito de construir una realidad coherente¹. En la propuesta investigativa que presentamos en este trabajo, el análisis del contenido de forma cualitativa

¹Se escribe “una” y no “la” realidad, puesto que se defiende que la realidad como tal es multiforme y, por tanto, subjetiva.

ha permitido obtener los beneficios de las ventajas del análisis cuantitativo a la vez que nos ha facilitado el desarrollo de nuevas formas de este tipo de análisis (Abela, 2003), permitiéndonos con ello, describir las opiniones del alumnado sobre satisfacción y calidad, con mayor profusión y rigor.

Por ello, se ha aplicado un proceso de categorización sistemática para organizar la información de las respuestas abiertas obtenidas en ciertos ítems del cuestionario. Tales categorías se han construido mediante un procedimiento inductivo, de manera que, cada una de ellas ha ido cobrando sentido en función al crecimiento del propio contenido, procurando que estas nacieran *lo más cerca posible del material documental a interpretar* (Abela, 2003: 23). Todo ello, procurando que en la reagrupación del contenido fuese lo más inequívoca posible para evitar la creación de categorías artificiales que distorsionaran las opiniones expresadas por los participantes en el curso evaluado.

La posibilidad de construirlas inductivamente ha hecho posible que la interpretación de los contenidos se haya ido reconstruyendo paulatinamente, sin dejar de profundizar en el contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje: la evaluación de la calidad y satisfacción del programa formativo en línea. Por ello en la adjudicación de los códigos categoriales se ha perseguido la profundización en el descubrimiento de las fortalezas y debilidades expresadas, emocional e intelectualmente, por el alumnado, siguiendo notación explicativa que describimos a continuación:

a) Aspectos que expresan satisfacción:

- *Buena calidad profesional del personal docente y directivo (SPE):* hace referencia a los aspectos relacionados con la disponibilidad, motivación externa, ayuda y profesionalidad del grupo de tutores, coordinadores y directores.
- *Adecuadas interacciones entre iguales (SCO):* se refiere al apoyo recibido de compañeros y compañeras a lo largo del proceso formativo, así como a la creación de nuevas amistades.
- *Valoración favorable del trabajo en el campus, virtual accesible (SPL):* expresa la valoración sobre el uso de este nuevo escenario formativo de naturaleza inclusiva que ofrece características diferenciales tales como accesibilidad, la flexibilidad organizativa y la organización autónoma del tiempo.
- *Favorable acercamiento a la comunidad sorda y a la LSE:* incluye las alusiones a la adquisición y perfeccionamiento de la nueva lengua dentro de una cultura concreta, así como el contacto con la cultura sorda. Se puede subdividir en:
 - *Satisfacción al iniciar el aprendizaje de la LSE (SAS):* se refiere a la satisfacción que siente el alumnado al adquirir una nueva lengua (con todas las características circundantes que la rodean: cultura en general) que le permite comunicarse con personas que forman parte de la Comunidad Sorda.
 - *Satisfacción por avanzar en el perfeccionamiento de la LSE (SPS):* se refiere a la satisfacción que siente el alumnado al perfeccionar la lengua de signos española que le permite comunicarse con personas que forman parte de la Comunidad Sorda.
 - *Gozo en la interacción con personas sordas (SIN):* hace referencia al deleite que ha producido la interacción entre personas con sordera y oyentes.

- *Convivencia agradable con expertos en LSE (SCE)*: describe los sentimientos positivos que generan el conocer y tratar con expertos sobre la temática (docentes y colegas).
- *Interés creciente (SMI)*: se refiere a la motivación intrínseca que tiene el alumnado para desarrollar el curso de forma óptima, intereses relacionados con cuestiones personales y/o profesionales.
- *Satisfacción con los contenidos y materiales didácticos en línea (SCM)*: describe la calidad didáctica y organizativa de los materiales de aprendizaje (tanto escritos como vídeo-grabados), atendiendo a su pertinencia, claridad y profundidad.
- *Idoneidad de las sesiones presenciales (SSP)*: Hace alusión a la valoración del desarrollo de las sesiones presenciales celebradas cada mes.
- *Adecuada valoración de la componente práctica (SAP)*: identificación de la aplicabilidad de lo aprendido desde la práctica en el campus y en las sesiones presenciales para la adecuada interacción entre personas sordas y oyentes.
- *Optimismo en el trabajo grupal (STG)*: se refiere a la valoración de las prácticas grupales realizadas y a la opinión sobre su posible repetición.
- *Acertada valoración del ambiente de trabajo en línea (SAC)*: hace referencia a la toma de opiniones sobre las características del ambiente de trabajo (flexibilidad, agrado, efectividad, dinamismo, comprensión, ayuda, etc.)

b) Aspectos que expresan insatisfacción:

- *Insuficiencias profesionales del personal docente y directivo (IPE)*: hace referencia a la sensación de abandono o desacuerdo con la forma de proceder del grupo de tutores, coordinadores y directores.
- *Difícil interacción entre iguales (ICO)*: se refiere a la dificultad de relacionarse con otros compañeros y compañeras del curso, falta de interacción en el grupo.
- *Dificultades en el desarrollo del trabajo en el campus virtual accesible (ITE)*: reseña los sentimientos de frustración ante las dificultades de acceso o manejo general de la plataforma y otras herramientas informáticas.
- *Insuficiencias en la evaluación*: hace referencia a la insatisfacción experimentada en el desarrollo de los procesos evaluativos:
 - *Descontento en la evaluación de productos (IEP)*: Describe los problemas generados en la realización del examen final de forma presencial, tanto en su exigencia como en su formato y desarrollo.
 - *Desacuerdos en las estrategias de evaluación de la calidad de los procesos formativos (IEC)*: se refiere a la recogida de opiniones críticas sobre el formato de evaluación del proceso formativo, a través de las diferentes herramientas aplicadas.
- *Deficiencias curriculares y organizativas*:
 - *Desacuerdo sobre la extensión temporal de la acción formativa (IOD)*: Alude a la insuficiente duración de la acción formativa.

- *Discrepancias sobre el tiempo adjudicado a la realización de ciertas actividades (IOA)*: Recoge opiniones sobre el poco tiempo adjudicado en función de la dificultad y del volumen de productos exigidos.
 - *Insuficiencias en las sesiones presenciales (IOP)*: recoge opiniones desfavorables sobre el número de sesiones, eficacia de las mismas e idoneidad de las dinámicas ofrecidas.
 - *Discrepancias sobre las prácticas de LSE (IOR)*: incluye sentimientos y opiniones discrepantes sobre los espacios de tiempo dedicados a realizar ejercicios prácticos de LSE.
 - *Deficiencias en los materiales didácticos (IOM)*: describe críticas sobre su calidad, escasez, publicidad, forma de recepción y distribución temporal.
 - *Monotonía metodológica (IOG)*: Menciona las críticas sobre la necesidad de intensificar la presencia de metodologías colaborativas.
 - *Insuficiente dinamismo (IOC)*: Recoge críticas sobre la baja amenidad y espíritu creativo de ciertas sesiones.
 - *Discrepancias sobre el ritmo de progreso en función del nivel de conocimiento de la LSE del que se partía (IIN)*: se alude a las críticas sobre las dificultades en el progreso surgidas en el colectivo de alumnado que desconocía absolutamente la LSE y sobre el inadecuado refuerzo ofrecido a este colectivo.
 - *Discrepancias sobre la modalidad semipresencial (IPL)*: Introduce reflexiones sobre la oportunidad de convertir el curso a la modalidad presencial.
-
- *Inadecuada atención a problemas personales (IPP)*: Describe situaciones personales que han dificultado el progreso en el aprendizaje.
 - *Dificultades de desplazamiento a las sesiones presenciales (IDD)*: Expresa las dificultades para desplazarse al lugar de realización de las sesiones presenciales.
 - *Baja motivación (IMO)*: Describe casuísticas de desmotivación e incompreensión.

3. Análisis de resultados mediante descripción comprensiva

Con la finalidad de codificar y sistematizar el contenido de los ítems seleccionados, se ha utilizado el programa informático N-VIVO en su versión 9, que, tal como señala Abela (2003), facilita los procesos de análisis e interpretación de los mismos.

A partir de tal codificación, se generaron los primeros resultados (función número de referencias generadas en esta operación) graficándose las categorías que, ordenadas de forma decreciente, se muestran en la figura 2:

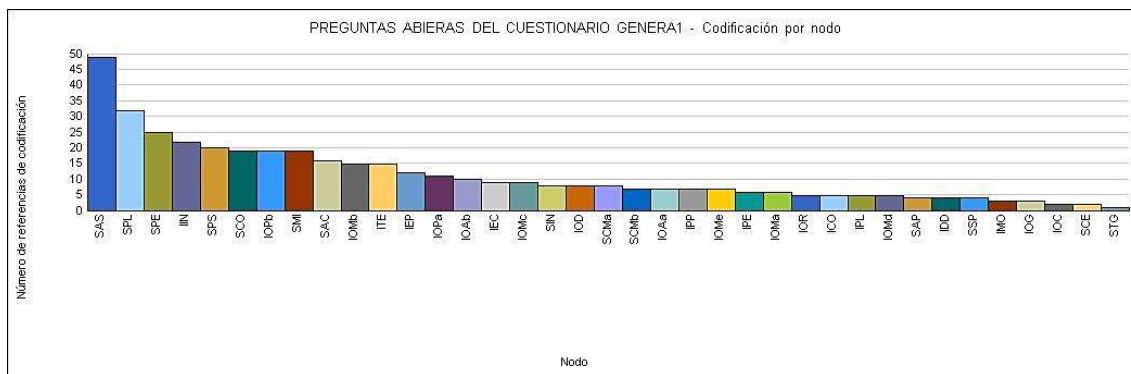


Figura 2. Resultados de la codificación por nodo en función a la frecuencia

Para completar la comprensión de la distribución y vertebración relacional de las categorías se creó un nuevo gráfico de elaboración propia que ayudó a comprender mejor el discurso interpretativo del contenido de las respuestas abiertas del cuestionario.

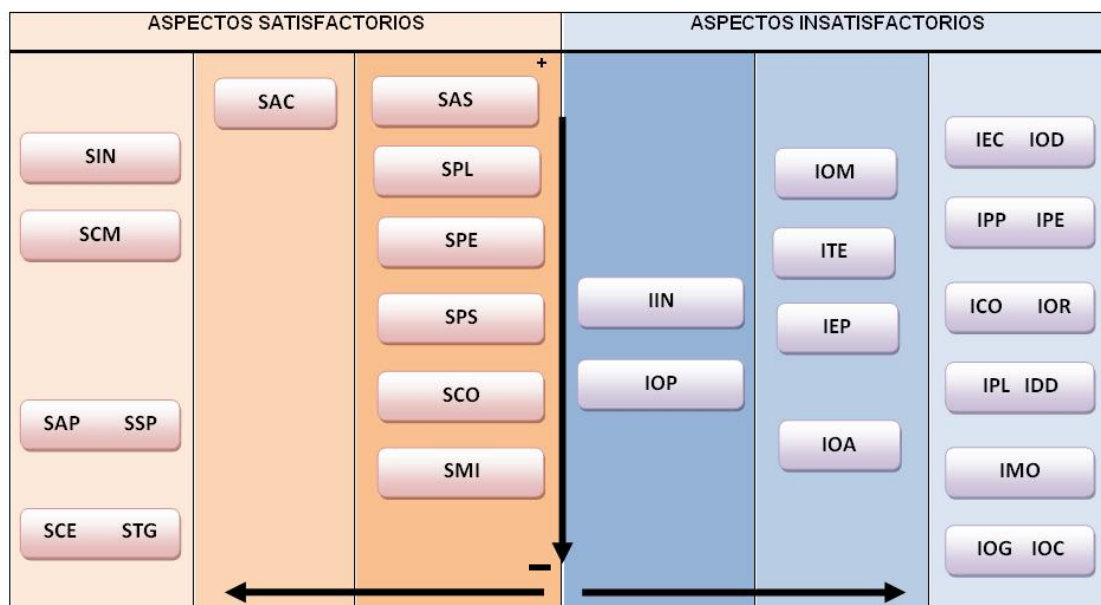


Figura 3. Distribución de las categorías según el carácter y la redundancia de la información.

Siguiendo esta lógica discursiva se analizan a continuación los datos recogidos, organizándolos mediante comentarios relacionales nacidos a la luz de dos etiquetas que perfilan la estructura y el sentido de las respuestas que en nuestro caso denominamos: “genera satisfacción” y “necesita mejorar”. Con este estilo narrativo se pretende profundizar en la comprensión de las fortalezas (satisfacciones) y debilidades (insatisfacciones) expresadas sobre el diseño y desarrollo del programa formativo, entendiendo que no se trata de dar una simple visión antinómica y maniqueista de la realidad, sino que tantos los aspectos positivos como los negativos dialogan, no sin cierta tensión, en las diversas concepciones y tomas de postura expresadas por el alumnado del programa.

En los siguientes apartados se presenta una síntesis del discurso vertebrador del contenido relacional de categorías anteriormente expresadas en la figura 3.

3.1. Genera satisfacción

3.1.1. Aprendo una nueva lengua (y/o la perfecciono)

El universo relacional que guía el discurso narrativo de este apartado se representa a través de la siguiente red de categorías.

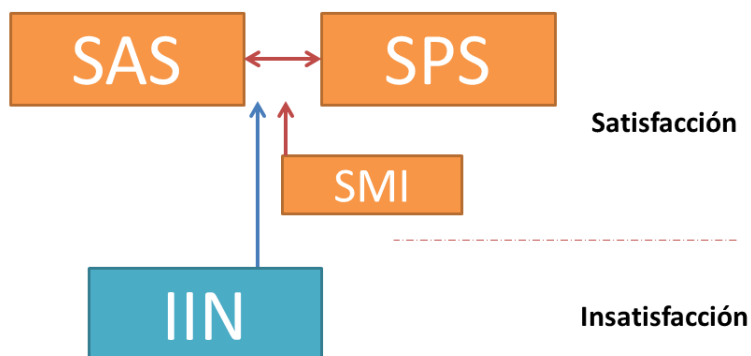


Figura 4. Relación entre la satisfacción al iniciar el aprendizaje de la LSE y la maduración en el dominio de la misma, unida a la motivación intrínseca por la LSE, y la insatisfacción por las discrepancias sobre el ritmo de progreso diferencial.

Teniendo en cuenta que el curso se diseñó con el objetivo de facilitar la adquisición de competencias para conseguir un nivel comunicativo básico de LSE, se constata en el análisis de las respuestas emitidas que *la mayor parte* de los participantes expresan “*sentirse satisfechos*” con el *encuentro comunicacional* con la lengua materna de la comunidad sorda, auspiciado por el curso. Tal satisfacción se explica entre otras razones porque el colectivo de alumnado oyente que, antes de comenzar el curso dicen haber tenido poco o nulo contacto con personas sordas, en su desarrollo ha sentido gran emoción al conseguir comunicarse en LSE con este colectivo singular. Tal situación les motiva a profundizar en un futuro próximo en el conocimiento de esta lengua, por lo que solicitan a la Universidad, la organización de un nuevo curso de nivel avanzado, que ya se está proyectando.

Conviene recordar que un tercio aproximadamente del alumnado participante si conocían la lengua de signos, bien por su condición de personas sordas que la practican como lengua materna, o por estar titulados como intérpretes de LSE. Ambos grupos justifican su presencia en el curso no tanto para mejorar su aprendizaje básico de la LSE (que ya poseen con creces), sino para conseguir una certificación oficial (titulación) proveniente de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada, que les amplíe el abanico de posibilidades de empleo o les ayude a mejorar sus condiciones laborales.

Profundizando en las razones de presencia de los intérpretes titulados y otras personas que dominan la LSE en el curso, las respuestas analizadas indican que lo han hecho para “refrescar” los conocimientos y “perfeccionar” habilidades, realizando prácticas supervisadas ya que, el “no practicar esta lengua desde hace algún tiempo” hace que las competencias comunicativas se debiliten, “cayendo el uso de la LSE en un cierto olvido”.

3.1.2. Aprendo LSE en un campus virtual

De forma similar al caso anterior, el discurso narrativo sobre la satisfacción e insatisfacción producida por el aprendizaje de la LSE en un entorno a distancia, se va a

construir poniendo en relación contenidos pertenecientes a las tres categorías que se muestran:

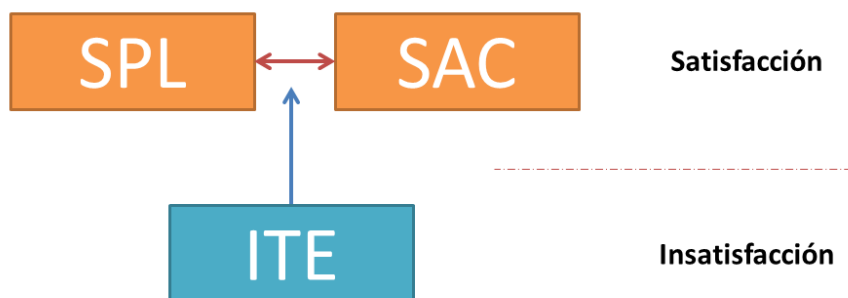


Figura 5. Relación entre la valoración positiva del trabajo realizado en el campus virtual y el ambiente generado en el mismo, con las dificultades de manejo tecnológico.

En análisis de contenido permite afirmar que la mayor parte de los participantes se muestran satisfechos con la decisión de organizar el curso desde la modalidad semipresencial (blendedlearning), si bien conviene aclarar que el trabajo formativo en el campus virtual (en línea) ocupó más de las tres cuartas partes del tiempo total del curso. Esta satisfacción la justifican haciendo referencia a características deseables y compatibles con sus condicionamientos personales y laborales tales como la flexibilidad espacio-temporal y la posibilidad de organizarse de forma autónoma.

El hecho de que la mayoría de los participantes nunca hubiesen aprendido en un entorno virtual supuso lo que eufemísticamente denominamos una cierta “travesía por el desierto” en el período inicial de adaptación al “nuevo entorno” de estudio.

Analizados los comentarios referidos a este “dificultoso” proceso de adaptación, se ha podido constatar que su duración e índice de dificultad han dependido de variables tales como el grado de confianza y de uso cotidiano de las tecnologías informáticas y telemáticas, el nivel de alfabetización digital inicial disponible al comenzar el curso y la actitud favorable o desfavorable a aprender en estos nuevos entornos.

El subgrupo de alumnado más “nostálgico” y “tecnofóbico” ha emitido tímidos comentarios que vislumbran cierta disconformidad sobre la idoneidad del aprendizaje de la LSE en entornos educativos semipresenciales, aspecto de interés que se va a tener en cuenta para su profundización en las estrategias de evaluación de la calidad de futuras ediciones del curso.

3.1.3. El acompañamiento tutorial en mi proceso de aprendizaje

Para describir los principales hallazgos referidos a este interesante ámbito relacionado con la calidad y satisfacción de la acción tutorial, se han relacionado comentarios referidos a las cinco categorías que se referencian en el gráfico adjunto:

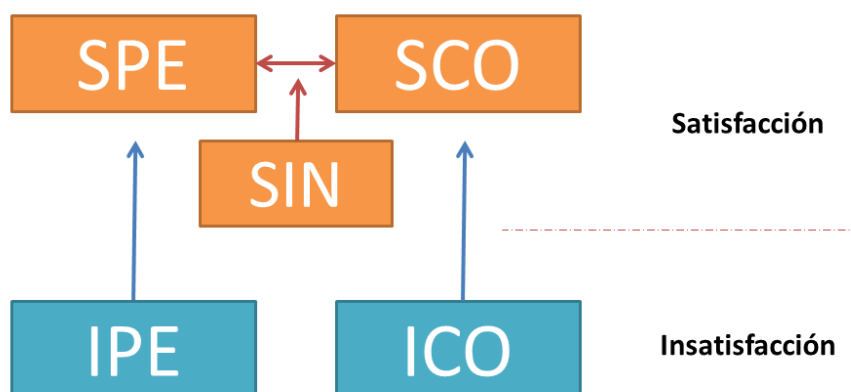


Figura 6. Relación entre la valoración de la satisfacción sobre el desempeño del equipo tutorial relacionándola con el trabajo colaborativo realizado por el alumnado heterogéneo y las dificultades halladas.

La totalidad del alumnado coincide en subrayar la alta importancia del acompañamiento tutorial en el desarrollo del curso y, de manera muy especial y decisiva, en el periodo inicial que hemos denominado “de adaptación”.

La información cuantitativa y cualitativa obtenida en el cuestionario resalta la buena consideración sobre el trabajo realizado por el personal docente y de dirección, subrayando su “constante disponibilidad”, su “preocupación por motivar al grupo”, “atender a las dificultades personales”, “aclarar dudas” y “dar confianza en el sistema de aprendizaje a distancia”.

Las consideraciones críticas a la función tutorial hacen referencia a la existencia de cierta “dificultad para corregir cada una de las configuraciones y signos que se iban aprendiendo”, debido fundamentalmente a la irregular participación en las sesiones de videoconferencia organizadas para tal fin.

El inter-apoyo entre iguales es otro de los aspectos bien considerados en los comentarios, lo que ha favorecido no solo la aclaración de dudas, sino que ha permitido el establecimiento de fecundos lazos relacionales de naturaleza afectiva entre personas sordas y oyentes, muchas de las cuales han nacido de las interacciones comunicativas mediante videoforos y videoconferencias. A modo de ejemplo resaltamos la opinión de una alumna con sordera quien *“alaba la posibilidad de trabajar con un grupo de personas tan heterogéneo e interesante”*

La existencia de algunos comentarios negativos acerca de la relación con los compañeros dan pista sobre posibles casuísticas que es necesario revisar y corregir en futuras ediciones entre las que destacan el “no haber podido conocer mejor a todo el grupo” o cierta “falta de mayor número de interacciones cara a cara”.

3.2. Necesita mejorar

El análisis de la información obtenida sobre los aspectos menos satisfactorios de la experiencia, se ha organizado analizando el contenido de los párrafos cuyas categorías aparecen en cada uno de los apartados.

3.2.1. Excesivas exigencias e insuficiencias curriculares

Son muchos los aspectos satisfactorios reseñados con anterioridad, pero es especialmente importante analizar y comprender las dificultades encontradas para superarlas en la próxima edición. Por ello, a continuación, se presenta la categoría positiva que ha apoyado las dificultades encontradas.

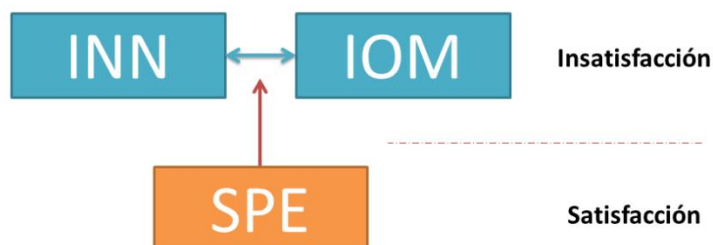


Figura 7. Relación de insatisfacción con el nivel de exigencia, con los materiales curriculares y con la labor tutorial.

Una crítica casi general emanada de múltiples comentarios hace referencia a que los contenidos propuestos y competencias comunicacionales exigidas para conseguir los objetivos del curso y superarlo positivamente, exceden los niveles marcados por el Marco Común Europeo de las lenguas para un nivel A (A1 y A2), por lo que proponen que en futuras ediciones se alivien en número e intensidad tales exigencias curriculares. Esta apreciación no solo la hacen el colectivo de personas oyentes sino que en ella coinciden personas sordas e intérpretes titulados que se dedican profesionalmente a la enseñanza de esta lengua. La unanimidad de opiniones en esta temática nos pone en pista de que esta es una de las principales *debilidades* del programa formativo.

Una segunda deficiencia claramente expresada por un amplio sector de alumnado hace referencia a que mientras los contenidos y estrategias metodológicas desarrolladas en línea y en las sesiones presenciales indican favorablemente en el aprendizaje de la morfología y semántica de la LSE, no ocurre así con el aprendizaje pragmático de su sintaxis. Tal insuficiencia parece haber provocado la aparición de ciertas lagunas expresivas, difíciles de solucionar en sus primeros momentos, con el consiguiente desaliento en quienes las han padecido. Desasosiego que parece haberse ido diluyendo con el refuerzo tutorial realizado en las videoconferencias dedicadas a la práctica supervisada de la LSE.

Como botón de muestra esta delicada situación que es urgente corregir para futuras ediciones, incluimos literalmente el siguiente comentario de una alumna: “*me veo muy floja en la construcción de frases*”.

3.2.2. Polémica sobre el enfoque de las sesiones presenciales y del periodo de adaptación

Finalmente, es necesario resaltar otros aspectos que han causado dificultades en el desarrollo formativo, conformándose el triángulo categorial que se presente a continuación:

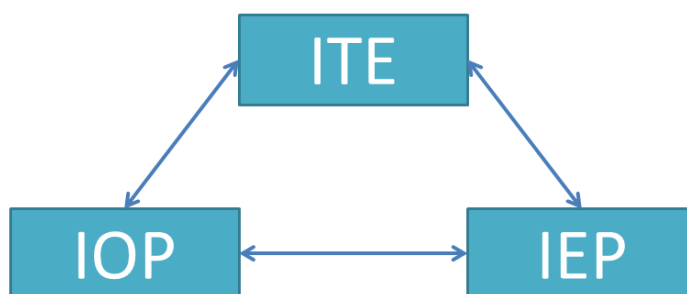


Figura 8. Triángulo de nodos que vertebran la insatisfacción en relación con ciertos aspectos del desarrollo de las sesiones presenciales, los momentos de evaluación y la frustración inicial ante la tecnología utilizada.

A pesar de los inconvenientes que suponen los desplazamientos, existe una casi total unanimidad a la hora de señalar la gran importancia de las sesiones presenciales realizadas un sábado al mes, ya que han permitido “conocerse física y emocionalmente a las personas sordas y oyentes” (alumnado y equipos tutorial y directivo), “desarrollar juegos y dinámicas de grupo que han ayudado a perfeccionar lo aprendido en el campus virtual”, y “revisar la marcha del curso resolviendo cuestiones organizativas problemáticas”. No obstante son muchos los alumnos que abogan por aumentar el número de sesiones presenciales, incluso llegando a proponer la celebración de dos sesiones al mes.

Las opiniones expresadas resaltan la existencia de cierta “euforia” en las mismas, que se ha visto empañada por el “excesivo tiempo dedicado en ellas a realizar cuestionarios de evaluación” y “resolver cuestiones organizativas”.

Por tal motivo se propone revisar la forma de aplicar los instrumentos de evaluación, para que en lugar de hacerlo en las sesiones presenciales se haga con el apoyo de videoconferencias grupales, quedando mayor tiempo para la realización de prácticas de LSE en las mismas, mediante juegos y otras dinámicas lúdicas, así como debatir las cuestiones organizativas en los videoforos, para disminuir con ello el tiempo dedicado para este fin en las sesiones presenciales.

Las opiniones recogidas inciden con frecuencia en la necesidad de atender con especial esmero en el período inicial de adaptación, a aquellas personas con bajos niveles de alfabetización digital y escasos hábitos relacionados con el uso de la telemática. Ello serviría para prevenir la aparición de “miedos”, “inseguridades”, “errores” y “bloques iniciales” frecuentes en este colectivo en los primeros días de trabajo en ambientes electrónicos de aprendizaje, en los que el dominio de los códigos y herramientas propios de la comunicación hipertexto resulta sustancial e indispensable para el avance formativo y para la consecución de la satisfacción afectivo-emocional en las tareas realizadas.

4. Conclusiones

El análisis cualitativo del contenido de los ítems de respuesta abierta del cuestionario de evaluación del curso ha permitido profundizar, desde la perspectiva del alumnado, en la comprensión de las luces y sombras de esta singular experiencia formativa, así como sistematizar propuestas de mejora valiosas y acertadas emitidas por estos actores.

El balance claramente satisfactorio que ofrecen las respuestas analizadas refuerza la oportunidad y pertinencia de seguir organizando experimentalmente este tipo de cursos semipresenciales de clara inspiración inclusiva.

Los contenidos de tales respuestas aconsejan igualmente, seguir mejorando la eficiencia de las herramientas comunicacionales que garantizan la accesibilidad de personas con discapacidad a los campus virtuales en los que se desarrollan. Desde un punto de vista prospectivo, los resultados inducen a mejorar las estrategias de evaluación inicial del dominio del nivel de lengua de signos para vertebrar el progreso formativo permeabilizando el desarrollo de los contenidos en forma de espiral, cuidando la progresividad en el aumento de dificultad. Así mismo, parece oportuno revisar la relación existente entre el nivel de competencia lingüística determinada en la propuesta curricular (nivel A2 de lengua de signos española) y el nivel que se ha llegado a conseguir tras finalizar el programa formativo, ya que ha resultado ligeramente superior al inicialmente determinado. Parece oportuno pues, repensar ciertos contenidos suplementarios, aliviando su presencia en el desarrollo curricular para incidir más intensamente en aquellos contenidos sustanciales propios del nivel competencial previsto.

Las sugerencias realizadas aconsejan revisar los procesos de re-organización de los materiales hipermedia, así como de enriquecer las estrategias didácticas, para con ello, favorecer el progreso de los aprendizajes y el aumento de la satisfacción derivada de la realización fluida de un trabajo personal y colaborativo motivador y dialogado, entre alumnado y el equipo tutorial y directivo.

La novedad de la experiencia, y su oportunidad y pertinencia, hacen que los resultados obtenidos puedan ser tenidos en el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias similares a la realizada (transferibilidad).

Referencias bibliográficas

- Abela, J.A. (2003). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Álvarez, M.; Losada, B.; Juncos, O.; Camaño, A. y Justo, M.J. Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (L.S.E.) como segunda lengua. (2011). En Pastor, S. y Salazar, V. *Estudios de Lingüística*. Alicante: Spagrafic. Recuperado de http://193.145.233.67/dspace/bitstream/10045/6702/1/EL_Anexo1_15.pdf.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Sevilla: Eduforma.
- Cabrera, I. El análisis del contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14 (3) 71-93.
- Fuentes, J.A. y Hernández-Sánchez, A.M. (2011) Campus virtual Mundosigno: un espacio de aprendizaje accesible desde una perspectiva integradora. *Revista Etic@net*, 11, 137-157. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero11/Articulos/Formato/articulo6.pdf>
- Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (2012). El cuestionario como herramienta para evaluar la satisfacción del alumnado en espacios virtuales inclusivos para la interacción formativa personas sordas y oyentes. *Actas del III Congreso Euroiberoamericano sobre Las Instituciones*

Educativas ante los Retos Tecnológicos de la Sociedad del Conocimiento, EDUSOC 2012 “Solidaridad Digital en la Sociedad del Conocimiento”, 547-566.

Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (2014). El análisis de contenido de descripciones autobiográficas como estrategia de mejora de un programa de aprendizaje de la lengua de signos española en un campus virtual inclusivo y accesible. *Quaderns digital.net*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11336&PHPSESSID=badcffceaa202f1dc25d9edf81f3c7a0

Reyes, I. (2005). *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Stake, R. (2009). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.