

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación



TESIS DOCTORAL

**La inclusión educativa en e-learning universitario: presencia,
participación y logros de personas sordas y oyentes**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

Presentada por

Alba María Hernández Sánchez

Director

José Antonio Ortega Carrillo

Granada, 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Alba María Hernández Sánchez
ISBN: 978-84-9125-961-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43890>

La doctoranda Alba María Hernández Sánchez y el director de la tesis Dr. José Antonio Ortega Carrillo, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 23 de mayo de 2016

Director de la Tesis

Doctoranda

Fdo.: José Antonio Ortega Carrillo

Fdo.: Alba María Hernández Sánchez

La presente investigación ha sido realizada gracias a la beca/contrato de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación y Ciencia concedida a la doctoranda D.^a Alba María Hernández Sánchez.

Ítaca

Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.

Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera mostrar mi agradecimiento al Dr. José Antonio Ortega Carrillo, por ofrecerme la oportunidad de desarrollar este proyecto de investigación que ha dado lugar a la presente tesis doctoral y que, sobre todo, me ha ofrecido la oportunidad de tener una experiencia profesional y personal de un valor incalculable.

Al grupo de investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS), por darme la oportunidad de conocer a personas maravillosas con las que crecer afectiva e intelectualmente. En especial, al Dr. Juan Antonio Fuentes Esparrell, a la Dra. Lolita Martínez Guzmán, a la Dra. Belén Quintero Ordoñez, al Dr. Álvaro Pérez García, al Dr. Álvaro Ortega Maldonado, a Lina María Rendón López y a Alberto Ortega Maldonado por su cariño, su generosidad y sus sabios consejos en este proceso.

A tantos y tantas compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar que se han interesado por mi trabajo y han compartido conmigo valiosas conversaciones, fructíferas recomendaciones y cuantiosas risas. A la Dra. Helena Chacón López, profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, por su apoyo constante y su amistad, y al Dr. Honorio Salmerón Pérez, a la Dra. Sonia Rodríguez Fernández y al Dr. Clemente Rodríguez Sabiote, profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, por contribuir en la dilucidación de mis decisiones metodológicas.

Muy especialmente, al equipo de tutores y tutoras del diploma, porque habéis sido el alma y motor de este proyecto, porque vuestro compromiso, trabajo y entrega no ha entendido de límites, porque en vuestras manos se ha gestado una experiencia apasionante. Nuria Pérez Fernández, Miguel Tovar López, Irene Caro Campaña, Verónica Sainz Ruiz, Alicia Pérez Moncada, M.^a del Mar García López, Lara Fuente Utor, Ana Barragán Garrido, M.^a Carmen García Gámez, M.^a Carmen Cruz Fernández y Juan Luis Navas Chabeli-Daza, gracias de corazón. También quisiera hacer extensible el agradecimiento al tutor tecnológico, David Antonio Rosas Espín, por su disponibilidad y su capacidad ilimitada para buscar soluciones y a Ángel Camacho Alcázar, por su implicación en el proceso de creación del signobulario digital.

Al alumnado participante, por su calidez e ilusión constantes, por entregarse sin reservas al aprendizaje de la lengua de signos española y por implicarse plenamente en las dinámicas y experiencias compartidas.

To Mel Ainscow, my supervisor from the School of Environment, Education and Development of University of Manchester. Thank you for your guidance, collaboration and friendliness. It was really enriching for me to dialogue and work with you. To Sue Goldrick, for your invaluable help in my research stay. And to Gary Motteram, Alan Dyson, Susie Miles, Drew Whitworth, Steven Jones, Andy Howes, Kevin Woods, Mel West, Garry Squires, Afroditi Kalambouka, Susan Brown and Alison Alborz, professors of University of Manchester, for your contributions and your time.

A tantos y tantas amigos y amigas que se han acercado a comprender mi trabajo y que me han apoyado en estos últimos años. En especial, a María Santamarina Sancho, por su ayuda constante, su amistad incondicional y su espíritu romántico.

A mi familia, por su amor, su apoyo y su reconocimiento. En especial, a mis padres, por creer en mis sueños y apoyarme en el camino para conseguirlos. Gracias por enseñarme a valorar lo importante de la vida y darme todo lo necesario para crecer profesional y personalmente. A mi hermano, por estar conmigo desde la distancia y reconfortarme con sinceras palabras y risas.

A la memoria de mi abuelo porque estaría orgulloso de esta experiencia y la hubiese vivido intensamente a mi lado. A mi abuela, porque por mucho que vuelen los recuerdos, su fortaleza y su sonrisa ensancharán mi alma. Y a mi Manolo, por ser la brújula que guía mis pasos, porque en sus manos encuentro la paz y la armonía para seguir luchando por mis sueños.

A Pablo, por embarcarse en este viaje conmigo y cogerme de la mano para vivir intensamente esta aventura.

ÍNDICE

ABSTRACT	15
RESUMEN.....	17
PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA MEMORIA DE TESIS DOCTORAL	21
1. APROXIMACIÓN AL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	29
1.1. Desentrañando el legado de la exclusión educativa	29
1.2. Profundizando en la epistemología de la educativa inclusiva.....	31
1.3. Educación inclusiva y Universidad: de los estímulos legales a las respuestas reales.....	35
2. NUEVOS HORIZONTES EDUCATIVOS, ¿NUEVAS REALIDADES?	42
3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA.....	56
4. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	64
5. OBJETIVOS	69
6. ¿CÓMO Y PARA QUÉ INVESTIGAR? LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN AL SERVICIO DE LA MEJORA EDUCATIVA	72
6.1. Sumergirse en un proceso cíclico de investigación para mejorar de forma continua	72
6.2. Dar la voz a los participantes: estrategia nuclear del proceso de investigación en la acción .	74
6.3. Propuesta metodológica: abordar la complejidad desde la complementariedad en el proceso de investigación en la acción.....	75
7. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA PREVIA REFERENTE A LA 2.ª EDICIÓN DEL DIPLOMA (ETAPA PRIMERA). COMPRENDER EL PASADO PARA MEJORAR EL FUTURO. PRIMERAS OBSERVACIONES Y REFLEXIONES QUE ORIENTAN EL CAMBIO	87
8. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE E-LEARNING INCLUSIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. 3.ª EDICIÓN DEL DIPLOMA (ETAPA 2).....	126
8.1. Gestión y organización interna: Diálogos con la institución	128
8.1.1. Estructura organizativa de la acción formativa	129
8.1.2. Garantías de calidad formal: políticas de accesibilidad en el entorno virtual	133
8.1.3. La formación interna del profesorado: cambio e innovación desde dentro.....	156
8.2. Principios básicos para el desarrollo de las dinámicas inclusivas: armonización de la cultura y las prácticas educativas.....	162
8.2.1. Dinámicas, recursos y estrategias tecnológico-didácticas que favorecen la participación de todos y todas	162
8.2.2. El diseño curricular de la acción formativa: centros de interés y renovación curricular y organizativa	186
8.2.3. La importancia de la componente axiológica en un modelo innovador de educación inclusiva	196

8.2.4.	Hacia la “humanización” y la personalización del e-learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo de la comunidad en línea	200
8.2.5.	La colaboración en el centro de las prácticas educativas inclusivas	213
8.2.6.	Evaluar para aprender, hacia la evaluación inclusiva.....	220
9.	ESTUDIO DE LA 3.ª EDICIÓN DEL DIPLOMA DESDE EL NUEVO ENFOQUE EDUCATIVO INCLUSIVO. CORRESPONDIENTE A LAS FASES DE PLANIFICACIÓN, ACCIÓN, OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA SEGUNDA ETAPA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN	227
10.	CALIDAD DEL PROCESO INVESTIGATIVO	316
11.	CONCLUSIONES: INFORME DE INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS	323
12.	CONCLUSIONS: INTEGRATED RESULTS REPORT	327
13.	LIMITACIONES	332
14.	PROPECTIVA	335
15.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	339

ABSTRACT

This doctoral thesis suggests a critical review of technological, didactical and organizational development of the course “Spanish Sign Language and its interpretation, implemented in face-to-face and virtual environment. Level A (blended learning)”. The research group Educative Technology and Social Research of University of Granada leads it and it is held by the International Postgraduate School into the Accessible and Inclusive Ibero-American Virtual Campus created to this doctoral thesis.

This work is based on development of an action research process that occurred along 2nd and 3^{er} edition of that course. This could gain meaning through the reconceptualisation of inclusive education process at university, engaged with inclusive education model promoted through the INDEX for inclusion of Booth and Ainscow, the “affective eLearning” model coined by this research group and a communicative model applied to teach of second languages. These models represented the organisational structure of the research and curricular practice provided.

The theoretical research of this doctoral thesis systematizes a set of original evidences about epistemology of inclusive education applied to higher education and postgraduate, based on the proposals of the INDEX for inclusion and others relevant scientific sources concerning to inclusive education on mandatory stages in schools.

According to goals achieved in applied research, the binomial well-being-satisfaction of students was analysed, determining their evolution. It was also examined tutorial roles to orient to affective and humanizing approach and it was defined strengths, weaknesses, opportunities and threats of the 2nd edition. All with the aim at delimiting innovations and changes to 3^{er} edition (main goal of the applied research of this doctoral thesis).

The epistemic review of knowledge mainstream that guide best practices in teaching a second language, established the implementation of a new socio-linguistic approach regard the “grammatical” perspective, developed in the before experience: based on everyday communication situations. This new perspective orients the design,

development and evaluation of a new hypermedia online resources, a new style of mentoring associated to affective flows, a more personalized attention scheme, renovated strategies and instruments to accessible communication into the virtual campus and a set of decisions taken to comprehensive evaluation. All, in order to generate motivation, well-being and satisfaction into formative cyber-community.

It was explored the socio-affective relations and the binomial well-being-satisfaction of students; and also the predictive relations between inclusive education model applied and well-being-satisfaction-progress perceived and achievements made in the development of this renovated formative experience.

The combine use of qualitative instruments and qualitative strategies to content analysis of interviews and autobiographical-narratives, SWOT analysis, exploratory analysis, predictive study through structural equation models (SEM), sociogram analysis and application of DELPHI technique, are the methodological keys according to discussion of the results that conform the conclusions of this research memory.

The results obtained from the 3^{er} edition analysis show that student express a very high general level of satisfaction. This positive atmosphere of perceived well-being, predicts the existence of greater participation and greater achievements of the students into the inclusive education design generated.

Another relevant find of this research relates how generated interactions on-line and face-to-face have led numerous and rewarding positive interpersonal relations between students, and also abundant and varied interactions into the group work.

As a final contribution of this doctoral thesis, it was validated an *ad hoc* guide adapted to promote the inclusion on blended and e-learning environment. This unpublished work allows tutorial and manager staff think about on personal experience in light of set of indicators that promote the study of inclusiveness in higher education.

RESUMEN

Esta tesis doctoral plantea una revisión crítica de la evolución tecnológico-didáctica y organizativa del diploma de “Lengua de Signos Española y su interpretación, aplicada a la enseñanza presencial y virtual, Nivel A. (semipresencial)”, liderado por el Grupo de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social de la Universidad de Granada y realizado a través de la Escuela Internacional de Posgrado en el Campus Virtual Iberoamericano Accesible e Inclusivo creado por dicho grupo coincidiendo en el tiempo para esta tesis doctoral.

Este trabajo se basa en el desarrollo de un proceso de investigación en la acción que se generó durante la 2.^a y la 3.^a edición de dicho diploma. Este se iluminó desde la reconceptualización del proceso de inclusión educativa en la universidad, entroncándolo con el modelo de educación inclusiva promovido a través del INDEX para la inclusión de Booth y Ainscow, el modelo de “affective eLearning” acuñado por este grupo de investigación al que pertenecemos y el modelo comunicativo aplicado a la enseñanza de las segundas lenguas. Sendos modelos constituyeron el marco vertebrador de la investigación y de la práctica curricular experimental generada.

La investigación teórica de esta tesis sistematiza un conjunto de aportaciones originales sobre la epistemología de la educación inclusiva aplicada a la educación superior y sus posgrados, orientada desde las propuestas del citado INDEX y de otras fuentes científicas de solvencia referidas a la educación inclusiva en etapas escolares obligatorias.

Desde el punto de vista de los objetivos y las metas logradas en la investigación aplicada se analizó el binomio bienestar-satisfacción del alumnado determinando su evolución, se estudió críticamente el estilo de tutoría para orientarlo hacia el enfoque afectivo y “humanizador” y se determinaron las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de la 2.^a edición del diploma para planear sobre ellas, las innovaciones y reformas de la 3.^a edición (objeto principal de la investigación aplicada de esta tesis doctoral).

La revisión epistémica de las corrientes que orientan las buenas prácticas de enseñanza de segundas lenguas, determinó la adopción, para esta tercera edición del diploma, de un nuevo enfoque socio-lingüístico respecto al “gramatical”, asumido

en la experiencia anterior: basado en situaciones comunicativas cotidianas. Esta nueva perspectiva orientó el diseño, desarrollo y evaluación de unos nuevos materiales didácticos hipermedia en línea, un nuevo estilo de ejercicio tutorial vinculado a la generación de flujos afectivos, unos esquemas de atención más personalizada, unas renovadas estrategias e instrumentos de interacción comunicativa accesible en el campus virtual y un conjunto de decisiones sobre una evaluación más comprensiva, con el objeto de generar motivación, bienestar y satisfacción en la ciber-comunidad formativa.

En el desarrollo de esta renovada experiencia formativa, se estudiaron las relaciones socio-afectivas, el binomio bienestar-satisfacción del alumnado y las relaciones predictivas existentes entre el modelo educativo inclusivo aplicado y la percepción de bienestar-satisfacción-progreso declarado y los logros alcanzados.

El uso combinado de instrumentos de recogida de datos cuantitativos y de estrategias de naturaleza cualitativa para el análisis de contenido de entrevistas y narraciones autobiográfico-narrativas, el estudio DAFO, el análisis exploratorio, el estudio predictivo a través de modelos de ecuaciones estructurales, el análisis de sociograma y la aplicación de la técnica DELPHI, son las claves metodológicas sobre las que se ha elaborado la discusión de los resultados que sustentan las conclusiones de este informe.

Los resultados obtenidos desde el análisis de la 3ª edición del diploma muestran que el nivel general de satisfacción declarado por el alumnado ha sido muy alto. Este clima positivo de bienestar percibido, predice la existencia de una mayor participación y de mayores logros por parte del alumnado desde el diseño educativo inclusivo generado.

Otro hallazgo relevante de esta investigación hace referencia a cómo las interacciones generadas en línea y presencialmente, han propiciado múltiples y ricas relaciones interpersonales positivas entre el alumnado, así como numerosas y variadas interacciones en el trabajo en grupo.

Como aportación final original de esta tesis se valida una guía de creación propia adaptada para promover la inclusión en entornos de aprendizaje de naturaleza semipresencial y en línea. Este material inédito permite a cualquier equipo tutorial y gestor de experiencias de esta naturaleza, reflexionar sobre la propia experiencia a la

luz del conjunto de indicadores que promueven el estudio de la componente inclusiva en educación superior.

PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE LA MEMORIA DE TESIS DOCTORAL

La memoria de tesis doctoral titulada, “La inclusión educativa e e-learning universitario: presencia, participación y logros de personas sordas y oyentes”, se presenta como una agrupación de publicaciones que ha sido realizada por la doctoranda como autora o coautora durante el desarrollo de sus estudios en el Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación. Las publicaciones han sido incorporadas a lo largo de la memoria porque cada una de ellas ocupa un lugar específico dentro de la misma, siendo identificadas a través del icono:



En concreto, se han incorporado: un capítulo de libro publicado, cuatro artículos publicados, dos artículos aceptados pendiente de publicación y tres artículos enviados en proceso de evaluación.

El resumen de las publicaciones incorporadas y su estado en el proceso de publicación puede observarse en la siguiente tabla (las aportaciones son explicitadas en orden de aparición en la memoria de tesis doctoral):

Tabla 1. Relación de publicaciones incluidas en la memoria de tesis doctoral.

Capítulo. *Capítulo de libro publicado.* Hernández-Sánchez, A.M. (2015). Educación a distancia en entornos virtuales a lo largo de la vida a la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En Alcaín, E. y Álvarez, G., *La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De los derechos a los hechos*, 363-371. Valencia: Tirant lo Blanch.

Artículo 1. *Artículo aceptado pendiente de publicación.* Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (sf). Aprendiendo en línea Lengua de Signos Española: análisis de la satisfacción del alumnado sordo y oyente en una experiencia realizada en la modalidad semipresencial. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*. (Aceptado el 3 de marzo de 2015).

Artículo 2. *Artículo publicado.* Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación Universitaria*, 8 (2), 19-26. DOI: 10.4067/S0718-50062015000200004

Artículo 3. *Artículo publicado.* 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. *Revista Quaderns Digital, monográfico, inclusión y discapacidad*, 1-10. Recuperado de <http://goo.gl/UhoM2e>

Artículo 4. *Artículo publicado.* Hernández-Sánchez, A.M. (2013). Calidad y accesibilidad del eLearning: encuentro y reflexión desde una perspectiva inclusiva. *Revista digital de investigación educativa Conect@2*, 8, 45-56. Recuperado de <http://goo.gl/QlosUX>

Artículo 5. *Artículo publicado.* Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega-Maldonado, A. (2015). Hacia la personalización del e-Learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 194-203. Recuperado de <http://goo.gl/iAPiHS>

Artículo 6. *Artículo en proceso de evaluación.* Hernández-Sánchez, A.M. (xx). Análisis de relaciones interpersonales en una educación superior inclusiva: el valor de la diversidad en blended learning. Proceso de evaluación en *Revista Complutense de Educación*.

Artículo 7. *Artículo aceptado pendiente de publicación.* Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (sf). Percepción de bienestar en experiencias inclusivas de blended learning. *Educatio Siglo XXI*. (Aceptado el 6 de mayo de 2016).

Artículo 8. *Artículo en proceso de evaluación.* Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (xx). Inclusive education in virtual learning environments and well-being perception: analysis of causal relations through structural equation modeling. Proceso de evaluación en *Research in Learning Technology*.

Artículo 9. *Artículo en proceso de evaluación.* Hernández-Sánchez, A.M. & Ainscow, M. (xx). The development of a guide for promoting inclusive e-learning in higher education. Proceso de evaluación en *International Journal of Inclusive Education*.

La memoria de la tesis doctoral se estructura en función al proceso cíclico de investigación en la acción desarrollado. De manera que después de realizar una aproximación teórica al proceso de inclusión educativa y adentrarse en su desarrollo en los ambientes virtuales de aprendizaje, contextualizar la experiencia, dibujar la situación problemática que motiva el estudio y delimitar los objetivos de investigación; se clarifica y justifica la necesidad y pertinencia de sumergirse en una investigación en la acción orientada hacia la mejora. Todo ello da paso a un discurso generado en torno a la espiral de investigación que se divide en dos etapas claramente delimitadas. La primera contiene las dos primeras fases de observación y reflexión dentro de un proceso investigativo en la acción, y la segunda etapa aglutina las fases referidas a la planificación, la actuación, la observación y la reflexión. Finalmente, se incluye una sección referente al control de la calidad del proceso investigativo, un informe de integración de los resultados, las limitaciones, la prospectiva de la investigación y las correspondientes referencias bibliográficas (nótese que en el apartado final de referencias no han sido incluidas las propias de cada artículo para evitar duplicidades). De forma gráfica, la memoria de tesis doctoral queda estructurada tal y como muestra la siguiente figura:



Figura 1. Estructura general de la memoria de tesis doctoral.

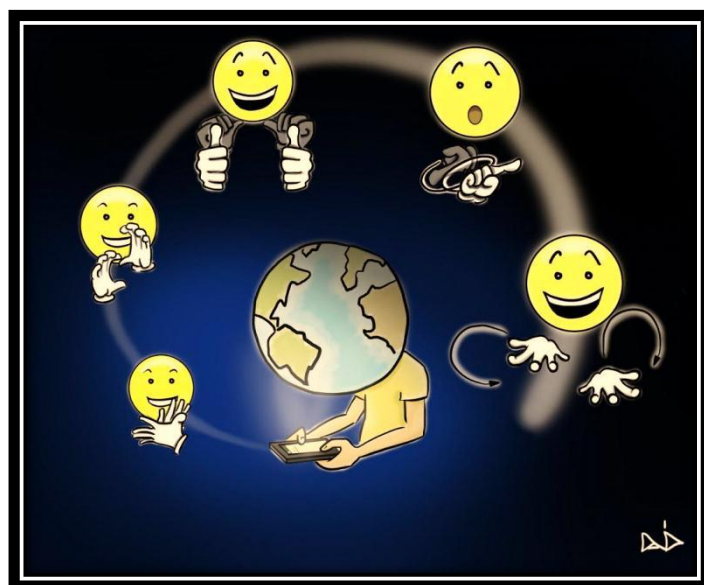
El contenido de la presente tesis doctoral dista de ofrecer una lectura lineal propia del formato tradicional de presentación de memorias de tesis doctorales, donde la diferenciación entre contenido teórico y aplicado está claramente diferenciado y separado espacialmente. En el presente trabajo, tanto por la presentación de la memoria de tesis doctoral mediante agrupación de publicaciones como por la especificidad de la metodología de investigación en la acción, se ofrece una construcción del contenido dinámica. De manera que la teoría y la práctica dialogan de forma reiterativa, en una constante de complementariedad. Así, y aunque ya se recoge un esquema con la estructura general de la presente memoria, se facilita una gráfica que explicita la localización de los diferentes contenidos que tradicionalmente esperan ser encontrados en la tradicional memoria de tesis doctoral:

Tabla 2. Distribución y localización del contenido de la memoria de tesis doctoral en relación con la presentación en formato tradicional.

La presentación de la tesis en formato tradicional comprendería:	La estructura de la presente tesis en formato de agrupación de publicaciones, contiene:	Localización de los bloques conceptuales de contenido:	Relación de las publicaciones con el contenido:
Un marco teórico y la contextualización del estudio	La aproximación teórica general y la contextualización del estudio.	Del apartado 1 al 5.	Incluye el capítulo de libro.
	La introducción y contextualización de los artículos que la componen.	En los apartados 7 y 9. Artículo 1. De la página 91 a la 92. Artículo 2. De la página 105 a la 106. Artículo 3. De la página 114 a la 115. Artículo 6. De la página 230 a la 231. Artículo 7. De la página 253 a la 254. Artículo 8. De la página 268 a la 272. Artículo 9. De la página 294 a la 299.	
	Diseño y desarrollo de la nueva propuesta formativa. Inicio de la etapa 2 de planificación y actuación.	Apartado 8.	Incluye el artículo 4 y 5.
Marco metodológico	Metodología general de la investigación.	Apartado 6.	No procede
	Metodología específica de cada estrategia aplicada.	En los apartados 7 y 9. Artículo 1. De la página 92 a la 96. Artículo 2. Página 106.	

		<p>Artículo 3. De la página 115 a la 117. Artículo 6. De la página 232 a la 234. Artículo 7. De la página 255 a la 257. Artículo 8. De la página 273 a la 277. Artículo 9. De la página 299 a la 303.</p>	
Resultados, conclusiones y prospectiva	Resultados referentes a la primera etapa de investigación.	<p>En el apartado 7. Artículo 1. De la página 96 a la 101. Artículo 2. De la página 106 a la 109. Artículo 3. De la página 117 a la 120.</p>	
	Resultados referentes a la segunda etapa de investigación.	<p>En el apartado 9. Artículo 6. De la página 234 a la 247. Artículo 7. De la página 257 a la 264. Artículo 8. De la página 277 a la 283. Artículo 9. De la página 303 a la 305.</p>	
	Calidad y ética de la investigación.	Apartado 10	No procede
	Conclusiones e integración de resultados.	Apartado 11	No procede
	Limitaciones de la investigación.	Apartado 12	No procede
	Prospectiva.	Apartado 13	No procede

APROXIMACIÓN AL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA



1. APROXIMACIÓN AL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

1.1. Desentrañando el legado de la exclusión educativa

La Real Academia de la Lengua Española (2015) introduce el término *excluir* en torno a tres discernimientos que subrayan la privación de una entidad sobre otra:

1. Quitar a alguien o algo del lugar que ocupaba.
2. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo.
3. Dicho de dos cosas: Ser incompatibles.

La traslación de estas acepciones a la exclusión en el ámbito educativo supone la comprensión de la misma desde múltiples perspectivas que señala la UNESCO (2012), y que engloban desde la privación de las perspectivas vitales necesarias para aprender, la negación de acceso y la participación a una institución o un programa educativo, el descarte de experiencias interesantes de aprendizaje y la falta de reconocimiento del aprendizaje realizado, hasta la imposibilidad para contribuir al desarrollo de la comunidad y la sociedad con el aprendizaje conseguido.

Se entiende que la exclusión es un “proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno solo se puede producir por la reducción significativa del otro” (Echeita y Sandoval, 2002, p.37). No cabe la posibilidad de aceptar injustos discursos encubiertos bajo términos eufemísticos, tales como los referidos a la integración (Barrio, 2009, Echeita, 2013), o los alusivos a una falsa inclusión desde prácticas y políticas claramente excluyentes (Slee, 2013). La integración educativa como proceso justificable (o al menos comprensible) en un momento histórico concreto y bajo unas presiones políticas específicas, se ha demostrado como un fenómeno falto de potencial para superar la exclusión debido al erróneo enfoque asumido. Desde esta perspectiva, se espera que el alumnado que proviene de centros específicos y que, por tanto, ha sido previamente excluido, “se asimile o acomode a los patrones culturales de la normalidad imperante” (Echeita, 2013, p. 103). Lo que puede ser una sofisticada estrategia de exclusión que permite que ciertas personas o grupos se localicen en las aulas regulares, sin garantías de una presencia y una participación real.

El proceso de exclusión educativa se produce a partir de la exaltación de ciertas diferencias que justifican e incitan la categorización y separación de las personas. El deseo de normalizar o erradicar tales diferencias (Allan, 1999), justifica la necesidad de excluir a ciertas personas que no se encuentran dentro de la corriente dominante (del inglés, *mainstream*), y que con la etiquetación y la división de las mismas en grupos “refuerza la división dicotómica, medieval, de la diversidad humana (lo que es deseable frente a lo indeseable, lo indispensable, o lo valioso frente a lo inferior)” (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011, p.39). La facilidad para patologizar las dificultades de aprendizaje como inherentes a la persona (Miles y Ainscow, 2011) incrementa la necesidad de buscar remedios que, en palabras de Thomas y Loxley (2007), arreglen y analicen al estudiantado, en lugar de incluirlo. En este proceso de exclusión, las personas pierden su estatus de personas, con sus correspondientes derechos y deberes, para pasar a ser un elemento “categorizado” en función a una característica concreta.

Lamentablemente, el proceso de exclusión educativa se encuentra inmerso en un proceso cíclico, donde las personas que la vivencian ya han estado inmersas en otros procesos discriminatorios y de desventaja (Barton, 2009). La complejidad del proceso se acrecienta a través de la comprensión de la exclusión como fenómeno que, en palabras de Slee (2013), se caracteriza por su ubicuidad y su antigüedad. Hecho que le confiere una multiplicidad de escenarios a estudiar y una persistencia en el tiempo que “ayuda a explicar tanto su invisibilidad como su resiliencia” (Slee, 2012, p.80). Tanto la corriente dominante como ciertos grupos de servicios especializados, han demostrado una palpable resistencia al cambio que legitima las prácticas y las políticas de exclusión educativa (Ainscow y César, 2006); haciéndose visibles en publicaciones científicas como el conocido informe Warnock (2008, en Farrel (2012), donde se exalta la atención especializada en centros segregados como única vía de “salvación”.

El propio Slee (2013) reconoce el fracaso demostrado de las escuelas regulares y argumenta que la aparición de las instituciones especiales es producto de este fallo sistemático. Sin embargo, la búsqueda de soluciones a través de patentes formas de exclusión, ha demostrado igualmente un fuerte efecto adverso de aislamiento (Christoplos y Renz, 2009) que bajo ningún término ofrece una opción viable, ni mucho menos justa para ninguna persona. La lucha contra la exclusión educativa

demanda “otros sistemas escolares, otros centros y otra educación alternativa a la existente” (Escudero, 2012, p. 116), capaz de modificar los discursos, las políticas y las prácticas educativas.

En definitiva, se demanda un movimiento real de educación inclusiva que desarme las luchas entre grupos y la dominancia de unos sobre otros. Se apuesta por un sistema educativo y social que dé a cada persona lo que necesita para desarrollar todo su potencial, mediante una respuesta holística que erosione las tradicionales concepciones y prácticas excluyentes.

1.2. Profundizando en la epistemología de la educativa inclusiva

La inclusión educativa irrumpe, pues, en el discurso y la realidad de la exclusión que se vivencia en las instituciones educativas como un proceso de cambio global. Lejos de prolongar la asunción de medidas perentorias localizadas (Allan, 1999), el proceso de inclusión educativa se erige como una alternativa con identidad propia que asume una visión holística de la realidad. Ello reclama “una reforma profunda de los centros docentes que haga posible una educación de calidad para todos ellos sin ningún tipo de exclusión” (Marchesi, 1999, p. 22). Se entiende que la inclusión es un concepto unificador que tiene en cuenta a toda la población, sin olvidar que son las personas y los grupos tradicionalmente excluidos lo que han de ser reconocidos con este pleno derecho que anteriormente les ha sido privado (O’hanlon, 2003, Thomas y Loxely, 2007). Parece pues de vital importancia reconocer a los estudiantes y grupos con mayor riesgo de exclusión, “pues son ellos y ellas, y no los que felizmente se sienten incluidos, los que nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y discriminatorio que todavía resultan muchas de nuestras concepciones, prácticas y valores educativos” (Echeita, 2013, p.106).

Siguiendo esta línea argumental, conviene resaltar que “el modelo inclusivo tiene su origen en los argumentos y las propuestas formuladas por los teóricos de la discapacidad (Susinos y Parrila, 2008, p.160). Por lo que es el modelo social de la discapacidad el propulsor que sienta las bases de esta nueva perspectiva, que “aboga por la inclusión de la diferencia que implica la diversidad funcional, como una parte más de la realidad humana” (Palacios, 2008, p.141). El cambio argumental,

propuesto por el modelo social de la discapacidad, en el que se observa que los orígenes de toda discapacidad son sociales y nacen fruto de la interacción de la persona con el ambiente, invita a promover un cambio en el modo de proceder. Por ello, la respuesta educativa ya no ha de concebirse como una actividad rehabilitadora o normalizadora. Por el contrario, se entiende que la educación inclusiva es un “movimiento social en contra de la exclusión educativa” (Slee y Allan, 2001, p, 177), que focaliza su actuación en las interacciones de las personas en unos momentos y unas situaciones determinadas, centrando la atención en la detección y superación de las barreras para la participación (Ainscow, 1999).

El acercamiento al proceso de inclusión educativa en el presente trabajo rehúsa la asunción de una definición descriptiva que en palabras de Ainscow, Booth y Dyson (2006), se centre en la discusión de los tipos de inclusión. Entendiéndose que “la diversidad de puntos de vista o enfoques no significa necesariamente desacuerdo sino más bien complementariedad” (Echeita, 2013, p.103) y que los objetivos que guían este trabajo no están orientados hacia tal fin, por el contrario, aporta una visión prescriptiva de la inclusión que centra sus esfuerzos en la comprensión del concepto desde la aplicación del mismo. Es decir, lejos de centrar el desarrollo del presente trabajo en un ejercicio de reflexión en torno a las diferentes delimitaciones de la inclusión, se asume que la misma es un proceso que se desarrolla en función a una realidad contextual concreta en forma de decisiones y actuaciones conjuntas que eliminen las posibles barrears de acceso, participación y logros de todo el alumnado. Se focaliza, así, la atención en la dimensión más aplicada de la representación de educación inclusiva.

Según Ainscow (2009) la inclusión educativa precisa de una serie de elementos que la caracterizan de forma operativa, reseñándose la comprensión de la misma como un proceso de búsqueda interminable hacia la mejor manera de responder a la diversidad. De tal forma que la idea de inclusión no puede focalizarse en torno a metas estandarizadas generalizables ni en aspectos concretos como la accesibilidad. Si bien es cierto que el acceso a la educación es un paso indiscutible, la participación activa en el mismo y la consecución logros de forma progresiva ha de hacerse igualmente efectivas. Artiles, Kozleski, Dorn y Christensen (2009) apoyan este trinomio indisoluble que reclama un acceso real de todos los estudiantes y una efectiva participación y logro en las diversas actividades desarrolladas. El cambio que

propone la educación inclusiva implica tanto una mejora cuantitativa como cualitativa, cuya interrelación se hace imprescindible. Efectivamente, se precisa de una mayor presencia de todo el alumnado (especialmente de todos aquellos que han sido tradicionalmente excluidos), pero no ha de olvidarse la focalización de los esfuerzos hacia una participación que vislumbre una mejora en la experimentación de cada intercambio y una correspondiente mejora en la percepción de logro adquirido por cada persona.

Múltiples expertos han abordado la respuesta educativa inclusiva a través de la propuesta de aspectos, estrategias o principios clave para su consecución. Autores como Muntaner (2014), Martínez y Gómez (2013), Arnáiz (2012), Miles y Ainscow (2011) y Barrio (2009), han explicitado propuestas que facilitan la transición de las formas de pensar la inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y la materialización de la misma. En este caso, lejos de plantear una comparativa que centre su atención en la viabilidad de unas u otras pautas de actuación, se propone una visión integradora que subraya las respuestas educativas necesarias para incidir en la consecución de la inclusión.

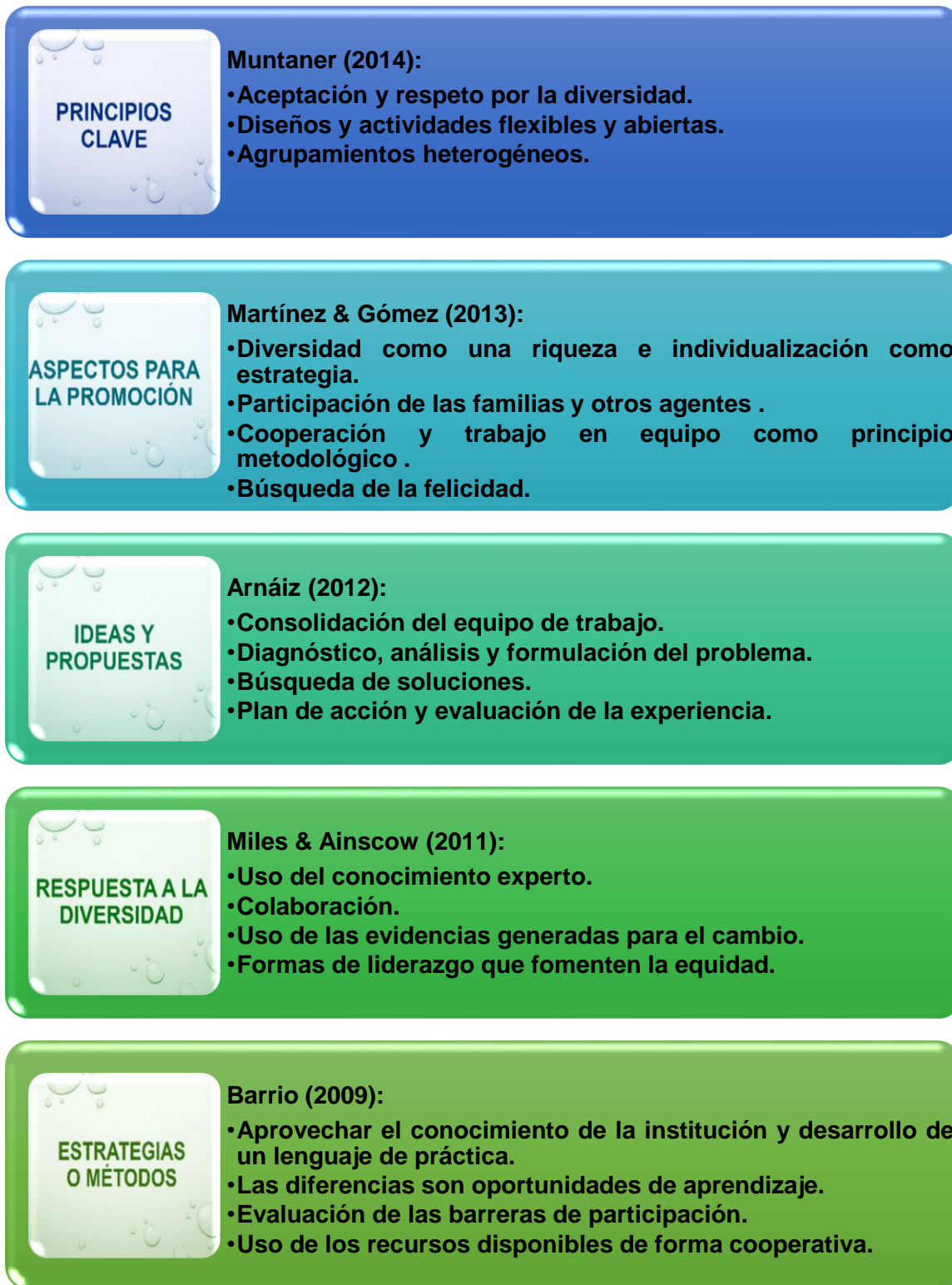


Figura 2. Visión integradora comparada de acción de propuestas que facilitan el proceso de inclusión educativa.

El cambio de perspectiva sitúa a la diversidad como un recurso para enriquecer el proceso de educación inclusiva. La heterogeneidad propia del ser humano, en sus múltiples manifestaciones, se reconoce y utiliza para generar aprendizajes diversos que respetan y alientan la generación de un pensamiento divergente. Esta idea no solo requiere de toma de decisiones orientadas a la ruptura de agrupamientos homogeneizadores, sino que precisa de un diseño flexible y abierto (Rodrigues, 2006), que crece en función de las interacciones que se van generando dentro de la comunidad de aprendizaje.

La asunción de este reto continuado requiere de la conformación de un equipo que trabaje de forma colaborativa, compartiendo y reflexionando las prácticas propias de cada experiencia, utilizando todo el conocimiento experto de que es portador o portadora en pro de la mejora continua. Los propios profesionales que integran la comunidad educativa, apoyados en el resto de agentes de la comunidad (estudiantes, padres, autoridades, otras instituciones...), son poseedores de un conocimiento de incalculable valor que ha de ser aprovechado en la práctica cotidiana. Siendo, a su vez, la evaluación constante de las posibles barreras a la participación y el ejercicio de un liderazgo de marcado carácter inclusivo, aspectos clave para guiar el proceso inclusivo. También conviene recordar y repensar, desde dentro de la propia institución, cuáles son los fines últimos que persigue la educación y plantear si entre ellos resulta fundamental la búsqueda permanente de la felicidad y de la justicia social.

Con todo, se observa que la discusión en torno a una visión integradora de propuestas de acción conforma el contenido orientativo de un proceso que en lugar de delimitarse como un conjunto de medidas puntuales, se vislumbra como el compendio de principios que favorecen la presencia, la participación y logros de todo el alumnado.

1.3. Educación inclusiva y Universidad: de los estímulos legales a las respuestas reales

El proceso de educación inclusiva en la enseñanza primaria y secundaria ha sido estudiado y documentado en trabajos tales como los desarrollados por Ainscow

(1999), Echeita y Sandoval (2002), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Luzón, Porto, Torres y Ritacco (2009), Lledó y Arnáiz (2011), Miles y Ainscow (2011), Arnáiz (2011), Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) y Muntaner (2014). Sin embargo, la investigación en torno al mismo proceso en educación superior, como estadio educativo no obligatorio, no dispone de un vasto legado práctico y científico (Parra-Vallejo, Pasuy-Oliva y Flórez-Villota, 2012).

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) manifiesta su compromiso por una educación para todos centrada en las etapas de educación inicial, pero sin olvidar la necesaria toma de medidas para la integración educativa de los jóvenes y los adultos. Igualmente, en 1996, en su informe a la UNESCO, la comisión presidida por Delors señala que la educación a lo largo de la vida es un imperativo democrático que recomienda la prolongación de una educación de calidad a todos, señalándose explícitamente que:

La universidad debe situarse en el centro del dispositivo, aunque, como ocurre en numerosos países, existan fuera de ella otros establecimientos de enseñanza superior (Delors, 1996, p.36).

Siendo también reseñada la necesidad de este acceso en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998).

La evolución de las medidas legislativas españolas refiere sustanciales avances relacionados con el reconocimiento de derechos de las personas que han sido tradicionalmente excluidas. Regulaciones como la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI) o la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal (LIONDAU), contienen mecanismos para la búsqueda de respuestas legales ante las fuertes movilizaciones de los colectivos de personas con discapacidad y sus familias, reivindicando tales derechos. Las cuales se desarrollan a través de una ingente cantidad de medidas normativas promovidas por las Comunidades Autónomas y las Universidades que focalizan su atención en estrategias para garantizar un mínimo acceso a personas con discapacidad reconocida o necesidades educativas especiales permanentes (Cabra de Luna, 2006). Estas normativas tratan de dar respuesta a un diseño legislativo excluyente que, ante las demandas de reclamo, resuelva las situaciones de inequidad generadas. Sin embargo, tal y como indican

Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez (2012, p.294), no basta con “formular leyes específicas, como ha sido el caso de España en los años ochenta y posteriores, sino que se debe mantener un compromiso continuo con la inclusión”, que facilite el “proceso de cambio del modelo rehabilitador hacia el modelo social que incorpora la Convención” (CERMI, 2009, p.11).

Será la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en la Asamblea General de Organización Naciones Unidas (ONU, 2006, p.19), la que proclame la necesidad de un “sistema de educación inclusiva a todos los niveles” que, desde un enfoque social, reclama la necesidad de tener en cuenta a todas las personas en las regulaciones que han de desarrollarse en los países miembros adheridos. Otros marcos normativos internacionales tales como el desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos para el programa denominado las Metas educativas 2021, en su segunda fase de 2015 a 2021, (OEI, 2010), subraya la inclusión educativa como desafío educativo prioritario:

La inclusión educativa supone un proceso en el que hay que enfrentarse a desafíos continuos cuya correcta superación conduce, sin duda, a mejorar la calidad educativa para todos los alumnos. En este proceso es preciso defender los valores de equidad y de respeto a las diferencias para contribuir al cambio de actitudes y generar apoyo social; identificar y suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación; crear oportunidades para que todos, en especial para que los grupos habitualmente excluidos se sientan reconocidos; capacitar a los profesores y cuidar sus condiciones de trabajo; favorecer la participación familiar, y crear un movimiento político y social que ayude a la inclusión educativa (p. 97-98).

En este sentido, el Estado Español, como estado parte de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, la ratifica en su Parlamento publicándolo en el Boletín Oficial de Estado (BOE, 2008, p. 20648). Tal adhesión compromete a España a diseñar políticas que cumplan con los lineamientos orientados hacia la educación inclusiva que defiende dicha Convención. Desde la ratificación reseñada, la única Ley Orgánica promulgada en España ha sido la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en cuya exposición

de motivos alude explícitamente a la educación inclusiva. Sin embargo, tal y como analiza Abrisketa (2014, p.52):

El texto propiamente normativo asimila el modelo inclusivo con el integrador, cuando son términos diferentes. El sistema inclusivo se dirige a todos los alumnos y la inserción es total e incondicional. El modelo integrador, por el contrario, se plantea exclusivamente con relación a la educación especial y está condicionado. La tendencia, conforme a los modelos internacionales, es favorable a erradicar la llamada educación especial y a regular por un periodo transitorio un modelo integrador que transite hacia uno totalmente inclusivo.

Por su parte, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 2015, última modificación) expresa la normativa universitaria española contemplado tanto el derecho generalizado de toda la población a acceder al sistema universitario como la acción activa de la institución para ofrecer igualdad de oportunidades y no discriminación por ninguna razón. Además, cabe reseñar la importancia de la dimensión social que aborda el proceso de Bolonia que, aunque poco reconocida, indica que “todas las acciones encaminadas a la meta de alcanzar la igualdad de oportunidades en términos de acceso, participación y éxito en los estudios para toda la población” (Egido, Fernández y Galán, 2014, p. 61). Gento y Lamas (2010) indican que la Unión Europea es una de las regiones del mundo que mejor aceptación han mostrado hacia la educación inclusiva, lo que permite a las instituciones de educación superior intensificar esfuerzos para el favorecimiento de la inclusión. Sin embargo, aunque la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales muestra que “ningún país europeo puede ser señalado como favorecedor de la exclusión (...), queda todavía bastante materia a reflexión con el fin de avanzar y conseguir una escuela inclusiva” (Soriano, 2011, p.44).

Desde el amparo de la autonomía que tienen las universidades, se precisa del cumplimiento de los estatutos necesarios para garantizar no solo el acceso, sino también la participación y el logro de todo el potencial alumnado. Las políticas de inclusión educativa deben reflejarse en todos los componentes necesitados de

mejora, que tal y como concluyen Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez (2012, p. 294), son:

la formación y cualificación del profesorado y otros profesionales de la educación, el cambio de las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular, la modificación de los contextos en los que se incluye a los alumnos, la evaluación y financiación del sistema, así como el cambio en las actitudes y la lucha contra los estereotipos.

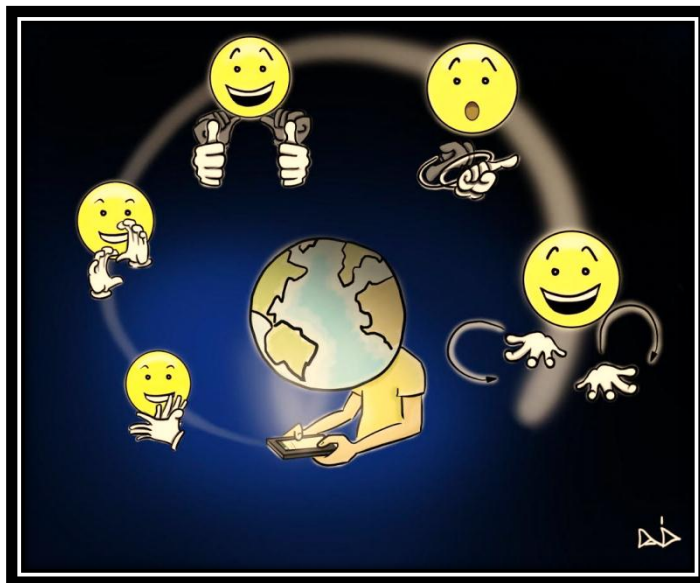
La Universidad de Granada, como escenario que incluye la presente investigación, muestra una tendencia positiva hacia la inclusión, adoptándose un conjunto de medidas que comienzan a dar respuesta a las demandas de los colectivos tradicionalmente excluidos. Habiéndose cristalizado tanto el Secretariado para la Inclusión y la Diversidad del Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión y la creación de la Comisión Permanente de la Comunidad Universitaria con Discapacidad de la Universidad de Granada (UGRdis), como el desarrollo de programas para universitarios con discapacidad y servicios de apoyo documental (Alcedo, Aguado, Real, González y Rueda, 2007). Asimismo, los estudios realizados en la Universidad de Granada por Polo y López (2006) y Polo, Fernández y Díaz (2011) muestran que existe una predisposición actitudinal positiva del alumnado hacia las personas con discapacidad, lo que supone un aspecto importante para la promoción de la inclusión educativa.

Sin embargo, y en general, en el contexto universitario español, aparecen voces críticas que subrayan la insuficiente apuesta por iniciativas inclusivas reales, demostrándose que la universidad genera obstáculos que entorpecen el proceso de inclusión (Moriña y Perera, 2015) siendo múltiples las dificultades que encuentran aún las personas tradicionalmente excluidas ante un “escenario nuevo que debe adaptarse a realidades emergentes” (Rodríguez, Álvarez y García-Ruiz, 2014, p. 47). La Universidad no ha dado una respuesta práctica global que aborde aspectos ineludibles como la necesidad de orientaciones previas, la concienciación del profesorado a través de redes de apoyo, el aprovechamiento óptimo de las nuevas tecnologías, la revisión de las metodologías docentes desarrolladas y el desarrollo efectivo de guías que orienten las buenas prácticas (Lledó, Perandones y Sánchez, 2012).

El importante avance de las políticas educativas a nivel superior que ha habilitado el acceso de las personas tradicionalmente excluidas a la Universidad es palpable pero no suficiente. Y, aun reconociendo el valioso desarrollo de indicadores de buenas prácticas y de estándares de actuación en la universidad que muestran estudios sobre la realidad española (Alonso y Díez, 2008); la falta de cambios que garanticen la equiparación de igualdades y la posibilidad de que toda la población crezca de forma conjunta, presagia el mantenimiento de la situación de exclusión educativa a nivel superior (Castellana y Sala, 2006).

Por ello, las instituciones de Educación Superior tiene un importante reto orientado al reconocimiento de la diversidad y la diferencia como un valor positivo y enriquecedor que únicamente será alcanzado si se vira de forma clara y rotunda para “educar en el respecto a la dignidad humana, educar contra toda forma de exclusión y educar en y para la tolerancia y la equidad social” (Pérez y Sarrate, 2013, p. 89). Ya en 2002, Bausela señalaba que la Universidad a pesar de considerarse como el nivel más segregador y excluyente de todos, debía de situarse como la institución que garantizase la igualdad de oportunidades y que encabezara las iniciativas necesarias para valorar la diferencia. De manera que la Universidad tiene el reto de promover la inclusión a través de la facilitación de unas políticas que posibiliten una gestión y una organización flexible donde todas las personas son tenidas en cuenta, intensificar el desarrollo de una cultura inclusiva a través de valores de respeto, solidaridad, justicia y equidad; así como, el despliegue de actuaciones que den cabida a prácticas donde la diversidad enriquezca y fortalezca las experiencias de todo el alumnado.

NUEVOS HORIZONTES EDUCATIVOS, ¿NUEVAS REALIDADES?



2. NUEVOS HORIZONTES EDUCATIVOS, ¿NUEVAS REALIDADES?

La incorporación de las tecnologías digitales en el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias formativas en la Universidad ha supuesto la generación de innovaciones educativas, que dibujan “un proceso crítico de reestructuración y revisión general que apuesta por la flexibilidad en los conocimientos impartidos, la formación continuada y la diversificación de metodologías y formas de desarrollo de las mismas” (Baelo y Cantón, 2009). Entendiéndose que las tecnologías digitales avanzadas son aquellas que surgen en el último cuarto del siglo XX con la introducción de los ordenadores (Ortega y Villena, 2007). Y que, tal y como señalan Bustos y Coll (2010, p. 167), la aparición de “estos nuevos escenarios se distinguen de los tradicionales en que se basan total o parcialmente en los recursos tecnológicos para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje diseñados”. Las posibilidades y ventajas de los entornos virtuales de aprendizaje han sido ampliamente documentadas en términos tanto de flexibilidad y versatilidad organizativa, de enriquecimiento tecnológico-didáctico y de desarrollo solidario del contenido curricular (Ortega, 2013). Entre sus características destacan la apertura, flexibilidad, eficacia, economía, formación permanente, motivación e iniciativa, privacidad e individualización, interactividad, aprendizaje activo, aprendizaje colaborativo, macro-información, recuperación inteligente, democratización de la información y de la educación, diversidad y dinamismo, inmediatez, innovación, permanencia, multiformatos, multidireccionalidad, teleubicidad, libertad de edición y difusión e interdisciplinariedad (García Aretio, 2012). Atribuyéndosele, igualmente, características como la apertura de oferta formativa, la redundancia en la flexibilidad de los entornos de aprendizaje, la eliminación de barreras espacio-temporales entre los participantes, la potenciación de la interacción y las modalidades de la misma y las nuevas posibilidades para favorecer la colaboración y el aprendizaje independiente (Cabero, 2003). Observando que Internet “se ha convertido en una poderosa y efervescente herramienta con enormes posibilidades didácticas” (Fernández, Álvarez y Mariño, 2013, p. 275).

Al explorar el potencial de las tecnologías y la finalidad última de Internet, como agente que facilite la expansión de la información y el conocimiento más allá de las posibilidades que ha demostrado la modalidad presencial, se vislumbra un nuevo

escenario que favorece la inclusión de todas aquellas personas y grupos que tradicionalmente han sido excluidos del espacio educativo tradicional. Personas, que como la población sorda, puedan beneficiarse de la creciente generación de posibilidades que ofrece Internet y las tecnologías digitales (Capitão, Pisco y Marques, 2011, Capitão, Pisco y Marques, 2012). Según Acosta (2011, p. 11)

La educación a distancia es, en los actuales momentos, una de las respuestas sociales más eficientes a los problemas de inequidad en el acceso a la educación de amplios sectores poblacionales que, por múltiples razones, veían limitadas sus posibilidades de acceder a los sistemas convencionales de educación.

En este contexto conviene subrayar que la motivación primera de la educación a distancia ha sido siempre la de “ampliar las oportunidades educativas de los individuos más allá de cualquier limitación geográfica, socioeconómica, o de otro tipo” (UNESCO, 2002, p. 29).

Sin embargo, el estudio de los diseños y desarrollos de estos nuevos escenarios educativos está envuelto en ciertas contradicciones, ya que las posibilidades previamente delimitadas se desdibujan en muchos casos en intentos fallidos de actuación. Investigaciones como las realizadas por Selwyn, Gorard, y Williams (2001) y Steyaert (2005) dibujan un escenario de enseñanza virtual paradójico que, aparentemente dotado de un gran potencial, es incapaz de contribuir en la superación de la exclusión educativa. El reconocimiento de la existencia de una brecha digital “se vincula y se potencia con las brechas que le anteceden y que también condicionan el desarrollo” (Díaz y Jones, 2012, p. 396), de forma que todas aquellas personas o grupos de personas que tradicionalmente han experimentado exclusión social, tienden a vivenciar un efecto acumulativo en el universo digital. La complejidad del análisis se acrecienta debido a la importancia y repercusión actual que tienen las tecnologías en la vida cotidiana de las personas y en su formación a lo largo de toda la vida, “de forma que la separación y marginación meramente tecnológica se está convirtiendo en separación y marginación social y personal” (Cabero, 2008, p.17). Se observa, pues, un proceso recursivo e intrínsecamente interrelacionado, donde los procesos de exclusión social y educativa condicionan las posibilidades de inclusión digital; a la vez que la recurrente dificultad para formar parte de un escenario de

educación a distancia en entornos virtuales, “incrementa los niveles de exclusión social” (Selwyn, Gorard y Williams, 2001, p. 260).

La complejidad de tal situación requiere de estudios y actuaciones complejas que vayan más allá de la asunción de medidas puntuales y reactivas. Es necesario incentivar el cambio de asunción del modelo rehabilitador de la educación hacia el modelo social centrado en la persona, en el que los usos de las tecnologías sean un elemento clave para la respuesta a la diversidad en las universidades, no convirtiéndose en un nuevo dispositivo de exclusión social (Zubillaga, Alba y Sánchez, 2013). La Universidad tiene un importante reto que le demanda una actuación proactiva orientada a la apertura a todas las personas, donde según Lledó, Perandones y Sánchez (2012) las tecnologías de la información y la comunicación han de contribuir a la generación de espacios accesibles provistos de metodologías docentes y entornos de aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad propia del ser humano.

Muchos de los investigadores que se han hecho eco de esta necesidad, han centrado sus estudios y actuaciones en la mejora de la accesibilidad de los entornos virtuales para posibilitar que personas que han sido tradicionalmente excluidas tengan la oportunidad de acceder a un entorno que se ha identificado factualmente excluyente. Aleixo, Nunes y Isaias (2012) señalan las dificultades de acceso que tienen múltiples países a la información en línea ahondando en la necesidad de abordar los estándares y guías necesarios que minimicen las situaciones de exclusión en términos de acceso. En la misma línea argumental, no solo se ha reseñado la imposibilidad de acceso para determinadas poblaciones por su posición geográfica o social, sino que tal como identifica la Comisión Europea (2005) las personas con discapacidad son, a menudo, las que mayores dificultades encuentran en relación a los niveles más básicos de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Para alcanzar el reto educativo propuesto en este nuevo escenario se precisa adoptar medidas que garanticen el acceso de toda la población a estas modalidades educativas.

Recientes estudios en torno a esta nueva realidad demuestran que, aunque es totalmente necesaria, la accesibilidad no es suficiente para garantizar el desarrollo de prácticas inclusivas en entornos virtuales de aprendizaje. Los resultados de

investigación que presenta Seale (2013) muestran que los aspectos clave para la inclusión digital no se basan únicamente en el desarrollo tecnológico, sino que apuntan a aspectos de índole social y cultural. Para profundizar en estos resultados además de desplegar medidas que garanticen el acceso a la información digital, se precisa adoptar otro tipo de actuaciones que estén orientadas a favorecer la creación de sistemas de apoyo que alienten a los estudiantes a permanecer y participar en la acción formativa, generando en ellos nuevas actitudes que les ayuden a cumplir las expectativas generadas. En este marco referencial, se subraya la necesidad de acoger un cambio de paradigma para impulsar este nuevo escenario en Educación Superior (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012). Este nuevo enfoque ha de promover el diseño universal, que oriente la puesta en práctica de dinámicas incluyentes, por lo que urge la necesidad de generar planes abiertos a toda la población de naturaleza inclusiva, superando la tendencia a “preparar programas por separado en atención exclusiva a personas con discapacidades” (Hernández, Amado-Salvatierra e Hilera, 2012, p.116) u otras poblaciones, donde se entienda que la inclusión digital se encuentra dentro de la lucha por la inclusión social y la justicia social (Abbott, 2007). En términos de inclusión digital, el desarrollo de acciones formativas en los escenarios de e-learning ha de garantizar el acceso y la participación en el mismo escenario de aprendizaje para todo el estudiantado (Seale, Draffan y Wald, 2010) a través de la adopción de medidas y estrategias fundamentadas en este nuevo cambio paradigmático orientado hacia el modelo social de la discapacidad y la educación inclusiva.

El diseño y desarrollo de experiencias de educación a distancia en entornos virtuales va más allá de la asunción de medidas puntuales y descontextualizadas. El trabajo en este escenario educativo requiere de la comprensión de una compleja realidad que demanda unas prácticas y una cultura inclusiva coherente con las políticas emergentes. Para profundizar en esta cuestión, se participó en el primer Congreso Nacional “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - de los Derechos a los Hechos”, celebrado en Granada en mayo de 2014. Durante el desarrollo de sus sesiones se debatió el contenido de la Convención desde las demandas de la sociedad digital, analizando la respuesta de la sociedad española a las obligaciones que la legislación internacional (y la correspondiente ratificación española) dictamina. La lectura de estos últimos párrafos corresponde al

capítulo de libro publicado por la doctoranda en el manual editado por la dirección del mismo, a modo de aportación epistemológica al compendio de publicaciones que componen la presente memoria de tesis doctoral:



Hernández-Sánchez, A.M. (2015). Educación a distancia en entornos virtuales a lo largo de la vida a la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En Alcaín, E. y Álvarez, G., *La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De los derechos a los hechos*, 363-371. Valencia: Tirant lo Blanch.

Educación a distancia en entornos virtuales a lo largo de la vida a la luz de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad

ALBA MARÍA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

1. El aprendizaje a distancia en entornos virtuales a lo largo de la vida

Delors (1996:112), en el reseñable informe de la UNESCO titulado “La educación encierra un tesoro”, afirmaba que la educación a lo largo de la vida “no es un ideal lejano, sino una realidad que tiende cada vez más a materializarse en el ámbito complejo de la educación, caracterizada por un conjunto de mutaciones que hacen esta opción cada vez más necesaria”. En este momento, “se amplía considerablemente el horizonte de los que se identifica con educación, con institución educativa y con mecanismos de aprendizaje” (Rivero, 2010:184), haciendo pertinente que se reformule la concepción y organización de lo que se entiende por educación.

Las demandas sociales favorecen la oportunidad de explorar nuevos entornos educativos que garanticen el imperativo democrático de la población, por lo que en palabras de Delors (1996)

“Sería justo que este principio [referencia a la educación a lo largo de la vida] se plasmará formalmente en modalidades de educación flexibles, por las que en cierto modo la sociedad garantizaría desde el principio la igualdad de posibilidades de escolarización y formación ulterior que se ofrecen a cada individuo durante su existencia, con independencia de los desvíos o imponderables de su trayectoria educativa”.

En la actualidad, la educación a distancia en entornos virtuales se erige como una modalidad demandada por una ingente cantidad de personas que precisan armonizar su vida laboral y personal con su formación permanente. García Aretio (2001:80) insiste en que han sido las instituciones de educación a distancia las que han asumido como objetivo básico la formación a lo largo de toda la vida, aprovechando el potencial que esta modalidad ofrece: apertura, flexibilidad, eficacia, economía, intimidad e interactividad. Se vislumbra así una oportunidad de un valor incalculable

Alba María Hernández Sánchez

para incluir en el sistema educativo formal o informal a todas aquellas personas que habitualmente se han visto relegadas del sistema educativo presencial tradicional. El propio Parlamento Europeo ha establecido programas orientados a la acción en ámbitos de educación a lo largo de la vida. En concreto, el programa de aprendizaje permanente 2007-2013, recoge entre sus objetivos el “apoyar el desarrollo de los medios que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación”.

Las expectativas puestas en el medio han sido alentadas por el objetivo de llegar a toda la población a través de una modalidad flexible y personalizable, capaz de disminuir los efectos generados por ciertas prácticas discriminantes e, incluso, de “atajar situaciones de desigualdad y exclusión social relacionados con las posibilidades que ofrece para la enseñanza y el aprendizaje” (Fernández, Valverde y Revuelta, 2012:50). Sin embargo, “la exclusión digital a menudo presenta un efecto acumulativo, donde aquellos sujetos que sufren una situación de exclusión social pasan a sufrir también exclusión digital” (Planella y Rodríguez, 2004: 11). Esta realidad está generando una alarmante situación que precisa de un compromiso social y político que apueste por el diseño universal de los espacios e intercambios donde todos y todas tengan cabida, ya que “los resultados de investigación ponen de manifiesto que en lugar de eliminar barreras, la sociedad digital está generando nuevas formas de exclusión” (Alba, 2005:44), que se pueden ejemplificar con datos como el aportado por Boticario, Rodríguez-Ascaso, Campo, Saneiro y Santos (2008:2) donde explicitan que “solo el 3% de la páginas públicas son accesibles en nuestro país”.

2. La Convención responde a las demandas de la sociedad digital

Las demandas sociales del momento hacían acuciante la redacción de un documento legal que fuera más allá de prácticas e intenciones locales, impulsoras de incuantificables beneficios para ciertos colectivos en determinados territorios, pero incapaces de dar una respuesta adecuada a nivel internacional. El reconocimiento de los derechos de todas las personas no puede verse vulnerado por el cumplimiento de normativas que relegan a ciertos colectivos de la población de forma implícita o explícita.

“Ello, en ciertas ocasiones derivaba en que a las personas con discapacidad se les negara —aunque no expresamente— el estatus de ciudadanos y ciudadanas titulares de derechos, convirtiéndolas más bien en objeto de leyes caritativas” (Palacios y Bariffi, 2007: 26).

Educación a distancia en entornos virtuales a lo largo de la vida...

A pesar de que la Convención tiene unos antecedentes basados en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, ésta va más allá puesto que

“(…) no se limita a adoptar el modelo clásico antidiscriminatorio, si no que impone a los Estados obligaciones a favor de los subgrupos particularmente expuestos a la potenciación de su situación de vulnerabilidad, establece exigencias del reconocimiento del valor de la diversidad o diferencia como contenido específico del abordaje antidiscriminatorio e impone al Estado la adopción de medidas proactivas para modificar un *statu quo*” (Parra-Dusan, 2010:377).

Puede afirmarse que la Convención regula un modelo de derecho que hasta la fecha no había sido vinculante y, por ello, no tenía el respaldo ni el alcance para materializarse a nivel local, tal como se ha hecho en esta regulación, desde el acuerdo internacional ratificado por los estados miembros.

“La consagración de nuevos derechos” (Parra-Dusan, 2010:371) en la Convención refuerza y potencia el cumplimiento y generación de estrategias y dinámicas que garanticen el aprendizaje a lo largo de la vida a través de medios digitales. A continuación, se presenta un análisis acerca de los artículos que compilan las diferentes dimensiones necesarias para dar respuesta a una demanda social de calada urgencia: el diseño y desarrollo de experiencia de eLearning inclusivas a lo largo de toda la vida.

En primer lugar, es necesario reseñar el artículo 24 sobre la educación, en su punto primero, donde se explicita que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”, recogiendo así la nueva realidad educativa que desde hace más de una década demanda un sistema educativo basado en políticas que apremien el acceso de toda la población a lo largo de toda su vida. La Convención obliga a los Estados miembros a garantizar la realización de “ajustes razonables para las personas con discapacidad” para conseguir que éstas puedan “acceder al aprendizaje durante toda la vida sin discriminación” (artículo 24, punto 5).

Junto con lo anterior, la convención aboga por la inclusión de los medios tecnológicos en las vidas de las personas con discapacidad como un derecho de acceso y aprovechamiento reconocido en pos del crecimiento y la autonomía personal. La accesibilidad es incluida como un “nuevo derecho” (Parra-Dusan, 2010:371) en el artículo 9 de la Convención dirigida a, entre otros aspectos, “promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet” (punto 2, apartado g), con lo que se demuestra un firme compromiso por aprovechar las ventajas que brindan las tecnologías de la información.

Alba María Hernández Sánchez

Igualmente, el artículo 4 en su punto 1, apartados g y h, resaltan la obligatoriedad de ciertos principios generales que garanticen no solo la promoción de las nuevas tecnologías que posibiliten el acceso a la información, sino la de una información que es por sí misma accesible. Estos compromisos han de ser asumidos desde la generación de investigaciones rigurosas que posibiliten la mejora continua de la realidad desarrollada. De modo que sea igual de importante “promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones” (artículo 4, punto 1, apartado g) como la de una “información que sea accesible” (artículo 4, punto 1, apartado h).

A priori, los dos compromisos asumidos podrían entenderse como cuestiones que redundan en un mismo aspecto y, sin embargo, la explicitación de ambos incurre en dos demandas sociales que habitualmente son desatendidas en su totalidad o de modo parcial en los entornos de aprendizaje virtuales. La disponibilidad y uso de una nueva tecnología no garantiza el acceso, si la información (y sería conveniente ir más allá señalando a la propuesta formativa en su globalidad: dirección y gestión, organización, tutoría y evaluación) no ha sido diseñada y desarrollada de forma accesible, por ello, es tan pertinente lo primero como lo segundo, haciendo que por ejemplo, una persona con discapacidad visual tenga el derecho de tener un lector de pantalla “dando prioridad a las de precio asequible” (artículo 4, punto 1, apartado g) a la vez que a una información que ha sido diseñada y creada para ser leída por este dispositivo tecnológico (y yendo más allá, el derecho a una propuesta formativa —con todos sus elementos de interacción— que le incluya). De nada sirve tener la herramienta si no se puede aprovechar su utilidad de forma efectiva; y, en ello, incide la Convención.

Es indudable que la manera de acceder y de generar la información ha cambiado, convirtiéndose en una labor mucho más inmediata y accesible, donde las personas pueden contrastar varias fuentes de forma más sencilla y directa gracias a la aparición y expansión de Internet. Esta necesidad de localizar y producir información en la red, que se ha convertido en una práctica cotidiana para una ingente cantidad de personas, ha de ser asegurada para las personas con discapacidad que, como ya se comentó anteriormente, encuentran diversas limitaciones de acceso que generan una situación de exclusión digital. Con respuesta a esta situación, el artículo 21 expone que

“los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación”.

Educación a distancia en entornos virtuales a lo largo de la vida...

Siendo recurrentes las alusiones a promover y alentar la recepción y expresión de informaciones e ideas a través de Internet de todos y todas.

3. Y la sociedad española, ¿responde a las obligaciones dictadas en la Convención?

Tanto las relaciones dialógicas establecidas entre las demandas de la sociedad y la respuesta legislativa, como las mantenidas entre la demanda legislativa y las respuestas de la sociedad; conllevan un complejo proceso de cambio, asimilación y puesta en práctica.

La Convención ha sido ratificada en España a nivel político “razón que llevaría a presuponer que esa voluntad existe, y los principios recogidos en sus leyes orgánicas son coherentes con ésta” (Alonso y de Araoz, 2011). A pesar de la paulatina asunción del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en España,

“(...) podríamos decir que en el espacio legislativo se ha llevado a cabo en los últimos treinta años un cambio notable en la representación de las personas con discapacidad: de la representación que las consideraba como objeto de atención especial y normalización, según el discurso de la rehabilitación, se ha pasado de manera progresiva a la representación vinculada al discurso de la autonomía personal, que las considera plenamente como sujetos de derechos” (Toboso-Martín, 2012: 699-670).

Sin embargo, el avance de las regulaciones normativas en la temática y la consecución de ciertas prácticas que preservan los derechos de las personas con discapacidad, “no se ha visto acompañado de un cambio análogo en las representaciones de las personas con discapacidad en el mismo espacio social, donde todavía prevalecen las viejas representaciones devaluantes y negativas propias del discurso de la rehabilitación” (Toboso-Martín, 2012: 670). Los cambios sociales demuestran ser lentos y estar sujetos a una amplia variedad de factores que han de ser armonizados para alcanzar la materialización real de los derechos de todas las personas. “Todavía hoy, los modelos tradicional, médico y social conviven en los países desarrollados” (Alonso y de Araoz, 2011: 48) lo que dificulta la consecución completa de la única forma de proteger los derechos de las personas con discapacidad: la inclusión.

En concreto, la generación de entornos virtuales inclusivos es anecdótica por el desconocimiento y falta de apoyo hacia la misma, constatándose un “insuficiente desarrollo” de los mismos (Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, 2007: 54). Los resultados de investigación demuestran

Alba María Hernández Sánchez

un fuerte compromiso hacia el cumplimiento de las políticas educativas en la materia, sin embargo son pocas las universidades que cumplen con los requisitos mínimos de accesibilidad que garanticen el acceso a una educación para todos y todas a lo largo de toda la vida. Además, desde el informe del Observatorio de la accesibilidad TIC de Discapnet sobre tecnología educativa 2.0, “la principal conclusión extraída del mismo es que el nivel de accesibilidad de los recursos y servicios de la Tecnología Educativa 2.0 es todavía muy deficiente” (2013:11), limitando el acceso y aprovechamiento de los entornos virtuales para el aprendizaje de toda la población.

Como ya se comentó con anterioridad, el cambio social está sujeto al cambio desde una perspectiva holística donde toda la sociedad ha de participar activamente bajo un gobierno que vela por la aplicación y cumplimiento de los derechos de las personas. Verdugo, Gómez y Navas (2013:36) señalan que “es mucho el trabajo que queda por hacer tanto en el entorno más próximo de las personas con discapacidad (nivel microsistema), como en el ámbito organizativo y legal (nivel meso y macro)”.

En este panorama y desde la entrada en vigor en España de la Convención, el CERMI reclamó

“la activación de un proceso de inclusión educativa que permitiera la plena incorporación de los alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria contando con los apoyos necesarios que menciona la Convención y que deben permitir el ejercicio de este derecho en igualdad de condiciones. Sin embargo los datos de los últimos años no muestran una tendencia en este sentido” (2012:72).

Así mismo, en los estudios realizados en referencia a la educación a distancia en entornos virtuales, y a pesar de que la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU), de Universidades (que modifica la Ley 6/2001, de 21 de diciembre-LOU) explicita en su Disposición adicional vigésima cuarta LOU modificada por la LOMLOU que

(...) los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad, se corrobora la falta de accesibilidad aludiendo a que “no contempla las condiciones adecuadas de accesibilidad incluso cuando se trata de formación pública o financiada con fondos públicos” (CERMI, 2012: 80).

El interés de la población en general por formarse en entornos virtuales de aprendizaje, y en concreto de las personas con discapacidad, es innegable. Observándose que en España, uno de cada tres alumnos con disca-

Educación a distancia en entornos virtuales a lo largo de la vida...

pacidad estaban matriculados en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el curso 2004/2005 por lo que respecta a las universidades públicas (Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, 2007:33). Por ello, es necesario seguir incidiendo en asunción y puesta en práctica de las medidas y el modelo abordado en la Convención, entendiendo que “solamente se respetan los derechos humanos de cada persona con discapacidad en materia educativa, cuando se le ofrece acceso a la inclusión educativa” (Alonso y de Araoz, 2011).

4. Conclusiones a la luz de un futuro inmediato

La Convención ha supuesto un ajuste necesario a nivel internacional donde cada Estado Parte asume una vez ratificado en su legislación. Que esta regulación jurídica impregne todas las leyes de nuestro país, es sin duda necesario y oportuno para dotar de obligatoriedad todas las medidas que han sido a menudo asumidas de manera caritativa y asistencial.

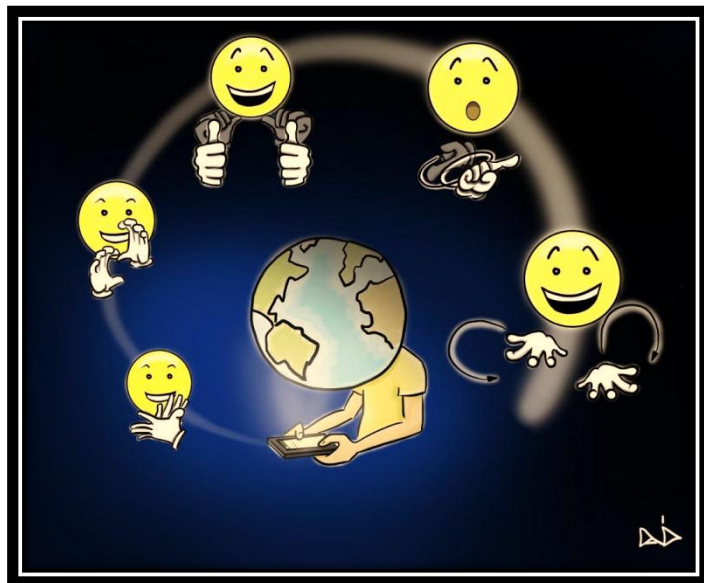
Es necesario por ello seguir presionando a las instancias políticas para que materialicen en las leyes orgánicas las directrices internacionales desarrolladas por la Convención, a la vez que supervisan y comprueban la consecución de las mismas por las instituciones en cuestión. Todo ello, respaldado por apoyos sociales y económicos que hagan viable el desarrollo de los cambios oportunos en forma de ajustes razonables. Además, se precisa de una clara apropiación de las leyes que se están generando a nivel nacional con la consecuente fecundación de cambios que repercutan en las prácticas sociales. Son múltiples las batallas que se han ganado a través de los mecanismos de protección del derecho en España y de la protección internacional desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Por ello, teniendo en cuenta que el aprendizaje a distancia en entornos virtuales es una modalidad educativa joven, es preciso tener presente los derechos de las personas con discapacidad y tomar las medidas pertinentes a través de los defensores estatales o internacionales si son vulnerados.

La lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a aprender e interactuar en entornos virtuales inclusivos ha de ser intensa y continua por parte de todos y todas a través de regulaciones que hagan vigente leyes de rango jerárquicamente superior. Una muestra de ello, que marca la necesidad de una actuación inmediata de futuro, es la materialización de la Ley 9/2014, de 9 de mayo, de Telecomunicaciones donde se especifican diversas medidas a adoptar a través de Reales Decre-

Educación a distancia en entornos virtuales a lo largo de la vida...

- Planella, J. y Rodríguez, I. (2004). De eLearning y sus otras miradas: una perspectiva social. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 7-20. Recuperado de <http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Articulo/Del%20e-learnig%20y%20sus%20otras%20miradas.pdf>
- Programa de aprendizaje permanente 2007-2013. Parlamento Europeo. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_es.htm
- Rivero, J. (2010). Aprender a lo largo de la vida en contextos de inequidad. En Marchesi, A. y Poggi, M. *Presenta y futuro de la educación iberoamericana (183-201)*. Pensamiento Iberoamericano. Recuperado de <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/PensamientoIbero7.pdf#page=198>
- Toboso-Martín, M. (2012). De los discursos actuales sobre la discapacidad en España. *Política y Sociedad*, 50 (2), 681-706. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/39007/40784>
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad educativa. En Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, 17-42. Salamanca: Amarú.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA



3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA

El diseño de investigación surge en un contexto académico en el que se desarrolla una experiencia formativa de lengua de signos española en la modalidad de educación semipresencial en entornos virtuales. Fue en los años 2011 y 2012 cuando la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada ofreció la 1.^a y la 2.^a edición del Diploma de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual en una modalidad semipresencial; respondiendo a las demandas sociales y legales que reafirmaban la necesidad de fortalecer la formación de la lengua de signos desde la Universidad. En este caso, fue el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, por petición del director del grupo de investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (y director de la presente tesis doctoral), quien asumió el planteamiento, la dirección y la coordinación conjunta con la Fundación Andaluza de Accesibilidad y Personas Sordas (FAAS) de Atarfe (Granada) de estas dos primeras ediciones del diploma. Organizativamente se desarrollaron tales acciones formativas en el Campus Virtual Mundosigno de la FAAS y en sus instalaciones físicas de la Fundación.



Figura 3. Trípticos de la 1.ª y la 2.ª edición del Diploma de especialización de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual.

La FAAS puso al servicio de este diploma de especialización su Campus MundoSigno. Un entorno web de formación principalmente destinado a personas con discapacidad auditiva, personas sordas y familiares y profesionales oyentes, concebido para organizar cursos de formación a distancia relacionada con la LSE y otras iniciativas para la Comunidad Sorda. La alianza estratégica establecida por la Universidad de Granada con la FAAS permitió que la experiencia docente e investigadora de ambas instituciones hicieran posible la generación de una innovadora propuesta formativa en entornos virtuales de aprendizaje, en la que se introdujo una componente investigativa orientada hacia la mejora. En estas dos primeras ediciones del diploma se usaron un conjunto de materiales didácticos en línea conformados por seis módulos cuyos tópicos fueron:

Módulo 1. Expresión Corporal aplicada a la Lengua de Signos Española (I).

Módulo 2. Lengua de Signos Española (I).

Módulo 3. Lingüística aplicada a la Lengua de Signos Española (I).

Módulo 4. Psicología de la población sorda y sordociega (I).

Módulo 5. Tecnologías digitales en los procesos de comunicación y formación de las personas sordas.

Módulo 6. Lenguaje visual, corporal y gestual.

Durante la 1.^a edición del diploma se diseñaron una serie de estrategias de investigación orientadas a la descripción y la comprensión de la práctica desarrollada. Las cuales se formalizaron en la 2.^a edición del diploma, dibujándose con ello un proceso de investigación en la acción que facilitara la toma de decisiones desde dentro la de propia organización, para impulsar la mejora continua. El análisis concienzudo de la segunda edición del diploma vislumbró la necesidad de asumir un cambio global que implicaba la modificación del enfoque comunicativo, la correspondiente creación de nuevos materiales y estrategias desde el trabajo colaborativo del propio profesorado y la implementación de decisiones organizativas y pragmáticas que den respuesta a las demandas de todo el alumnado. La figura 4 muestra la evolución temporal de las tres ediciones del diploma junto con la ubicación virtual de su desarrollo. Observándose el amplio período de tiempo entre el cierre de la segunda edición y el inicio de la tercera, dedicado a la reflexión en torno a las mejoras necesarias y a la planificación y desarrollo de los cambios oportunos para responder a las necesidades explicitadas.

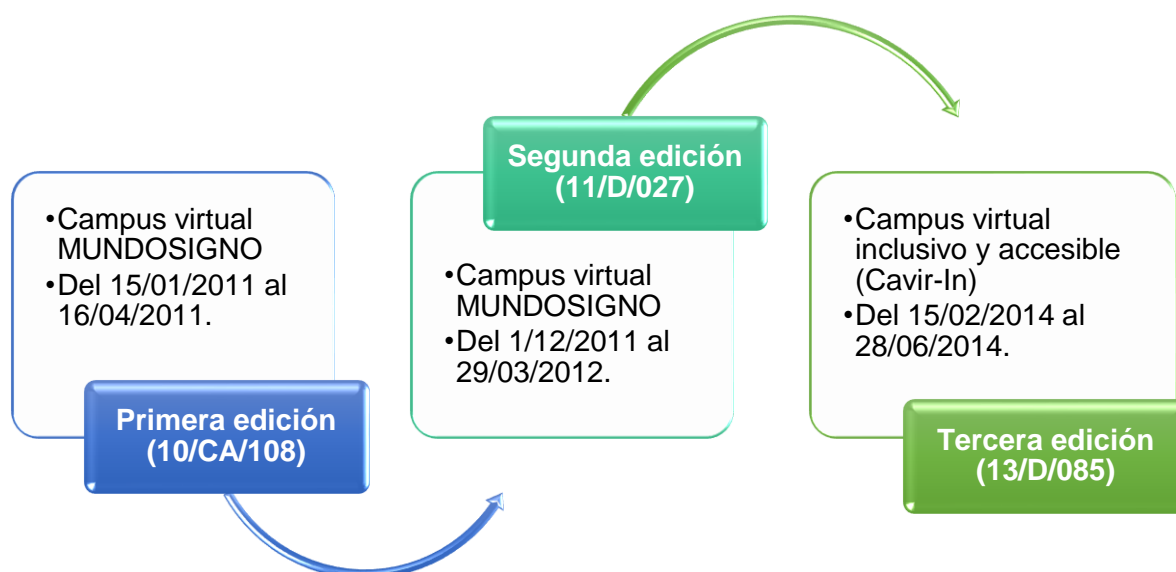


Figura 4. Comparativa temporal de las ediciones del diploma.

La comprensión de la realidad vivenciada hubo de ser interpretada desde múltiples ángulos. Fue necesario tener presente el difícil momento histórico-político en el que se trataron de aplicar los cambios para la mejora, ya que el avance de la crisis económica que azotó la sociedad española en ese momento dificultó la obtención de ayudas económicas para la contratación de personal investigador y técnico. A ello hubo que sumar ciertas resistencias al cambio dentro de instituciones como la FAAS, que muestran cierta tendencia hacia políticas contrarias a la asunción de riesgos que promueve una evaluación crítica para la innovación constante. Pese a los concluyentes resultados de investigación obtenidos durante las primeras informaciones extraídas en la 1.^a edición del diploma y los análisis de la 2.^a edición, el rechazo a admitir ciertas debilidades inherentes al proceso, dio paso a la disolución de la colaboración directa entre las instituciones iniciales.

En este contexto, el equipo de trabajo de la Universidad de Granada avanzó en el establecimiento de nuevas alianzas que permitieron superar la idea de que el alumnado debe asimilar contenidos de forma parcial desde diferentes fuentes para asumir un enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas. Igualmente, se habilitó la posibilidad de diseñar y desarrollar nuevas estrategias tecnológico-

didácticas flexibles y versátiles para responder a la diversidad del alumnado, y se reforzó la práctica de una tutoría afectiva que superase conductas meramente eficientistas rígidas durante la labor docente. Todo ello, orquestado a través de un modelo de oferta educativa inclusiva adaptado a las características propias de la educación superior. En este contexto, la 3.ª edición del diploma cobró vida desde una nueva alianza entre la Universidad de Granada y la Universidad de Almería. Para el diseño y desarrollo de esta edición se contó con un nuevo equipo humano multidisciplinar, además de con el ya referido campus virtual propio “Campus Virtual Iberoamericano Inclusivo y Accesible” (Cavir-In). La oportunidad de cambio permitió que el equipo tutorial recibiera una formación específica y que se implicara en la gestación de los materiales y en la participación y prueba de cada desarrollo tecnológico-didáctico y organizativo nuevo. Las figuras 5 y 6 muestran la nueva imagen y contenido de la 3.ª edición del diploma.

PRESENTACIÓN

El proceso de investigación-acción que ha arropado el desarrollo de las ediciones anteriores por el Grupo Internacional de Investigación TEIS (Tecnología Educativa e Investigación Social- HUIJ 848) ha permitido analizar las ventajas y desventajas del modelo y prácticas aplicadas. Lo que ha supuesto la posibilidad de ofrecer esta 3.ª edición con mejoras sustanciales que den respuesta a los objetivos estratégicos de la Universidad y a las necesidades de la población destinataria.

La presente oferta formativa despliega una estructura basada en los llamados "centros de interés", haciendo que, tal como plantea el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la organización del aprendizaje de los idiomas tenga su base en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos del alumnado. De forma que se ha reforzado la necesidad de crear un aprendizaje significativo y funcional donde la competencia comunicativa es la que prima en la propuesta didáctica, las actividades han sido reformuladas desde la base y reorientadas hacia un conjunto de tareas ricas y variadas que permiten un incremento en la interacción y una propuesta más dinámica y visual, además de solidificar un contenido hipermultimedia avanzando que fomenta la motivación y protagonismo del alumnado.

DIRIGIDO A

Profesionales y estudiantes interesados en el aprendizaje de la lengua de signos española y sus aplicaciones en educación presencial y a distancia en entornos virtuales.

Para preservar su carácter inclusivo se reservan un 30% de las plazas a personas con discapacidad auditiva (12 alumnos), por lo que se crearán dos grupos:

Grupo A (30%, reservado para personas con discapacidad auditiva): Para acceder a las plazas de este grupo, los solicitantes tendrán que acreditar documentalmente tener la condición de discapacidad auditiva. Se dará prioridad, en la selección y matriculación, a quienes tengan titulación universitaria o estén cursando estudios en la Universidad.

Grupo B: El resto de plazas se ofertarán por orden de matriculación.

*Nota: En el caso de que en el grupo A no sea totalmente cubierto por personas con discapacidad auditiva, aquellas vacantes podrán ser cubiertas por el cupo del grupo B. Podrán acceder los interesados que cumplan los requisitos mínimos de acceso a la universidad y a profesionales que lo acrediten en dicha materia.

Plaza de Matriculación
Del 20 de enero al 12 de febrero de 2014

Fecha de Celebración
Del 15 de febrero al 28 de junio de 2014

Lugar de Realización
Sesiones presenciales: Aula de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada
Sesiones virtuales: Campus Virtual Iberoamericano Inclusivo y Accesible del Grupo Internacional de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS)

Horario
Sesiones presenciales un sábado al mes de 10:00 a 14:00 Horas

Precio 337,43 €

Duración 8 ECTS / 200 Horas

Número de Plazas 40

Becas
Se destinará a becas un máximo del 13% del presupuesto y se distribuirá conforme a los criterios establecidos según la normativa de becas de la Universidad de Granada.

Créditos
Solicitarlos Créditos ECTS a la COA de la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Psicología y la Facultad de Filosofía y Letras

Punto de Información e Inscripciones
Fundación General UGR-Empresa
Plaza San Isidro nº5, 18012 Granada
tel.: 958 24 61 20 Fax: 958 28 32 52
web: <http://www.fundacionugrempresa.es>
e-mail: cursoes@fundacionugrempresa.es

Asesoramiento académico
Red Iberoamericana UniVirtual Inclusiva
tel.: 958249923
web: <http://www.univirtualinclusiva.org/>
e-mail: teis@ugr.es

Organiza
Escuela Internacional de Idiomas
Fundación General UGR-Empresa

DIPLOMA EN LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA Y SU INTERPRETACIÓN APLICADA A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y VIRTUAL. NIVEL A (A1-A2 MCERL). III EDICIÓN. SEMIPRESENCIAL.

Del 15 de febrero al 28 de junio de 2014

Lugar de realización
Sesiones presenciales: Aula de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada
Sesiones virtuales: Campus Virtual Iberoamericano Inclusivo y Accesible del Grupo Internacional de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS)

Dirección Académica
José Antonio Ortega Carrillo, Universidad de Granada

Coordinación Académica
Alba María Hernández Sánchez, Universidad de Granada
Rafaela Gutiérrez Cáceres, Universidad de Almería

Organiza
Escuela Internacional de Idiomas
Fundación General UGR-Empresa

Figura 5. Exterior del tríptico de la 3.ª edición del Diploma en Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual.

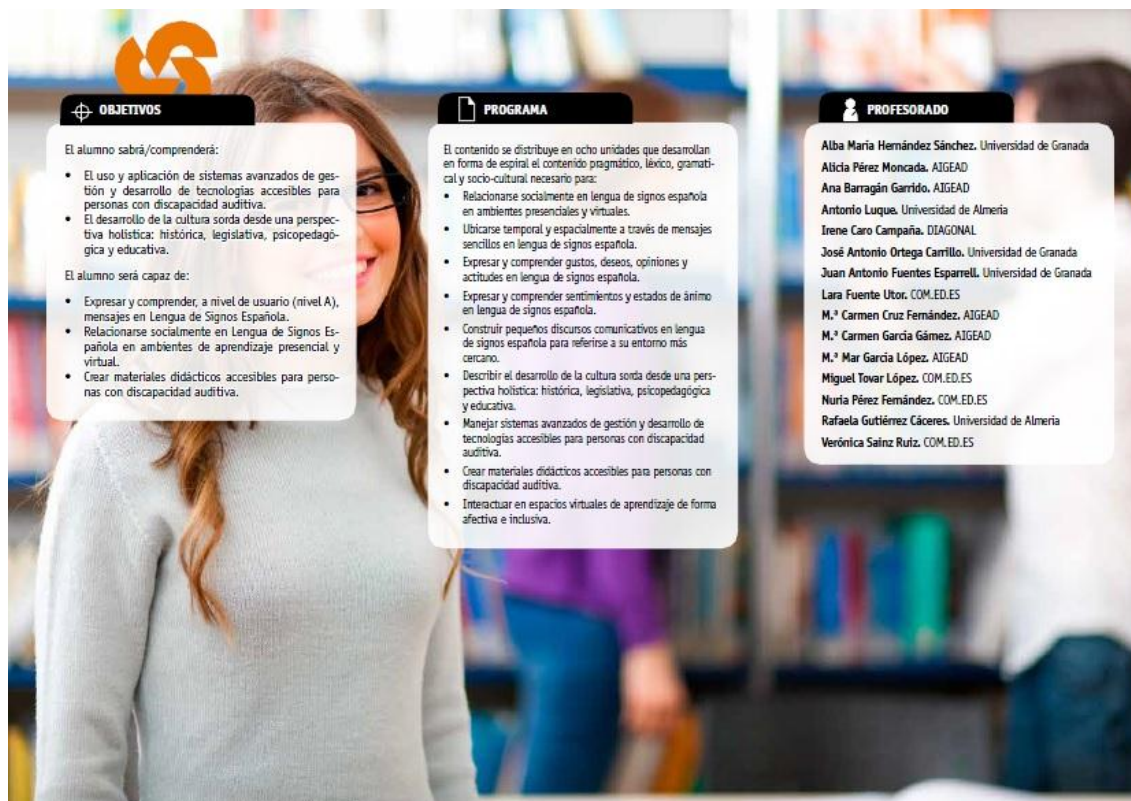


Figura 6. Interior del tríptico de la 3.ª edición del Diploma.

Además de los cambios señalados, que serán comentados con profusión en el apartado 8 de la presente memoria de tesis doctoral, se procedió al refuerzo del número y variedad de profesionales implicados en la experiencia formativa. Observándose que no solamente se aumentan notablemente el número de tutores y tutoras, sino que se creó una figura específica de gestor/tutor tecnológico que facilitase el apoyo directo al alumnado y la habilitación de innovaciones continuas. Además, se procede al reajuste en el número de participantes para contribuir en la mejora de la atención personalizada. La figura 7 resume la comparativa entre la edición segunda y tercera:

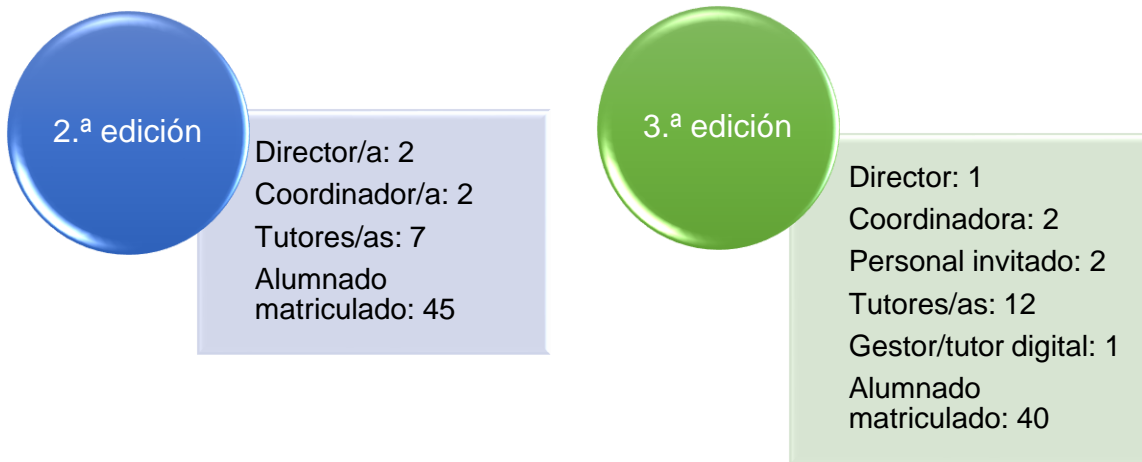
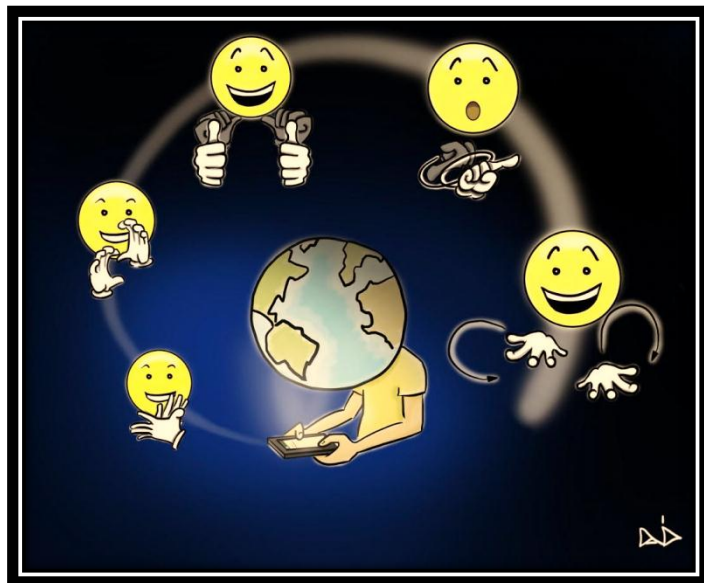


Figura 7. Personal y participantes implicados en el desarrollo de la 2.ª y la 3.ª edición del diploma.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA



4. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

El análisis de la literatura científica realizada y la experiencia llevada a cabo en esta tesis doctoral es una modesta contribución a la comprensión del proceso de educación inclusiva en la modalidad de blended learning en educación superior. Podría entenderse que la naturaleza de la presente situación problemática es doble, teórica y práctica. Por un lado, se considera motivada por un ingente acervo teórico, considerándose que el tópico en cuestión es relevante y pertinente según la investigación y la legislación actual. Mientras que por otro lado, el estudio es parte de una experiencia práctica que demanda de un proceso de investigación sistemática que configure un sistema de mejora continuo desde la propia práctica. De manera que tal y como indican De la Cruz y Abreu (2008, p.109), se podría decir que la complejidad de la situación problemática abordada “reta a la teoría, la cual se ve obligada a alimentarse de otras disciplinas desplegando opciones innovadoras derivadas de la fertilización cruzada entre campos”, haciendo que el diálogo entre la teoría y la práctica repercuta en el crecimiento de la literatura científica y en la mejora de la práctica desde el trabajo multidisciplinar.

Tal y como se ha venido señalando, la participación de la doctoranda en la experiencia de educación a distancia en entornos virtuales denominada “Diploma de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual”, título propio de la Universidad, se configuró como el germen de actuación e investigación de la presente tesis doctoral. Es importante reseñar que, en primer lugar, la doctoranda formó parte del grupo de alumnado de la primera edición del diploma, lo que ofreció una posición privilegiada para el diseño inicial de la investigación. En el desarrollo de la segunda edición, realizada seis meses después, en la que la doctoranda actuó como tutora, posibilitó el desarrollo de un corpus investigativo orientado al estudio de las fortalezas y debilidades de la experiencia, la determinación del grado de satisfacción de los participantes y el establecimiento de las mejoras de las dinámicas y estrategias metodológicas. La tabla 3 muestra el resumen comparativo del rol de la doctoranda en las diferentes ediciones del diploma.

Tabla 3. Resumen comparativo del rol de la doctoranda en las ediciones del diploma.

	1.ª edición	2.ª edición (etapa 1)	3.ª edición (etapa 2)
Rol de la doctoranda	Alumna	Tutora	Tutora y coordinadora
Proceso investigativo	Recogidas puntuales de información.	Inicio del proceso de investigación en la acción: observación y reflexión.	Continuación del proceso de investigación en la acción: planificación actuación, observación y reflexión.
Instituciones implicadas	Universidad de Granada y Fundación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas.	Universidad de Granada y Fundación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas.	Universidad de Granada, Universidad de Almería y profesionales independientes.

Aunque las bondades del trabajo realizado en la primera edición del diploma fueron notables (Ortega y Hernández-Sánchez, 2011), los vacíos detectados en las informaciones iniciales recogidas a través de los registros realizados invitaron a diseñar un compleja estrategia de investigación que profundizara en la comprensión de lo acontecido en la segunda edición del diploma para hacer posible una rigurosa toma de decisiones de mejora en la tercera edición de la acción formativa. Conviene señalar que aunque el proceso de investigación sistematizado que se recoge en la presente memoria de tesis doctoral comenzó con el estudio de la segunda edición del diploma, la experiencia vivida como alumna en la primera edición del mismo fue clave para alumbrar el presente trabajo de investigación. Aunque la primera edición del diploma no es objeto de investigación del presente trabajo, configuró un hito esencial

para comenzar a vislumbrar la situación problemática del estudio. En general, supuso el inicio del cuestionamiento en torno a los materiales, al enfoque educativo, al modelo tutorial, a la accesibilidad del campus, a las estrategias tecnológico-didácticas y a la modalidad educativa semipresencial. Además de suponer la inmersión en el aprendizaje de la lengua de signos española y el contacto con la Comunidad Sorda.

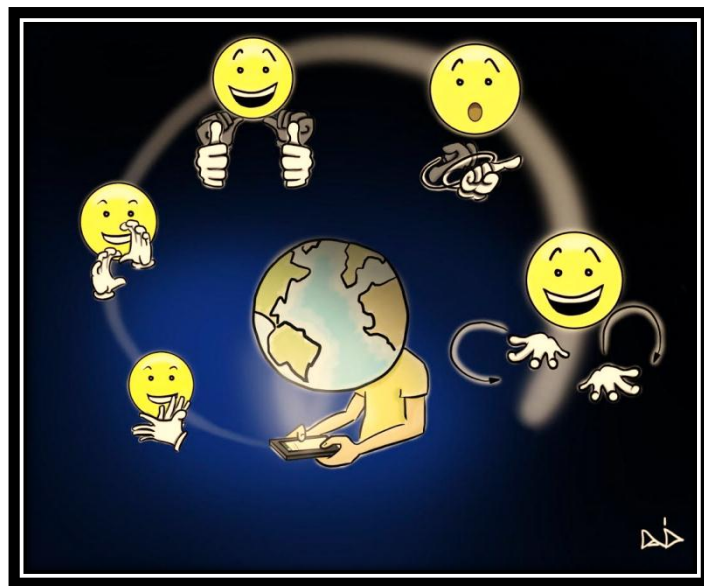
En este contexto, se generó un proceso de investigación sistematizado organizado en torno a dos etapas que corresponden a la segunda y la tercera edición del diploma. La confluencia de la experiencia de la doctoranda y de las demandas sociales imperantes, dibujó una propuesta de investigación en la acción que promovió una toma de decisiones contextualizada en torno a los resultados de investigación obtenidos, de forma armónica con las presiones sociales que reclamaban y reclaman un modelo de educación inclusiva. Con todo, se puede considerar que la primera etapa de investigación registrada de forma sistemática para la presente memoria de tesis doctoral corresponde con los procesos de observación y reflexión acontecidos en la segunda edición del diploma. A lo largo de esta etapa se ahonda en el estudio de la experiencia para proveer de un conjunto de toma de decisiones fundamentada que ofrezca la posibilidad de mejorar en la siguiente edición.

La segunda etapa de investigación podría situarse en torno a la planificación, desarrollo y observación y reflexión de la tercera edición. En ella, a través de las fases de planificación y actuación, se trata de dar una respuesta coherente a la etapa anterior, donde se diseña un nuevo campus virtual, se asume un nuevo enfoque comunicativo a través de nuevos materiales y estrategias, se reestructuran la práctica docente y las decisiones organizativas y didácticas necesarias para atender a la diversidad del grupo. Siendo cumplimentada con unas nuevas fases de observación y reflexión que posibilitasen la valoración de estas nuevas medidas y, consiguientemente, promoviesen una nueva toma de decisiones contextualizada.



Figura 8. Representación gráfica que representa el ciclo (etapa completa) de la investigación en la acción desarrollado según Kemmis y McTaggart (1988).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



5. OBJETIVOS

Objetivo general:

Diseñar, desarrollar y evaluar dos ediciones del diploma de “Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual”, título propio de la Universidad de Granada en el que participan personas sordas y oyentes, para desde la determinación de las fortalezas y debilidades de la primera experiencia, reformular, en su caso, el diseño y desarrollo de la segunda mediante un proceso de investigación en la acción que conduzca a mejorar la componente curricular y organizativa, enmarcándola en un modelo de e-learning inclusivo universitario, con especial incidencia en la perspectiva afectiva.

Objetivos específicos referidos a la valoración de la experiencia formativa previa referente a la 2.ª edición del diploma:

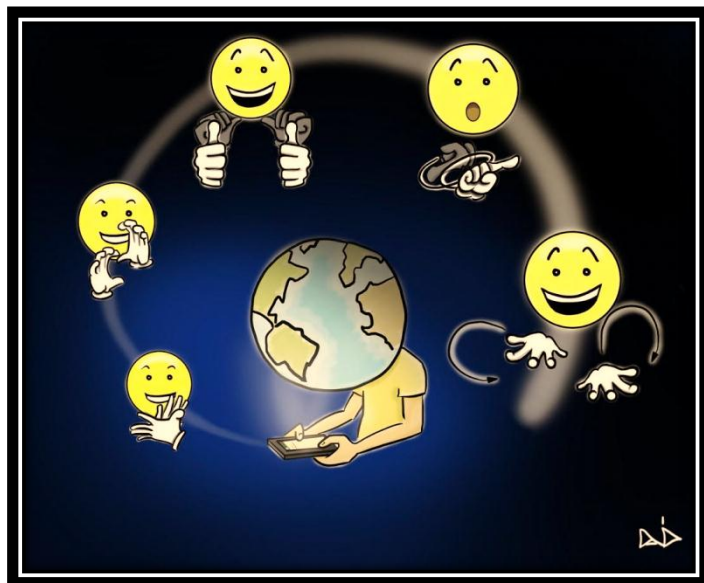
- OBJETIVO 1. Analizar el binomio bienestar-satisfacción del alumnado de la 2.ª edición de la acción formativa realizada.
- OBJETIVO 2. Examinar el ejercicio de la acción tutorial llevada a cabo en la 2.ª edición de la acción formativa, haciendo especial hincapié en la componente afectiva.
- OBJETIVO 3. Analizar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades surgidas en la 2.ª edición de esta experiencia formativa.

Objetivos específicos referidos al diseño, desarrollo y evaluación de la 3.ª edición del diploma desde el nuevo enfoque tecnológico-didáctico adoptado:

- OBJETIVO 4. Reconstruir las bases epistemológicas del programa formativo desde el enfoque socio-lingüístico comunicativo.
- OBJETIVO 5. Diseñar una nueva experiencia formativa subrayando los axiomas de la educación inclusiva.
- OBJETIVO 6. Desarrollar un campus virtual, unos materiales didácticos y unas nuevas estrategias de tutoría acorde con un modelo original de e-learning inclusivo que resalte la componente afectiva.
- OBJETIVO 7. Estudiar el esquema de relaciones socio-afectivas establecidas por el alumnado en las fases de trabajo en línea y presencial.

- OBJETIVO 8. Analizar el nivel de bienestar-satisfacción declarado por el alumnado en el desarrollo del nuevo contenido y formato de la acción formativa.
- OBJETIVO 9. Estudiar las relaciones predictivas existentes entre los siguientes componentes del modelo: la aplicación del enfoque de e-learning inclusivo, el bienestar subjetivo declarado, la percepción de progreso apreciada, la participación registrada, el logro académico y la satisfacción de aprendizaje conseguida.
- OBJETIVO 10. Generar una guía que, tomando como fuente el INDEX para la inclusión de Booth y Ainscow (2011), oriente la autoevaluación de las acciones tutoriales desarrolladas en programas de e-learning inclusivo en la Educación Superior.

¿CÓMO Y PARA QUÉ INVESTIGAR? LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN AL SERVICIO DE LA MEJORA EDUCATIVA



6. ¿CÓMO Y PARA QUÉ INVESTIGAR? LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN AL SERVICIO DE LA MEJORA EDUCATIVA

La metodología de investigación desarrollada está íntimamente relacionada con el enfoque epistémico de la propia tesis doctoral, procurando una coherencia en todos los procesos. La demanda de un espacio de mejora continua a través de la descripción y comprensión del desarrollo de la propuesta formativa de e-learning inclusiva, requiere generar un proceso reflexivo y crítico que en este caso se ha encauzado desde la investigación en la acción. Ésta se concibe como un proceso de observación sistemática en y sobre la acción, como proceso en el que se reflexiona y se analizan críticamente la práctica y las acciones de ésta (Boggino y Rosekrans, 2007). En esta tesis, el estudio de la práctica educativa se realiza “tal y como ocurre en los escenarios naturales” (Suárez, 2002, p.42), tratando de dar respuestas a las situaciones problemáticas vivenciadas o, en su caso, apoyando prácticas que son susceptibles de mejora. Investigación y práctica se conciben como dos procesos que se desarrollan de forma conjunta para conseguir unas directrices de cambio que se encuentran dentro de la propia dinámica de actuación (Howes, Davies y Fox, 2009). La recursividad del proceso de autorreflexión ofrece a los participantes la posibilidad de “mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que se llevan a cabo las mismas” (Carr y Kemmis, 2004, p. 162). De este modo, la metodología de investigación propuesta permite comprender la realidad desde la perspectiva de los propios participantes de forma contextualizada. Ello se ha de realizar sustentando la asunción de cambios para la mejora dentro de un proceso cíclico donde al “cambiar un aspecto de la práctica, se supervisan los resultados del cambio, se reflexiona sobre lo observado y se toman decisiones sobre los próximos cambios” (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012, p. 26).

6.1. Sumergirse en un proceso cíclico de investigación para mejorar de forma continua

El diseño del proceso de investigación en la acción puede concebirse a través de diversas etapas que suelen concretarse en torno ciertos momentos. Autores como Stringer (2007) organizan las etapas de investigación en la acción en torno a tres rutinas: mirar, pensar y actuar; mientras que otros investigadores como Altrichter, Kemmis, McTaggart y Zuber-Skerritt (2005) se adhieren al modelo de Lewis (Kemmis y McTaggart, 1988), en el que el proceso de investigación se desarrolla en torno a cuatro etapas: observar, reflexionar, planificar y actuar. A pesar de que el análisis de unas y otras perspectivas ofrece diferentes denominaciones y números de etapas, el contenido suele girar en torno a las mismas acciones, concibiéndose como “una espiral auto-reflexiva de los ciclos de planificación, actuación, observación y reflexión” (Carr y Kemmis, 2004, p. 162). El foco de atención se orienta hacia el modo en que se concibe la investigación, recurriendo a un proceso cíclico que se repite de forma recursiva en pos de la mejora, tal y como muestra la figura 9:

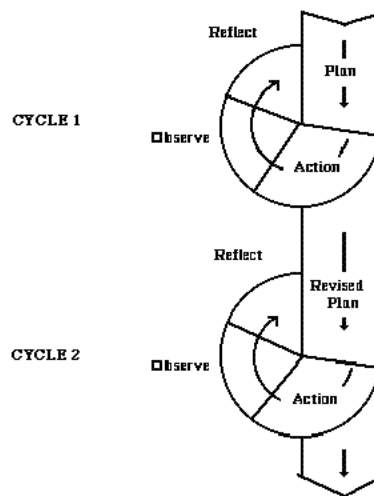


Figura 9. Modelo de investigación en la acción según Kemmis y McTaggart, (1988).

De acuerdo con Burns (2005), se entiende que la planificación se identifica con el proceso de pensamiento generado para la actuación; la acción se corresponde con la intervención en el complejo proceso social; la observación se entiende como la búsqueda de sucesos que se extraen de la acción; y, finalmente, la reflexión se comprende como la asunción de sentido a nivel cognitivo y emocional de todo el proceso.

A través de este esquema cíclico se vislumbra la posibilidad de analizar los acontecimientos de una propuesta formativa y reflexionar en torno a los mismos, con la intención de utilizar las comprensiones obtenidas en la acción. En palabras de McPherson y Baptista (2004, p. 10) se entiende que este proceso proporciona “un enfoque para la creación de conocimiento, la reflexión, la comprensión y la aplicación en acción”.

6.2. Dar la voz a los participantes: estrategia nuclear del proceso de investigación en la acción

La investigación en la acción proporciona un espacio de indagación y actuación con las personas que participan en la misma (Altrichter, Kemmis, McTaggart y Zuber-Skerritt, 2005), desterrando la idea de investigar sobre las personas. Esta cuestión es de suma importancia para hacer efectivo y consolidar el cambio de paradigma que se viene planteando en el presente trabajo. Esto se realiza de forma que se desdibujen los estudios donde el investigador desempeña un rol de autoridad con voz legitimadora, mientras que el estudiantado se sume en una cultura de silencio (Gibson, 2006). La investigación en la acción permite la superación de enfoques tradicionales, facilitando la visibilidad de los participantes como agentes de motor de cambio, con voz propia.

La investigación en la acción, como estrategia para la inclusión educativa (López, 2007), permite escuchar las voces de las personas involucradas en la acción formativa, abordando una de las grandes demandas que está en boga en la comunidad científica (Howes, Davies y Fox, 2009; Miles y Ainscow, 2011; Echeita, 2013; López-Gavira y Moriña, 2015). Esta ofrece no solo la posibilidad de escuchar a todo el estudiantado en general, sino de focalizar la atención hacia las voces que han sido tradicionalmente excluidas (Allan, 1999; Stringer, 2007; Sandoval, 2011).

Tal y como se ha puesto de manifiesto, este enfoque de investigación genera un nuevo rol de investigador que “se convierte en facilitador o consultor, actuando como catalizador que asiste al equipo de profesorado en la definición clara de sus problemas y los apoya en la búsqueda de soluciones efectivas que les conciernen” (Stringer, 2007, p.24). La voz del profesorado es valorada en este proceso,

alentándose de forma continua para que construya su propia historia de cambio, ya que es poseedora de un conocimiento experto (Miles y Ainscow, 2011) clave para comprender el desarrollo de la acción formativa y, desde ella, tomar las decisiones precisas en cada momento. De este modo, la figura de investigador tradicional trabaja en este caso para que el conocimiento experto propio de la institución fluya y se analice para la búsqueda de soluciones de mejora. Este enfoque alienta el trabajo colaborativo que ha demostrado fehacientemente su potencialidad para buscar respuestas en el conocimiento experto que tiene la comunidad (Ainscow, 2014). Se precisa, pues, de un fuerte compromiso del profesorado para que se sumerja en la discusión de su práctica real orientándola hacia la localización de cuestiones problemáticas y a la correspondiente búsqueda de soluciones a través del trabajo en equipo (Howes, Davies y Fox, 2009).

Si se profundiza en estas dinámicas, Zundans-Frasera y Bain (2015), se constata que hacen referencia al desarrollo de una inteligencia colectiva que refuerce el compromiso del profesorado y que trate de romper la estructura separatista que presentan las disciplinas en educación superior. La confrontación de los participantes con las evidencias desarrollada por Ainscow (2014) en sus proyectos en centros educativos, puede ser asumida en niveles de educación superiores para favorecer el proceso de reflexión que se plantea dentro de la investigación en la acción. De forma que se construya un “diálogo libre de trabas entre el investigador (...) y los participantes” provisto de “un flujo libre de información entre ellos” (Elliot, 2005, p. 26). El cambio se construye desde dentro de la institución de manera que los participantes tienen la posibilidad de ser parte activa de su propio proceso de mejora. Se ofrece la oportunidad de que los propios participantes puedan clarificar colectivamente sus problemas y formular nuevas formas para abordar su propia realidad (Stringer, 2007).

6.3. Propuesta metodológica: abordar la complejidad desde la complementariedad en el proceso de investigación en la acción

Tal y como se vislumbró con anterioridad, el inicio de la presente investigación se sitúa en una etapa de observación y reflexión de la 2.ª edición del Diploma de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual. Siendo la demanda de la propia práctica la que alienta al equipo de

profesorado, la dirección y la coordinación en la realización de una introspección de la propia práctica para comprenderla y mejorarla. El proceso posterior de reflexión fue el que orientó y guio una nueva etapa de planificación para una posterior edición del diploma. La gráfica adjunto muestra esta dinámica cíclica de investigación en la acción:



Figura 10. Etapas y fases que comprenden el proceso cíclico de investigación desarrollado.

El proceso de investigación emprendido requiere, pues, de la aplicación de métodos y estrategias que ofrezcan la posibilidad de comprender la realidad en toda su complejidad. Por ello se adoptan opciones metodológicas cualitativas y cuantitativas en función a los diferentes propósitos propuestos (Boggino y Rosekrans, 2003). Se entiende así que la aplicación de diversas estrategias ofrece la posibilidad de focalizar la atención en distintitos aspectos con la consecuente amplificación del conocimiento de la realidad (Filella, 2000), generándose, igualmente, una reflexión más profunda que ha sido denominada por Stake (2009) como la dialéctica entre los métodos. Pérez Juste (2000, p. 265) reconoce que “ante realidades complejas, el mejor acercamiento no reside en la elección de una entre varias opciones, ni siquiera en elegir la mejor, sino en abordarlas desde enfoques metodológicos complementarios”. Por su parte, Cook y Reichardt (2005) reafirman la necesidad de superar los enfrentamientos entre los métodos cualitativos y cuantitativos abogando por la posible e idónea complementariedad de los mismos. Cuestión que ha sido ampliamente defendida en la investigación de la complejidad educativa (Pérez Juste, Galán y Quintanal, 2012; Sánchez, 2013).

Con la intención de acercar al lector a esta compleja realidad de la forma más clara posible, se presenta el desarrollo de la misma organizada en etapas que definen los diferentes momentos en los que se ha desarrollado la investigación.

En primer lugar, en el apartado 7, se presentan los resultados obtenidos a través del proceso de observación y reflexión de la 2.^a edición del diploma objeto de estudio. La información recogida en estas fases configura todo un universo de antecedentes que permiten la comprensión de la práctica educativa y la consecuente posibilidad de mejora a través del estudio sistemático realizado. En este momento, se aplicaron un conjunto de estrategias orientadas a la descripción y comprensión de la experiencia del alumnado como protagonista principal del proceso formativo. La obtención sistemática de información se focalizó desde la voz del estudiantado que tuvo la posibilidad de documentar su vivencia no solo a nivel de satisfacción académica y organizativa, sino también a nivel emocional y afectivo. Por su parte, el primer acercamiento al equipo de profesorado se limitó al estudio de su rol para comprender sus formas e implicaciones, contribuyendo así a una postrera toma de decisiones. Las evidencias obtenidas conformaron como motor que orientó el cambio, dibujando las líneas de actuación a adoptar y las nuevas medidas y estrategias a desarrollar.

Tras realizar las consiguientes valoraciones críticas, se optó por diseñar y crear un nuevo espacio formativo que no solo contara con un entorno virtual renovado, sino que tuviese una idiosincrasia y un diseño tecnológico-didáctico innovador fruto de las observaciones de investigación y, sobretodo, fruto de un profundo proceso de reflexión generado por y desde el equipo de trabajo. El arduo trabajo de planificación se reflejó no solo en el tiempo de ejecución de la misma, sino en el completo y complejo desarrollo de estrategias y dinámicas originales orientadas por el modelo educativo inclusivo.

El diseño y desarrollo de la 3.^a edición del diploma ofreció un segundo momento de observación y reflexión correspondiente al estudio focalizado en esta edición. La innovación propuesta a nivel de prácticas, políticas y cultura educativa que orienta la planificación y el desarrollo de la experiencia, afectó al proceso de investigación, enriqueciéndolo y focalizándolo hacia la descripción y comprensión del proceso inclusivo vivenciado y a la determinación de las posibilidades de mejora continuada. La figura 11 esquematiza el proceso explicitado:

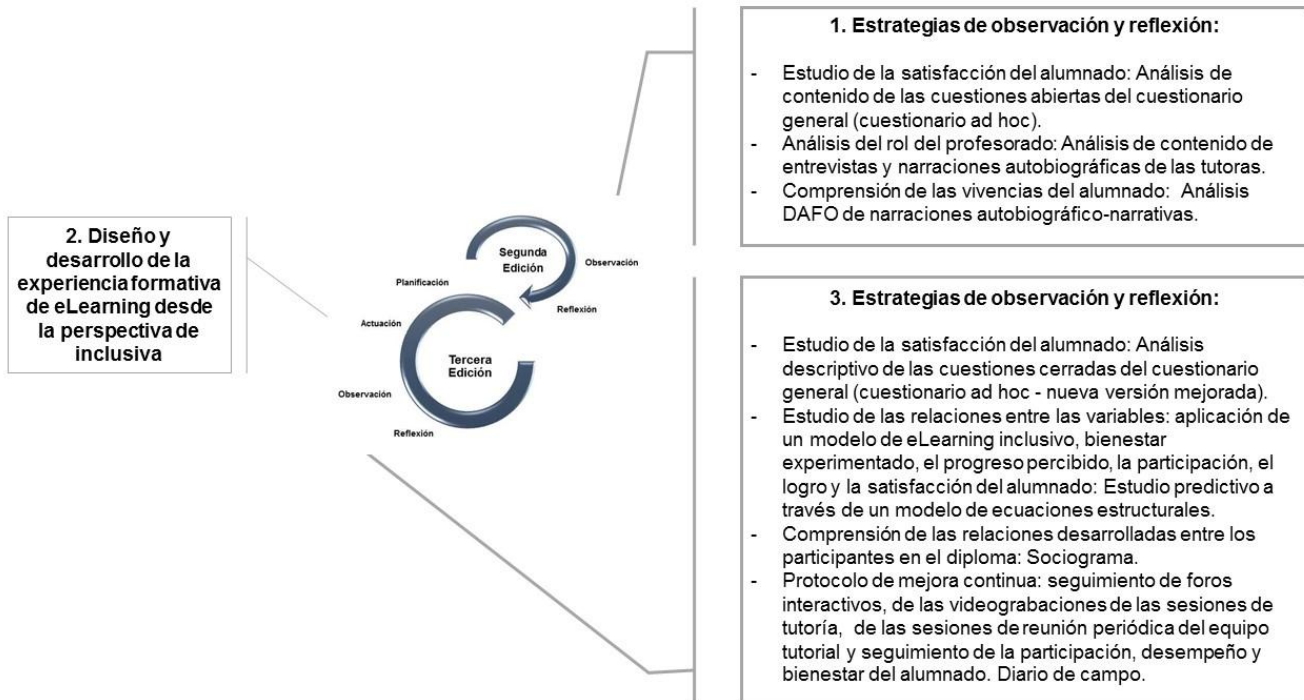


Figura 11. Concreción de las estrategias aplicadas en cada una de las fases de investigación.

La vertebración conceptual de la figura 12 permite clarificar la correspondencia existente entre las dos etapas de investigación, las ediciones integradas del diploma en la presente tesis doctoral y las distintas fases desarrolladas en el proceso de investigación en la acción articulados en los distintos tiempos.



Figura 12. Temporalización de las etapas y las fases de investigación de las dos ediciones del diploma evaluadas.

En la tabla adjunta se recoge la relación existente entre los propósitos de investigación y la metodología desarrollada, así como el artículo relacionado que recoge los resultados.

Tabla 4. Resumen relacional de los objetivos de investigación con su correspondiente método, estrategia, temporalización y grupo de participantes.

OBJETIVO Qué	MÉTODO Cómo	ESTRATEGÍA Cómo	TIEMPO Cuándo	PARTICIPAN Quiénes	ARTÍCULO Dónde
Objetivo 1. Analizar el binomio bienestar-satisfacción del alumnado de la 2.ª edición de la acción formativa realizada.	Cualitativo	Análisis de contenido (inductivo) – Cuestiones abiertas del cuestionario ad hoc. Versión 1. Véase el anexo 1. (Categorización)	Valoración de la experiencia formativa previa referente a la 2.ª edición del diploma. Correspondiente a las fases de	Alumnado (39 participantes)	Artículo 1. <i>Artículo aceptado pendiente de publicación.</i> Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, JA. (sf). Aprendiendo en línea Lengua de Signos Española: análisis de la satisfacción del alumnado sordo y oyente en una experiencia realizada en la modalidad semipresencial. Revista de Currículo y Formación de Profesorado. (Aceptado el 3 de marzo de 2015)
Objetivo 2. Examinar el ejercicio de la acción tutorial llevada a cabo en la 2.ª edición de la acción formativa,	Cualitativo	Análisis de contenido (inductivo-deductivo) de entrevistas y	observación y reflexión de la etapa primera del proceso de	Equipo tutorial (dos entrevistas y una narración autobiográfica)	Artículo 2. <i>Artículo publicado.</i> Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, JA. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. Formación

<p>haciendo especial hincapié en la componente afectiva.</p>		<p>narración autobiográfica</p>	<p>investigación en la acción.</p>		<p>Universitaria, 8 (2), 19-26. DOI: 10.4067/S0718-50062015000200004</p>
<p>Objetivo 3. Analizar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades surgidas en la 2.ª edición de esta experiencia formativa.</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Análisis DAFO de las historias de vida</p>		<p>Informantes clave (3 participantes)</p>	<p>Artículo 3. <i>Artículo publicado.</i> 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. Revista Quaderns Digital, monográfico, inclusión y discapacidad, 1-10. Recuperado de http://goo.gl/UhoM2e</p>
<p>Objetivo 7. Estudiar el esquema de relaciones socio-afectivas establecidas por el alumnado en las fases de trabajo en línea y presencial.</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Sociograma</p>	<p>Estudio de la 3.ª edición del</p>	<p>Alumnado (36 participantes)</p>	<p>Artículo 6. <i>Artículo en proceso de evaluación.</i> Hernández-Sánchez, A.M. (xx). Análisis de relaciones interpersonales en una educación superior inclusiva: el valor de la diversidad en blended learning. Revista Complutense de Educación.</p>

<p>Objetivo 8. Analizar el nivel de bienestar-satisfacción declarado por el alumnado en el desarrollo del nuevo contenido y formato de la acción formativa.</p>	<p>Cuantitativo</p>	<p>Análisis exploratorio de las cuestiones cerradas del cuestionario ad hoc (2.^a edición ampliada) Véase en el anexo 2.</p>	<p>diploma desde el nuevo enfoque educativo. Correspondiente a las fases de planificación, acción, observación y reflexión de la</p>	<p>Alumnado (36 participantes)</p>	<p>Artículo 7. <i>Artículo aceptado pendiente de publicación.</i> Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (sf). Percepción de bienestar en experiencias inclusivas de blended learning. Educatio Siglo XXI. (Aceptado el 6 de mayo de 2016)</p>
<p>Objetivo 9. Estudiar las relaciones predictivas existentes entre los siguientes componentes del modelo: la aplicación del enfoque de e-learning inclusivo, el bienestar subjetivo declarado, la percepción de progreso apreciada, la</p>	<p>Cuantitativo</p>	<p>Estudio predictivo (Modelo de ecuaciones estructurales)</p>	<p>segunda etapa del proceso de investigación en la acción</p>	<p>Alumnado (36 participantes)</p>	<p>Artículo 8. <i>Artículo en proceso de evaluación.</i> Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (xx). Inclusive education in virtual learning environments and well-being perception: analysis of causal relations through structural equation modeling. Research in Learning Technology.</p>

<p>participación registrada, el logro académico y la satisfacción de aprendizaje conseguida.</p>					
<p>Objetivo 10. Generar una guía (pauta) que, tomando como fuente el INDEX para la inclusión de Booth y Ainscow (2011), oriente la autoevaluación de las acciones tutoriales desarrolladas en programas de e-learning inclusivo en la Educación Superior.</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Técnica DELPHI</p>		<p>Expertos externos (10 participantes)</p>	<p>Artículo 9. <i>Artículo en proceso de evaluación.</i> Hernández-Sánchez, A.M. & Ainscow, M. (xx). The development of a guide for promoting inclusive e-learning in higher education. International Journal of Inclusive Education.</p>

Los objetivos 4, 5 y 6 (Reconstruir las bases epistemológicas del programa formativo desde el enfoque socio-lingüístico comunicativo, diseñar una nueva experiencia formativa subrayando los axiomas de la educación inclusiva y desarrollar el campus virtual, los materiales didácticos y el modelo tutorial acorde con un modelo original de e-learning inclusivo que resalte la componente afectiva) no aparecen en la tabla porque son de carácter aplicado. Los argumentos sobre la consecución de los mismos se insertan en el contenido referente al apartado 8 “Etapa 2. Diseño y desarrollo de la experiencia formativa de e-learning desde una perspectiva inclusiva en educación superior” que configura las fases primeras del segundo ciclo de investigación en la acción.

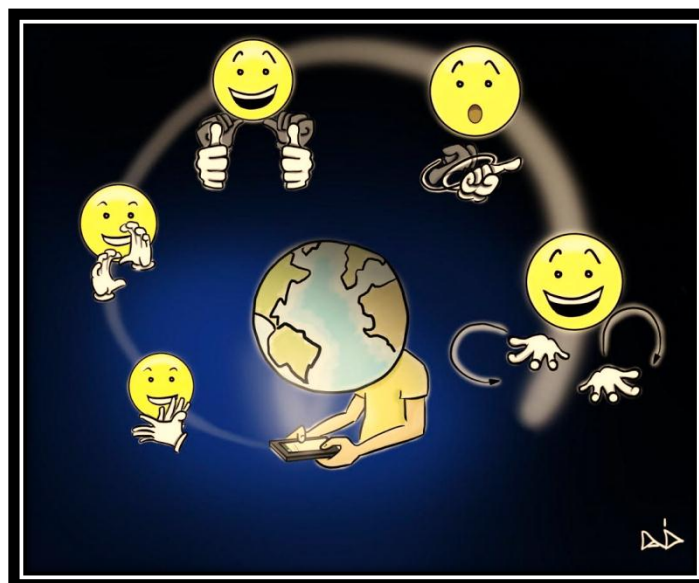
La toma de decisiones en torno a la utilización de unos u otros datos en función a las necesidades más perentorias señaladas desde la propia práctica, hace que un conjunto importante de información no ha sido incluida en la presente memoria de tesis doctoral. Sin embargo, las limitaciones de tiempo y espacio que obligan a hacer un ejercicio de reflexión en torno a la utilización de unas informaciones determinadas, no impide que se presente un breve esquema del volumen de información global registrado. La tabla 5 muestra este resumen de las informaciones registradas, indicándose cuáles han sido incluidas y cuáles otras no.

Tabla 5. Resumen de las informaciones recogidas a lo largo del proceso investigativo en relación a su inclusión o no en la presente memoria de tesis doctoral.

Edición	Informaciones recogidas a lo largo del proceso investigativo	Inclusión en la memoria de tesis
2.^a	Cuestionario general ad hoc (1. ^a edición) sobre satisfacción y calidad (alumnado).	INCLUIDO: Análisis de contenido de las cuestiones abiertas. NO INCLUIDO: Análisis descriptivo de las cuestiones cerradas.
	Cuestionario de evaluación de las Unidades Didácticas (alumnado).	NO INCLUIDO. Se descarta su análisis por la asimetría en las informaciones recogidas.
	Informaciones recogidas en los vídeo-foros (grupo).	NO INCLUIDO. Se descarta por el volumen de trabajo, únicamente se hace un seguimiento informal para detectar posibles barreras o situaciones de conflicto.
	Entrevistas y narraciones autobiográfico-narrativas (equipo tutorial).	INCLUIDO. Análisis de contenido.
	Productos creativos en vídeo (alumnado).	NO INCLUIDO. Se descarta por el volumen de trabajo, aunque se notifica la evaluación global al alumnado.
	Narraciones	INCLUIDO. Análisis DAFO.

	autobiográfico-narrativas (alumnado).	
3. ^a	Cuestionario general ad hoc (2. ^a edición) sobre satisfacción y calidad (alumnado).	INCLUIDO: Análisis exploratorio de las cuestiones cerradas. NO INCLUIDO: Análisis de contenido de las cuestiones abiertas.
	Sociograma (alumnado).	INCLUIDO: Análisis de las relaciones interpersonales.
	Sociograma (alumnado-equipo tutorial).	NO INCLUIDO. Se descarta por el volumen de trabajo.
	Múltiples informaciones cuantificables	INCLUIDO: Estudio predictivo (modelo de ecuaciones estructurales).
	Informaciones recogidas en los vídeo-foros (grupo).	NO INCLUIDO. Se descarta por el volumen de trabajo, únicamente se hace un seguimiento informal para detectar posibles barreras o situaciones de conflicto.
	Narraciones autobiográfico-narrativas.	NO INCLUIDO. Se descarta por el volumen de trabajo.
	Productos creativos en vídeo (alumnado).	NO INCLUIDO. Se descarta por el volumen de trabajo, aunque se notifica la evaluación global al alumnado.
	Informaciones de los expertos en torno a la adaptación del INDEX para la inclusión.	INCLUIDA. Técnica DELPHI.
Registro en vídeo de las sesiones presenciales (grupo), de las reuniones de trabajo entre tutores/as y coordinación, de las tutorías grupales e individuales y de las pruebas finales.	NO INCLUIDO. Se descarta por el volumen de trabajo.	

**VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA
FORMATIVA PREVIA REFERENTE A LA
2.ª EDICIÓN DEL DIPLOMA
(ETAPA PRIMERA)**



7. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA PREVIA REFERENTE A LA 2.ª EDICIÓN DEL DIPLOMA (ETAPA PRIMERA). COMPRENDER EL PASADO PARA MEJORAR EL FUTURO. PRIMERAS OBSERVACIONES Y REFLEXIONES QUE ORIENTAN EL CAMBIO

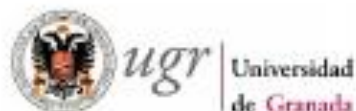
El inicio del proceso sistemático de recogida de información puede situarse en el desarrollo de la 2.ª edición del diploma. De manera que las informaciones generadas en los momentos de observación y reflexión de la misma – entendidas como fases primeras del proceso de investigación en la acción– posibilitan la toma de decisiones para la mejora en la 3.ª edición del diploma.

Los artículos de investigación que se presentan a continuación recogen los resultados que se obtienen en esta primera etapa. Análisis que posibilitan la toma de decisiones para la mejora de la acción formativa.



Artículo 1. Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, JA. (sf). Aprendiendo en línea Lengua de Signos Española: análisis de la satisfacción del alumnado sordo y oyente en una experiencia realizada en la modalidad semipresencial. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*. (Aceptado el 3 de marzo de 2015)

Profesorado
Revista de Currículum y Formación del
Profesorado
Grupo de Investigación FORCE
Universidad de Granada
<http://www.ugr.es/local/force>
ISSN 1138-414X



Jesús Domingo Segovia, Catedrático de Universidad, con NRP:
2415293046A0504 y Secretario de Redacción de la Revista
"Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado"

Informa que

El artículo titulado *"Aprendiendo en línea Lengua de Signos Española: análisis de la satisfacción del alumnado sordo y oyente en una experiencia realizada en la modalidad semipresencial"*, cuya autora es Dña. Alba María Hernández Sánchez, ha superado positivamente el proceso de evaluación por pares y será publicado próximamente en "Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado".

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firmo el presente certificado, con el visto bueno del Director, en Granada a 3 de Marzo de 2015.

El Secretario de Redacción

Fdo.: Jesús Domingo Segovia

Revista Profesorado. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja s/nº, 18071 Granada.
Tfno: 958243741 E-mail: jdomingo@ugr.es



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 sign language on-line: Analysis of deaf and non-deaf students satisfaction after taking part in a blended learning experience

ALBA MARÍA HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ¹
JOSÉ ANTONIO ORTEGA CARRILLO²

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.

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.

¹ Investigadora contratada de la Universidad de Granada mediante Beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Email: albamaria@ugr.es.

² Profesor Titular del área de Didáctica y Organización Escolar (Tecnología Educativa), de la Universidad de Granada, Director del Grupo Internacional de Investigación "Tecnología Educativa e Investigación Social" (TEIS) y del Máster Iberoamericano de Educación Distancia en entornos virtuales inclusivos. España. Email: jaorte@ugr.es.

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.

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

Keywords: 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 acompasado 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 una 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	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> 18. <i>¿Sobre qué aspectos te quejaste? (en relación con el ítem anterior sobre quejas a la dirección o coordinación).</i> 20. <i>¿Ocurrió algún acontecimiento de forma inesperada durante el curso? ¿Cuáles?</i> 21. <i>En general, ¿cuáles fueron los tres aspectos más satisfactorios de este curso?</i> 22. <i>En general, ¿cuáles fueron los tres aspectos menos satisfactorios de este curso?</i> 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> 24. <i>¿Tienes algún otro comentario sobre el curso, su organización o sobre este cuestionario?</i>
Evaluación y motivación	4 Ítems	26. <i>¿Has llegado a aburrirte en algún momento a lo largo del curso?</i> 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>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 %).

2.2. 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 coherente³. En la propuesta investigativa que presentamos en este trabajo, el análisis del contenido de forma cualitativa 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 construir las 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.

³Se escribe “una” y no “la” realidad, puesto que se defiende que la realidad como tal es multiforme y, por tanto, subjetiva.

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.

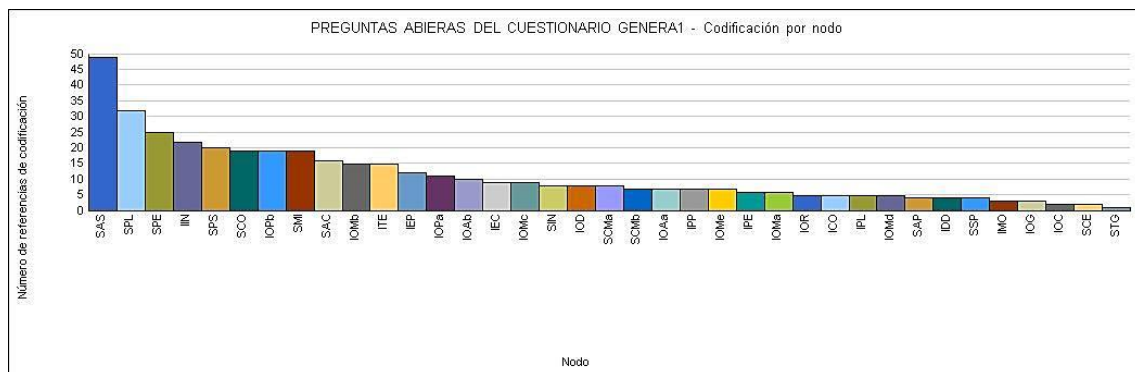
Baja motivación (IMO): Describe casuísticas de desmotivación e incomprensión.

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.

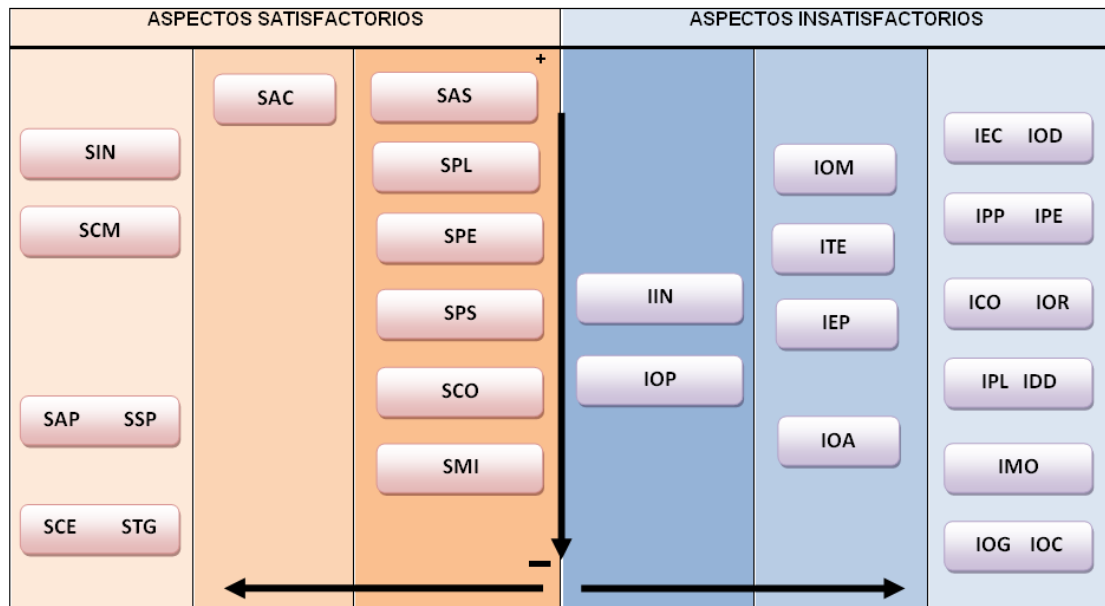
A partir de tal codificación, se generaron los primeros resultados (función número de referencias generadas en esta operación) graficándose las categorías que, ordenadas de forma decreciente, se muestran en la figura 2:

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.



Si 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 maniqueísta de la realidad, sino que tanto 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.

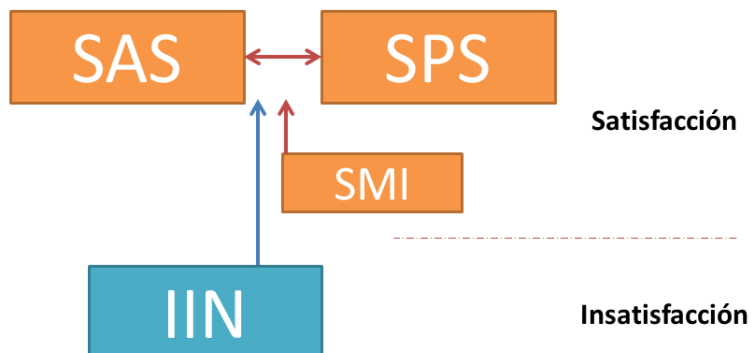
En los siguientes apartados se presenta una síntesis del discurso vertebrador del contenido relacional de categorías anteriormente expresadas en la figura 3.

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.

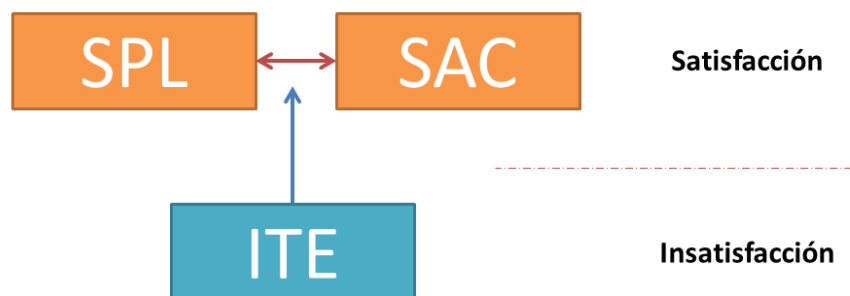
Conviene recordar que un tercio aproximadamente del alumnado participante si conocían la lengua de signos, bien por su condición de personas sordas que la practican como lengua materna, o por estar titulados como intérpretes de LSE. Ambos grupos justifican su presencia en el curso no tanto para mejorar 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 (blended learning), 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 “difícil” 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,

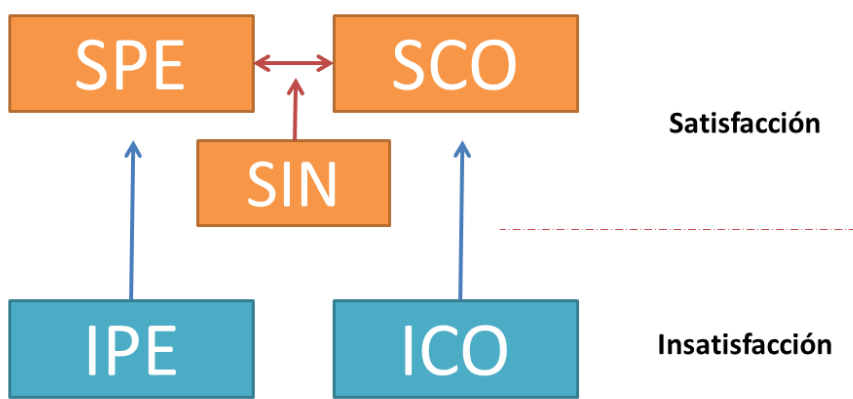
el nivel de alfabetización digital inicial disponible al comenzar el curso y la actitud favorable o desfavorable a aprender en estos nuevos entornos.

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 vídeo-foros 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".

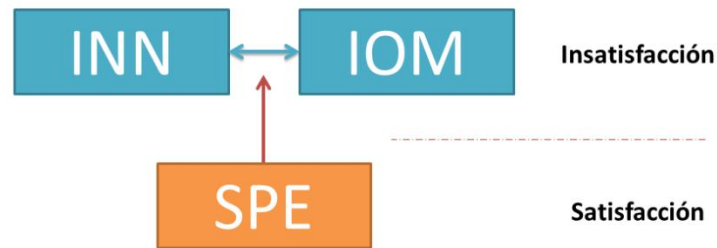
3.2. Necesita mejorar

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.

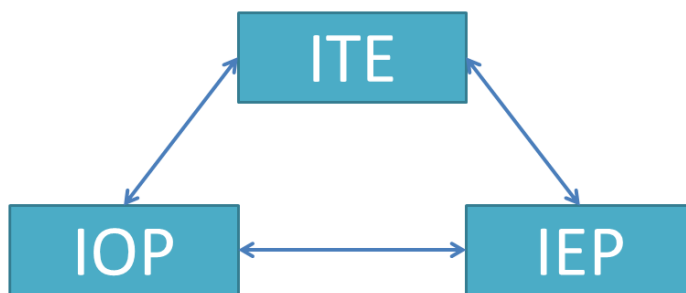
Una segunda deficiencia claramente expresada por un amplio sector de alumnado hace referencia a que mientras los contenidos y estrategias metodológicas desarrolladas en línea y en las sesiones presenciales indican favorablemente en el aprendizaje de la morfología y semántica de la LSE, no ocurre así 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 *"bloqueos 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 hipermedia 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-guionización 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).

5. Referencias bibliográficas

- Abela, J.A. (2003). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*. Disponible en <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. Disponible en 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. Disponible en <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*. Disponible en 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.



Artículo 2. Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, JA. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación Universitaria*, 8 (2), 19-26. doi: 10.4067/S0718-50062015000200004

Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo Innovador para Desarrollar una Acción Tutorial Virtual de Naturaleza Inclusiva

Alba M. Hernández-Sánchez y José A. Ortega

Grupo de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS), Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071. Granada – España (e-mail: albamaria@ugr.es, jaorte@ugr.es)

Recibido Jul. 21, 2014; Aceptado Sep. 25, 2014; Versión final recibida Nov. 17, 2014

Resumen

Este trabajo propone líneas de acción tutorial para una educación a distancia inclusiva en entornos virtuales. Se describe una experiencia formativa en línea en la que ha participado un grupo de alumnado y de tutores formado por personas sordas y oyentes en una atmósfera de aprendizaje electrónico afectivo (affective e-Learning) Los resultados han surgido de la triangulación de información obtenida de las tutoras intervinientes mediante entrevistas y narraciones autobiográficas. Se pone énfasis en una tutoría afectiva de calidad a través del manejo del tiempo y el espacio de forma flexible. La metodología de trabajo está orientada a la generación de emociones positivas, al desarrollo de una evaluación comprensiva y humanizadora y a la materialización de estrategias que favorezcan el bienestar y la empatía con el grupo.

Palabras clave. aprendizaje electrónico afectivo, psicología positiva, educación inclusiva, tutoría virtual, discapacidad auditiva

Affective e-Learning: an Innovative Model for Developing a Mentoring Virtual Action in an Inclusive Context

Abstract

This work proposes lines of mentoring action to be used in a virtual distance education context. An on-line formative experience with participation of students and teachers with hearing and non-hearing capacity in an affective e-Learning atmosphere is described. The outcomes have come from the triangulation applied to the information gathered by the participating teachers through interviews and autobiographic narrations. Emphasis is put on an affective mentoring managing time and space in a flexible form. The methodology is aimed to the creation of positive emotions, to the development of a comprehensive and humanizing evaluation and to the materialization of strategies that encourage well-being and empathy among the group.

Keywords: affective e-learning, positive psychology, inclusive education, virtual mentoring, hearing disability

INTRODUCCIÓN

El análisis de los flujos emocionales en la enseñanza a distancia en entornos virtuales ha sido escasamente estudiado hasta la fecha, si bien las propuestas de Shen et al., (2009) constituyen un precedente valioso en este ámbito de conocimiento. El modelo de eLearning afectivo ha ido surgiendo tras un decenio de investigaciones e innovaciones realizadas en el seno del Grupo Internacional de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS), coordinado por la Universidad de Granada. En el mismo, los desarrollos emocionales y afectivos se consideran claves (O'Regan, 2003) como catalizadores de los procesos de aprendizaje, para desde la mejora de la atención, la memoria y la toma flexible de decisiones, resolver problemas y mejorar la eficiencia y el rigor para decidir ante situaciones concretas (Shen, Wang y Shen, 2009).

Los enfoques propios de la Psicología Positiva que fundamenta el modelo eLearning afectivo permite que las conductas afectivas de los diferentes actores produzcan un estado generalizado de bienestar sostenido por la consecución de un permanente estado de flujo. Entendiendo que el flujo es "un estado subjetivo que las personas experimentan cuando están completamente involucradas en algo hasta el extremo de olvidarse del tiempo, la fatiga y de todo lo demás, excepto de la actividad en sí misma" (Csikszentmihalyi, 2009). En este loable propósito colectivo juega un papel destacadísimo el ejercicio de una acción tutorial generadora de emociones y sentimientos positivos que motiven al alumnado a resolver las dificultades y a superar los momentos de desánimo, incidiendo en el cumplimiento de la función adaptativa que producen los estados de ánimo y las emociones positivas (Vázquez, 2009); reforzando así su capacidad de resiliencia.

Por tal motivo, en el ejercicio del desempeño tutorial afectivo, éste es uno de los focos principales de atención de esta investigación por considerarse como factor "clave para el éxito de un programa formativo" (Arranz, Aguado y Lucía, 2008). Consiguientemente, el desarrollo de la tutoría virtual se entiende como un elemento crucial para adaptar el aprendizaje a las peculiaridades del contexto y de los participantes, al actuar el tutor como mediador y guía entre el alumnado y los contenidos de aprendizaje (Seoane y García, 2007). La información no se incorpora de forma automática a nuestro conocimiento sino que se precisa de la asistencia del profesor o experto (Njenga y Fourie, 2010) que medie en el proceso de aprendizaje. Mediación que se valora en la percepción de satisfacción del alumnado cuando: se responde rápidamente, su estilo de enseñanza es suficientemente bueno, sus explicaciones son claras, tiene bajo control el dominio de la tecnología (Ozkan y Koseler, 2009) y procede a la aplicación de test de diagnóstico previos que permitan "diseñar recursos y materiales publicados en el aula virtual utilizando las herramientas de aprendizaje ajustadas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes" (Puello et al., 2014).

En las dos últimas décadas, han sido diversos los estudios que han perfilado las funciones de la tutoría virtual convencional. Así, Cabero (2004) y Llorente (2008) señalan las funciones o roles del tutor virtual relacionándolos con los ámbitos académico o pedagógico, social, organizativo o de dirección, orientador y técnico. Igualmente, García Aretio (2007) y Escalante (2012) enfatizan un conjunto de cualidades que propician el óptimo desarrollo de la labor tutorial a distancia, centradas en el mantenimiento de la cordialidad, la flexibilidad, la aceptación, la tolerancia, el respeto, la autenticidad, la honradez, la empatía, la capacidad de estar y de leer al otro, así como la capacidad de autocrítica. Tales cualidades son de suma importancia para facilitar los procesos de guía del aprendizaje identificando las áreas de acuerdo y desacuerdo, para tratar de llegar a consensos, reforzando las contribuciones de los estudiantes, estableciendo un clima adecuado, dibujando las situaciones problemáticas y evaluando la eficacia del proceso (Garrison y Anderson, 2005).

En el modelo eLearning afectivo, los procesos educativos nunca se conciben desde inercias mecánicas e *irreflexivas*, sino que se orientan desde el diseño dialogado y colaborativo de "estrategias educativas que impliquen el desarrollo de habilidades tanto cognitivas y meta-cognitivas, como prácticas éticas y prácticas desarrolladoras de inteligencia emocional y afectiva" (Cardona, 2008). Se pone el énfasis en el dominio afectivo que, desde las teorías constructivistas, entiende que el estudio de los aspectos afectivos y emocionales son la clave para explorar cuando uno trata de entender e interpretar la experiencia del alumnado (Zaharias y Poylymenakou, 2009), permitiendo que las condiciones de flujo se experimenten como el: "establecimiento de un sistema claro de metas, aportación de información retroactiva inmediata y establecimiento de un balance entre los retos percibidos y las habilidades percibidas" (Csikszentmihalyi, 2009).

Planteamientos que se refuerzan desde el ejercicio de una cultura inclusiva capaz de garantizar la participación de todo el alumnado propenso a la exclusión, desde la mejora de los entornos de aprendizaje, fomentando la participación de la comunidad y promoviendo el entendimiento de la diversidad como recurso positivo para el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000). Por ello, pensamos con Klingner, Mejía y Posada, (2011) que las prácticas educativas inclusivas tienen que estar íntimamente ligadas a la responsabilidad del

Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo Innovador para Desarrollar una Acción Hernández-Sánchez

equipo docente a través de procesos de sensibilización y de desarrollo de competencias afectivas. Entendiendo que uno de los sustentos que da sentido a la diversidad como eje de la educación inclusiva es la defensa de la "teoría constructivista por los docentes donde el aprendizaje ha de ser una auténtica construcción que realiza el alumno mediada socialmente por el profesor, sus compañeros, sus conocimientos previos y su contexto" (Echeita et al., 2013). Si se realiza una extrapolación de la propuesta integradora que propone Tarragona (2013) entre las terapias constructivistas y la psicología positiva al ámbito educativo que estudia la discapacidad y la inclusión, se podría confirmar la importancia de esta relación que promueve un trabajo centrado en soluciones y no en la patología, considerando a la persona como experta de su propia vida y, por ello, protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Las posibilidades tecnológico-didácticas que ofrece la enseñanza a distancia en entornos virtuales para poner en práctica sistemas de comunicación hipermedia asíncronos y síncronos mediante el uso del texto, la imagen estática, el audio y el vídeo, incide en la generación de espacios donde la comunicación puede llegar a ser expresiva, cercana y cálida (Bautista et al., 2006). Nuestras experiencias de tutoría afectiva han puesto de manifiesto que tal calidez y cercanía han reforzado los estados emocionales positivos del alumnado aumentando su disfrute en el proceso de aprendizaje, contrastando que "la cantidad de disfrute que los profesores y profesoras obtienen de la docencia se relaciona con la cantidad de atención que los estudiantes muestran" (Rubio y García, 2010). La inmersión del alumnado en el denominado estado de flujo produce como resultado la "unión de la acción y la conciencia, un sentido de control y el sentido alterado del tiempo" (Csikszentmihalyi, 2009), lo que confirma que la experiencia de aprendizaje produce un bienestar sostenido que favorece el proceso de aprendizaje.

La investigación que se presenta se desarrolló en el transcurso de la II Edición del Curso de Especialización en Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual (nivel A), a través de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada. Tal acción formativa se llevó a cabo en el curso académico 2011/2012, en el entorno de aprendizaje denominado MUNDOSIGNO, un campus virtual accesible para personas sordas propiedad de la Fundación Andaluza de Accesibilidad y Personas Sordas, institución que colaboró en el desarrollo del proyecto.

MÉTODOLÓGIA

El propósito central de la investigación fue comprender y describir los modos de actuar del equipo tutorial formado por personas sordas y oyentes que participaron en la citada experiencia formativa a distancia en los momentos iniciales de surgimiento del modelo de e-Learning afectivo, como atmósfera envolvente del desarrollo de la pretendida práctica educativa inclusiva. Para conseguir tal finalidad se aplicaron dos estrategias de investigación que posibilitan la recopilación de información de forma profunda a las tutoras especialistas en la enseñanza de la lengua de signos española y con experiencia docente en entornos virtuales de aprendizaje. Se llevaron a cabo dos entrevistas semi-estructuradas a una de las tutoras sordas y a la tutora oyente, además de recogerse una narración autobiográfica de la otra tutora sorda.

Para llevar a cabo la recogida de información se diseñó una entrevista semi-estructurada guiada basada en un diseño que permite la profundización en la comprensión de la temática (McMillan y Schumacher, 2005). La entrevista está formada por un conjunto de preguntas abiertas que indagan sobre la actuación tutorial desde la práctica "humanizadora" y afectiva. Por su parte, la narración autobiográfico-narrativa ha permitido obtener el relato de una informante clave en un "contexto determinado y desde la interpretación de sí mismo" (Mallimaci y Giménez, 2006). Se ha puesto en práctica pues, "un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos" que caracteriza el método cualitativo (Cook y Reichardt, 2005), para facilitar la comprensión y el descubrimiento del objetivo delimitado. Con la intención de reforzar la validez de la investigación se ha realizado una triangulación de las informaciones obtenidas para aumentar la credibilidad de los resultados, de modo que se minimice lo que se ha denominado desde la psicología como "error de estímulo" (Stake, 2006). El análisis detallado de las informaciones obtenidas ha permitido obtener interesantes hallazgos que se dan a conocer en este trabajo, con el fin de incentivar la reflexión del colectivo de profesionales e investigadores comprometidos en la promoción y desarrollo de experiencias a distancia en entornos virtuales inclusivos.

RESULTADOS

El acercamiento al modelo de tutoría afectiva en entornos virtuales inclusivos se ha estructurado en varios apartados motivado por las propuestas de Hernández-Sánchez y García (2013) y Ortega et al., (2014): Tutoría virtual y organización de los tiempos y el espacio, la metodología de la acción tutorial, la evaluación en la acción formativa, dominio de los lenguajes y de la gestualidad y la expresividad creativa y convergencia de los roles del tutor afectivo

Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo Innovador para Desarrollar una Acción Hernández-Sánchez

Tutoría virtual y organización de los tiempos y el espacio

Respecto a los cuestiones relacionadas con los espacios, se concluye que el/la tutor/a virtual propiciará la creación de espacios de trabajo colaborativo *relajantes, felices, motivadores, plenos de serenidad y de templanza*. Actualmente, el aprendizaje ubicuo posibilita la entrada a los entornos virtuales desde diferentes lugares y dispositivos habilitados con conexión a Internet; razón por la que es crucial incentivar no solo la generación de entornos accesibles a nivel técnico, sino la motivación del alumnado por permanecer en el entorno virtual de aprendizaje de forma remota.

De igual modo, la organización temporal de la acción formativa ha de basarse en el ejercicio de la *flexibilidad, la disponibilidad y la adecuación a los diferentes ritmos de aprendizaje* del alumnado. Por lo que el ejercicio de la tutoría virtual ajustará en lo posible los horarios de atención sincrónica (videoconferencia) y asincrónica (foro y videoforo) a las disponibilidades del alumnado. La realización de una evaluación diagnóstica previa y el seguimiento continuo, favorecerá el establecimiento de acuerdos que permitan la conciliación de los horarios de atención a las necesidades del grupo de forma dialogada y a ser posible consensuada. Para ello, es importante planear los tiempos desde una actitud flexible y adaptativa, para que el equipo tutorial pueda ayudar a su alumnado a organizarse eficientemente, proponiéndoles las adaptaciones curriculares y organizativas oportunas que eviten o disminuyan la ansiedad ante situaciones de retraso o de dificultades sobrevenidas.

La metodología de la acción tutorial

La metodología de trabajo propuesta ha de estar orientada al desarrollo de emociones positivas que favorezcan el estado de flujo necesario para generar un estado de bienestar que favorezca el desarrollo cognitivo del alumnado, fomentando las relaciones interpersonales afectivas a través del uso de las diferentes estrategias de comunicación (especialmente de la videoconferencia y de los encuentros presenciales cuando son posibles –blended learning–), y ayudando a dirigir sus propias emociones y las de sus compañeros (conciencia emocional), canalizándolas hacia el aumento de la auto y la inter motivación.

Subrayamos la importancia de la tutoría virtual en la promoción del desarrollo cognitivo del alumnado, ayudándolo a recordar experiencias y aprendizajes previos que estimulen el establecimiento de conexiones y andamiajes con los nuevos aprendizajes individuales y colaborativos. En este contexto, han de fomentarse las estrategias de reorganización creativa de emociones e ideas, actuando de guía en los procesos de cumplimiento de satisfacción de las expectativas puestas en el programa formativa. Siendo con ello *faro y asidero* recurrente en los procesos de maduración autónoma y grupal.

La presencia en los materiales educativos en línea (diseño tecnológico-didáctico) de una sabia combinación de estrategias didácticas transmisivas, interactivas y colaborativas desarrolladas en un ambiente de emociones positivas, ha de permitir al equipo tutorial fomentar un sano optimismo en las relaciones interpersonales del grupo, reforzando dinámicas para mejorar competencias socioemocionales generadoras de empatía. Tal flujo de optimismo se conseguirá desde la inter-superación de ciertos prejuicios y dosis de timidez en el establecimiento de intercambios comunicativos asíncronos y síncronos (miedo a grabarse con una cámara, a expresar emociones, a realizar tareas ante un grupo, etc). La cuidada planificación previa de las sesiones grupales (teniendo en cuenta objetivos emocionales e intelectuales) es un aspecto clave para promover un espacio de confianza y seguridad donde los miembros de la ciber-comunidad de aprendizaje puedan expresarse con libertad y respeto, cuidando la equidad en el uso de los turnos de palabra para evitar que quienes son más extrovertidos inhiban a los más introvertidos.

Consiguientemente, el equipo tutorial ha de actuar como ente motivador de aprendizajes felices incentivando la participación y bienestar colectivo desde la automotivación intelectual y afectiva, la valoración de la satisfacción producida por la consecución y el reconocimiento de tareas exitosas, la constante retroalimentación con mensajes de ánimo y refuerzo y la emisión de comentarios productivos de mejora. El equipo tutorial afectivo ayudará pues a impulsar la conciencia emocional del grupo, incentivando la autoconciencia, la conciencia social y las estrategias de evitación de emociones negativas y de regulación de las emociones positivas, ayudando a mejorar los autoconceptos, permitiendo que se hagan públicas las valoraciones positivas de los trabajos y de los comportamientos colectivos.

Igualmente, el equipo tutorial ha de impulsar sinergias positivas entre las ideas, las emociones y las acciones aprovechando las sesiones individuales y grupales de videoconferencia y presenciales en su caso, auspiciando catarsis colectivas que favorezca la vibración emocional e intelectual generadora de interés, compromiso, satisfacción y esperanza, mediante el poder seductor de la imagen, la relajación y las dinámicas lúdicas y humorísticas. La acción tutorial ha de estar acompañada de una especial sensibilidad, cuidado y atención, en coordinación con el equipo directivo y coordinador, en la detección de indicios de

Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo innovador para Desarrollar una Acción Hernández-Sánchez

problemáticas personales delicadas y de situaciones pre-conflictivas en el la ciber-comunidad, actuando de forma cercana, amable, inteligente y manifestando disponibilidad para la atención afectiva y cultivo de la resiliencia resolutoria.

La evaluación en la acción formativa

Desde la acción tutorial afectiva, se ha de relativizar los procesos de evaluación, desdramatizándolos y humanizándolos, haciendo que el impacto emocional de la evaluación se convierta en un proceso que incida en la mejora individual y grupal a través de procedimientos transparentes y democráticos. Se precisa de una atmósfera de confianza y transparencia, en la que el consenso de las pautas y el conocimiento de criterios e instrumentos de evaluación surja de la inter-construcción consensuada con el alumnado. Ello favorecerá la inter-evaluación desde la realización del trabajo colaborativo y la autoevaluación de los actores implicados. Siendo igualmente normalizado por parte del equipo tutorial el hecho de ser evaluado por su propio alumnado de forma periódica (en cada módulo y al final del plan formativo) ayudando con ello a su mejora profesional.

Tal como hemos indicado anteriormente, el equipo tutorial evaluará las experiencias, emociones y conocimientos previos del alumnado para adaptar los materiales formativos, las actividades y las estrategias metodológicas al inicio y durante la acción formativa (reeditando puntualmente o de forma periódica). Nuestro modelo propone el establecimiento de un equilibrio dinámico entre la evaluación de los procesos emocionales e intelectuales desarrollados y en los resultados emocionales y de los aprendizajes, combinándose técnicas de recogida de datos cuantitativos y con las estrategias de acopio de información cualitativa. Entendida pues la evaluación como proceso de mejora capaz de incidir en la calidad y la satisfacción de la comunidad ciber-educativa, sus frutos y resultados se han de poner en común de forma continuada y transparente en un clima humanizador y afectivo, subrayando las valoraciones positivas de los procesos y frutos resultantes, así como de los comportamientos amables, solidarios y eficaces, para con ello reforzar el flujo de emociones positivas generadoras de optimismo y de felicidad colectiva saludable.

Dominio de los lenguajes y de la gestualidad y la expresividad creativa

El equipo tutorial ha de conocer y poner en práctica una serie de estrategias que favorezcan el bienestar y la empatía para con su grupo de alumnado en los intercambios comunicativos. Tanto en la comunicación a través de un soporte textual o de imágenes (asíncrono o síncrono) como mediante un soporte en vídeo (asíncrono o síncrono), es necesario que se incida en la transmisión positiva de los mensajes, incidiendo en el modo de escribir o de expresar verbal o gestualmente la información. La mayor parte de los aspectos negativos generados surgen de malentendidos al interpretar lo que se lee o ve, por esta razón, es de crucial importancia cuidar la emisión de mensajes en sintonía con un el modelo de eLearning afectivo.

De igual forma se incidirá en la guía y mediación en los mensajes generados por el grupo de alumnado, interviniendo si es necesario de forma asertiva en alguna disyuntiva producida en un espacio de trabajo colaborativo. Las discrepancias han de ser asumidas como un elemento más de la riqueza de pensamiento, siempre y cuando se respeten todos los puntos de vista y se incida en la reflexividad justificativa de las aportaciones. El equipo tutorial en estrecha colaboración con el equipo directivo y coordinador han de gestionar y prever posibles situaciones problema para incidir en una atención amable, cercana, confiada y abierta como modelo para el resto de participantes. Incidiendo en la generación de actos comunicativos creativos donde los medios tecnológicos se pongan al servicio e intensifiquen el despliegue de intercambios comunicativos motivantes.

Tanto la organización flexible y consensuada de los espacios y los tiempos, como el despliegue de una metodología docente afectiva donde la preocupación constante por el impulso de sinergias positivas, han de ser una práctica habitual. Tal flexibilidad ha de reforzarse por la incorporación de un modelo evaluativo orientado a la mejora continua y liberado de antiguas percepciones estresantes y limitantes para el alumnado. Igualmente se afianzará mediante la puesta en prácticas de estrategias comunicativas creativas que ahonden en la transmisión de mensajes asertivos. La generación de espacios comunicativos donde se pueda trabajar de forma colaborativa y cooperativa es un indicador de suma importancia en nuestro modelo que se afana por superar la creencia de que este tipo de enseñanza impide a muchos de ellos –alumnado- el establecer relaciones y situaciones de aprendizaje compartido o cooperativo (Suárez y Anaya, 2004), aspectos *sine qua non* para desarrollar una enseñanza inclusiva.

Convergencia de los roles del tutor afectivo

Con la intención de reforzar la presentación de los resultados, se explicita la gráfica referente al manejo de los roles que un tutor afectivo domina y pone en práctica en el ejercicio de su labor tutorial, evaluativa y

Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo Innovador para Desarrollar una Acción — Hernández-Sánchez

organizativa. Se presenta un mapa de categorías que ha sido elaborado a través de la extracción de las mismas de manera inductiva (según iban emergiendo de las informaciones analizadas). En el citado estudio se puede observar la distribución de cada una de las categorías en función al valor que se les da como aspectos imprescindibles, prioritarios o importantes para el desarrollo de una acción tutorial afectiva:

Tabla 1. Distribución de las categorías inducidas de los resultados de investigación. Informante 1: Tutora oyente (entrevista). Informante 2: tutora sorda (entrevista). Tutora 3: tutora sorda (historia de vida).

	Categorías de aspectos importantes	Categorías de aspectos prioritarios	Categorías de aspectos imprescindibles
Informante 1	Psicoanalista Mediador Líder Feltz	Carismático Experto Paciente Amigo Expresivo Moderador	Comprensivo Amable Cercano Orientador-guía Consejero Buena escucha Enérgico
Informante 2	Mediador Paciente Enérgico	Orientador-guía Cercano Consejero Feltz	Comprensivo Amable Experto
Informante 3	Carismático Líder Locuaz	Orientador-guía Psicoanalista Cercano Amigo Feltz Paciente Buena escucha Enérgico	Moderador Comprensivo Amable Experto Mediador Consejero

La convergencia de aspectos imprescindibles, prioritarios o importantes para el ejercicio de una tutoría virtual afectiva no parece estar supeditada a variables relacionadas con la condición auditiva del informante según las informaciones obtenidas en este estudio. Sin embargo, se obtiene una información concluyente y novedosa que resalta la importancia de tener en cuenta aspectos basados en un eLearning afectivo que garanticen la satisfacción del alumnado. En coherencia con lo expuesto en los subapartados anteriores, el tutor, además de experto académico en la temática, ha de cultivar su rol de orientador-guía y consejero desde una metodología docente creativa y variada. Así mismo, ha de incidir de forma obligatoria en los modos en que aborda tanto el trato directo con el alumnado como la planificación de tiempos y las decisiones evaluativas; haciendo que su actuación tutorial se estructure en torno a una actitud comprensiva y amable que le acerque al grupo humano con el que va a compartir la experiencia formativa.

CONCLUSIONES

De los análisis y los resultados obtenidos se pueden extraer las siguientes conclusiones: 1) Que el modelo de acción tutorial virtual requiere de una serie de ajustes basados en el establecimiento de un eLearning afectivo que incida en una acción tutorial impregnada de afectividad como elemento transversal a todas las funciones y decisiones docentes. 2) Que la tutoría virtual afectiva requiere de una serie de aspectos formativos orientados a la asunción de actitudes positivas basadas en la comprensión, la amabilidad y la empatía que propicien el estado de flujo en el alumnado participante.

REFERENCIAS

Arranz, V., D. Aguado y B. Lucía, *La influencia del tutor en el seguimiento de programas eLearning. Estudio de acciones en un caso práctico*, doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S1576-59822008000100001>, Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones (en línea), 24(1), 5-23 (2008).

Bautista, G., F. Borges y A. Forés, *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*, Narcea, Madrid, España (2006).

Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo Innovador para Desarrollar una Acción Hernández-Sánchez

Booth, T. y M. Ainscow, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE, Bristol, Reino Unido (2000). <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf> Acceso: 28 de mayo de 2014.

Cabero, J. *La función tutorial en la teleformación*, En *Nuevas Tecnologías y Educación* por F. Martínez y M.P. Prendes, 15-20, Pearson, Madrid, España (2004).

Cardona, H.E., *Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas*, Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653 (en línea), 46 (7), 1-10. (2008). <http://www.rieoei.org/deloslectores/2203Carmona.pdf> Acceso: 28 de mayo de 2014.

Cook, T.D. y CH. S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, 5.ª edición, Morata, Madrid, España (2005).

Csikszentmihalyi, M. *El flujo*, En *Emociones positivas* por E. G. Fernández-Abascal (coord.), 181-196, Pirámide, Madrid, España (2009).

Echeita, G., C. Simón, M. López y C. Urbina, *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático*, En *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* por Verdugo, M.A. y R.L. Schallock, 329-358, Amarú, Salamanca, España (2013).

Escalante, J., *Enfrentando los nuevos retos educativos. Una mirada profunda a los entornos educativos, mediante un análisis sistemático y consecuente, dando como resultado propuestas fundamentadas en la solución de las problemáticas educativas actuales*, Revista Educación hoy, 1-12. (2012).

García Areño, L. (coord.), *De la educación a distancia a la educación virtual*, Ariel, Barcelona, España (2007).

Garrison, D.R. y T. Anderson, *El E-Learning en el siglo XXI: investigación y práctica*, Octaedro, Barcelona, España (2005).

Hernández-Sánchez, A.M. y R. García, *E-Learning afectivo: indicador clave para el desarrollo de una acción tutorial virtual inclusiva*, En *Para uma formação virtual acessível e de qualidade* por A. Moreira, L. Bengochea y J.R. Hiler, 144-153, Lisboa, Portugal (2013). <http://www.esvial.org/cafvir2013/documentos/LibroActasCAFVIR2013.pdf> Acceso: 28 de mayo de 2014.

Klinger, C. L., C. M. Mejía y L. M. Posada, *La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje*, Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672 (en línea), 8 (12). (2011). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801120> Acceso: 28 de mayo de 2014.

Llorente, M. C., *El tutor en e-learning: aspectos a tener en cuenta*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, ISSN: 1135-9250 (en línea), 20, 1-24. (2006). <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.pdf> Acceso: 7 de mayo de 2014.

Mallimaci, F. y V. Giménez, *Historias de vida y método biográfico*, En *Estrategias de investigación cualitativa* por I. Vasilachis, 175-212, Gedisa, Madrid, España, (2006).

McMillan, J.H. y S. Schumacher, *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Pearson, Madrid, España (2005).

Njenga, J.K. y L.C.H. Fourie, *The myths about e-learning in higher education*, doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00910.x, British Journal of Education Technology (en línea), 41 (2), 199-212. (2010).

O'Regan, K., *Emotion and eLearning*, Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN), ISSN: 1092-8235 (en línea), 7 (3), 78-92. (2003). http://www.adesignmedia.com/onlineresearch/emotion_learnv7n3_oregan.pdf Acceso: 4 de junio de 2014.

Ortega, J.A., A.M. Hernández-Sánchez, y A. Ortega, *Affective eLearning: bienestar en educación a distancia en entornos virtuales*. II Congreso Nacional de Psicología Positiva, Castellón, España (2014).

Ozkan, S. y R. Koseler, *Multi-dimensional student's evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation*, doi: 10.1016/j.compedu.2009.06.011, Computers and Education (en línea), 53, 1285-1296. (2009).

Aprendizaje Electrónico Afectivo: un modelo Innovador para Desarrollar una Acción Hernández-Sánchez

Puello, P., D. Fernández y A. Cabarcas, *Herramienta para la detección de estilos de aprendizaje en estudiantes utilizando la plataforma MOODLE*, doi: 10.4067/S0718-50082014000400003, Formación Universitaria (en línea), 7 (4), 15-24. (2014).

Rubio, F. y C. García, *La experiencia de fluidez en la educación*, En Aplicación educativas de la psicología positiva por Caruana, A. et al, 90-109, Generalitat valenciana, Valencia, España (2010).

Seoane, A.M. y F.J. García, *Los orígenes del tutor: fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación en contextos de e-Learning*, En tutoría virtual y e-moderación en red, monográfico en línea, Revista electrónica teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información, ISSN 1138-9737 (en línea), 8, (2), 12-30. (2007).
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_seoane_garcia.pdf Acceso: 7 de mayo de 2014.

Shen, L., M. Wang y R. Shen, *Affective e-Learning: using "emotional" data to improve learning in pervasive learning environment*, Educational Technology and Society, ISSN 1438-4522 (en línea), 12 (2), 176-189. (2009). http://www.ifets.info/journals/12_2/13.pdf Acceso: 4 de junio de 2014.

Stake, R. E., *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Graó, Barcelona, España (2008).

Suárez, J.M. y D. Anaya, *Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios*, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, RIED, I.S.S.N.:1138-2783 (en línea), 7, 65-75. (2004). http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol7-1-2/educacion_distancia_presencial.pdf Acceso: 7 de mayo de 2014.

Tarragona, M. *Psicología positiva y terapias constructivistas: una propuesta integradora*, doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000100011>, Terapia psicológica (en línea), 31 (1), 115-125. (2013).

Vázquez, C., *La ciencia del bienestar psicológico*, En La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva por Vázquez, C. y G. Hervás, 13-46, Alianza, Madrid, España (2009).

Zaharias, P. y A. Poylymenakou, *Developing a usability evaluation method for e-learning applications: beyond functional usability*, doi: 10.1080/10447310802546716, International Journal of Human-Computer Interaction (en línea), 25 (1), 75-98. (2009).



Artículo 3. 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. *Revista Quaderns Digital, monográfico, inclusión y discapacidad*, 1-10. Recuperado de <http://goo.gl/UhoM2e>

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

Alba María Hernández Sánchez albamaría@ugr.es

José Antonio Ortega Carrillo jaorte@ugr.es

Resumen

La Universidad de Granada ha sido pionera en el diseño y experimentación de un campus virtual accesible en el que se desarrollan cursos donde participan personas sordas y oyentes como alumnado, tutores y gestores, con una clara orientación de educación inclusiva en línea.

Presentamos algunos resultados de investigación obtenidos a través de un estudio DAFO surgidos del análisis de contenido de narraciones autobiográfico-narrativas realizadas por el alumnado, en las que describen sus emociones, sentimientos, dificultades y éxitos obtenidos en el Curso de Especialización de *Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la Enseñanza Presencial y Virtual*, como estrategia de mejora de la calidad.

Palabras clave

Lengua de signos española, análisis DAFO, investigación, campus virtuales accesibles, educación inclusiva, eLearning afectivo.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La educación a distancia en entornos virtuales se está desarrollando en contextos abiertos, flexibles y ubicuos gracias al uso de la comunicación digital y de los dispositivos móviles. Estos fenómenos están permitiendo el acceso al conocimiento de poblaciones tradicionalmente excluidas y marginadas. Tales cuestiones relacionadas con la inclusión fueron subrayadas en los diálogos establecidos en las reuniones regionales de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO como actividad preparatoria de la Conferencia Internacional de Educación sobre "Educación inclusiva: el cambio del futuro", celebrada en Suiza en el año 2008. En sus actas se pone de manifiesto que *las tecnologías de la información y la comunicación son una poderosa herramienta para la democratización de las oportunidades de aprendizaje entre los grupos más desfavorecidos (por ejemplo: el aprendizaje a distancia en línea)* (Opertti, 2013: 28).

En este contexto referencial, pensamos que la inclusión educativa, entendida como conexión con la inclusión social (Escudero y Martínez, 2011), puede concretarse en programas formativos flexibles de educación a distancia en entornos virtuales en los que se atiendan a las diferencias individuales, realizando ajustes didácticos y organizativos para garantizar la accesibilidad a toda la población.

En la actualidad, el interés por el aprendizaje de la lengua de signos española crece de forma paulatina impulsado por la publicación de la Ley estatal 27/2002, 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, y otras regionales, como es 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 en Andalucía. La adquisición de "estatus" propio refuerza la posibilidad de un entorno plurilingüe en el que las personas sorda tienen el derecho de comunicarse en su propia lengua (CNSE, 2010).

Son numerosas las propuestas formativas sobre el aprendizaje de la lengua de signos española desarrolladas de manera presencial, pero muy escasas las experiencias diseñadas con el apoyo de las tecnologías digitales en formato a distancia. Tal situación excluye a un importante número de personas que necesitan conciliar su vida laboral con sus necesidades formativas a través de modalidades flexibles de estudio. Más aún cuando nos referimos a personas con discapacidad que aún encuentran mayores limitaciones de acceso a nivel curricular, temporal y organizativo (Ortega y Hernández, 2011). Convencidos de la conveniencia de combinar la educación presencial con las funcionalidades propias del e-Learning *para potenciar las fortalezas de cada uno de los espacios y minimizar las debilidades de ambas modalidades* (Morán, 2012:2), pensamos que el blended learning o modalidad semipresencial es la más adecuada. La modalidad semipresencial minimiza las limitaciones percibidas en los entornos virtuales de aprendizaje que habitualmente se ponen de manifiesto en la adquisición de ciertas competencias, como ocurre en el caso expuesto. De modo que se refuerza la

posibilidad de llevar a la práctica presencial lo aprendido y experimentado a distancia (Aguado y Arranz, 2005).

En este contexto, la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada a través del grupo internacional de investigación Tecnología Educativa e Investigación Social, viene organizando un curso de *especialización en lengua de signos española y su interpretación aplicado a la enseñanza presencial y virtual, nivel A, en la modalidad semipresencial*. Desarrollando, hasta la fecha, dos ediciones del mismo con la colaboración de la Fundación Andaluza Accesibilidad y Personas Sordas a través de su Campus Virtual MundoSigno. La acción formativa ha contado con la participación de un total de 80 participantes en sus dos ediciones, que han culminado 180 horas de formación distribuidas a lo largo de cuatro meses.

El desarrollo curricular y organizativo del curso contempla dinámicas de trabajo en las que conviven personas sordas y oyentes (docentes, directivos y alumnado). Tal como señalan Hernández y Fuentes (2011), el curso tiene un interés "superlativo" que va más allá del aprendizaje de una lengua, centrandó la importancia de la investigación continua de los procesos desarrollados en un ambiente donde se interrelacionan personas sordas y oyentes.

La dotación de una exhaustiva estrategia de evaluación en el curso ha hecho posible llevar a cabo una investigación que permite el análisis reflexivo de las debilidades y posibilidades como proceso de observación sistemática que viabiliza la investigación-acción (Boggino y Rosekrans, 2007).

Con la intención de redundar en este enfoque, presentamos los resultados de un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) que *permite comprender la situación actual de la organización y su entorno, para así poder decidir y mejorarla* (Ballesteros, Cabero, Llorente y Morales, 2010:10).

2. ESTUDIO

La acción formativa a distancia en entornos virtuales ha sido evaluada desde un enfoque mixto para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados, mediante el diseño y aplicación de técnicas y estrategias cuantitativas y cualitativas, cuyo esquema de investigación se muestra en la siguiente figura:



Figura 1. Estrategias y técnicas en la investigación evaluativa.

En este trabajo se presenta un análisis DAFO que estudia y confronta las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de la experiencia formativa desarrollada, que nutrirán el diseño de estrategias de mejora que refuercen el plan estratégico de trabajo (Benavides, 2003 y Sosvilla, 2008). En esta ocasión, y convencidos del potencial de la información obtenida por los informantes clave a través de sus historias de vida referidas al desarrollo del curso, se ha usado esta información recopilada como documentos para el análisis DAFO desarrollado.

En este caso, la historia de vida, entendida como relato de vida de una persona, en el contexto determinado en que sus experiencias se desenvuelven, registrado e interpretado por un investigador o investigadora (Mallimaci y Giménez, 2006:178), ha sido elaborada por varios participantes que voluntariamente han explicitado sus emociones, sentimientos y pensamientos sentidos a lo largo de la experiencia formativa. Previo a su redacción, se les facilitó una guía explicativa en la que se explicaron su finalidad y objetivos, subrayándose la importancia de expresar con libertad sus vivencias positivas y negativas.

Finalmente se recogieron tres historias relatadas de forma escrita por alumnado oyentes y una que fue vídeo-grabada en lengua de signos española de la que es autora una alumna sorda. Tal registro audiovisual se realizó para garantizar la fidelidad expresiva de sus ideas y emociones desde la utilización de la lengua de signos española como lengua materna.

La información obtenida a través de estas narraciones sirvió para construir la matriz DAFO. Ésta fue sistematizada mediante el análisis del contenido centrada en el interés de los significados y de las interpretaciones. Las estrategias de estudio utilizadas en el análisis de contenido han permitido transformar la información aportada por los informantes clave (tanto en el campo consciente como inconsciente de forma explícita o manifiesta).

Desde un *enfoque expresivo* que en palabras de Ruiz Olabuénaga (2012: 201) es aquella transformación donde el *significado del mensaje coincide con la intención de*

su autor, que utiliza el texto como expresión de un contenido, la información analizada ha sido categorizada desde las dimensiones que contempla la matriz DAFO, para que dicha organización matricial permitiera la discusión de las estrategias de mejora necesarias para optimizar el plan estratégico del curso.

3. RESULTADOS

Se presenta la matriz DAFO con el listado de componentes organizado en cuatro ámbitos: las debilidades y fortalezas como factores internos y las amenazas y oportunidades como factores externos.

DEBILIDADES

D1	Débil diseño organizativo del material.
D2	Apreciación de un alto nivel de exigencia de lengua de signos española.
D3	Incertidumbre en la evaluación de producto.
D4	Desactivación de los contenidos antes de la finalización del curso.
D5	Dificultades para adaptarse a la plataforma (miedos iniciales).
D6	Dificultad de uso de la herramienta de videograbación.
D7	Ausencia de material recopilatorio en formato descargable al finalizar el curso.
D8	Exceso de carga evaluativa de la satisfacción y la calidad en las sesiones presenciales.
D9	Dificultades para resolver de forma autónoma problemas técnicos propios.
D10	Incorporación de nuevo personal docente.

FORTALEZAS

F1	Celebración de sesiones presenciales prácticas (dinámicas en lengua de signos).
F2	Trabajo en línea flexible, accesible y cómodo.
F3	Interacciones comunicativas en multiformato: lengua oral - lengua de signos.
F4	Heterogeneidad en el alumnado.
F5	Organización de la plataforma e información sobre su uso y herramientas.
F6	Apoyo académico y personal del profesorado.
F7	Alta motivación por el aprendizaje de la temática.
F8	Adquisición del nivel estipulado de lengua de signos española.
F9	Proceso de investigación-acción ligado al curso.

AMENAZAS

A1	Inexistente apoyo financiero.
A2	Resistencia al aprendizaje en línea.
A3	Rigideces normativas para el acceso a la enseñanza.

OPORTUNIDADES

O1	Creciente interés en el aprendizaje de la lengua de signos.
O2	Respaldo de las normativas internacionales, nacionales y regionales.
O3	Afirmación del modelo de educación inclusiva y gestión de la accesibilidad.
O4	Posibilidades de internacionalización.
O5	Aumento del número de personas con discapacidad y sin discapacidad que estudian a distancia (conciliación formación continua y trabajo).

Tabla 1. Matriz DAFO

Una vez hecho el análisis del contenido y el análisis documental que ha dado luz al listado anterior, se presenta un estudio de confrontación que posibilitará la delimitación de estrategias de diversa índole. Tal como aconseja Benavides (2003), debe especificarse la relación entre los elementos de cada uno de los pares, señalando la intensidad y dirección de cada relación (desde muy positiva ++ hasta muy negativa --).

		ANÁLISIS DEL ENTORNO (EXTERNO)								
		AMENAZAS			OPORTUNIDADES					
		A1	A2	A3	O1	O2	O3	O4	O5	
ANÁLISIS INTERNO	DEBILIDADES	D1	--	-						
		D2	-							
		D3		-						
		D4								
		D5		--						
		D6		--						
		D7	-						+	
		D8								
		D9		--						
		D10								
	FORTALEZAS	F1		++						
		F2		++		+	+		+	+
		F3						++		
		F4			+			++		++
		F5		+				+		++
		F6		++				++		
		F7		+					+	
		F8								
		F9		+	+			++	++	++

Tabla 2. Matriz de confrontación

Esta matriz de confrontación ayuda a diseñar estrategias que fortalecerán el plan estratégico de mejoras para la siguiente edición. El tipo de estrategia dependerá de la confrontación realizada, siendo posible efectuar diversos cruces que darán lugar a las estrategias que se muestran a continuación:



Figura 2. Tipos de estrategias obtenidas a partir de la confrontación DAFO

Finalmente, se presenta la tabla compiladora de las estrategias que surgen a partir del análisis y reflexión obtenida en la confrontación de la matriz de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Estrategias clave para la toma de decisiones en el proceso de reformulación del plan estratégico de optimización.

	Relación	Estrategia	Descripción de la estrategia
ESTRATEGIAS DE SUPERVIVENCIA	A1-D1	ES1	Modificación de los materiales a través de autofinanciamiento. Generación de una red interuniversitaria ligada a profesionales que trabajan en la temática para la consolidación de un grupo de tutores creadores de contenido.
	A1-D2	ES2=ES1	Modificación de los materiales a través de autofinanciamiento. Generación de una red interuniversitaria ligada a profesionales que trabajan en la temática para la consolidación de un grupo de tutores creadores de contenido.
	A1-D7	ES3	Búsqueda de apoyos económicos externos para la edición y montaje.
	A2-D1	ES4	Reelaboración de los materiales / coherentes con el MCERL y la filosofía de eLearning afectivo.
	A2-D3	ES5	Transparencia en el proceso evaluativo: e-rúbrica consensuada.
	A2-D5	ES6	Apoyo tutorial y técnico- eLearning afectivo.
	A2-D6	ES7	Dotación de nuevas herramientas tecnológicas.
	A2-D9	ES8=ES6	Apoyo tutorial y técnico-eLearning afectivo.
	O4-D7	ER1=ES3	Búsqueda de apoyos económicos externos para la edición y montaje.
ESTRATEGIAS DEFENSIVAS	A2-F1	ED1	Ampliación de la componente práctica presencial y virtual síncrona.
	A2-F2	ED2	Generación de prácticas innovadoras en línea.
	A2-F5	ED3	Reforzar la dotación de video-tutoriales y guías que orienten el aprendizaje en la plataforma.
	A2-F6	ED4=ES6=ES8	Apoyo tutorial y técnico-eLearning afectivo.
	A2-F7	ED5	Oferta orientada a la población trabajadora o en formación (conciliación trabajo-formación continua).
	A2-F9	ED6	Dar continuidad a la investigación-acción: establecimiento de mejoras continuas.
	A3-F4	ED7	Solicitar caminos paralelos que posibiliten el acceso (políticas de accesibilidad).
	A3-F9	ED8	Demostración pública de las carencias normativas: prácticas segregadoras.
ESTRATEGIAS	O1-F2	EO1=ED5	Oferta orientada a la población trabajadora o en formación (conciliación trabajo-formación continua).
	O2-F2	EO2	Generación de ofertas formativas de diferentes

		niveles a distancia.
O3-F3	EO3	Personal y alumnado sordo y oyente. Incentivar la reserva de plazas específicas para garantizar el trabajo inclusivo. No guetos.
O3-F4	EO4=EO3	Personal y alumnado sordo y oyente. Incentivar la reserva de plazas específicas para garantizar el trabajo inclusivo. No guetos.
O3-F5	EO5	Revisar el material y las cualidades del entorno para que sean accesibles.
O3-F6	EO6=ES6=ES8=ED4	Apoyo tutorial y técnico-eLearning afectivo.
O3-F9	EO7	Generación de conocimiento científico sobre las prácticas inclusivas en entornos virtuales accesibles. Buenas prácticas.
O4-F2	EO8	Proyectar las redes de trabajo en línea sobre el Campus propio a nivel internacional.
O4-F7	EO9	Asentar una red de trabajo internacional con búsqueda de apoyos personales y económicos.
O4-F9	EO10=EO7	Generación de conocimiento científico sobre las prácticas inclusivas en entornos virtuales accesibles. Buenas prácticas.
O5-F2	EO11=EO2	Generación de ofertas formativas de diferentes niveles a distancia.
O5-F3	EO12=EO7=EO10	Generación de conocimiento científico sobre las prácticas inclusivas en entornos virtuales accesibles. Buenas prácticas.
O5-F4	EO13=EO7=EO10=EO12	Generación de conocimiento científico sobre las prácticas inclusivas en entornos virtuales accesibles. Buenas prácticas.
O5-f9	EO14=EO7=EO10=EO12=EO13	Generación de conocimiento científico sobre las prácticas inclusivas en entornos virtuales accesibles. Buenas prácticas.

Tabla 3. Despliegue de estrategias

4. PROPUESTAS DE MEJORA

Los resultados obtenidos a través del análisis DAFO se conforman como un conocimiento organizativo esencial para la toma de decisiones de mejora de la calidad y satisfacción previa a la celebración de la III Edición del Diploma de lengua de signos española y su interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual, niveles AI y A2, de inminente inicio (https://fundacionugrempresa.es/web/index.php?option=com_listajax&view=curso&Id=1378 y <http://www.univirtualinclusiva.org/>).

Tales clarividencias unidas a los resultados de investigación recogidos en el cuestionario de evaluación general de la satisfacción del curso, han aconsejado la adopción de las siguientes medidas de mejora a corto plazo:

- a) Elaboración de nuevos materiales hipermedia avanzados 3.0 por el equipo multidisciplinar (claustro), con un enfoque psicopedagógico de naturaleza cognoscitiva, enmarcados en un modelo propio denominado e-Learning afectivo y sustentados en las pautas europeas de aprendizaje de las lenguas. Respecto a los materiales anteriormente experimentados, estos nuevos presentan una novedosa estructura y disposición del contenido que se despliega desde unos centros de interés que guía de forma significativa el aprendizaje de la Lengua de Signos.
- b) Generación de nuevas herramientas tecnológicas que garantizan aún más la accesibilidad y la usabilidad del nuevo campus iberoamericano: realidad aumentada (aceleración, ralentización, aumento de tamaño y ampliación del detalle de vídeos), subtitulación, herramientas de grabación intuitiva e integrada, mediateca digital inteligente accesible, etc.)
- c) Mejora de la formación del equipo tutorial y directivo en el modelo de eLearning afectivo para desarrollar una función tutorial afectiva y competente a nivel académico y tecnológico.
- d) Generación de un proceso evaluativo transparente a través del uso de la e-rúbrica consensuada.
- e) Establecimiento de convenios interinstitucionales para la internacionalización de la experiencia, desde la Red UniVirtualInclusiva, que lidera la Universidad de Granada.
- f) Mejora de las estrategias de investigación integradas en la experiencia formativa.
- g) Práctica de la discriminación positiva a través de la reserva de un porcentaje fijo de plazas para personas con discapacidad auditiva.
- h) Reforzamiento de la Red UniVirtualInclusiva para la difusión de resultados de investigación y buenas prácticas a la comunidad científica y al conjunto de la ciudadanía.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, D. y Arranz, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (37), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1118Arranz.pdf>

Ballesteros, C., Cabero, J., Llorente, M.C. y Morales, J.A. (2010). Uso del eLearning en las Universidades Andaluzas: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 7-18. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3241203>

Benavides, C.A. (2003). Una herramienta para la elaboración del plan estratégico: el análisis DAFO. En el Seminario sobre dirección estratégica en las Universidades Andaluzas para equipos de Gobierno, 1-29. Málaga: Junta de Andalucía.

Boggino, N. y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Sevilla: Eduforma.

CNSE (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos española. Nivel usuario básico A1-A2. Basado en el Marco común europeo de referencia para las lenguas. Material didáctico y educativo*. Recuperado de http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/Curricular_LSE_A1_y_A2.pdf

Hernández Sánchez, A. M. y Fuentes Esparrell, J. A. (2011). Campus virtual MundoSigno: un espacio de aprendizaje accesible creado desde una perspectiva integradora. *Revista Eticanet*, 11, 137-157. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801948>

Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *Revista electrónica de tecnología educativa EDUTEC*, 39, 1-19. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutec-e_39_%20Moran.pdf

Operti, R. (2013). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. Libro digital: Guzlop Editoras. Recuperado de http://www.guzlop-editoras.com/web_des/edu01/pld0855.pdf

Ortega Carrillo, J.A. y Hernández Sánchez, A.M. (2011). Interacción didáctica de personas sordas y oyentes en un campus virtual accesible: curso en línea de especialización en Lengua de Signos Española y su interpretación. *Indagatio Didáctica*, 3 (2) 113-128. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewArticle/1033>

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sosvilla, S. (2008). Un análisis estratégico del sistema para la autonomía y la atención a la dependencia. *Revista presupuesto y gasto público*, 55, 7-29. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13257/un_analisis_estrategico_del_sistema_para_la_autonomia.pdf

Las informaciones obtenidas a través de las estrategias de recogida aplicadas, propiciaron una reflexión profunda acerca de la propia práctica que orientó el cambio hacia la mejora. La interpretación y discusión de los resultados desembocó en una necesaria toma de decisiones donde, tal y como reivindica Braidot (2012, p.77), concebidos como sistemas, “lo emocional y lo racional, (...) se comunican y afectan (...) de forma conjunta”. Esta confrontación con las informaciones indujo la introducción de cambios que fueron más allá de un conjunto de medidas poco estructuradas, conformando un modelo didáctico de orientación inclusiva. Se asumió el reto de contemplar todas las necesidades detectadas en el estudio realizado, satisfaciéndolas hacia un cambio de perspectiva global capaz de favorecer “la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, entendido como un proceso activo tal y como se promueve desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en el cual tiene derecho a participar todo el alumnado en igualdad de condiciones” (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012, p.72). La toma de decisiones se concretó desde los ámbitos que recoge la figura 13, teniendo muy presente que la recursividad y complejidad de los elementos que se incorporaron al modelo requieren de una visión holística de la realidad.

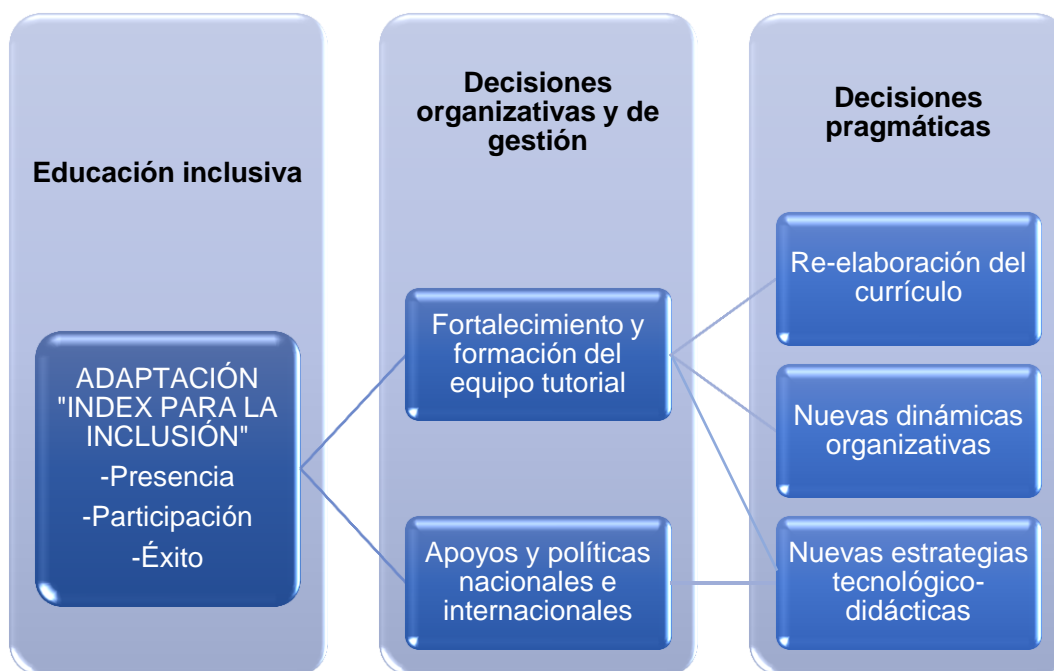


Figura 13. Esquema orientativo de la toma de decisiones genérica correspondiente a los resultados de la primera etapa de investigación (2.^a edición).

En primer lugar y con la intención de vertebrar la compleja realidad generada por la multidimensionalidad, se procedió a introducir un *Index* para la inclusión (Booth y Ainscow, 2011) adaptado al trabajo en entornos virtuales de aprendizaje en Educación Superior. De esta forma, se contó con un marco general que guio la actuación en todos sus niveles: políticas, prácticas y culturas inclusivas. A continuación, se procedió a la toma de decisiones para la mejora, a la luz del modelo asumido y teniendo muy presente los resultados obtenidos en la 2.^a edición del diploma.

Por un lado, se tomaron ciertas medidas organizativas y de gestión que se vieron condicionadas por la inexistencia de financiación externa de carácter autonómico y estatal. De modo que la formación del equipo tutorial se planteó a través de:

- El acuerdo de Prácticas del Ciclo Superior de Técnico Superior en Lengua de Signos (Instituto de Educación Secundaria Alhambra y la Universidad de Granada).
- El acuerdo inter-institucional entre la Universidad de Granada y la Universidad de Almería – Adhesión de un grupo de trabajo.
- La adhesión de personal independiente asociado.
- El uso de las instalaciones propias de la Universidad de Granada para el diseño y producción de materiales.

A través de múltiples reuniones y entrevistas, se configuró un equipo de profesionales sordos y oyentes especialistas en la temática que participaron en la generación de los nuevos materiales y las nuevas dinámicas, conformándose como el grupo de tutores de la experiencia. El proceso de conformación del grupo final de tutores y tutoras no estuvo exento de varias vicisitudes que modifican la estructura inicial del personal implicado (por cuestiones de incompatibilidad laboral). Sin embargo, todo el equipo tutorial final formó parte activa del desarrollo de contenidos y estrategias que fueron desarrolladas en el diploma.

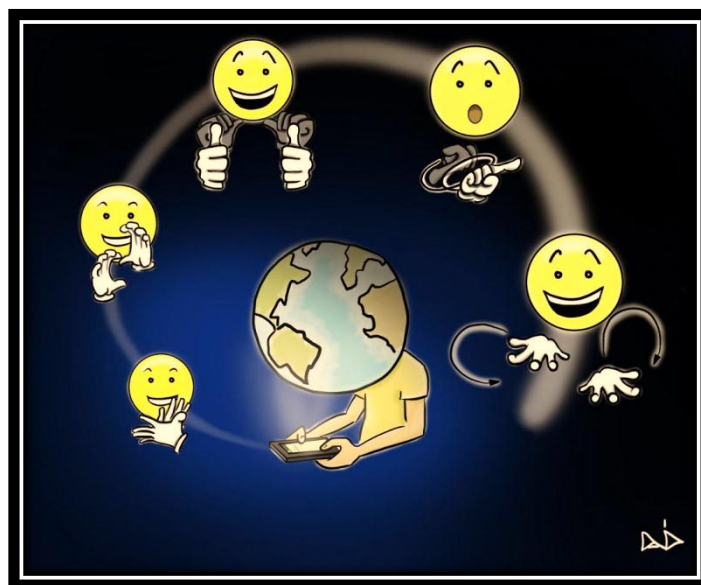
Finalmente, se tuvo como marco de referencia las políticas nacionales e internacionales relacionadas con la enseñanza de la LSE y el derecho de las personas con discapacidad a una enseñanza de calidad. Por la que se

conformó una red internacional de instituciones preocupadas por la temática y con experiencia en torno a la misma, la Red UniVirtual Inclusiva. De forma que se posibilitaba la mejora de ciertos aspectos concretos relacionados con la creación de herramientas tecnológicas y la generación de estrategias didácticas concretas a través de la gestación de Tesis Doctorales, Trabajos Fin de Máster y Trabajos Fin de Grado, de temáticas afines.

Todas las acciones encaminadas a la mejora de la inclusión educativa en esta experiencia formativa semipresencial, se podrían resumir en torno a los siguientes tópicos de cambio que serán abordados con profusión en el apartado siguiente:

- Re-elaboración de los materiales: nuevo enfoque comunicativo, promoción de una experiencia educativa inclusiva –colaboración, personalización, accesibilidad, diseño universal e innovación– y medidas para el autofinanciamiento (alianzas y autogestión).
- Cambio del enfoque evaluativo orientado hacia “evaluar para aprender”: transparencia, participación y consenso.
- Establecimiento y estímulo de dinámicas basadas en un e-learning afectivo: aumento del trabajo y el contacto síncrono, incremento de espacios interactivos de componente emocional, introducción de prácticas innovadoras y mayor soporte y guía (formación tutorial y tutoriales y guías).

**DISEÑO Y DESARROLLO DE LA
EXPERIENCIA FORMATIVA DE E-
LEARNING INCLUSIVO EN EDUCACIÓN
SUPERIOR. 3.^a EDICIÓN DEL DIPLOMA
(ETAPA 2)**



8. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA DE E-LEARNING INCLUSIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. 3.^a EDICIÓN DEL DIPLOMA (ETAPA 2)

La reflexión en torno a la experiencia educativa desarrollada al cierre de la 2.^a edición del diploma permite comprender que existen una serie de dinámicas que tienen una buena acogida dentro de la comunidad formativa. Son múltiples los resultados positivos que alientan la continuidad del diploma a través del aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la educación a distancia, ya que viabiliza el aprendizaje de una parte de la población que ha sido tradicionalmente excluida.

Sin embargo, se vislumbran una serie de limitaciones que precisan de un cambio de orientación profundo que vaya más allá de la delimitación de medidas puntuales. El interés común del equipo de trabajo confluye en la búsqueda de un camino de mejora que posibilite el acceso a toda la población y la participación activa en el proceso de aprendizaje. La diversidad del grupo de participantes se hace palpable y requiere de una respuesta real por parte de la institución.

Con todo, la nueva fase de planificación y desarrollo del proceso formativo se fundamenta en los principios de educación inclusiva ya explicitados en este trabajo. Considerando la adaptación del INDEX para la inclusión (Booth y Ainscow, 2011) como guía básica que provee de un marco de referencia general donde se engloban todas las dinámicas, medidas y estrategias a desarrollar. Actualmente, es ampliamente conocido y reconocido en el plano internacional el trabajo realizado en base a los principios de esta guía en centros de educación obligatoria (Ainscow, 1999; Miles y Ainscow, 2011) que se fundamenta en los siguientes principios (Booth y Ainscow, 2011, p. 9):

- Facilitar el mantenimiento de los cambios que se realizan.
- Poner los valores inclusivos en el corazón del desarrollo del proceso.
- Facilitar la reflexión sobre qué y cómo aprenden los niños.

- Facilitar que los adultos y a los niños tomen la voz y compartan sus ideas.
- Apoyar la participación de las familias y la comunidad.
- Apoyar una auto-revisión exhaustiva y la estrategia de mejora del centro.
- Dar apoyo al autoconocimiento del propio marco de valores para ponerlo en acción.
- Alentar el mantenimiento de la mejora de los logros.
- Integrar el trabajo en la comunidad.
- Apoyar la minimización de las barreras y la movilización de recursos.
- Ir más allá de las actividades que se han intentado hasta el momento.
- Ayudar al desarrollo desde dentro de la institución.
- Facilitar la mejora del equipo de profesorado.
- Proveer de una lógica clara para el desarrollo de las políticas.

La materialización de las ideas que orienta la citada guía, se adaptó a las características propias de la enseñanza superior en una modalidad semipresencial de aprendizaje. De manera que, aunque se mantienen las dimensiones generales referidas a la creación de una cultura inclusiva, la producción de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas; se reformulan el conjunto de indicadores y preguntas que incluye la guía original (véase en el capítulo 9, artículo 9).

La reflexión en torno a la guía adaptada estructura la toma de decisiones delimitada. De manera que a lo largo del presente capítulo se explicitan las medidas tomadas a lo largo del proceso de planificación y desarrollo de la 3.^a edición del diploma. Con la intención de facilitar el acceso a la información del lector o la lectora, la información se reorganiza en torno a dos núcleos de contenido. El primero, referente a la dimensión política donde se explicitan las medidas relacionadas con la gestión y la organización inclusivas. El segundo, por su parte, engloba el conjunto de decisiones tomadas en torno a la provisión

de unas prácticas y una cultura inclusiva. El gráfico adjunto concreta los aspectos que incluyen cada uno de los núcleos delimitados:

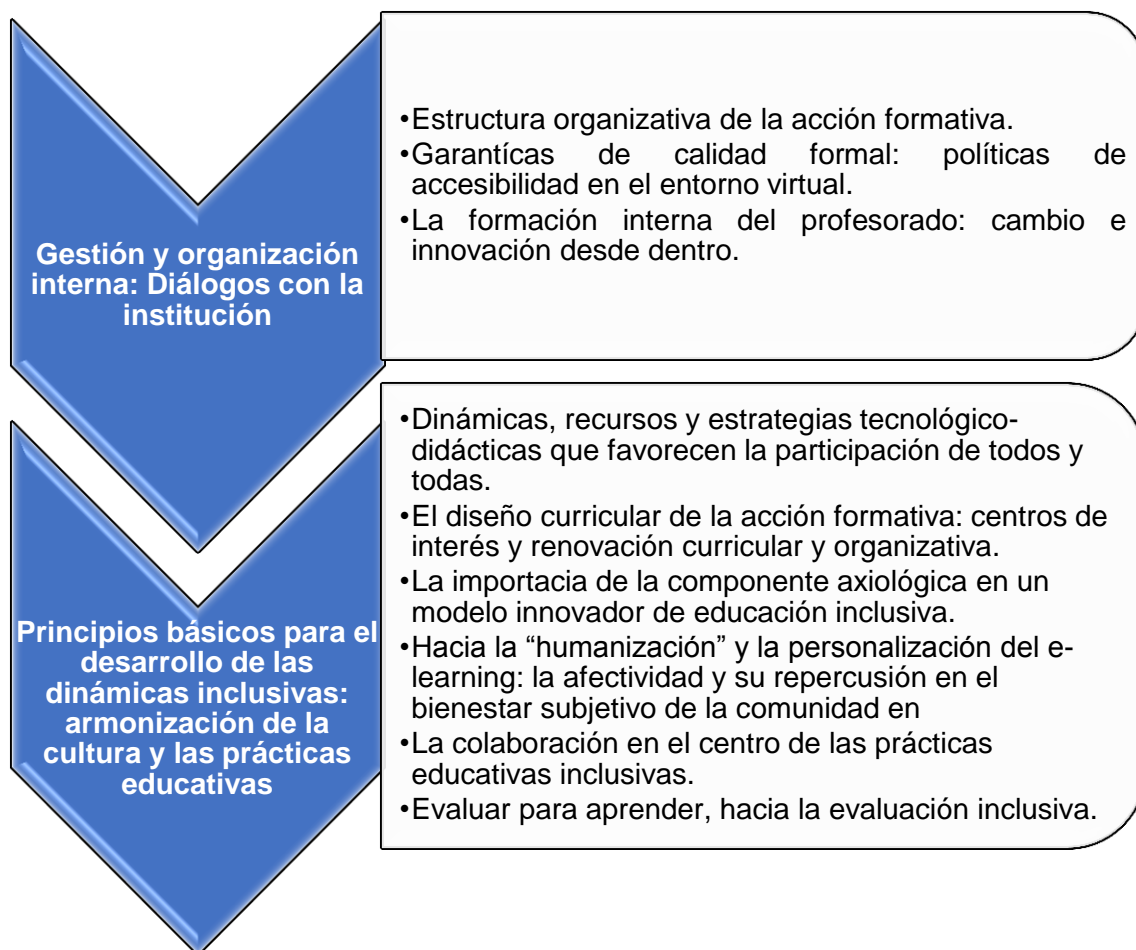


Figura 14. Esquema general de los aspectos que incluyen los dos núcleos temáticos del presente apartado.

8.1. Gestión y organización interna: Diálogos con la institución

Las medidas tomadas en torno a esta dimensión se fundamentan en el desarrollo de un entorno de e-learning para todos y todas con una organización capaz de apoyar y poner en valor la diversidad del grupo.

8.1.1. Estructura organizativa de la acción formativa

Tal y como se señala al principio de la presente memoria de tesis doctoral, la 3.^a edición del diploma se oferta como un título propio de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada. Tuvo una duración de 200 horas distribuidas en 4 meses (del 15 de febrero al 28 de junio de 2014) y se desarrolló dentro del Campus Virtual Inclusivo y Accesible (Cavir-In) creado para tal fin por el Grupo Internacional de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (HUM-848). Además de las actividades en línea, se celebró una sesión mensual presencial que ocupó la mañana de un sábado en las dependencias de la Universidad de Granada. Estas sesiones brindaron la oportunidad de repasar y afianzar los contenidos trabajados en línea a través del desarrollo de dinámicas de grupo principalmente. El mantenimiento de una estructura bimodal fue una constante en las ediciones anteriores ya que la “modalidad semipresencial es más efectiva y los estudiantes aprenden más y disfrutan más que si lo hacen exclusivamente con la enseñanza online o presencial” (Llorente y Cabero, 2009) y es más efectiva (Garrison, 2011). Además de tener la oportunidad de tomar lo mejor de cada modalidad a través del articulado de las dinámicas a desarrollar en las sesiones presenciales con el trabajo en línea (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009), que ocupa la mayor parte del reparto temporal establecido en el desarrollo de esta experiencia.

La 3.^a edición del diploma tuvo un cupo de 40 participantes. Se estableció una medida de atención a la diversidad ya que, tal y como defiende Echeita (2013, p. 106), “dejar de poner en marcha una política de acción o afirmación positiva hacia estos colectivos más vulnerables, en aras a la consideración de que es una demanda de todos, sería una actitud y una práctica a todas luces injusta”. Cuando “las personas con discapacidad son especialmente vulnerables a la exclusión social” (Verdugo, Gómez y Navas, 2013, p.31) se hace aún más necesario tomar medidas que promuevan el acceso y la participación de este colectivo. Se reservó un 30% de las plazas para personas sordas que finalmente podría ser cubierto por personas oyentes si no se cubrían las

vacantes ofertadas para este colectivo. Además, desde la dirección y la coordinación del diploma se estableció un diálogo con la institución organizadora para conseguir que personas sordas que no cumplían el requisito mínimo de acceso al diploma, aprobada la prueba el acceso a la Universidad, pudieran participar en la experiencia y obtener el correspondiente título. Según los datos que compilan Fuertes, González, Mariscal y Ruiz (2007) el 11,75 % de la población sorda de España es analfabeta, el 35,22% no tiene estudios, el 45,01% tiene estudios primarios y de ESO, el 4,19 % tiene un nivel de estudios de profesional de primer y segundo ciclo y, únicamente, el 0,95 cuenta con enseñanzas profesionales superiores y el 2,84 % con estudios universitarios o equivalentes. Estos datos parecen ir mejorando en relación con el aumento de programas y la atención especializada para personas con discapacidad auditiva en diversas universidades españolas (Díez y León, 2011), sin embargo, las personas con discapacidad auditiva siguen estando inmersas en una lucha diaria contra los prejuicios y estereotipos anclados en la institución superior, como las propias autoras confirman. Conviene subrayar que son muchas las personas sordas adultas que no han promocionado cultural y profesionalmente por las dificultades relacionadas con la lectura (Villalba, 2009). Aunque la presente investigación no se centra en el estudio de esta cuestión de forma directa, sí tiene presente esta realidad para intentar dar una respuesta satisfactoria a la misma. No es competencia de este trabajo la reivindicación de una enseñanza bilingüe de las personas sordas, abordada en trabajos como el de Hernández-Sánchez y Santamarina (2011), Lissi, Svartholm y González (2012) y Robles (2012), pero sí se tuvo presente tal realidad en el diseño de la nueva acción formativa. El diálogo establecido con la institución permitió matricular a personas que se encontraban en la citada situación, acogiéndose a lo previsto en el artículo 2 de la Normativa Reguladora de las Enseñanzas Propias de la Universidad de Granada (2013: 4), donde se matiza que:

A propuesta de la Dirección académica, y previa autorización de la Escuela Internacional de Posgrado, podrán acceder a estos estudios quienes no cumplan los requisitos de acceso establecidos, siempre que acrediten experiencia profesional en la materia.

De forma general, la oferta formativa estaba dirigida a docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Superior, profesionales de diferentes ámbitos que utilicen la Lengua de Signos Española como lengua vehicular, tutores a distancia, especializados inclusión educativa, personal administrativo y de atención al público y a todos y todas aquellos/as interesados en el aprendizaje de la Lengua de Signos Española en general. La iniciativa destinó un 13% del presupuesto total a becas que se concedían según los criterios establecidos en la normativa de becas de la Universidad de Granada. El título propio objeto de estudio contó con el reconocimiento de 8 créditos ECTS para aquellos estudiantes universitarios que desearon reconocerlos en Facultades con temáticas afines al contenido del diploma.

La siguiente figura muestra la vertebración organizativa del personal docente, directivo y coordinador de la 3.ª edición del diploma:

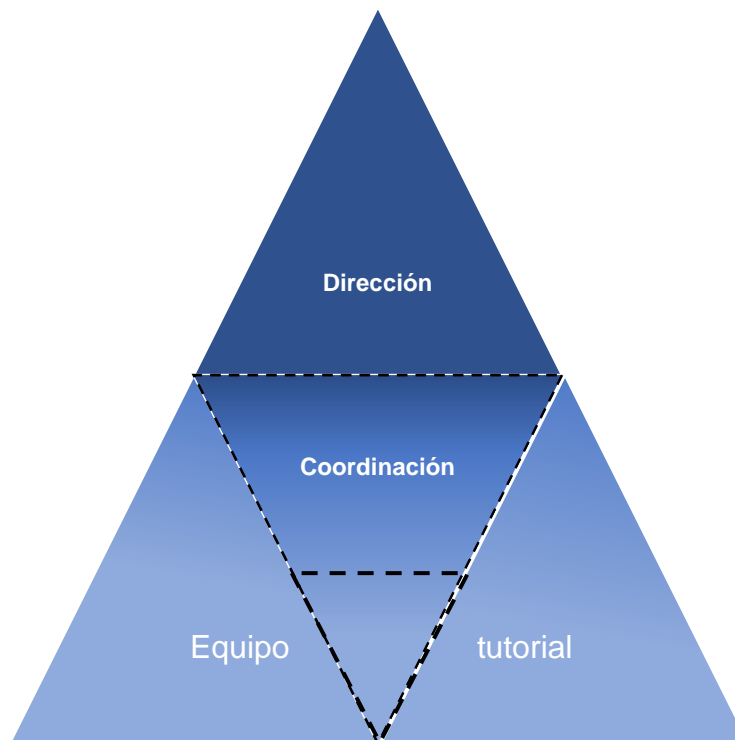


Figura 15. Organigrama del personal docente y gestor del diploma en la 3.ª edición del diploma.

Conviene subrayar que la concepción de un organigrama jerárquico tradicional no se ajustaba al diseño de gestión inclusiva generado. La delimitación de roles institucionales y de responsabilidades de diferente naturaleza (gestión

económica, gestión burocrática, responsabilidad institucional...) condicionaron la situación de los diferentes participantes dentro de la estructura piramidal presentada. El equipo directivo (directivo y coordinador) ejerció el liderazgo democrático, la gestión organizativa, curricular y económica, y la supervisión institucional (Ortega, 2013). Las líneas discontinuas que se dibuja en la gráfica hacen alusión a la permeabilidad del liderazgo compartido previsto, que se configuraría como el ejercicio de una de las condicionantes organizativas clave en el desarrollo del modelo de educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2008). De esta forma se incentivó una gestión interna del liderazgo que promovió la participación y la movilización del conjunto de participantes (León, 2012) a través de “una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad” (Fernández Batanero y Hernández, 2013, p. 87).

Conviene recordar que el rol asumido por la coordinación contó con la participación directa como tutora. Esta doble labor confirió a la doctoranda una posición estratégica para promover la reflexión y la toma de decisiones compartida desde dentro del propio grupo. De manera que el grupo de tutores y tutoras se sintieran protagonistas principales dentro del proceso continuo de mejora.

El conjunto del personal implicado en el diseño y desarrollo de la acción docente estuvo conformado por personas sordas y oyentes que se comunicaban en lengua de signos española mayoritariamente. Además, lógicamente, se contó con un equipo de intérpretes de lengua de signos que facilitó la comunicación eficaz y rigurosa entre personas que no tenían la misma lengua vehicular. En la experiencia que se describe y estudia, fueron dos de los tutores formativos (intérpretes profesionales) quienes asumieron oficialmente las funciones de intérprete de lengua de signos española (reconociendo así su labor e identidad profesional). Sin embargo, conviene señalar que la facilitación comunicativa dentro de las situaciones formales (sesiones de trabajo conjunta o reuniones de trabajo) e informales (descansos, encuentros no formales, práctica libre...) fue una seña de identidad de todo el equipo de profesionales que participaron en la acción formativa, e incluso del alumnado que tenía la competencia comunicativa adquirida. De manera que, de forma espontánea, se observaron frecuentes intermediaciones de apoyo comunicativo entre aquellas personas que tenían diferente lengua vehicular.

8.1.2. Garantías de calidad formal: políticas de accesibilidad en el entorno virtual

En el siguiente artículo se ilustra la comprensión de la accesibilidad como elemento clave para el diseño y desarrollo de experiencias de e-learning que favorezca la presencia, participación y logros de todo el alumnado, entendiendo que es un aspecto ineludible para la mejora de la calidad educativa.



Artículo 4. Hernández-Sánchez, A.M. (2013). Calidad y accesibilidad del eLearning: encuentro y reflexión desde una perspectiva inclusiva. *Revista digital de investigación educativa Conect@2*, 8, 45-56. Recuperado de <http://goo.gl/QlosUX>

CALIDAD Y ACCESIBILIDAD DEL ELEARNING: ENCUENTRO Y REFLEXIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Alba María Hernández Sánchez

FPU- Universidad de Granada (España)

Resumen

Son múltiples y diversos los enfoques que han nutrido la conceptualización de la calidad del eLearning, haciendo que los centros de atención diverjan hacia diferentes focos de interés. Alcanzar la calidad en los entornos virtuales de educación a distancia se plantea como un objetivo central de expertos e instituciones que estudian los factores que garantizan la misma. Con ello, afanados en dilucidar aspectos esenciales que enriquezcan las bases epistemológicas y prácticas del eLearning, presentamos un análisis de la díada accesibilidad-calidad que oriente la reformulación de la accesibilidad como un indicador clave para la promoción de un sistema de eLearning de calidad que incluye y posibilita la participación y el intercambio de todos y todas desde una perspectiva inclusiva de la enseñanza a distancia en entornos virtuales.

Palabras clave: eLearning, inclusión, entornos virtuales.

Calidad del eLearning: la riqueza desde la ambigüedad

A raíz de la revisión del concepto de calidad y del estudio de sus múltiples concepciones, se asume la imposibilidad de partir de una idea unívoca del citado término (Tello, 2009). Los criterios que Edwards (1991) señalaba respecto a la conceptualización de la calidad siguen vigentes respecto a la temática, entendiendo que el concepto es ambiguo *per se* porque puede adquirir varios significados en función al posicionamiento acerca de la sociedad, la persona y la educación. Al ser una denominación que depende del posicionamiento político, social y cultural de la persona o grupo de personas, la evolución de la misma es indiscutible y necesaria para adaptarse al momento político e histórico en cuestión. La palabra *calidad* no tiene significado en sí mismo, sino que cobra sentido en función a algo, a modo de significante, evolucionando así en la misma medida que el contexto en el que se describe.

Podría decirse que la calidad vista como un *juicio de valor* donde se compara la *realidad* observada con la idea deseada, puede convertirse en una norma o criterio que implícitamente tiene una dimensión de *deber ser* necesaria para mejorar. Así, la calidad tiende a convertirse en una propuesta o tendencia hacia la mejora futura en base a una situación presente.

Pese a no ser la búsqueda de la definición un camino viable ni, dígase de paso, pertinente¹, tal como señalan Olaskoaga, Barandiaran, Barrenetxea, Cardona y Mijangos (2011), la literatura científica ha sido capaz de vislumbrar los diferentes sentidos que se le pueden dar al término calidad. Ofreciendo con esto, ahora sí, rutas de significado que pueden ayudarnos a dilucidar lo que se identifica como la *calidad* (en este caso, en la enseñanza universitaria):

- Capacidad para transformar a los estudiantes.
- Adecuación a una finalidad.
- Cumplimiento de estándares académicos.

¹ La intención de este trabajo no es elaborar una definición de *calidad* o hacer un estudio en profundidad de la conceptualización elaborada a lo largo de los años. Por el contrario, se incidirá en el enfoque utilizado, entendiendo que éste marcará el uso y comprensión del término focal.

- Valor por dinero.
- Consistencia de los procesos y la garantía de calidad en el origen.

Podrá entenderse que el estudio de la calidad está sesgado en ocasiones, criticándose el significado oculto asumido por la institución o persona, que puede ir (según los puntos anteriores) desde la identificación de la calidad como respuesta a las necesidades del estudiantado hasta las cuestiones monetarias. Y, sin embargo, presta a asumir la riqueza que puede aportar un término cambiante que se adapta y crece en función a los intereses y demandas del momento, es de suma importancia delimitar el enfoque que sustenta la comprensión de la calidad.

¿Desde dónde comprender la calidad? La importancia del enfoque

Aliviados del lastre terminológico como tal, conviene profundizar en los enfoques estudiados sobre calidad, los cuales determinarán la dirección, estilo y prioridades que marcan la tendencia hacia la consecución de un *sistema de calidad*. La elección de un enfoque de forma reflexiva y consecuente será la clave para soportar los cambios sociales y culturales que tan rápidamente varían y mutan desde la entrada de las tecnologías en el ámbito educativo. De modo que el acuerdo acerca de lo que consideremos calidad vaya evolucionando de forma sólida y coherente con unos principios básicos que apuesten por la mejora continua.

Biggs (2001) identifica dos enfoques denominados *retrospectivo* y *prospectivo*, los cuales han sido comúnmente conocidos como el enfoque de *aseguramiento* y el de la *mejora*, respectivamente. El hecho de posicionarse en uno u otro enfoque, condicionará las actuaciones que se planteen y la forma de diseñarlas, desarrollarlas y evaluarlas. Siguiendo el trabajo del citado autor podría concluirse que:

- Desde el enfoque retrospectivo, la calidad está provista de un tono impositivo, donde se refuerzan los estándares externos y el concepto de autoría. La calidad se analiza o evalúa a posteriori, infiriendo así que el

docente o tutor carece de las herramientas y estrategias (e incluso de la capacidad en ocasiones) para delimitar los aspectos de mejora en los que está involucrado. Siendo la prioridad última la cuestión económica, en torno a la cual se verificará los niveles de calidad obtenidos.

- Por otro lado, desde el enfoque prospectivo la base de la mejora reside en la reflexión sobre lo que se está haciendo con la vista puesta en lo que se hace en el presente para orientarse hacia la mejora futura. Se desprende pues la intención de desarrollar un proceso que va de abajo a arriba, donde existe un modelo que guía el proceso de mejora del que todos los implicados forman parte activa.

La literatura en general plantea que ambos enfoques están destinados a enfrentarse en pos de objetivos de diferente naturaleza. No obstante, asumiendo que el enfoque prospectivo es el que nos permitirá apoyar el proceso de construcción continua de la calidad y, por ello, ha de ser el eje vertebrador de nuestra labor; una visión más integradora posibilitará aprovechar las ventajas de ambas perspectivas. De forma que los procesos de calidad se mantengan en base a un enfoque prospectivo donde tenga cabida la utilización de estrategias y procesos (como puede ser la evaluación externa o el análisis de la eficiencia en términos monetarios) propios de un enfoque retrospectivo adaptadas al estilo colaborativo y emergente del enfoque de mejora.

Accesibilidad del eLearning: hacia la superación de la exclusión digital

El ámbito de la accesibilidad en el eLearning está afianzándose de manera progresiva, contando con un corpus teórico aceptable que se afana por posibilitar el acceso a la formación en línea a toda la población. Así, desde la última normativa UNE de la Agencia Española de Normalización y Acreditación (AENOR) sobre *Gestión de la Calidad: Calidad de la Formación Virtual* (2012), se entiende que la accesibilidad hace referencia a la *condición que deben cumplir los entornos, productos y servicios para que sean comprensibles,*

utilizables y practicables por todas las personas. A ésta, se suma la percepción de Díez (2013: 407) donde se entiende que la accesibilidad se identifica con la facilidad con la que algún producto o servicio puede ser utilizado, visitado o accedido por parte de la población en general y, especialmente, por las personas con discapacidad.

Este último autor ofrece una aclaración terminológica que visualiza la superación de los modelos excluyente y médico donde la discapacidad es entendida como limitación o déficit intrínseco a la persona. Desde esta pertinente concepción, la accesibilidad se entiende como un concepto relativo, donde los problemas de accesibilidad se expresan en función de la relación entre una persona y su entorno. De forma que las cuestiones relacionadas con garantías de acceso a la formación en línea han de estudiarse como un punto de encuentro entre la capacidad funcional de las personas o grupo y el diseño y las demandas del entorno.

A menudo, el hecho de no tener unos principios rectores definidos conduce a la incorporación de sesgos en la utilización de la terminología y, por supuesto, en la puesta en práctica de instrumentos y estrategias de investigación y evaluación que valoren su impacto y vigencia. Para ejemplificar la *perversión* en el uso del lenguaje respecto a esta cuestión, se presenta un análisis en torno a los términos accesibilidad y usabilidad, que tan recurrentemente se someten a diferenciaciones terminológicas incoherentes con la tendencia inclusiva en el ámbito educativo. Son diversos los investigadores y técnicos que resaltan explícita e implícitamente la diferencia entre los términos de accesibilidad y usabilidad para hacer notar que cada uno se comprende desde un enfoque distinto. En palabras de Serrano (2009:67) se entiende que *la accesibilidad intenta vencer las discapacidades del usuario para acceder a la información; mientras que la usabilidad busca mejorar la experiencia del usuario al usar las páginas web*. Si analizamos este tipo de conceptualización veremos que cuando se hace referencia a la accesibilidad, se habla de *vencer las discapacidades del usuario para acceder a la información*, entendiendo que

la causa de la discapacidad está en la persona, lo que nos sitúa en los modelos excluyentes y segregadores ya mencionados. Por su parte, la imagen de usabilidad se proyecta como la experiencia vivida por la persona en interacción con el recurso en concreto. Esta *aclaración* terminológica encierra un mensaje subliminar de suma importancia donde si, según criterio propio y apoyada por la conceptualización de discapacidad de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se considera que la discapacidad se produce o cobra sentido entendida desde la experiencia del usuario puesto que la discapacidad se concibe desde una perspectiva interaccionista, cabría preguntarse qué sentido tiene tratar de incidir en la diferenciación terminológica de usabilidad y accesibilidad si en ambos casos es necesario diseñar, desarrollar y evaluar en función a la interacción de la persona con el medio. Para asumir, de una vez por todas, el cambio de paradigma donde se entiende que la discapacidad es una construcción social y que la persona ha de ser vista en toda su complejidad, es necesario que la terminología misma, como en este caso, evite hacer matizaciones que desde su base carecen de sentido por no respetar los postulados de la cultura inclusiva.

La accesibilidad ha de ser entendida en toda su amplitud, incidiendo en la creación de espacios inclusivos donde todas las personas puedan relacionarse de forma sencilla, sabiendo que las medidas a diseñar y desarrollar han de ser evaluadas desde la comprensión de la discapacidad como punto de encuentro entre el entorno, que desempeña un papel fundamental, y las características personales del individuo. Cuestión que promoverá una tendencia recurrente hacia el diseño universal, a través de medidas orientadas a la mejora del acceso y del uso (accesibilidad y usabilidad) basadas en (Díez, 2013) una visión proactiva y en los principios de:

- Uso equitativo
- Flexibilidad en el uso
- Uso simple e intuitivo
- Información perceptible

- Tolerancia al error
- Mínimo esfuerzo
- Espacios y tamaños adecuados

Calidad y accesibilidad: entendimiento desde una perspectiva inclusiva

Desde una perspectiva inclusiva, Echeita, Simón, López y Urbina (2013) sintetizan los ejes centrales que dan entendimiento a la generación de una cultura en esta línea:



Ejes de una cultura inclusiva Echeita, Simón, López y Urbina (2013)

Estos principios o ejes tratan de minimizar las prácticas segregacionistas en pos de una mejora en la experiencia vital no solo para las personas con discapacidad, sino para todas las que participen en la misma. Haciendo que se incentive un principio de justicia social que tienda a la igualdad de oportunidades, así como una constante posición de cuestionamiento crítico que promueva la reflexión y la indagación. De igual forma, se incide en el desarrollo de una visión constructivista e interaccionista donde la responsabilidad es compartida (enfoque adhocrático de la organización) y se apuesta por un principio de transformabilidad donde los ciclos de innovación e investigación hacia la mejora son la esencia del trabajo.

Si se vuelve la mirada hacia el enfoque prospectivo que se analizó en relación al entendimiento de los enfoques de la calidad en el eLearning, se entenderá que los ejes de la educación inclusiva inciden en el *modus operandi* de esta visión. Lo que es necesario estudiar en profundidad puesto que, tal como

expone Silvio (2006:1), predomina una *ausencia de proyectos (...) para evaluar la equidad y la pertinencia [en educación a distancia], y relacionarla con la calidad*. Es de suma importancia reseñar que la falta o ausencia de principios y medidas que garanticen la inclusión de todo el alumnado en las propuesta de diseños de programas de educación a distancia, pone en cuestionamiento (o debiera de hacerlo) la calidad de la propuesta en cuestión, puesto que puede ser de gran valía para un grupo concreto de la población pero no para todos.

Este hecho, recurrentemente producido, viola los derechos de todas los principios de Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad donde se explicita que es preciso *considerar a las personas con discapacidad plenamente como sujetos titulares de derechos y no como meros objetos de tratamiento y protección social*.

Entendiendo pues que la accesibilidad en entornos virtuales de aprendizaje es un indicador necesario (aunque no suficiente) para que se pongan en marcha experiencias formativas inclusivas, estamos de acuerdo con Coll y Engel (2008) en que la accesibilidad, la facilidad de uso y la fiabilidad conforman una dimensión imprescindible en el diseño de materiales educativos multimedia de calidad.

Dotar de medidas de accesibilidad un entorno de aprendizaje a distancia que toma sus principios de una perspectiva inclusiva no ha de entenderse como el causante de un sistema de calidad en eLearning, puesto que son múltiples y cambiantes los factores que interactúan para la consecución de una enseñanza a distancia de calidad. No obstante, toda experiencia a distancia en entornos virtuales que tenga como propósito identificarse como un espacio que tiende hacia la calidad, ha de estar provisto de medidas de accesibilidad que garanticen el trabajo de todos y todas. Un entorno, material, un espacio comunicativo, herramientas, estrategias u otros aspectos que forme parte del diseño, desarrollo o evaluación que está destinado a una parte de la población

(donde diversos colectivos quedan habitualmente fuera), generando experiencias excluyentes de formación, no puede ser considerado como una experiencia de eLearning de calidad.

Tendencia calidad: algunas pautas de estudio para la accesibilidad entornos virtuales

Para finalizar el presente trabajo, se facilitan una serie de recursos, guías y materiales encaminados al diseño, desarrollo y evaluación de propuestas formativas de eLearning accesible donde se puede observar el desarrollo legislativo y teórico (no siempre correlativo con la práctica) a nivel estatal (aunque también se incorpora alguna iniciativa interuniversitaria que aboga por crear redes en diversos países). Será responsabilidad de un equipo multidisciplinar el conseguir las mayores cotas de accesibilidad posibles para garantizar el acceso a experiencias formativas a distancia, sin olvidar que ya se han definido los niveles básicos a nivel normativo, por lo que se aconseja la consulta y estudio de los materiales comentados, que no dejan de ser orientaciones abiertas al estudio de nuevos documentos y espacios.

Normativas: Normas UNE de AENOR (Agencia Española de Normalización y Certificación)

Son diversas las normas estatales que, derivadas de las normas ISO a nivel internacional, están fraguando una red normativa para la generación de espacios accesibles, algunas de ellas son:

- UNE 139801:2003 *Aplicaciones informáticas para personas con discapacidad. Requisitos de accesibilidad al ordenador. Hardware.*
- UNE 139802:2009 *Requisitos de accesibilidad del software. (EN ISO 9241-171:2008)*
- UNE 139803:2012 *Aplicaciones informáticas para personas con discapacidad. Requisitos de accesibilidad para contenidos en la Web.*
- UNE 66181 de 2012, sobre Gestión de la Calidad. Calidad de la Formación Virtual

Observatorio: Guías del Observatorio Accesibilidad TIC – discapnet

La puesta en marcha de un observatorio de accesibilidad por discapnet es una firme apuesta por generar y difundir información sobre los niveles de accesibilidad en la web. En concreto, se reseñan dos guías específicas sobre la temática:

- **Tecnología Educativa 2.0: Accesibilidad de plataformas e-learning, recursos educativos y libros electrónicos (2013).** Puede consultarse en: http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/Accesibilidad/Observatorio_infoaccesibilidad/informesInfoaccesibilidad/Documents/Informe%20detallado%20Observatorio%20Tecnolog%C3%ADa%20Educativa%202.0%2001-04-2013.pdf
- **Accesibilidad en los portales Web de Servicios y Plataformas de eLearning (2008).** Puede consultarse en: http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/Accesibilidad/Observatorio_infoaccesibilidad/Documents/Tema_14/pdf/informe_detallado_elearning.pdf

Proyectos: Guía metodológica para la implantación de desarrollos curriculares virtuales accesibles (2013)

Esta guía es un producto del proyecto ESVI-AL orientada hacia la mejorar de la accesibilidad en la Educación Virtual que ofrece pautas metodológicas para el diseño, implementación y evaluación de desarrollos curriculares virtuales accesibles. Puede consultarse en la red a través de la siguiente url: [http://www.esvial.org/metodologia/wp-](http://www.esvial.org/metodologia/wp-content/uploads/2013/04/2013_GuiaMetodologica-ESVIAL.pdf)

[content/uploads/2013/04/2013_GuiaMetodologica-ESVIAL.pdf](http://www.esvial.org/metodologia/wp-content/uploads/2013/04/2013_GuiaMetodologica-ESVIAL.pdf)

Blogs: Usable y Accesible y Accesibilidad en la Web

Por su rigurosidad, su trayectoria y actualidad, se presentan dos blogs que generan una ingente e interesante información relacionada con la temática. Por un lado el blog de Olga Carreras "Usable y Accesible", consultora freelance de diversas instituciones sobre la temática y, por otro, el blog "Accesibilidad en la Web" del profesor de la Universidad de Alicante Sergio Luján. Ambos pueden

ser consultados, respectivamente, en las siguientes url:
<http://www.usableyaccesible.com/index.php>
<http://accesibilidadenlweb.blogspot.com.es/>

Conclusiones

El análisis terminológico ha sido puesto en cuestión para adentrarnos en la clarificación y relación de los conceptos de accesibilidad y calidad desde una perspectiva inclusiva. Poniendo de relieve la necesidad de contemplar la accesibilidad como un elemento esencial para garantizar la calidad del eLearning, de modo que toda la población tenga oportunidad de acceso a la misma. Delimitar el enfoque y clarificar la visión ha supuesto el centro de interés de un trabajo que tiene el afán de estimular el derrocamiento de falsas creencias y la toma de conciencia de cuestiones que cobran sentido desde un enfoque inclusivo de educación a distancia en entornos virtuales. Igualmente, a modo de cierre, se han aportado una serie de espacios que pueden ser de interés para el ávido interesado en la temática.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher education*, 41: 221-238. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/id109_The_Reflective_Institution_Assuring_and_enhancing_the_quality_of_teaching_and_learning
- BOE (2011). *Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación de normativa de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-13241>
- Coll, C. y Engel, A. (2008). La calidad de los materiales educativos multimedia: dimensiones, indicadores y pautas para su análisis y valoración. En Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (coords.) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*, 64-97. Barcelona: Graó.

- Díez, E. (2013). Accesibilidad y diseño universal. En Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual de docencia* (pp. 406-421). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Echeita, G., Simón, C. López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual de docencia* (330-357). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile. ORLEAC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452sb.pdf>
- Naciones Unidas (2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/10244/3-4-1/>
- Olaskoaga, J., Barandiaran, M., Barrenexea, M., Cardona, A. y Mijangos, J.J. (2011). La calidad en la educación superior: aportaciones a un debate abierto. En Cardona, A. (coord.) *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Serrano, E. (2009). Accesibilidad vs usabilidad web: evaluación y correlación. *Investigación bibliotecnológica*, 23 (48), 61-103. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n48/v23n48a4.pdf>
- Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-14. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf>
- Tello, I. (2009). *Formación a través de Internet. Evaluación de la Calidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- UNE 66181 de 2012: *Gestión de la Calidad: Calidad de la Formación Virtual*. Agencia Española de Normalización y Acreditación (AENOR).

Teniendo en mente las acotaciones conceptuales realizadas en el artículo, se procedió a adoptar las decisiones organizativas internas necesarias para garantizar la accesibilidad del entorno virtual Cavor-In, coincidiendo con el planteamiento de la acción formativa. Durante “el proceso de diseño se (fueron) resolviendo problemas intentado darles las soluciones más sencillas y apropiadas teniendo en cuenta, entre otros, las características de los potenciales usuarios y los objetivos que (guiaban) el proceso” (Prendes y Gutiérrez, 2008, p.82). Igualmente, la retroalimentación constante de los participantes a través de foros, videoconferencias y sesiones presenciales, permitió mejorar de forma continua la accesibilidad de campus según las demandas concretas que se fueron generando. Así, además de desarrollar una serie de acciones concretas en el diseño del programa orientadas a la provisión de un espacio virtual accesible, se llegó a contar con un espacio formativo y un personal cualificado para eliminar en lo posible las barreras que pudiesen limitar la accesibilidad durante el desarrollo del mismo. La introducción de la figura del “tutor tecnológico” como acompañante, facilitó la resolución de problemas relativos al uso de la tecnología y sistemas de comunicación que pudieran limitar la gestión de la información de cada participante. Este tutor gestionó un foro específico donde se compartieron situaciones problemáticas y la forma de resolución de las mismas.

En este proceso de toma de decisiones en torno al diseño de la acción formativa se concretaron los siguientes aspectos:

1. La utilización del sistema de gestión de cursos de distribución libre a través de Moodle. El uso de esta aplicación de software libre respondió a los múltiples beneficios testados por la comunidad científica, entre los que destacan los descritos por Cigdem y Tirkes (2010): la confianza que reporta la constante localización de errores y subsanación de los mismos, la flexibilidad que ofrece para introducir cambios, la introducción permanente de mejoras creativas y la seguridad que produce el acceso completo al código fuente. Estos autores referencian los resultados de investigación de un estudio comparativo realizado entre diversos sistemas de software libre, demostrando que Moodle supera al resto de plataformas por disponer de ciertas características que mejoran la calidad pedagógica y de múltiples herramientas necesarias para

desarrollar cualquier sistema de e-learning. Moodle, además de permitir una alta participación y un fácil manejo del entorno (Domínguez Pelegrín, 2010), ofrece un respaldo técnico robusto y una gran estabilidad (Domínguez Lázaro, 2010) que interesa al equipo gestor de la acción formativa. El proyecto de innovación realizado por Soto, Pérez, Méndez, Sampedro, Hernández y Benito (2014) muestra la potencialidad de la plataforma Moodle para el apoyo del aprendizaje de los idiomas, que reafirma el estudio realizado por Ardila y Bedoya (2006, p. 188), sobre la inclusión de la plataforma Moodle en cursos de idiomas. Este último trabajo muestra que Moodle es el más utilizado porque:

- Promueve una pedagogía constructivista social (colaboración, actividades, reflexión crítica, etc.).
- Es apropiada para el aprendizaje en línea y para complementar el aprendizaje presencial.
- Tiene una interfaz de navegación sencilla, ligera y eficiente.
- Permite la edición de la mayoría de las áreas de introducción de texto (recursos, mensajes de los foros, entradas de los diarios, etc.), usando un editor html tan sencillo como cualquier editor de texto de Windows.
- Permite al profesor-moderador el control total sobre todas las opciones de un curso.
- Brinda la posibilidad de varios formatos de curso: semanal, por temas y social.
- Ofrece una serie de actividades para los cursos: Consulta, Tarea, Diálogo, Chat, Foro, Glosario, Wiki, Cuestionario y Diario.
- Es posible descargar todas las calificaciones para los foros, diarios, cuestionarios y tareas como un archivo con formato de hoja de cálculo.
- Crea un registro completo de los accesos del usuario. Permite acceder a informes de la actividad de cada estudiante, con gráficos y detalles sobre su paso por cada tema (último acceso, número de veces que lo ha leído).

- Integra la función del correo. Pueden dirigirse, por correo electrónico, copias de los mensajes enviados a un foro, los comentarios de los profesores, etc., en formato html o de texto.
 - Permite al profesor-moderador definir sus propias escalas para calificar.
 - Se puede guardar una copia de respaldo de todos los archivos en formato zip, utilizando la función “Copia de seguridad”, la cual puede ser restaurada en cualquier servidor Moodle.
2. Por otro lado, la utilización del estándar educativo SCORM en la creación de los contenidos hipermedia fue una decisión igualmente necesaria por ser el que tiene mayor aceptación a la hora de estructurar materiales en línea (Santos, Boticario, Rodríguez, Gutiérrez, y Barrera, 2007; ESVIAL, 2013). Esta relevancia la subrayan Almirall, Casamajó, Sabate, Santamach y Rivera (2006, p.21) cuando exponen que:

La cuestión es conseguir representar contenidos mediante formatos estándar y situarlos en posición de ser fácilmente procesados por programas informáticos. Así, será posible automatizar la mejora de los sistemas de navegación y de las interfaces, tanto con procesos desarrollados a medida como con herramientas que actualmente ya se ofrecen en la red para la gestión de contenidos SCORM.

La clave del proceso radica en que SCORM permitió crear, empaquetar y promover objetos educativos con la plataforma de aprendizaje seleccionada (Moodle), de manera que tal y como señalan Ribera y Granollers (2013, p.193):

SCORM permite importar y exportar objetos de SCORM entre una herramienta de autoría y las plataformas de aprendizaje, intercambiar objetos educativos entre dichas

plataformas, reutilizar el contenido de diferentes objetos educativos y, en contextos avanzados de aplicación, establecer un orden de consulta de los contenidos, que se presentan a medida que el usuario interactúa con el objeto.

La generación de los contenidos en el paquete SCORM se realizó con la herramienta Wimba Create que se insertó en Microsoft Word a modo de barra de menú y permitió que los materiales fuesen “convertidos de modo fácil y rápido en un curso en línea, generando un conjunto de páginas web que incluye funciones interactivas y enlaces de navegación” (Martín, León y García, 2014, p.208). Las ventajas de Wimba Create no solo radicarón en la simplicidad en el uso, sino que también facilitó la posibilidad de completar posibles cuestiones relacionadas con “la inteligibilidad del material” (Rodríguez y García, 2011, p.229). Es decir, fue posible validar ciertos aspectos relacionados con la accesibilidad de maquetado sin el requerimiento de un experto en la materia. Si bien es cierto que la citada herramienta es un software propietario, su licencia de uso fue facilitada por la Universidad de Granada, por lo que se valoró positivamente su utilización sin sumar costos adicionales a esta edición del diploma.

3. La aplicación de los principios del diseño universal y de las pautas de accesibilidad permitió establecer una política interna para garantizar el cumplimiento de estas. De forma que cada toma de decisión en torno al diseño de cada uno de los componentes que conformaban el entorno virtual, tuvo que favorecer la posibilidad de que cualquier persona pudiera acceder y aprovechar el uso del mismo de forma satisfactoria. Esta decisión no solo favorecía el acceso de aquellas personas o grupos de personas que habían sido tradicionalmente excluidas, sino que la aplicación del diseño para todos “en la disposición, organización y distribución de contenidos a través de internet, (hizo) que el beneficio (fuese) global, puesto que la calidad de contenidos y servicios se

(uniformizó) para el conjunto de los usuarios” (Cabero, 2001, p.111). La proactividad que caracteriza el diseño universal fue la clave para deshacerse de concepciones basadas en una respuesta educativa fundamentalmente reactiva, donde es preciso incluir adaptaciones constantes para satisfacer las necesidades individuales (Bernacchio, Ross, Robinson, Whitney y Wood, 2007).

Los siete principios reseñados en 2001 por el Centro para el Diseño Universal de la Universidad Estatal de Carolina del Norte (Myer, Jenking y Nied, 2013) ofrecieron la visión práctica de lo que se entiende por diseño universal. Lloret, Cabrera y Fernández (2007) redundan en la aplicación de estos principios, explicitando el significado de cada uno de ellos. De acuerdo con sus comprensiones, se presenta la figura 16 en la que se recoge el conjunto de principios junto con las descripciones de cómo se aplicaron en el diseño de la nueva versión del campus virtual Cavis-In.

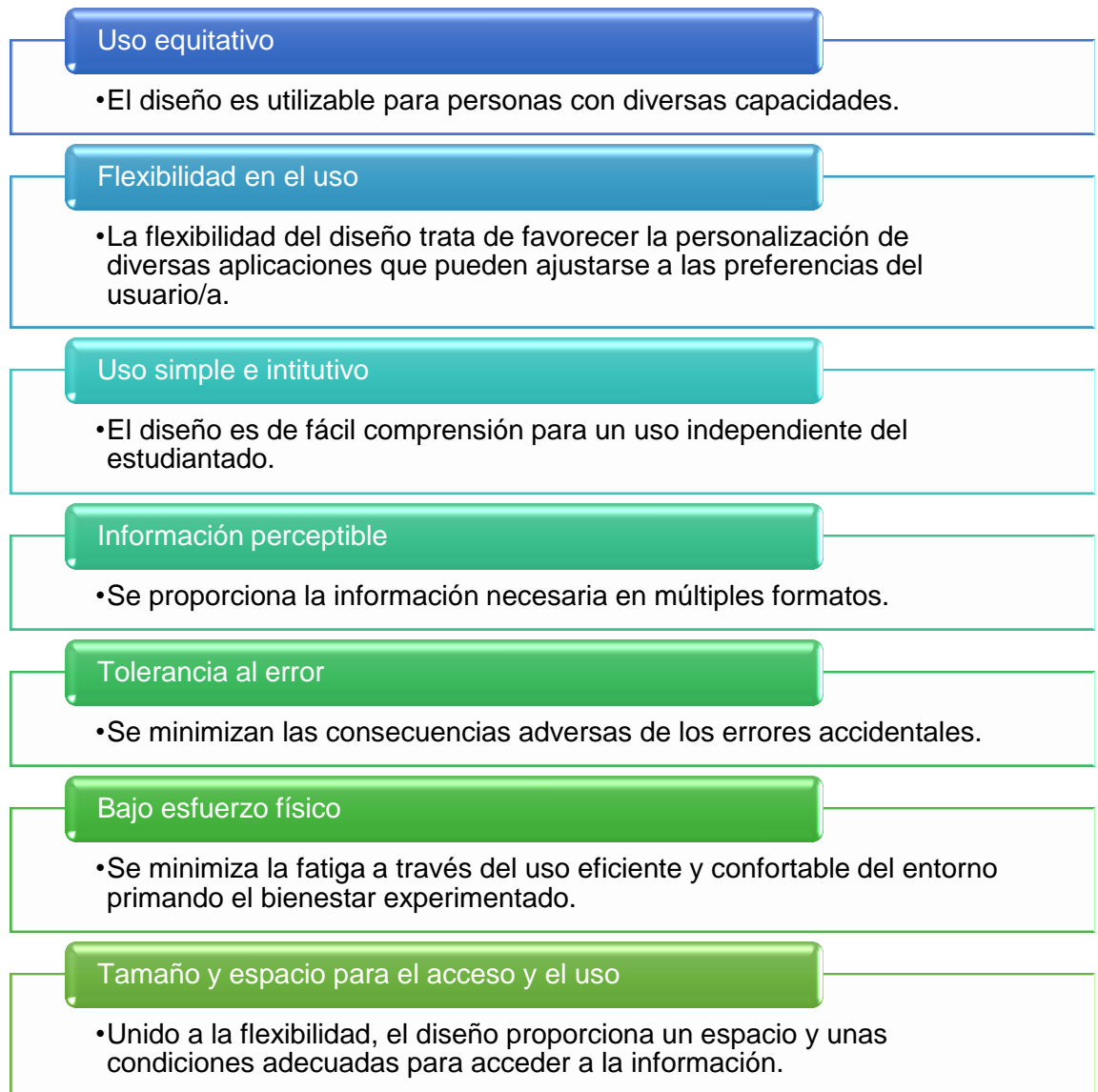


Figura 16. Descriptores que orientan la consecución de los principios de Diseño Universal.

Conviene señalar que las políticas estatales actuales sobre accesibilidad recogen igualmente ciertos estándares que han de cumplir los entornos, los productos y los servicios, haciéndolos comprensibles, utilizables y practicables para toda la población, tal y como delimita la Norma UNE sobre requisitos de accesibilidad para contenidos web (AENOR, 2012). Y, sin embargo, los estudios especializados en torno a la provisión de la misma en entornos virtuales de aprendizaje, demuestran estar lejos de conseguir la citada condición (Discapnet, 2013). Por ello, el equipo directivo y coordinador de esta nueva versión del diploma dotó al

proyecto del personal y de los recursos necesarios para garantizar el mayor grado de cumplimiento de los estándares de accesibilidad del entorno de aprendizaje. Para ello, se tuvieron presentes los principios que ha desarrollado la World Wide Web: perceptibilidad, operatividad, comprensibilidad y robustez, en coherencia con los indicadores propios del diseño universal, ya que la accesibilidad es un elemento necesario para tender hacia un diseño universal en e-learning. La puesta en práctica de estos principios ha de hacerse desde diferentes dimensiones que van desde la incorporación de recursos hasta la organización de materiales, y que pueden ser comprendidos a través de la toma de decisiones implementada en el diseño del diploma que se observa a continuación:

- a) Incorporación de una plantilla personalizada que incrementara las posibilidades de personalización de la interfaz de cada usuario/a:

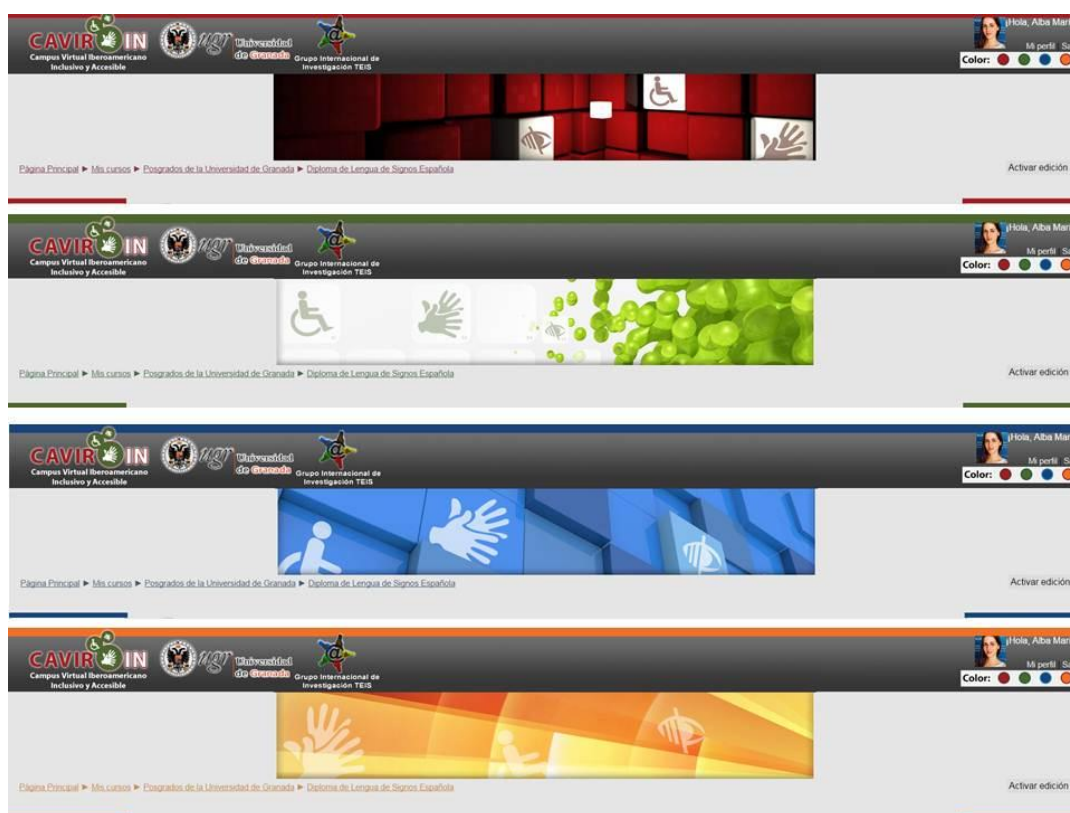


Figura 17. Composición de las posibilidades de personalización de la interfaz general del campus virtual.

- b) La organización del material de forma simple e intuitiva, de forma que la interfaz de la página principal y la estructura interna de los contenidos favoreciese el trabajo independiente, a través de estructuras repetitivas, cíclicas y predecibles. Ello se reforzó con la creación de un conjunto de tutoriales y videotutoriales que apoyaron el trabajo en el campus, facilitando el manejo de ciertas herramientas de manera autónoma, tales como el uso de la herramienta de videoconferencia ooVoo, la inserción de videomensajes en los espacios de foro o la personalización del espacio cada participante.



Figura 18. Composición de imágenes referente a la localización y uso de videotutoriales de apoyo creados.

- c) La utilización de iconos identificativos para la diferenciación de diversas demandas o tipos de contenidos, para garantizar la usabilidad de la información existente.



Figura 19. Iconos identificativos incorporados en el desarrollo de la acción formativa.

- d) La incorporación de videotutoriales y la grabación en vídeo de ciertas situaciones comunicativas con tecnología HTML5 y CSS3 en cuyo visionado se posibilita la percepción aumentada. Ello permitió incrementar o disminuir el tamaño de la ventana de visionado a voluntad del usuario; la velocidad de presentación y añadir u ocultar la subtitulación incorporada. Cuando la duración del recurso lo sugería, se incluyó un índice de contenidos seleccionable situado al margen derecho para acceder a las diferentes partes del archivo.

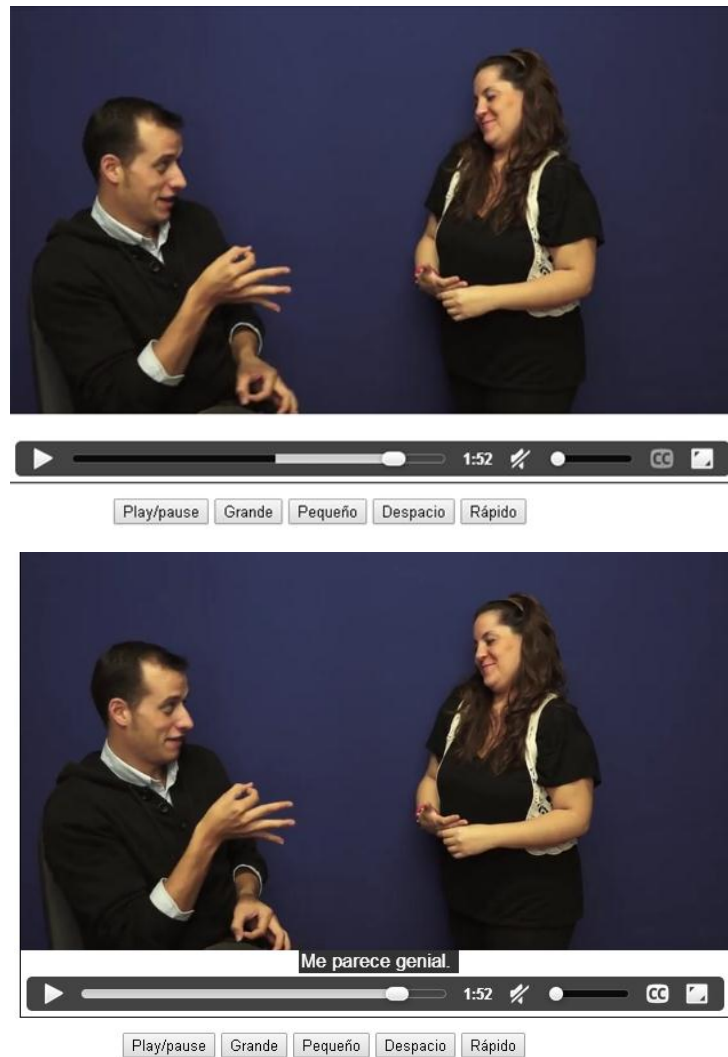


Figura 20. Control del uso del subtítulo a través de las opciones de realidad aumentada.

- e) La incorporación de la interpretación en LSE en los instrumentos de recogida de información en línea para garantizar que las personas usuarias de esta lengua pudieran acceder a la totalidad del contenido incluido en los cuestionarios en línea.

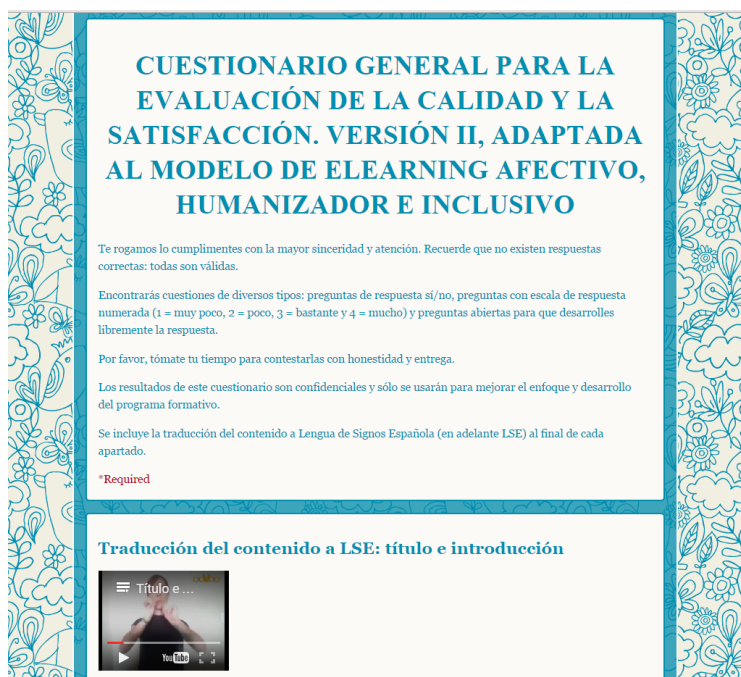


Figura 21. Captura de la traducción a lengua de signos española del contenido del cuestionario general de evaluación.

- f) Cabe destacar también que todas las opciones relacionadas con la limitación de acceso siguiendo criterios temporales o de número de selección, fueron suprimidas para garantizar el principio de *tolerancia al error*. Con ello, se pretendió generar una dinámica ordenada de trabajo sobre los acuerdos y preceptos consensuados con todo el personal implicado. De manera que el alumnado cumpliera con los acuerdos delimitados a nivel tácito sin encontrar restricciones tecnológicas asociadas a número de entregas limitado o cierre de actividades en función a criterios temporales.

8.1.3. La formación interna del profesorado: cambio e innovación desde dentro

La formación del profesorado fue una acción clave a desarrollar en esta nueva edición de la acción formativa. Como señalan Mas y Olmos (2012: 161) “una de las principales barreras para la inclusión (...) se identifica en la actitud y la

formación del propio profesorado”. El equipo tutorial como facilitador del aprendizaje de los contenidos (Kariuki y Cyril, 2010, García Aretio, 2014), se configuró como un elemento clave en el diseño y desarrollo de la experiencia educativa. Su formación se configuró como pieza clave para la consecución de un verdadero clima de cambio, que no solo se preocupaba por el qué y cómo hacer, sino también por comprender el por qué y para qué hacerlo (Imbernón, 2004). Estudios como el desarrollado por Ozkan y Koseler (2009) demostraron que hay una fuerte relación entre la percepción de satisfacción del alumnado y la calidad con la que desempeña su labor el equipo docente. Sin embargo, la formación del profesorado, además de estar poco documentada a nivel práctico (Imbernón, 2014), redundaba en la falta de “un proceso sistemático de adquisición, definición y redefinición de habilidades, conocimientos, destrezas y valores” (Mayor, 2007, p.14) y en la escasa delimitación de sus funciones y su perfil concreto en la enseñanza a distancia (García Aretio, 2014). Cuestiones que han de ser abordadas desde las propuestas de Gervilla y Quero (2014), quienes plantean un nuevo paradigma que defiende un profesorado pensante, creativo, sensible y emocionalmente inteligente. Este nuevo enfoque implica que:

La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículo ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos de aprendizaje; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y los grupos (Pérez, 2012, p.245).

De acuerdo con Imbernón (2007, p.48), se entiende que las perspectivas de la formación docente no pueden centrarse únicamente en “la formación al profesorado y al contexto, sino en potenciar una nueva cultura formativa que genere nuevos procesos en la teoría y en la práctica de la formación, introduciéndonos en nuevas perspectivas y metodologías”. De esta manera, la formación del equipo tutorial de esta 3.ª edición del diploma se entendió desde una visión innovadora que diera respuesta a los cambios que supone el trabajo

en entornos virtuales de aprendizaje, las demandas de la educación superior en la sociedad de la información y la comunicación y el desarrollo de una experiencia educativa inclusiva. A continuación, se detalla un conjunto de dinámicas, estrategias y actividades que se desarrollaron en el programa educativo para propiciar una formación de calidad que incidiera en la asunción de una actitud positiva para el desempeño de la labor docente en contextos inclusivos.

- a) En primer lugar, “el profesorado no se puede limitar a ser el objeto de la formación sino que su participación debe incluir tareas de desarrollo curricular, de diseño de programas y, en general, de mejora del centro educativo” (Mayor, 2007, p.15). Desde este axioma, el equipo de tutores participó de forma activa en la creación de los contenidos hipermedia del diploma. La inmersión de los tutores y tutoras en el proceso de diseño y desarrollo de los materiales formativos y en la determinación de su estructura curricular propició la generación de aprendizajes significativos a través de dicho trabajo colaborativo. Además permitió promover un sentimiento de apropiación de los elementos del currículo que contribuyó en la mejora del compromiso y la identificación docente. La fragmentación excesiva habitual de funciones y roles que suele producirse en las experiencias de e-learning dificulta el perfil de profesional reflexivo, crítico e investigador que propone el cambio de modelo de Imbernón (2004) relativo a la formación docente orientado a la indagación en la práctica.
- b) En segundo lugar, se procedió a cubrir la necesidad de formación docente, tanto inicial como continua, ajustándolas a las necesidades mostradas por el nuevo equipo tutorial. Se piensa con Martínez (2012), que esta decisión configura uno de los factores que repercuten de forma directa en la calidad del profesorado. Por un lado, se diseñó y desarrolló un curso específico para la formación del equipo tutorial, y por otro, se programó un plan de actuaciones para la formación continua del grupo, entre las que destacan la creación de un foro específico de intercomunicación para experimentar, compartir y reflexionar en torno las experiencias vivenciadas, la realización de sesiones de videoconferencia

mensuales para la puesta en común de los avances del alumnado y para el reajuste continuo del currículo en función a las necesidades detectadas, y la tutorización de las unidades formativas por dúos como estrategia de *interapoyo* continuo sobre la propia práctica. La figura 22 esquematiza estas medidas desarrolladas desde el proceso de investigación en la acción:

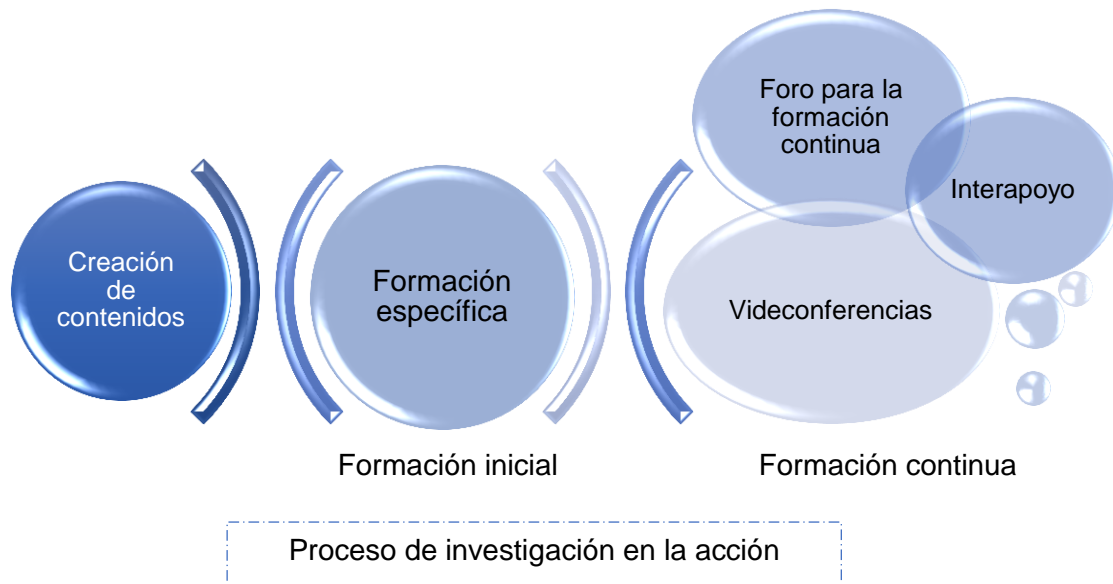


Figura 22. Claves del programa de formación inicial y continua del profesorado de la 3.ª edición del diploma.

Tomando como referente teórico-práctico la delimitación de las funciones docentes realizada por García Aretio (2014), función orientadora/social, académica/pedagógica, tecnológica, institucional/administrativa e investigadora, se estudió la necesidad de formación del equipo tutorial. Se detectó que la mayor parte del equipo tenía una alta cualificación a nivel académico pero, en general, disponía de un bajo conocimiento y una escasa experiencia en el resto de funciones a desempeñar. Para compasar tales dificultades, se planificó y desarrolló el citado curso de tutoría orientado a la adquisición de actitudes y de habilidades clave para el uso del campus virtual y los recursos tecnológicos a utilizar (función tecnológica), a las dinámicas de actuación en los múltiples contextos de interacción con el alumnado y entre

tutores y tutoras (función orientadora/social), al cumplimiento de las tareas eminentemente administrativas y de control, y a la participación activa en los procesos investigativos. Este despliegue de actuaciones, se configuró desde el modelo de e-learning inclusivo generado a través de las propuestas de reflexión en torno a la cultura y las prácticas propias del equipo de trabajo, haciendo especial incidencia en el fomento de la afectividad. Esto se fomentó de manera que, tal y como exponen Arteaga y García (2008, p.258), el equipo de tutores y tutoras adquirieran un conjunto de competencias básicas para el trabajo desde una perspectiva inclusiva, basado en la adopción de:

Un compromiso y una actitud positiva hacia la diversidad, una planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, una mediación educativa para lograr los objetivos y una evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas.

El curso interno de formación se diseñó y coordinó desde la propia coordinación de la experiencia formativa, facilitando un marco teórico que aglutinase las bases epistemológicas del modelo educativo inclusivo y la experimentación práctica necesaria para desarrollar la labora de tutor/a en línea. El curso denominado “Formación de tutores de Lengua de Signos” se generó como un espacio que simulaba el entorno de trabajo del diploma, de modo que la práctica del equipo tutorial fuese similar a la que desempeñarían posteriormente como tutores y tutoras del diploma. La adquisición de las habilidades relacionadas con el uso de recursos como la videoconferencia, la creación de vídeos, la evaluación y calificación o la generación de informes, se introdujo a través de videotutoriales y tutoriales que sirvieron de guía para la práctica autónoma posterior en el campus, ofreciéndose un espacio de encuentro y debate acerca de los aspectos trabajados (foros y videoconferencias). Aunque una parte importante de la formación se centró en la alfabetización digital de profesorado, las prácticas contaron con un espacio que hizo “reflexionar a los docentes sobre el cuándo y el porqué del uso de las tecnologías para la educación” (Olcott y Schmidt, 2002, p. 279). En este contexto, la reflexión de las actitudes fue un eje central, procurando que se

convencieran de su papel clave como “facilitadores de aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación del alumnado” (Imbernón, 2004).

El proceso de formación continua se configuró en torno a tres estrategias de reflexión desde la propia práctica docente. Desde la comprensión de que la generalización de situaciones de enseñanza es una tarea un tanto estéril, se trabajó en la visibilización y reflexión de las denominadas *situaciones problemáticas contextualizadas* de forma colaborativa, siguiendo las propuestas de Imbernón (2004, 2007). Por ello, el equipo tutorial tuvo la posibilidad de enriquecer y perfeccionar su formación docente a través de la discusión grupal de situaciones que la propia práctica le demandaba a través del intercambio comunicativo en un foro específico o de las sesiones de trabajo a través de videoconferencia. Habiendo sido igualmente delimitada una estrategia de trabajo de dúos de tutores y tutoras que posibilitaba y promovía el apoyo interprofesional. A través de estas dinámicas, el profesorado interiorizó la idea de que la formación continua era parte intrínseca de su propio desarrollo profesional, catalizando su crecimiento profesional (y a menudo personal) hacia la mejora de su práctica cotidiana. En definitiva, la formación continua del equipo tutorial se convirtió en un elemento central para apropiarse de las innovaciones tecnológico-educativas (San Martín, 2009).

Conviene recordar, tal y como se viene señalando en el presente trabajo de tesis doctoral, que estos procesos se sustentan en la tríada dimensional que conforma el modelo de educación inclusiva que muestra la figura 23:

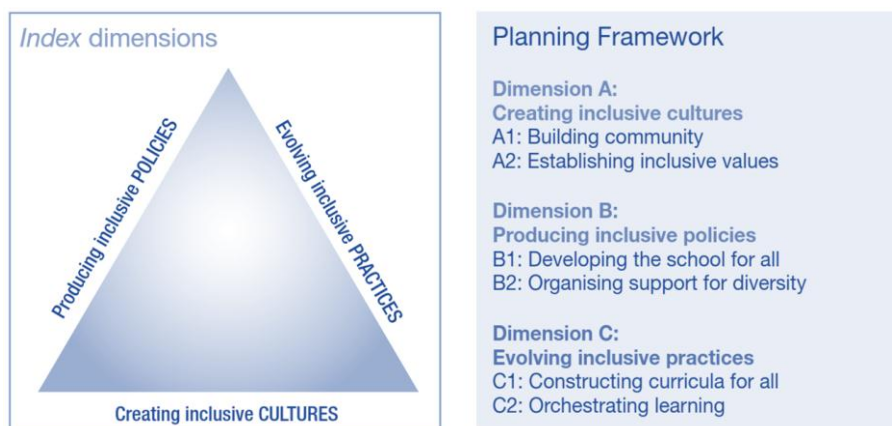


Figura 23. Dimensiones del INDEX para la inclusión (Fuente: Booth y Ainscow, 2011) que orientan las acciones docentes.

El diseño y el desarrollo de la experiencia de formación de tutores generaron la adaptación y uso de una versión contextualizada del citado índice para incentivar la reflexión crítica sobre la inclusión en la experiencia de educación superior de e-learning. Ello originó la “Guía para promover el desarrollo de un e-learning inclusivo en Educación Superior”. Este material fue clave no solo para facilitar la reflexión del equipo tutorial, sino también para promover la autoevaluación de las propias prácticas hacia la mejora continua (la referencia concreta al instrumento validado en inglés puede observarse en el apartado 9, artículo 9).

Como reflexión final se podría decir que las dinámicas y estrategias generadas a lo largo del proceso de formación inicial y continua del equipo tutorial surgen de las ideas de *pasión por el saber* y *pasión por ayudar a aprender* del profesorado que plantea Pérez (2012, p. 250-251), basadas “en la construcción y reconstrucción permanente, disciplinada, crítica y creativa del conocimiento” y en “su pasión por educar, por ayudar a aprender, a educarse, a cada aprendiz que tiene encomendado”.

8.2. Principios básicos para el desarrollo de las dinámicas inclusivas: armonización de la cultura y las prácticas educativas

El presente apartado explicita el conjunto de actuaciones realizadas en torno a las dimensiones de cultura y prácticas inclusivas que han sido organizadas en torno a las diversas toma de decisiones desarrolladas en la 3.^a edición del diploma.

8.2.1. Dinámicas, recursos y estrategias tecnológico-didácticas que favorecen la participación de todos y todas

El diseño y desarrollo de la 3.^a edición del diploma dista sustancialmente de la tradicional disposición de contenidos que tratan de ser transferidos al alumnado como un material estanco, estático y concebido de forma exclusivamente transmisiva. Se configuró una planificación flexible que admitía y se preocupaba por atender al conjunto de las necesidades que surgían dentro de

un entorno de aprendizaje vivo. La idea de elaborar un currículo abierto y flexible, fundamentada en el principio de significatividad (Penalva, 2007), se concibió como el eje clave para la comunidad de participantes que podrían aprender de forma personalizada, socializadora y con satisfacción.

En este sentido, la planificación de los contenidos y de las tareas se organizaron en torno a diversos ejes temáticos (centros de interés) que se ramificaban de forma progresiva, ofreciendo abundantes posibilidades para ampliar y generar conocimientos de forma individual y colaborativa. El diseño curricular se ideó pues como un engranaje formado por los contenidos que emanaban de cada situación comunicativa (véase su conceptualización en el apartado siguiente sobre el diseño curricular), y se articulaban con las diversas tareas propuestas a lo largo de cada unidad. Las tareas y los contenidos se sucedieron de forma progresiva, invitando y guiando la participación y la interacción del alumnado mediante foros interactivos, actividades de entrega directa, el uso del repositorio original creado que contenía el *signobulario* (espacio de videoteca en línea), el espacio para generar y adicionar nuevos signos (denominado “nuestro signobulario”), la videoconferencia grupal y ciertas orientaciones con indicaciones para aprender más y mejor de forma autónoma. Se trataba de poner en práctica el modelo emergente de Salinas (2011, p.14) que defiende que “la consideración de la educación flexible supone cambios importantes en la organización tanto administrativa, como de los materiales y sistemas de comunicación y mediación”.

A continuación se describe de forma sintética el conjunto de dinámicas, recursos, estrategias y materiales desarrollados dentro del modelo diseñado por el Grupo de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS), del que forma parte el director de la presente tesis y la doctoranda, denominado *affective eLearning* (e-learning “humanizador”, afectivo, inclusivo y accesible 2.0.). El siguiente gráfico muestra los pilares fundamentales de este modelo:



Figura 24. Señas de identidad didáctica y organizativa del modelo Affective eLearning.
Diseñado a partir de Ortega (2013).

8.2.1.1. Creación y uso del Signobulario digital

El desarrollo tecnológico de los últimos años ha permitido generar con cierta facilidad materiales digitales en LSE que ofrezcan la posibilidad de visualizarlos a través de dispositivos digitales. El entusiasmo inicial por la realización de diccionarios en lengua de signos (Pastor y Salazar, 2001) dio paso a la generación de materiales específicos orientados al aprendizaje de las lenguas signadas. En los momentos de planificación y desarrollo del proceso de investigación en la acción de la presente tesis doctoral, se generó un vocabulario de signos (o *signobulario*, término acuñado por el propio equipo de producción) formado por 984 microvídeos que recogen el vocabulario básico del nivel A (A1-A2) según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL) de LSE. La creación de este material se desarrolló a lo largo de un año y medio de riguroso trabajo de investigación, análisis, grabación y posproducción, donde han participado profesionales de diversas disciplinas (pedagogía, lingüística, tecnología de la educación, psicopedagogía, comunicación digital, informática y audiovisual). La tabla adjunta muestra el grupo de personas implicadas en cada tarea.

Tabla 6. Equipo de trabajo implicado en el desarrollo del signobulario en el repositorio y en DVD.

	Producción digital – repositorio	Producción digital – DVD
Coordinación general	Alba María Hernández Sánchez y José Antonio Ortega Carrillo	
Documentación escrita y audiovisual	Nuria Pérez Fernández, Miguel Tovar López, Lara Fuente Utor, María del Carmen Cruz Fernández (especialistas en lengua de signos española) y Alba María Hernández Sánchez	
Sistema de metadatos	Ángel Camacho Alcázar	
Grabación audiovisual	Juan Miguel Núñez Arellano (Centro de Recursos Audiovisuales de la Facultad de Ciencias de la Educación)	
Arquitectura informática	-	David Antonio Rosas Espín y Víctor Ignacio Páez Partida
Diseño de la portada	-	David Camero López

Tal y como se observa en la tabla 6, el signobulario fue editado en dos formatos diferentes, que permitieron su uso tanto en la plataforma Moodle, como a través de un DVD que se editó con la intención de facilitar su contenido al alumnado una vez terminada la acción formativa, para el perfeccionamiento y repaso continuado que evitara o redujera el olvido de este contenido.

La importancia de este proceso de creación de un repositorio que contuviera el vocabulario básico de signos usados en el diploma, radicaba en la generación de un recurso fácil de usar que tuviera un léxico rico para el desarrollo de la acción formativa. También respondió a las demandas que planteaba el hasta

entonces presidente de la Confederación Estatal de Personas Sordas (en adelante CNSE), Cañón Reguera, donde manifestaba las razones para desarrollar materiales centrados en el vocabulario de la LSE:

La proliferación de cursos de LSE (...), las investigaciones que en la actualidad se desarrollan, el cambio metodológica educativa hacia nuevos enfoques bilingües y biculturales, además de la modificación de la concepción (...) donde se entiende que la LS no solo es la lengua natural y propia de la comunidad sorda, sino como un patrimonio cultural que todos tenemos el derecho y el deber de proteger (Cañón Reguera, 2007, p.9, en Pinedo).

Con la intención de contribuir en el desarrollo de este tipo de materiales adaptados a las nuevas demandas de la sociedad digital, se ideó y produjo este producto visual, que lejos de ser un simple material para el autoaprendizaje de la LSE, se concibió como un material válido por su alta sistematización y fácil comprensión, constituyendo el punto de partida para el estudio y análisis de las estructuras morfosintácticas de la LS (Cecilia, 2006).

La sistematización del conjunto de microvídeos de vocabulario para apoyar el aprendizaje del nivel A de LSE, se convirtió pues en un conjunto de pequeñas unidades de contenido que facilitaban la práctica reiterada del vocabulario que se aprendía en cada unidad didáctica del diploma. El sistema permitía al alumnado repetir y parar la visualización de forma reiterada y seleccionar el vocabulario por categorías o palabras de forma autónoma.

El proceso de creación del material digital se realizó en las cinco fases que se recogen a continuación:

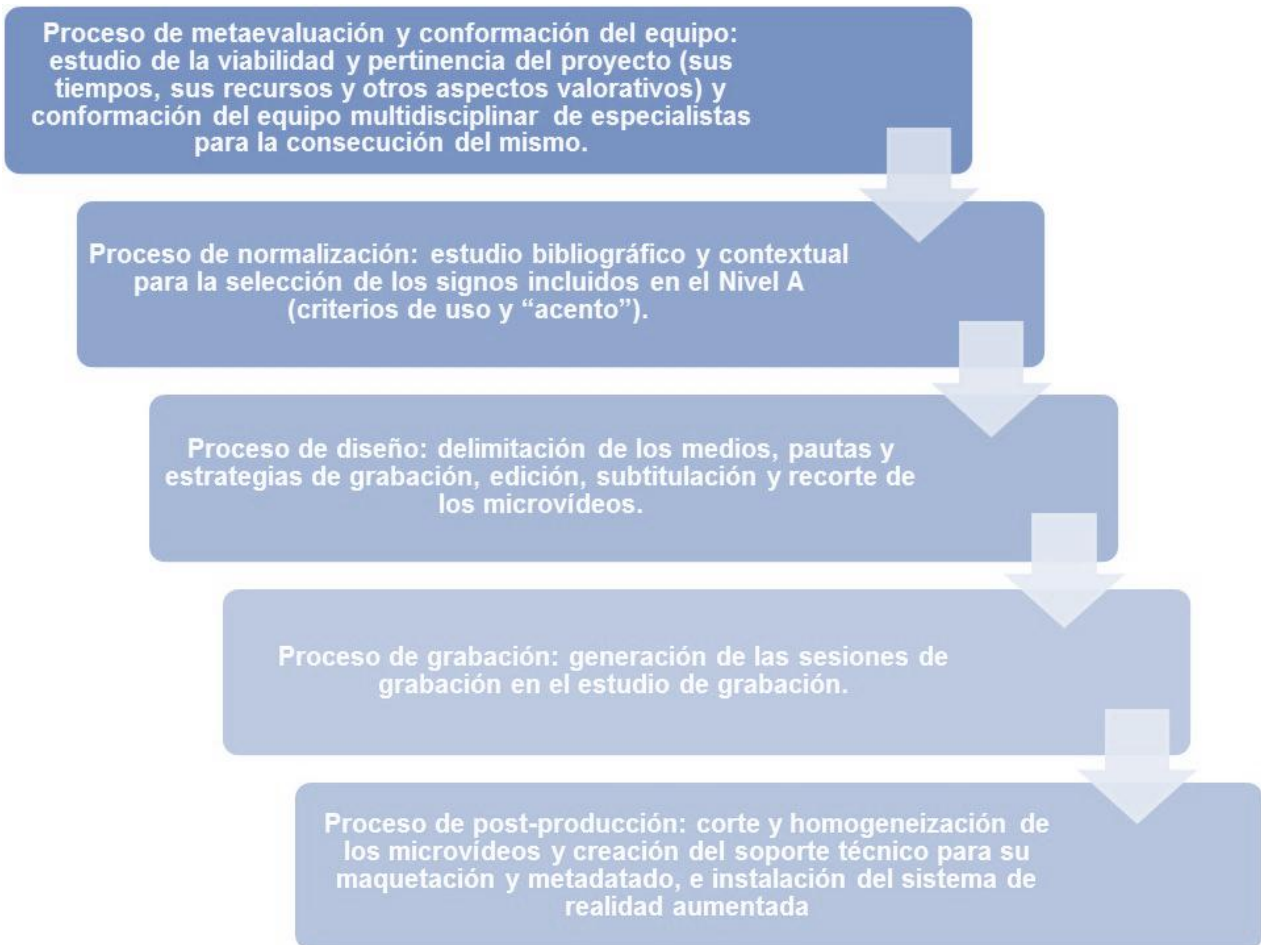


Figura 25. Planteamiento de la creación del material digital que compone el signobulario en línea.

En un primer momento se realizó un estudio general de la viabilidad, pertinencia y enfoque (proceso de metaevaluación) de la propuesta. Una vez justificada la necesidad de crear un material digital como el que se ha anunciado, se creó un grupo de trabajo multidisciplinar que participara en el proyecto a desarrollar, formado por:



Figura 26. Composición del equipo de especialista multidisciplinario implicado en la creación del signobulario.

El equipo de especialistas en LSE estuvo conformado por miembros del equipo de tutores del diploma, al igual que lo fue la coordinación general, quienes asumieron el proceso de normalización de la lengua. En este contexto, el proceso de normalización se comprendió como aquel que se refiere a la delimitación del vocabulario básico propio del nivel de estudio y el contexto donde se desarrolla la experiencia. Los criterios usados en la selección de las categorías y signos a incluir en el signobulario fueron: la adecuación al nivel lingüístico (A1-A2 según el MCERL), la frecuencia de uso y la especificidad contextual (respetándose la variación regional de la LSE en el contexto de estudio, Minguet, 2008).

En primer lugar, se realizó un análisis comparativo de las categorías o grupos de palabras que solían utilizarse en las enseñanzas de las lenguas en un nivel A1-A2 según el MCERL (CNSE, 1998; Labascoule, Lause y Royer, 2007; ACISO, 2009; Cerrolaza, Llovet, y Cerrolaza, 2010; Borobio y Palencia, 2011;

VVAA, 2011; Stacey y Maggs, 2012). Posteriormente, se dialogó en torno a cada uno de los signos a incluir en función a su frecuencia de uso. La selección final de algunos signos que tenían diversas formas de expresar una misma palabra, fue realizada en función al uso propio del desarrollo del proyecto, dándose prevalencia a ciertos signos de uso autóctono de la provincia de Granada.

Una vez finalizado el proceso de selección y depurado del conjunto de categorías y de signos a incluir, se procedió a la grabación de los microvídeos que componen el *signobulario* en el Centro de Recursos Audiovisuales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.



Figura 27. Instantánea tomada durante una de las sesiones de grabación de las situaciones comunicativas.

Previo a la vertebración organizativa de la grabación, se realizó un estudio de otros materiales digitales existentes en LSE. En lo relativo al aspecto, se delimita el uso del color azul rey para el fondo de grabación con características de croma key que permite reemplazar el fondo azul por otro fijo o en movimiento en posproducción. También se optó por utilizar ropa oscura (preferentemente negra) sin la incorporación de adornos o de objetos que pudieran distraer la visualización del signo. Así como la utilización de un plano medio de los signos.

La tabla adjunta resume la información obtenida a través de estos estudios:

Tabla 7. Estudio comparativo acerca del plano, el tipo de ropa y el fondo utilizado para la grabación en lengua de signos española.

	PLANO	ROPA	FONDO
A.C.I.S.O. (Asociación Cultural de Integración Sordo-Oyente)	¾ (primer plano dactilología)	Negro, manga larga	Blanco
DICCIONARIO NORMATIVO CNSE	Medio	Gris oscuro, manga larga y media	Morado y gris claro
VIDEO DICCIONARIO SEMATOS	Medio (amplio)	Negra, manga corta	Negro
DICCIONARIO NEOLOGISMOS	Medio (sentado)	Gris, manga larga	Amarillo
F.A.A.S (Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas)	Medio	Morado oscuro, manga larga	Beige
FUNDACIÓN ACCESIBLE	Medio (amplio)	Gris casi negro, media manga	Azul rey
FUNDACIÓN CNSE	Medio (amplio) En detalle (dactilología) Primer plano (género)	Negro, manga larga	Beige claro

En relación con la vestimenta, se optó por el color oscuro (preferentemente negro) ya que genera un buen contraste de los actores y actrices, permitiendo que se vean claramente los gestos de las manos y el rostro en la signación. El gris oscuro cercano al negro se considera el color de la inteligencia, del pensamiento, de la ciencia y del arte (Ortega y Chacón, 2007). La medida de la manga debía ser media o francesa, para dar una sensación atemporal adecuada para cualquier época del año.

Respecto al plano de grabación, se concluyó que el más favorable para este tipo de recursos digitales era el plano medio-amplio, usándose dos variantes de este plano medio en función al movimiento y la amplitud del signo.

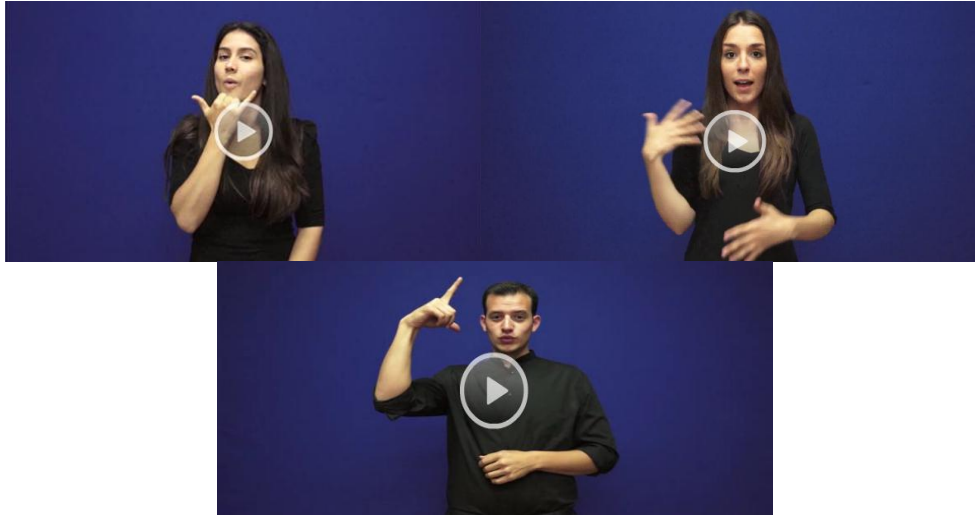


Figura 28. Composición de capturas de signos incorporados en el signobulario digital.

Las grabaciones fueron realizadas entre los meses de mayo y octubre de 2013. En todas ellas participaron la coordinadora del proyecto y autora de la presente tesis doctoral, el especialista de grabación y los actores y actrices especialistas en LSE.

Tras la grabación de todo el material, se desarrolló un complejo y prolijo trabajo de post-producción para el retoque, corte y homogeneización de los microvídeos finales. Igualmente, se diseñaron y elaboraron los programas informáticos para el almacenaje y gestión de los vídeos. Especial relevancia adquirió el diseño, desarrollo y puesta en marcha del sistema de metadatos y del programa informático que gestionaría las búsquedas dentro del *signobulario*.

El objetivo de este sistema de metadatos era optimizar el proceso de búsqueda y recuperación de los signos grabados, gestionando de forma fácil y versátil la “creciente necesidad de identificar, organizar y almacenar grandes cantidades de información digital” (Berlanga, López, Morales y García, 2005, p.2). Para ello, se generaron cuatro niveles de concreción que se organizaron jerárquicamente tal y como se representa en la siguiente gráfica:

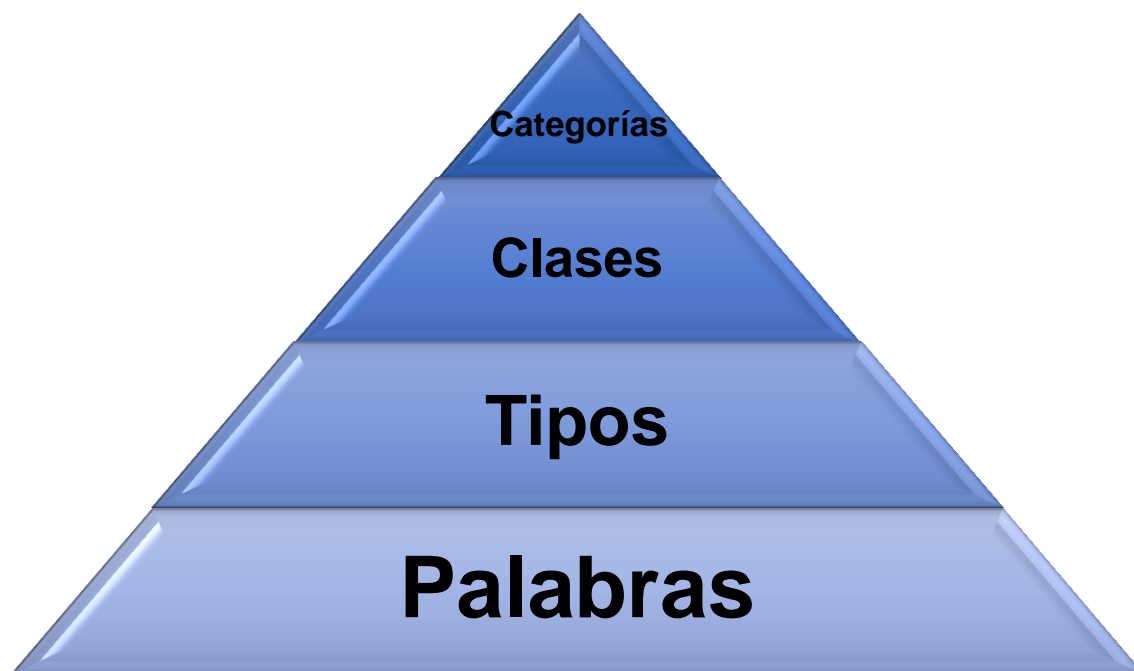


Figura 29. Niveles de concreción del sistema de metadatos.

El grupo “*categorías*” únicamente contenía la denominada Signobulario que actuó de nodo raíz del conjunto del material. A continuación se encontraban los conjuntos temáticos de información que se denominaron “*clases*” (alimentos, deportes, familia, números...). Dentro de cada uno de ellos, se podían seleccionar diferentes subgrupos denominados “*tipos*”, (a modo de ejemplo, indicamos que se delimitó que la *clase* “adverbios” se subdividiera en los *tipos* “cantidad”, “frecuencia”, “lugar”, “modo” y “tiempo”). El sistema permitiría también localizar todas *palabras* que correspondían a cada *tipo* seleccionado.

A continuación se desvela la organización de las diferentes clases y tipos incluidos en el signobulario digital:

- Abecedario
 - Dactilológico
- Adjetivos
 - Calificativos
- Adverbios
 - Cantidad
 - Frecuencia
 - Lugar

- Modo
- Tiempo
-
- Alimentos
 - Bebida
 - Carne
 - Establecimientos
 - Fruta
 - Otros alimentos
 - Pescado
 - Sabores
 - Utensilios
 - Verduras

- Animales
 - Acuáticos
 - Terrestres
 - Voladores

- Colores
 - Todos

- Cuerpo
 - Aspectos físicos
 - Partes del cuerpo
 - Pelo

- Deportes
 - Equipo
 - Individuales

- Discapacidad
 - Todas
 - Entorno
 - Casa
 - Exterior

- Estado civil
 - Situación

- Estado anímico
 - Estado de ánimo

- Etapas evolutivas
 - Todas

- Familia
 - Todo

- General
 - Despedidas
 - Presentaciones
 - Saludos
- Geografía
 - Continentes
 - España
 - Europa
- Medios de comunicación
 - Digitales
 - Tradicionales
- Miscelánea
 - Variado
- Números
 - Autobús
 - Dígitos
 - Dinero
 - Horas
 - Número de piso
- Partículas
 - Afirmativas y negativas
 - Interrogativas
- Preguntas
 - Básicas
- Profesiones
 - Todas
- Pronombres
 - Personales
 - Posesivos
- Ropa
 - Calzado
 - Complementos
 - Vestimentas
- Tiempo
 - Clima
 - Días

- Estaciones
 - Horas
 - Meses
 - Momentos
 - Partes del día
- Transportes
 - Aéreos
 - Líneas de autobús
 - Marítimos
 - Terrestres
- Verbos
 - Direccionales
 - No direccionales

Se consideró apropiado utilizar un sistema de metadatos extrínseco almacenado en una base de datos relacional, lo que significa que la base de datos solo tiene la metainformación. Esto implicaba que la velocidad de la gestión de la información se optimizara de forma considerable y la gestión de la misma fuese más eficaz. El alumnado tenía la posibilidad de localizar y estudiar la información a través de tres métodos:

- Búsqueda directa: el alumnado podía localizar cualquier signo introduciendo la denominación exacta del mismo.
- Búsqueda selectiva: el alumnado tenía la posibilidad de localizar los diferentes grupos y subgrupos (Clases y Tipos) de información.
- Búsqueda alfabética.



Figura 30. Interfaz experimental del repositorio digital que muestra el signobulario a través de las selecciones de búsqueda “directa, selectiva o por orden alfabético”.

8.2.1.2. *Utilización creativa de los espacios de foro*

El foro disponible en la plataforma Moodle es una herramienta muy versátil que “permite diferentes usos, debido a sus posibilidades de configuración y manejo” (Ardila y Bedoya, 2006, p.190). Además de considerarse la actividad estrella (Sánchez, 2009) y el alma de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual (Alonso y Blázquez, 2012). Los tipos de foros de Moodle seleccionados en la acción formativa descrita fueron el foro de uso general y el foro de debate sencillo, sabiendo que el primer tipo puede ser iniciado por cualquiera y que el segundo, por su parte, suele ser un foro creado por el profesor o profesora que permite los comentarios del alumnado (Rice y Smith, 2010). En el diseño de la 3.^a edición del diploma, se concibió al foro como un espacio social donde todos y todas tenían la oportunidad de aprender de forma colaborativa. Se suprimieron pues los foros de noticias unidireccionales, donde hubiera restricciones de participación para el alumnado, ya que en esta experiencia formativa se primó la libertad de expresión y se fomentó la participación activa del alumnado en todos los espacios de comunicación. Siguiendo los resultados de investigación de Seré (2009, p. 206) que demuestra que la “distancia y la asincronía que los caracteriza [foros] parece favorecer una mayor libertad de expresión de los estudiantes”.

El diploma de LSE contó con doce foros que se caracterizan a continuación:

- Foro de novedades: este foro estaba especialmente destinado al intercambio informativo sobre novedades o noticias de interés general relacionadas con el diploma.
- Foro de dudas tecnológicas: este espacio estaba destinado al intercambio de soluciones relacionadas con el uso de la plataforma y las herramientas que la componen. El foro de dudas tecnológicas, junto con los tutoriales y videotutoriales de uso del campus, conformaban las estrategias centrales de atención al alumnado con poca o nula experiencia en el aprendizaje en entornos virtuales. Además de un entorno de intercambio directo de situaciones problemáticas sobre el manejo de la plataforma y sus componentes tecnológicas. El foro generó

un nutrido intercambio de recomendaciones y buenas prácticas que no solo provenían del profesorado y del tutor tecnológico sino del propio grupo de alumnado.

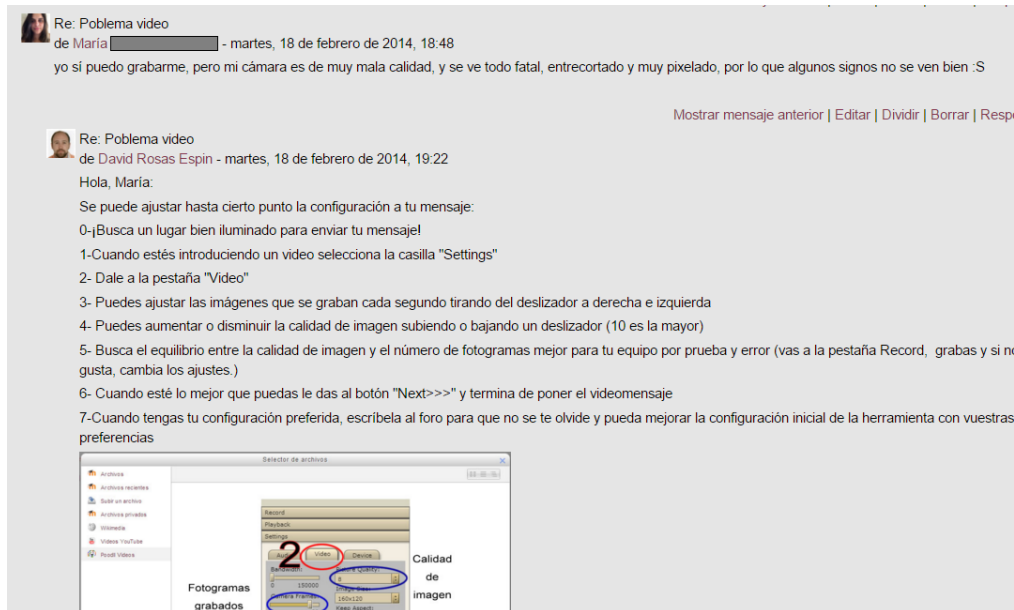
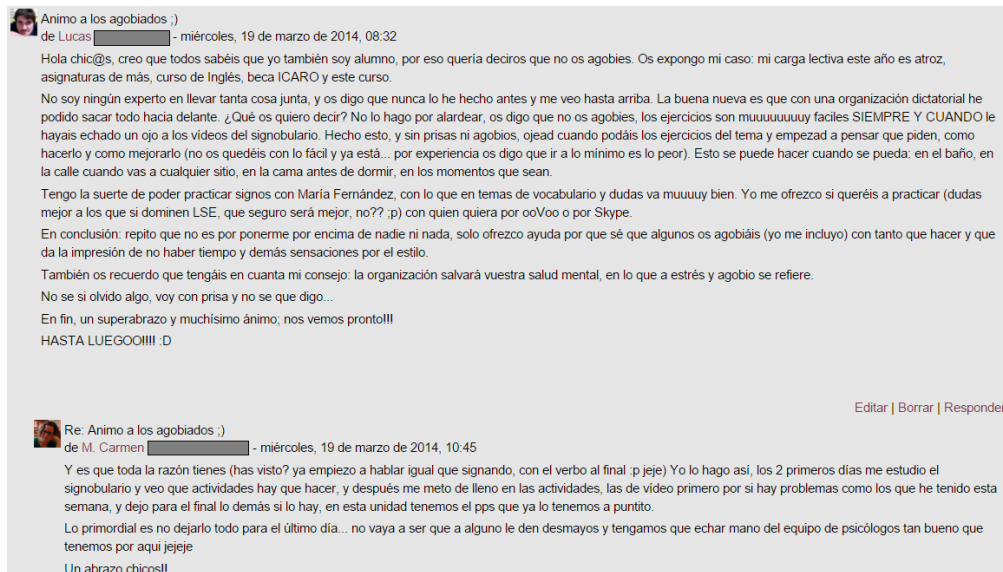


Figura 31. Intercambio comunicativo en el foro de dudas tecnológicas (pregunta de una alumna y respuesta del tutor tecnológico).

- **Ágora emocional:** el espacio de ágora emocional se ideó como un espacio de libre expresión de sentimientos y emociones vivenciadas a lo largo del diploma con la intención de favorecer la inter-comunicación del alumnado (y el equipo tutorial), reducir la frialdad que caracteriza el aprendizaje en línea y prevenir estados de ansiedad y soledad que dificultasen la percepción subjetiva de bienestar.

La inclusión educativa en e-learning universitario: presencia, participación y logros de personas sordas y oyentes



Animo a los agobiados :)
de Lucas [redacted] - miércoles, 19 de marzo de 2014, 08:32

Hola chicos@s, creo que todos sabéis que yo también soy alumno, por eso quería deciros que no os agobies. Os expongo mi caso: mi carga lectiva este año es atroz, asignaturas de más, curso de Inglés, beca ICARO y este curso.

No soy ningún experto en llevar tanta cosa junta, y os digo que nunca lo he hecho antes y me veo hasta arriba. La buena nueva es que con una organización dictatorial he podido sacar todo hacia delante. ¿Qué os quiero decir? No lo hago por alardear, os digo que no os agobies, los ejercicios son muuuuuuuuu fáciles SIEMPRE Y CUANDO le hayais echado un ojo a los vídeos del signobulario. Hecho esto, y sin prisas ni agobios, ojead cuando podáis los ejercicios del tema y empezad a pensar que piden, como hacerlo y como mejorarlo (no os quedéis con lo fácil y ya está... por experiencia os digo que ir a lo mínimo es lo peor). Esto se puede hacer cuando se pueda: en el baño, en la calle cuando vas a cualquier sitio, en la cama antes de dormir, en los momentos que sean.

Tengo la suerte de poder practicar signos con María Fernández, con lo que en temas de vocabulario y dudas va muuuuuuuuu bien. Yo me ofrezco si queréis a practicar (dudas mejor a los que si dominan LSE, que seguro será mejor, no?? .p) con quien quiera por ooVoo o por Skype.

En conclusión: repito que no es por ponerme por encima de nadie ni nada, solo ofrezco ayuda por que sé que algunos os agobiáis (yo me incluyo) con tanto que hacer y que da la impresión de no haber tiempo y demás sensaciones por el estilo.

También os recuerdo que tengáis en cuenta mi consejo: la organización salvará vuestra salud mental, en lo que a estrés y agobio se refiere.

No se si olvido algo, voy con prisa y no se que digo...

En fin, un superabrazo y muchísimo ánimo, nos vemos prontoooo!!!
HASTA LUEGOOOO!!! :D

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

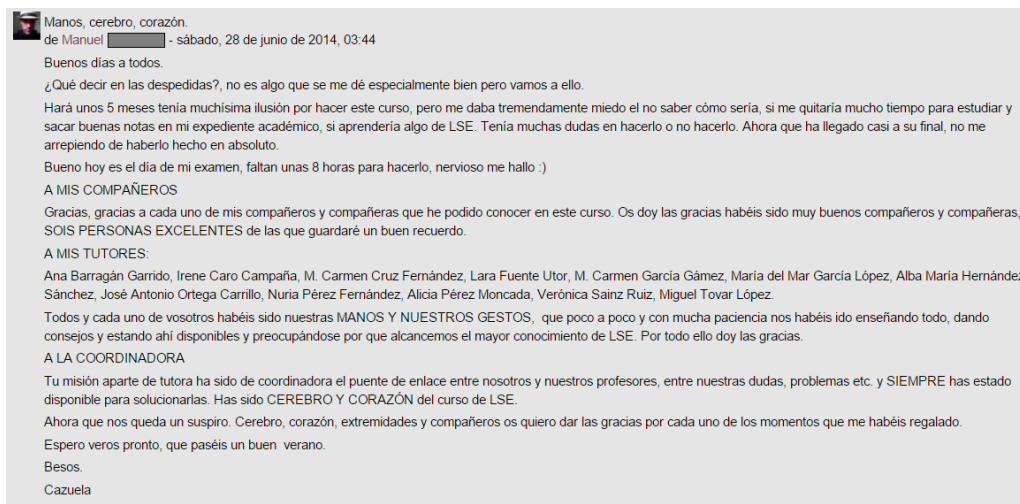
Re: Animo a los agobiados :)
de M. Carmen [redacted] - miércoles, 19 de marzo de 2014, 10:45

Y es que toda la razón tienes (has visto? ya empiezo a hablar igual que signando, con el verbo al final .p jeje) Yo lo hago así, los 2 primeros días me estudio el signobulario y veo que actividades hay que hacer, y después me meto de lleno en las actividades, las de vídeo primero por si hay problemas como los que he tenido esta semana, y dejo para el final lo demás si lo hay, en esta unidad tenemos el pps que ya lo tenemos a puntito.

Lo primordial es no dejarlo todo para el último día... no vaya a ser que a alguno le den desmayos y tengamos que echar mano del equipo de psicólogos tan bueno que tenemos por aquí jejeje

Un abrazo chicos!!

Figura 32. Intercambio comunicativo en el foro de ágora emocional (ente alumnado).



Manos, cerebro, corazón.
de Manuel [redacted] - sábado, 28 de junio de 2014, 03:44

Buenos días a todos.

¿Qué decir en las despedidas?, no es algo que se me dé especialmente bien pero vamos a ello.

Hará unos 5 meses tenía muchísima ilusión por hacer este curso, pero me daba tremendamente miedo el no saber cómo sería, si me quitaría mucho tiempo para estudiar y sacar buenas notas en mi expediente académico, si aprendería algo de LSE. Tenía muchas dudas en hacerlo o no hacerlo. Ahora que ha llegado casi a su final, no me arrepiento de haberlo hecho en absoluto.

Bueno hoy es el día de mi examen, faltan unas 8 horas para hacerlo, nervioso me hallo :)

A MIS COMPAÑEROS

Gracias, gracias a cada uno de mis compañeros y compañeras que he podido conocer en este curso. Os doy las gracias habéis sido muy buenos compañeros y compañeras, SOIS PERSONAS EXCELENTES de las que guardaré un buen recuerdo.

A MIS TUTORES:

Ana Barragán Garrido, Irene Caro Campaña, M. Carmen Cruz Fernández, Lara Fuente Utor, M. Carmen García Gámez, María del Mar García López, Alba María Hernández Sánchez, José Antonio Ortega Carrillo, Nuria Pérez Fernández, Alicia Pérez Moncada, Verónica Sainz Ruiz, Miguel Tovar López.

Todos y cada uno de vosotros habéis sido nuestras MANOS Y NUESTROS GESTOS, que poco a poco y con mucha paciencia nos habéis ido enseñando todo, dando consejos y estando ahí disponibles y preocupándose por que alcancemos el mayor conocimiento de LSE. Por todo ello doy las gracias.

A LA COORDINADORA

Tu misión aparte de tutora ha sido de coordinadora el puente de enlace entre nosotros y nuestros profesores, entre nuestras dudas, problemas etc. y SIEMPRE has estado disponible para solucionarlas. Has sido CEREBRO Y CORAZÓN del curso de LSE.

Ahora que nos queda un suspiro. Cerebro, corazón, extremidades y compañeros os quiero dar las gracias por cada uno de los momentos que me habéis regalado.

Espero veros pronto, que paséis un buen verano.

Besos.

Cazuela

Figura 33. Intercambio comunicativo en el foro de ágora emocional (alumno).

- Foro específico de cada unidad: Cada uno de los foros específicos eran abiertos al iniciar la unidad en cuestión y contenían tantas líneas de foro como actividades hubieran sido estipuladas en la unidad. Igualmente, se incluyó una línea de foro de bienvenida a la unidad donde cada pareja de tutores y/o tutoras presentaba el contenido y dinámicas que se trabajarían (véase el ejemplo de bienvenida a la unidad 3 en el anexo 3). Junto con lo anterior, tanto el alumnado como el equipo tutorial, creaba tantas líneas de foro nuevas relacionadas con la temática como deseara. Esta última práctica era fomentada y reconocida para que el aprendizaje

fuese más allá de lo previamente estipulado, poniendo en valor la interacción y conocimientos del propio alumnado que contribuyesen en la generación de aprendizajes más significativos. Dar la voz al alumnado significaba darle la posibilidad de crear sin restricciones. De forma que con la estipulación de unas sencillas pautas de uso y la supervisión de la coordinación centrada en los momentos iniciales, el alumnado pudiera generar un conocimiento rico y valioso. La información que se observa a continuación corresponde con un ejemplo aclaratorio incluido en la guía del alumnado:

¿Cómo participo en los foros?

Para que los espacios de foro sean sencillos de seguir por todos los participantes, es importante ser ordenado. Para ello, sigue las siguientes indicaciones:

- Si vas a crear una línea nueva dentro de un foro (“añadir un nuevo tema de discusión”) hazlo solo en los casos que vayas a incorporar información nueva sobre la que no se está hablando ya en otra línea. Es importante, no crear líneas nuevas diferentes para una misma cuestión, ya que dificulta seguir la conversación grupal.
- Para contribuir en una línea de foro que ya está abierta con un comentario o una aportación relacionada con lo que se está trabajando, utiliza siempre la opción de responder.

- Foro para la prueba final: Se generó un foro específico acerca de la prueba final que centralizaba toda la información e intercambios relacionados con ésta, a petición del alumnado. Aunque se facilitó una guía específica con la información relativa a la fase final de evaluación y se dialogó de forma presencial, se acordó ofrecer la posibilidad de un espacio específico que eliminase cualquier duda y facilitase la comunicación constante acerca de la prueba.

Es conveniente señalar que la introducción del paquete “poodLL” en Moodle y la utilización de la herramienta de videograbación de mensajes de ooVoo y la propia de video-mensajes de youtube, facilitó la sencilla utilización de video grabaciones dentro de los espacios de foro, convirtiéndolos en video-foros de alto impacto emocional. De esta forma se hizo posible la comunicación en línea

a través de LSE, siendo esta herramienta la pieza clave del campus virtual accesible e inclusivo.

La incorporación y uso constante del vídeo dentro de los espacios de foro fue también de gran valor para el desarrollo de tareas colaborativas, la demostración de ejemplos y la corrección de erratas, así como para favorecer la interrelación del alumnado en cada intercambio comunicativo. La generación de espacios de foro variados con múltiples propósitos y aplicaciones tecnológico-didácticas creativas trató de incrementar la participación de todo el alumnado, con la intención de explotar las posibilidades del nuevo concepto de comunidad de aprendizaje que describe Séré (2009, p. 207):

Esta co-construcción de los conocimientos en los foros, no exenta de conflictos cognitivos, marcada por la reparación de errores, explicaciones y exposición de puntos de vista, caracterizaba esta concepción activa del aprendizaje, favorece la integración de los conocimientos y cohesiona la comunidad de aprendizaje al crearse cultura compartida.

Aunque el sistema de mensajería interna de la plataforma se ofreció como un medio de comunicación útil para el intercambio de mensajes entre el alumnado y entre este y el equipo de tutores y coordinación, se recomendó su uso restringido a intercambios de índole privado. De esta forma el intercambio de informaciones de carácter académico, organizativo o de cuestiones que pudieran ser de interés general, se encauzó a través de espacios específicos de foro que favoreciesen la generación de conocimientos y aprendizajes vicarios.

8.2.1.3. Fomento de las interacciones afectivas gracias a la videoconferencia

La videoconferencia se utilizó en diversas situaciones de aprendizaje para aumentar las oportunidades de interacción síncrona personal o grupal aprovechando la fuerza emocional de la voz y los gestos. Debido a que tal y como señala Castañeda (2009, p. 43):

La posibilidad de una comunicación cara a cara con el interlocutor en la que no solo se comparte el contenido propio del intercambio, sino que se abre una ventana a su contexto y además se agrega el valor de la imagen asociada, ha sido la gran aportación de la videoconferencia al mundo de los medios de comunicación interactivos, en tanto en cuanto ha enriquecido ese componente social emocional de esa comunicación a distancia.

La videoconferencia se contempló como uno de los servicios de comunicación síncrona con mayor potencial didáctico (Solano, 2005) por lo que se justificó su utilización en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje: la tutoría, la evaluación, las situaciones de aprendizaje formal y no formal y la intercomunicación constante del propio profesorado. En concreto, esta nueva edición del diploma contó con el planeamiento y el desarrollo de videoconferencias obligatorias de tutoría en cada unidad. En estas sesiones de trabajo, el equipo tutorial interactuaba con un grupo reducido de alumnado en la práctica comunicativa de los contenidos de la unidad y en la resolución de dudas (puede verse un fragmento de grabación de este tipo de tutoría en línea en el anexo 4).

Igualmente, la videoconferencia fue aprovechada para realizar sesiones de refuerzo de aprendizajes individuales y en pequeño grupo.



Figura 34. Sesión de trabajo en grupo a través del sistema de videoconferencia ooVoo. Arriba a la izquierda, la profesora tutora coordina la sesión.



Figura 35. Sesión de trabajo en dúo a través del sistema de videoconferencia ooVoo. A la derecha, el profesor tutor coordina la sesión.

Este sistema de comunicación se usó también en el proceso de evaluación final del diploma para la realización de exámenes en línea (véase un ejemplo de entrevista de la prueba final en el anexo 5). Finalmente, la versatilidad de uso del sistema de videoconferencia permitió que se sucedieran múltiples situaciones de aprendizaje formal y no formal. La motivación constante en torno a la práctica libre, se materializó en la generación de múltiples intercambios que el propio alumnado organizaba de forma autónoma para practicar los contenidos trabajados. Es decir, el propio alumnado concretaba espacios para la práctica libre entre ellos, aprovechando el dominio más alto de LSE de algunos de los participantes.

La experiencia acumulada en el proceso de investigación en la acción y el claro propósito de incentivar los procesos comunicativos autónomos, aconsejaron la utilización de un sistema (herramienta) de videoconferencia abierto y gratuito cuya gestión no dependiera de la institución. Se mantuvo el sistema de videoconferencia ooVoo que permitía la interacción de hasta doce personas de forma gratuita y que ha sido reconocido como uno de los sistemas más utilizados por las personas usuarias de lengua de signos española (Mayor y Bacallao-Pino, 2015). El sistema de videoconferencia ooVoo minimiza el efecto retardo (Torres y Ortega, 2003), lo que favorece la nitidez en la recepción de la información en LSE (claridad perceptiva de los gestos y expresiones del rostro), Además permite elegir el nivel de resolución de la imagen en función al ancho

de banda de la conexión a internet de la que se dispone. Otra de las ventajas del sistema es que permite realizar demostraciones a través de la opción de “uso compartido de pantalla”.

En la misma línea, la opción “grabar” y la posibilidad de “enviar un mensaje de vídeo” (para registrar interacciones en grupo e individuales, respectivamente) fueron muy utilizadas no solo para disponer del registro de las sesiones de trabajo grupales, sino para generar tareas de aprendizaje colaborativo. Así, el alumnado pudo grabar intercambios comunicativos o mensajes expresivos individuales en lengua de signos española de forma cómoda, guardándose en un archivo de vídeo que se podía compartir en los videoforos.

Las posibilidades tecnológico-didácticas de la videoconferencia han favorecido sustancialmente la interacción y el aprendizaje colaborativo gracias a la interacción social, la inter-consulta, el apoyo personalizado y el desarrollo del propio staff tal como resaltan Alonso y Gallego (2006).



Figura 36. Videopresentación de los tutores realizada a través de la herramienta de grabación de ooVoo (retocada en unas tonalidades sepia).

8.2.1.4. *Introducción experimental de la gamificación*

El uso educativo de videojuegos y más concretamente de los que se juegan en línea, denominado recientemente “gamificación”, viene estudiándose en los

últimos veinte años dando origen a múltiples investigaciones en Europa y América. No obstante, en los últimos años se ha venido acotando este término haciéndose referencia al conjunto de mecanismos, componentes y dinámicas propias de los juegos en aplicaciones no lúdicas (Valda y Arteaga, 2015), que propician la potenciación de la motivación en el grupo de participantes (Barata, Gama, Jorge y Gonçalves, 2013) a través de la participación activa de los mismos (Amriani, Aji, Utomo y Junus, 2013).

Dentro de las recientes innovaciones introducidas en el Campus Virtual Cavar-In se comenzó tímidamente a explorar este tipo de prácticas innovadoras orientándolas a reforzar ciertos aprendizajes, entre los que se incluyó el de la lengua de signos, coincidiendo con la tercera edición del diploma cuyo análisis ocupa la presente tesis doctoral.

Haciendo alusión al sistema Moodle que soporta Cavar-In y, tal y como señalan las investigaciones realizadas por Kiryakova, Angelova y Yordanova (2014) y Pastor-Pina, Satorre-Cuerda, Molina-Carmona, Gallego-Durán y Llorens-Largo (2015), esta plataforma facilita la gamificación dentro del proceso de aprendizaje.

Estas y otras investigaciones promovieron la adaptación a través de medios propios del conocido juego de “serpientes y escaleras”. Diseñándose tal proceso siguiendo las indicaciones y etapas marcadas por el Innovation Center (2012): delimitación de una meta, establecimiento de unas reglas, ofrecimiento de sistema de retroalimentación y garantía de una participación voluntaria.

Las instrucciones completas de la dinámica lúdico-didáctica diseñada pueden ser consultadas en el anexo 6. No obstante, conviene señalar que la estrategia elaborada constaba de dos partes diferenciadas, en las que el alumnado adoptaba diferentes roles. En primer lugar, los participantes generaron un conjunto de microvídeos usando signos que habían sido trabajados en las unidades cursadas hasta el momento para integrarlos en un espacio en línea habilitado para ello. En segundo lugar, tras el trabajo realizado por el tutor tecnológico para incorporar y organizar todo el material, el alumnado debía adivinar todos los signos que sus compañeros y compañeras habían

seleccionado usando las estrategias propias del juego de “serpientes y escaleras”.



Figura 37. Captura de pantalla que muestra la visualización de uno de los signos incorporados por una alumna en el desarrollo de la experiencia de gamificación con serpientes y escaleras.



Figura 38. Visualización del conjunto de palabras posibles para resolver la experiencia de gamificación.

La dinámica de aprendizaje lúdico se insertó en la unidad 6 con el fin de generar un espacio donde el alumnado pudiera practicar el vocabulario aprendido hasta el momento de manera colaborativa, implicando el desarrollo de las áreas cognitiva, emocional y social que Amriani, Aji, Utomo y Junus

(2013) señalan como las tres dimensiones a tener en cuenta en el diseño de este tipo de experiencias:

- Área cognitiva: El alumnado tenía la posibilidad de repasar y afianzar un contenido específico trabajado en el diploma.
- Área emocional: Su participación reforzaría la motivación del alumnado al tener la posibilidad de actuar como actor/actriz principal en la creación del contenido para, posteriormente, repasar los signos aprendidos visualizando los expresados por sus propios compañeros.
- Área social: El alumnado tuvo la oportunidad de mejorar y consolidar su propio aprendizaje a partir del trabajo colaborativo realizado.

Además, como estrategia para motivar la participación se adoptó un sistema de insignias que se entregaron al finalizar cada unidad. Estas insignias que reconocían la participación, la curiosidad, la creatividad y la afectividad, fueron diseñadas por el equipo tutorial para reconocer la implicación y el trabajo del alumnado tal y como se muestra en la figura adjunta:

Imagen	Nombre ^	Descripción
	A la participación	Te entregamos esta insignia por el esfuerzo diario reflejado en tu constante participación. ¡Enhorabuena!
	A la curiosidad	Esta insignia es para ti por estar en constante búsqueda. ¡Sigue trabajando así!
	A la creatividad	Tu capacidad creativa nos tiene asombrados, sigue así. ¡Felicidades!
	A la afectividad	¡Te mereces este reconocimiento! Gracias por tu cálida cercanía y tu empatía para con los demás.

Figura 39. Conjunto de insignias utilizadas en el diploma junto con la descripción de las mismas.

8.2.2. El diseño curricular de la acción formativa: centros de interés y renovación curricular y organizativa

El aprendizaje de la LSE en la 3ª edición del diploma se ideó desde el mismo enfoque educativo que actualmente impera en la enseñanza de las lenguas orales. Si bien es cierto que la LSE tiene una serie de características que la hace única por su “carácter visual, espacial, gestual y manual” (Ley 27/2007, artículo 4), el diseño curricular que estructura una acción formativa de LSE precisa, igualmente, de la realización de un estudio exhaustivo orientado desde las nuevas corrientes didácticas y de investigación existentes sobre la segundas lenguas. De forma general, Menchén (2015) señala la necesidad de generar procesos creativos que promuevan cambios radicales en la conciencia lingüística, primando el desarrollo de la persona desde su totalidad. Por ello, en relación al aprendizaje de las lenguas, se entendió que el diseño del currículo debía de garantizar que cada participante aprendiera la lengua desde una perspectiva holística. Desde ella, la selección de los contenidos, el diseño de las actividades y la propia secuenciación curricular, “se percibiría desde una perspectiva global más que desde la asimilación parcial de contenidos, obtenidos desde diferentes fuentes” (Vázquez y Martín, 2014, p.4).

Tal diseño curricular se concibió y desarrolló desde los planteamientos del enfoque comunicativo de las lenguas, siguiendo las propuestas de Figueras, Mingarro y Puig (2011, p. 91), para quienes:

Focaliza su atención en la comunicación y en el hecho de aprender comunicándose. La comunicación se da cuando existe un vacío de información; cuando los interlocutores no tienen la misma información y necesitan interactuar, la necesidad de interacción hace que la comunicación sea significativa.

Por ello, el foco de atención se situó en el uso comunicativo de la lengua dentro de un contexto determinado, de modo que el significado se situaba en el área nuclear del diseño, por encima de la forma gramatical (Nunan, 2011). Si bien es cierto que el estudio y la aplicación de la forma se consideraba importante y era parte recurrente dentro del proceso de aprendizaje de la lengua, el énfasis, y por tanto el modo de organizar el currículo, se subrayó el acto comunicativo. Conviene señalar que en el MCERL se aconseja la aplicación de este enfoque educativo a través de un aprendizaje de la lengua centrado en la acción, por lo

que las tareas didácticas se planearon en un contexto específico ligado a situaciones comunicativas cotidianas.

Tanto el enfoque asumido por el MCERL como el trabajo realizado por la CNSE para adaptar los materiales de la LSE según la tendencia del Marco Europeo (CNSE, 2010), determinaron definitivamente la decisión de que se presentara el diseño curricular de la acción formativa desde este enfoque comunicativo, realizándose, con ello un giro copernicano sobre los diseños curriculares de las dos ediciones anteriores que tuvo una marcada orientación gramatical.

Para sustentar tal decisión, conviene destacar algunas de las fortalezas que el MCERL señala para el aprendizaje de las lenguas según el estudio de Atienza (2002, p.32-33):

1. El hecho de insistir poderosamente en que sabemos ya cosas de una lengua cuando accedemos a ella.
2. La idea (...) de que no existe una competencia estanca para cada lengua sino que lo que cada uno de nosotros posee es, en realidad, una competencia lingüístico-comunicativa única que se va ampliando progresivamente a lo largo de la vida.
3. La observación de que una competencia comunicativa se caracteriza por ser desequilibrada y evolutiva, diferenciada, parcial y funcional, rasgos que afectan tanto al dominio de la lengua y culturas maternas como al de las otras lenguas-culturas que poseemos en un grado u otro.
4. La apuesta por el desarrollo de la conciencia lingüística y comunicacional del aprendiz, sea cual sea su edad, incluso a nivel de estrategias metacognitivas, para que el aprendiz pueda conocer y controlar mejor sus personales modos “espontáneos” de gestión de las tareas.
5. Lo que se refiere a la dimensión *contexto mental* del aprendiz/usuario, que el MCERL concreta en cuestiones como intenciones, estado del pensamiento, reflexión, necesidades y deseos, condiciones personales, estados de ánimo, o también aquellas que tocan el ámbito del saber-ser/estar del sector de las

competencias generales, concretado en actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y rasgos de personalidad. (...) Todos ellos podrían reunirse en torno a términos como dimensión afectiva o emotiva de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, o también relativa al deseo de aprender.

La asunción del método comunicativo trató de favorecer la naturalización y contextualización del aprendizaje de la lengua de signos española como meta defendida por los colectivos y asociaciones de personas sordas, procurando inducir un aumento de la motivación desde la certeza de haber asumido un enfoque teórico adecuado y desde el mismo, adoptar unas decisiones investigadoras correctas para describir el aprendizaje de una lengua (Lorenzo, 2006).

Se produjo por ello, la superación del enfoque educativo tradicional de la lengua de signos focalizado en la asimilación parcial de contenidos, desde una propuesta formativa basada en centros de interés que orientaban cada unidad temática. Se partía pues de la idea defendida de Figueras, Mingarro y Puig (2011) sobre la identificación de situaciones de comunicación que el alumnado pudiera encontrar en su vida cotidiana para introducir actividades pedagógicas que se basasen en el uso real de la lengua.

La estructura curricular creada se fundamentó en la introducción secuenciada, lógica y derivada de los contenidos léxico, gramatical, pragmático y socio-cultural de la lengua de signos desde un conjunto de situaciones comunicativas. Tales simulaciones fueron grabadas artesanalmente en vídeo para desde ellas inducir desarrollos expresivo-creativos.

La tabla adjunta sistematiza la propuesta curricular elaborada y aplicada en la tercera edición del diploma con este nuevo enfoque.

Tabla 8. Resumen del currículo de la 3.ª edición del diploma referida al contenido pragmático, léxico, gramatical y socio-cultural de cada unidad:

	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6	Tema 7	Tema 8
Situación Comunicativa (centro de interés)	Nos conocemos	Mi familia	Mi día	Te invito a mi casa	Así soy yo	Hablemos de nosotros	¿A qué dedicas tu tiempo libre?	Ciudadanos del mundo
Contenido pragmático (derivado de la situación comunicativa)	Relacionarse socialmente y pedir y emitir información básica.	Expresar/ comprender pertenencia y hablar del entorno personal cercano.	Ubicarse temporalmente y construir mensajes sencillos.	Ubicarse espacialmente e influir en el interlocutor.	Expresar / comprender sentimientos y estados de ánimo.	Expresar / comprender gustos y deseos.	Expresar / comprender opiniones y actitudes.	Construir pequeños discursos comunicativos.
Vocabulario (contenido léxico)	Dactilológico, saludos y presentaciones, discapacidad, preguntas básicas, hay/no hay y números 1-100.	Familia, estado civil y etapas evolutivas.	Días semana, meses, año, estaciones, tiempo atmosférico y colores.	Casa, comida, bebida, utensilios y tiendas.	Cuerpo humano, estado anímico, ropa y profesiones.	Animales, naturaleza y números 100-1millón.	Transporte, deporte y medios de comunicación.	Entorno, España, monumentos, países, Europa y continentes .
Gramática (contenido gramatical)	Pronombres personales, afirmación y negación, partículas interrogativas y verbos relacionados.	Posesivos, género y verbos relacionados.	Adverbios de tiempo, fechas, pasado y verbos relacionados.	Espacio, clasificadores, adverbios de lugar y de cantidad y verbos relacionados.	Adjetivos, singular/plural , clasificadores y verbos relacionados.	Clasificadores, adjetivos, futuro y verbos relacionados.	Clasificadores, verbos relacionados (direccionales) y adverbios de frecuencia.	Verbos relacionados y clasificadores.
Comunidad Sorda (contenido socio-cultural)	Romper mitos. Expresión corporal y técnicas de desinhibición. Cultura sorda (costumbres y hábitos, situaciones comunes – reglas de conducta, bautismo...).	Sordera (sordoceguera). Papel de la familia y asociaciónismo.	Historia de la LSE.	Legislación de la LSE.	Principales sistemas de comunicación .	Educación de personas sordas y sordociegas.	Accesibilidad y personas sordas.	Accesibilidad y personas sordas.

La estructura de cada unidad didáctica respondía pues a una secuencia didáctica basada en “un diseño jerárquico o secuencial dependiendo de los objetivos planteados para que la interfaz resultara simple, intuitiva y funcional, consistente entre todas sus partes y mantuviese una coherencia interna entre todos los componentes de la oferta formativa” (Vázquez y Martín, 2014, p.77).

De esta forma, la estructura interna de cada unidad era muy similar, estando compuesta por los siguientes apartados:

1. Objetivos.
2. Signobulario.
3. Situación comunicativa.
4. Contenidos y tareas emergentes de la situación comunicativa desarrollada (en torno al centro de interés –situación comunicativa-).
5. Para saber más.

Se explicitaban pues los objetivos a alcanzar en la unidad procurando que el alumnado encontrara el sentido a lo que aprendía y adquiriese de forma progresiva un nivel mayor de autonomía (Pérez y Roig, 2012). La siguiente captura de pantalla muestra la forma de maquetación de los objetivos:

La familia

Tabla de Contenidos

A. **Objetivos**
 B. Signobulario
 C. Situación comunicativa
 D. Actividad 1. Descubre lo que has comprendido
 E. Aspectos gramaticales
 F. Actividad 2. Mi familia
 G. Actividad 3. ¿Cuál es su signo?
 H. ¿Cuál es el papel de la familia?
 I. Actividad 4. Asociacionismo
 J. Profundizando en el conocimiento de la sordera y la sordoceguera

Objetivos

1. Aprender el vocabulario básico relacionado con la familia.
2. Conocer el uso gramatical de los determinantes posesivos en lengua de signos española.
3. Familiarizarse con el uso del género y su posición gramatical en las oraciones en lengua de signos española.
4. Conocer la estructura gramatical de las oraciones en lengua de signos española.
5. Reforzar la comprensión y producción de la dactilología en lengua de signos española.
6. Describir el papel de las familiar y asociaciones dentro de la Comunidad Sorda, así como las implicaciones de la sordera y la sordoceguera en el desarrollo personal.

Figura 40. Visualización de los objetivos de aprendizaje de la unidad 2 “La familia” desde el paquete de contenido SCORM.

Seguidamente se describían en línea el conjunto de signos básicos (el vocabulario de signos en cuestión) que se iban a aprender en cada unidad, tal y como se recoge a través de la recomendación-guía que se presenta a continuación:

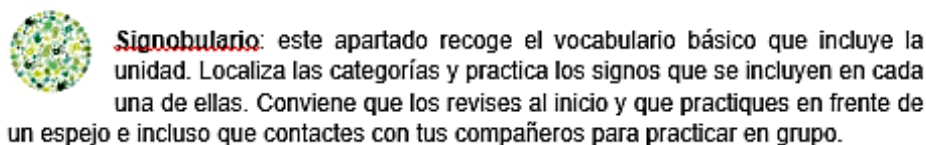


Figura 41. Modelo de recomendación-guía para la utilización de los contenidos virtuales referentes al Signobulario.

La explicitación de los conjuntos de signos a descubrir y aprender en la unidad permitía una localización del vocabulario en el signobulario digital, ofreciendo con ello la oportunidad de recuperarlos y visualizarlos de forma previa, durante la acción formativa y/o tras la ella como repaso, adaptándose el sistema a las preferencias y estilo de aprendizaje del alumnado.

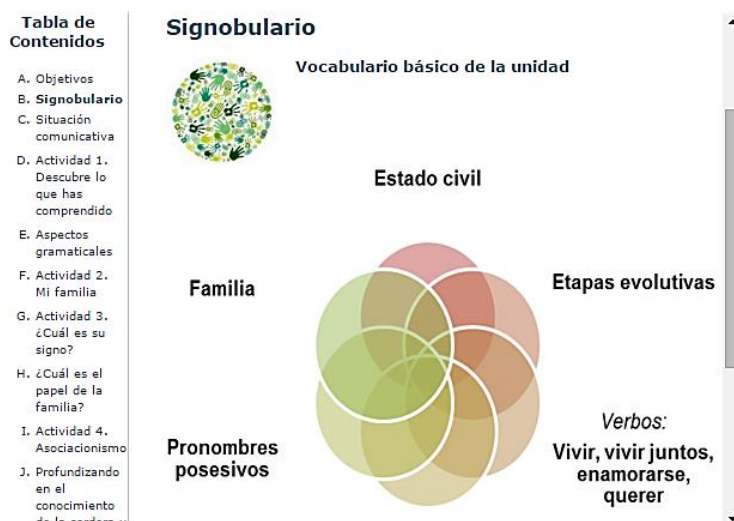


Figura 42. Visualización del conjunto de signos básicos que se presentan en la unidad 2 dedicada a la “La familia”.

En la tercera pantalla de cada unidad se presentaba la situación comunicativa que articulaba y daba sentido al conjunto de contenidos y actividades que se

presentaban en el resto de apartados. Las unidades presentaban espacios para la ampliación de aprendizajes, denominados “para saber más”.

El uso de las situaciones comunicativas se introdujo con el modelo de recomendación-guía que recoge la figura adjunta:

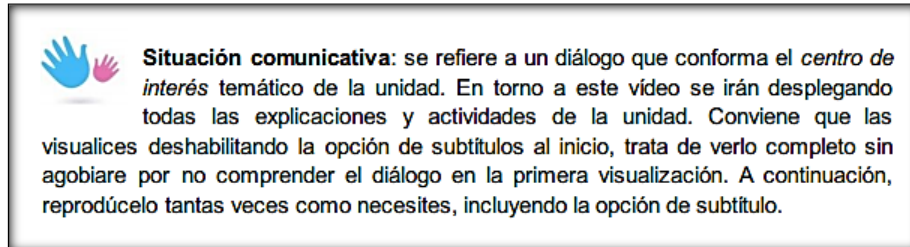


Figura 43. Modelo de recomendación-guía para la utilización de los contenidos virtuales referentes a las *situaciones comunicativas*.

Como puede leerse, el alumnado disponía de múltiples recomendaciones para usar adecuadamente los recursos ofrecidos. Conviene resaltar que en todo momento se ofrecía la oportunidad de ajustar el modo de acceso, los tiempos y la organización de los contenidos y las actividades.

Los contenidos se introducían como pequeñas explicaciones de marcado carácter práctico que resaltaban ciertas cuestiones gramaticales, léxicas, pragmáticas y/o socio-culturales que se derivaban de la narrativa de la situación comunicativa. Estas podían identificarse a través del icono denominado ¡Fíjate! referido al contenido que se presenta en la siguiente imagen:

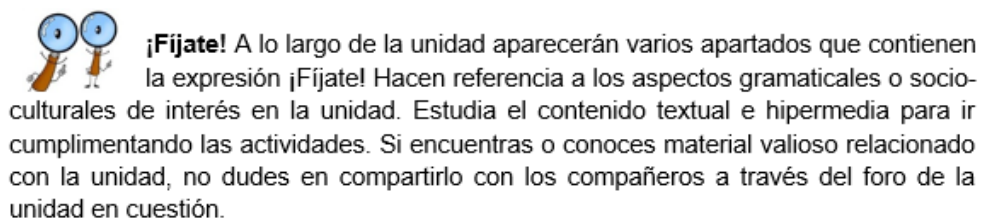


Figura 44. Modelo de recomendación-guía para la utilización de los contenidos virtuales referentes a los aspectos gramaticales y socio-culturales.

El conjunto de tareas iba creciendo de forma progresiva dentro de la secuencia didáctica planeada:

- En función a la forma de realización de la actividad: eminentemente comprensiva o expresiva.
- En función al tipo de agrupamiento: individual o colaborativa.
- En función al soporte de entrega: foro o entrega directa.

Las actividades se diseñaron para contribuir a la flexibilidad y riqueza de la propuesta formativa, ofreciéndose diversas posibilidades de entrega, tipos de soporte y formato de almacenaje. Se generaron a la par múltiples líneas de trabajo colaborativo en foros relacionadas con los centros de interés desarrollados que nacían de la experiencia del propio alumnado y del equipo tutorial. La diversidad fue siempre un valor central añadido y como indican Howes, Davies y Fox (2009) debe de ser utilizada como un recurso más que favorece el aprendizaje significativo del grupo, siendo en sí misma una oportunidad de aprendizaje.

De forma gráfica, la estructura de la acción formativa podría entenderse a través del grafico siguiente:



Figura 45. Estructura curricular general del contenido de la acción formativa.

Las sesiones presenciales de trabajo se vertebraron desde el desarrollo curricular a lo largo de una mañana de sábado al mes (15 de febrero, 15 de marzo, 5 de abril, 17 de mayo y 14 de junio), conformándose como espacios idóneos para la puesta en común de aprendizajes, las resolución de dudas de forma colaborativa y el desarrollo de múltiples dinámicas grupales lúdico-creativas que afianzaron los contenidos trabajados y fomentaron la convivencia física entre personas sordas y oyentes. La realización de las mismas se desarrolló en la única instancia disponible en sábado en la Universidad de Granada, el aulario de la Facultad de Derecho, utilizándose el aula asignada y los espacios exteriores colindantes al edificio. Cada una de las sesiones presenciales fue planificada por el grupo de tutores y tutoras y la coordinadora, discutiéndose en el foro interno del profesorado y en las sesiones de trabajo a través de videoconferencia. El programa final de cada sesión incluyó la organización temporal, el reparto de responsabilidades, las dinámicas a desarrollar y la descripción minuciosa de las mismas (véase como ejemplo la programación de la segunda sesión presencial en el anexo 7). La organización de las sesiones presenciales enfatizó la realización de dinámicas grupales para la práctica y mejora de lo trabajado en línea y en la creación de espacios para resolución de dudas y puesta en común de cuestiones organizativas y académicas. Estas sesiones se convirtieron en verdaderos espacio de convivencia donde la interacción entre el alumnado y el alumnado con el equipo de profesionales fue muy alta, los anexos 8 y 9 en vídeo incluyen fragmentos donde se pueden visualizar varias dinámicas a modo de ejemplificación.



Figura 46. Composición de instantáneas de actividades colaborativas realizadas en las sesiones presenciales.

A modo de complemento informativo conviene reseñar que el alumnado contó con una “Guía General del Diploma” que fue facilitada desde el inicio del diploma y comentada de forma grupal en la primera sesión presencial. Además de la presentación general del título propio y del equipo tutorial y directivo-coordinador, en esta primera sesión se dieron ciertas orientaciones sobre el acceso a los contenidos en línea, las tareas y metodología de trabajo a desarrollar, así como de las estrategias de comunicación (en el anexo 10 incluye la citada guía del alumnado).

8.2.3. La importancia de la componente axiológica en un modelo innovador de educación inclusiva

La vertiente axiológica se concibió como un elemento transversal clave que debía impregnar el proceso de toma de decisiones curriculares y organizativas en la innovación del diploma. Conviene recordar con Cid, Dapía, Heras y Payá

(2001, p.17) que “los valores forman parte de la esencia humana y, en consecuencia, (...) son merecedores de preocupación educativa, de la misma manera que lo son sus otras dimensiones. Es frecuente que la componente axiológica no esté claramente recogida en los diseños y desarrollos curriculares de acciones de posgrado. Sin embargo, en este caso, la promoción de valores que orientaron la experiencia formativa a través del “compromiso de la institución, de los profesores y de toda la comunidad universitaria, así como el papel activo del alumno como sujeto de su propia formación” (López, Cedeño y López, 2015, p.186), ha sido constante implícita e explícitamente, en este proceso innovador. Tal orientación surgió desde la primera interacción que tuvo el profesorado con el alumnado, que no fue diseñada solamente en el campo conceptual y procedimental sino también en el ámbito de las actitudes y valores propios de la educación inclusiva que se venía implementando (Rodríguez y Castaño, 2012), desde el intercambio comunicativo que condicionaba, modificaba y predisponía a tal reflexión. El director de la presente tesis doctoral, el profesor Ortega (2013) subraya insistentemente en muchos de sus trabajos la importancia que tiene el cultivo de los valores democráticos en el desarrollo de experiencias educativas en entornos virtuales de aprendizaje. En este sentido, propone el establecimiento de:

Normas de ciber-convivencia dialogadas, justas, afectivas y flexibles, pero a la vez rigurosas, que eviten situaciones de conflicto o que caso de aparecer se resuelvan mediante el diálogo respetuoso, la mediación y el ponerse en lugar del otro (Ortega, 2013, p.82).

El conjunto de valores que impregnaron el diseño y desarrollo de la acción formativa vinculada a la presente tesis doctoral tomó como referente los valores universales (democráticos) extendidos por la UNESCO, en importantes documentos institucionales y, que de manera especial están muy presentes en las consideraciones y recomendación de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior: la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad (UNESCO, 1998). De forma coincidente, pero algo matizada, Rodríguez y Castaño (2013) propone como valores a cultivar: la libertad, la solidaridad, el respecto activo y el respecto a la diversidad, el diálogo, la responsabilidad, la

justicia, la empatía y la igualdad, consideraciones que se tuvieron igualmente en cuenta en el planeamiento curricular.

Para el equipo docente e investigador del diploma, el valor de la igualdad adquiría una especial relevancia por su vinculación central con la concepción de la educación inclusiva que se profesaba, concretándose en el concepto y consecuencias educativo-pragmáticas de la equidad. Entendiéndose como la “disposición que nos motiva a dar a cada persona lo suyo. Ese suyo puede ser entendido como aquello que se merece o necesita, por ejemplo, siendo más importante una distribución justa (equitativa, en este caso) que una igualitaria. Igualdad no siempre equivale a justicia” (Riádigos, 2015, p.28). Se piensa con Bolívar (2012), que la equidad se hace eco de las diferencias propias del ser humano que requiere a menudo un trato diferenciado que elimine o reduzca posibles desigualdades de partida, mientras que la igualdad se sitúa en el nivel formal de igualación de oportunidades.

El propósito de hacer visible la componente axiológica en las interacciones previstas en el diseño, desarrollo y evaluación de la experiencia formativa, no se centró solo en la delimitación y acotación de tales valores, sino que se proyectó en la concreción de estos en actitudes específicas con capacidad de modelar las conductas cotidianas de los componentes de la comunidad formativa, que gracias a ello se fue cohesionando y apropiando de una identidad específica y posiblemente irrepetible. Así, uno de los objetivos prioritarios que se ejerció y promovió desde la dirección y coordinación del diploma fue la generación de “diálogo, reflexión, debate y consenso” (Muntaner, 2014, p.67) como estrategias clave para la supresión o reducción de miedos, prejuicios e ideas preconcebidas que dificultasen el surgimiento de experiencias personales gratificantes, que además generasen bienestar colectivo en la comunidad. El ejercicio del diálogo fue la estrategia central para construir una *convivencia positiva* que hiciera posible la interacción y permeabilidad entre la cultura sorda y la de la población oyente. Este diálogo fue clave para que la diversidad fuese entendida y experimentada como un elemento que enriquecía al grupo tanto en su dimensión comunitaria como en el fortalecimiento de las identidades personales de sus componentes.

En este contexto, desde la dirección y coordinación del diploma se trató de crear un clima social afectivo generador de una atmósfera de diálogo que, siguiendo las ideas de Asensio (2004, p.193), implicaron:

Estar dispuesto a participar en un intercambio de pensamiento y opiniones en el que las personas sienten la necesidad de mostrarse sensibles a las razones de los demás y a no atrincherarse en las propias o creer que la verdad tiene dueños. Significó estar dispuesto a compartir la palabra con la intención de fomentar la compatibilidad, la superación de prejuicios y la disolución de los enfrentamientos.

Se procuró por ello, que las iniciativas de intercomunicación se realizaran desde el respeto y la empatía, para inducir respuestas constructivas y afectivas. Para ello, se cuidaron, no solo el contenido de los mensajes (orales o escritos asíncronos o síncronos, en grupo o individuales...) sino la intencionalidad y el modo en que se codificaban, procurando que éstos creasen “un clima de confianza recíproca y de disponibilidad a aceptar la diversidad del otro” (Pollo y Miranda, 2007, p.9). Para mantener y reforzar este clima positivo se tuvieron en cuenta los consejos y propuestas de Martín y Puig (2008, p.71), quienes describen las actitudes personales, las condiciones formales y los procedimientos morales que facilitan el diálogo fluido y respetuoso:

Tabla 9. Elementos que cristalizan en el diálogo de Martín y Puig (2008).

Elementos que cristalizan en el diálogo	
Actitudes personales	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener una actitud positiva y constructiva. • Esforzarse para entender a los demás. • Respetar la verdadera voluntad. • Respetar personalmente a los interlocutores. • Implicarse personalmente en el intercambio de razones.
Condiciones formales	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar información necesaria y pertinente. • Estructurar la información de manera ordenada. • Exponer con claridad los puntos de vista. • Comprender correctamente las aportaciones de los

	demás.
Procedimientos morales implícitos. Juicio y comprensión	<ul style="list-style-type: none">• Producir razones objetivas e imparciales.• Reconocer y comprender las particularidades de cada situación.

El afianzamiento del enfoque educativo inclusivo requería del desarrollo de lo que Fisher (2013) denomina diálogo creativo, entendiéndolo como aquel con capacidad de aglutinar múltiples voces, de aceptar diferentes puntos de vista, de posibilitar y favorecer la especulación abierta y de promover el entendimiento compartido (aunque lo que se acordara incluyese diferentes opiniones y puntos de vista). Este enfoque de pensamiento divergente tuvo su soporte epistemológico en las propuesta de Gervilla y Quero (2014, p.120), quienes plantan que “es indispensable estimular y aplicar la imaginación creadora total de todos para prever y anticipar los nuevos caminos que nos lleven a nuevas metas, mediante la invención de nuevos recursos y alternativas”. Tal impulso creativo fue cristalizándose en las diversas situaciones de diálogo presencial y en el campus virtual, que desde la coordinación y el equipo tutorial se concretó en continuas invitaciones al alumnado para que, desde una perspectiva comunitaria horizontal, se favoreciera el bienestar, el crecimiento personal y la identidad social del grupo.

8.2.4. Hacia la “humanización” y la personalización del e-learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo de la comunidad en línea

La “humanización” y la personalización del e-learning dentro del modelo afectivo e-learning que inspira esta tesis doctoral reinventa la concepción de la figura tutorial como mediadora y facilitadora, resaltando la promoción del trabajo colaborativo desde dentro del programa formativo.

Desde sus orígenes, la educación personalizada delimitó cuatro principios metodológicos que ratificaron hace varias décadas la necesidad del cambio de perspectiva en la educación (García Hoz, 1988, p.137):

1. Adecuación a la singularidad personal de cada alumno armonizándola con las formas cooperativas de trabajo.
2. Posibilidad de elección de contenido y técnicas de trabajo por parte de los alumnos.
3. Unificación del trabajo escolar en la actividad expresiva.
4. Flexibilidad en la programación y utilización de las situaciones de aprendizaje.

Estos aspectos son nucleares en el desarrollo de experiencias educativas inclusivas, ya que tal como exponen Echeita y Domínguez (2010, p.29) “nada hay que entorpezca más las posibilidades de participación y aprendizaje del alumnado en un contexto común, inclusivo, que la estandarización y despersonalización de la enseñanza (hacer todos lo mismo, al mismo tiempo, con los mismos medios o apelando a idénticas formas de motivación)”. En el enfoque educativo personalizado se trata de desdeñar las prácticas centradas en la normalización, orientándose hacia la confección de un diseño universal, y en este caso de un modelo de e-Learning afectivo, que repercuta positivamente en la percepción de bienestar global de la comunidad educativa dentro y fuera del campus virtual. De esta manera se habrían de superar las limitaciones de la educación tradicional en la que suele producirse cierta falta de atención a la dimensión afectivo-motivacional (Barba, 2012).

Si bien es cierto que el uso de las tecnologías digitales facilita el aprendizaje flexible basado en la interacción y la personalización (Duart, 2006), su mera incorporación no garantiza que la oferta formativa pueda considerarse de naturaleza *personalizada*. Conseguir tal estatus exige que se asuman planteamientos sobre ciertas condiciones comunes amplias para dar respuesta a la diversidad de los modos de comprender y proceder (Carrasco, 2007). El siguiente artículo plantea los fundamentos de la personalización del e-learning que se han llevado a cabo en la presente investigación, dando una especial relevancia a la afectividad como elemento clave para generar flujos de bienestar y felicidad intersubjetiva.

Se presenta y justifica este trabajo, redactado con uno de los psicólogos del Grupo de Investigación, desde la explicación del modelo de e-learning afectivo diseñado en el seno de dicho Grupo TEIS, en cuyo proceso de gestación estuvo muy implicada la doctoranda. Este modelo fundamenta y soporta las decisiones tecnológico-didácticas y organizativas que se vienen describiendo en las páginas de este informe de investigación desde el campo de la *Psicología Positiva*, corriente en la que se ha integrado formalmente el grupo en los últimos años.



ARTÍCULO 5. Hernández-Sánchez, A. M. y Ortega-Maldonado, A. (2015). Hacia la personalización del e-Learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 194-203. Recuperado de <http://goo.gl/iAPiHS>

Hacia la personalización del e-Learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo*

Alba María Hernández-Sánchez**, Alberto Ortega-Maldonado***

Resumen

La presente revisión contiene una síntesis de los principales modelos teóricos existentes acerca del rol de las emociones en el proceso de aprendizaje. Del estudio se concluye la necesidad de diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje personalizados, especialmente en el ámbito de aprendizaje en línea, debido a sus propias características distintivas. Por ello se propone un modelo de *e-Learning* afectivo, dirigido no solo al incremento del conocimiento del alumnado, sino también al fomento de emociones positivas que incrementen sus niveles de bienestar subjetivo. Desde este enfoque conceptual, se fundamenta un modelo holístico que pretende revertir en el desarrollo emocional de las comunidades de *e-Learning*. El respeto y aprovechamiento de las diferencias individuales se constituyen como base fundamental de las medidas y estrategias psicopedagógicas de esta propuesta.

Palabras clave: afectividad, *e-Learning*, bienestar, personalización, emociones positivas.

Towards e-Learning's customization: emotions and their influence on subjective wellbeing

Abstract

This revision includes a synthesis of the main theoretical models related to the emotions in the learning process. The conclusion of the study is that it is necessary to design and develop customized learning spaces, especially in online learning due to its distinctive characteristics. Therefore, an affective *e-Learning* model is proposed, and not only is it intended for increase the students' knowledge but also boost positive emotions that increase their subjective

wellbeing levels. From this conceptual scope, a holistic model that aims to impact the emotional development of *e-Learning* communities is based. Respect and the good use of individual differences support the measures and strategies of this proposal.

Key words: affectivity, *e-learning*, wellbeing, customization, positive emotions.

Para a personalização do e-Learning: a afetividade e sua repercussão no bem-estar subjetivo

Resumo

A presente revisão contém uma síntese dos principais modelos teóricos existentes a respeito do papel das emoções no processo de aprendizagem. Do estudo se conclui a necessidade de desenhar e desenvolver espaços de aprendizagem personalizados, especialmente no âmbito de aprendizagem em linha, devido a suas próprias características distintivas. Por isso se propõe um modelo de *e-Learning* afetivo, dirigido não só ao incremento do conhecimento do corpo discente, senão também ao fomento de emoções positivas que incrementem seus níveis de bem-estar subjetivo. Desde este enfoque conceitual, fundamenta-se um modelo holístico que pretende reverter no desenvolvimento emocional das comunidades de *e-Learning*. O respeito e aproveitamento das diferenças individuais se constituem como base fundamental das medidas e estratégias psicopedagógicas desta proposta.

Palavras chaves: afetividade, *e-learning*, bem-estar, personalização, emoções positivas.

* Artículo de revisión de fuentes y su contrastación con las dinámicas de trabajo e investigación coordinadas desde el Grupo Internacional de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS).

** Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Granada, PDI de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

*** Licenciado en Psicología por la Universidad de Granada, PDI de la Facultad de Psicología de la Universitat Jaume I de Castelló (Castellón, España). Correo electrónico: aortega@uji.es Red Académica Internacional TEIS - Affective elearning.

Autor para correspondencia: Alba María Hernández-Sánchez email: albamaria@ugr.es

Artículo recibido: 5/06/2015; artículo aprobado: 18/08/2015

Introducción: Las emociones y su papel en el aprendizaje a revisión

En la literatura sobre estados afectivos y aprendizaje, diversos autores afirman que la emoción es un factor importante para aumentar o inhibir el aprendizaje. Greenleaf, (2003) y Falchikov & Boud (2007) resaltan la incidencia de ciertas emociones en el desarrollo de los aprendizajes (Bruton, 2003) y consideran a las emociones como una espada de doble filo que posee la capacidad para estimular o dificultar el aprendizaje (Akbiyik, 2010). Más concretamente, Fredrickson (1998, 2000, 2001) en su teoría de ampliación y construcción de recursos de las emociones positivas (the broaden-and-build theory of positive emotions) propone que las emociones positivas son capaces de ampliar el repertorio de pensamientos y acciones concretas de la persona, lo que fomenta la construcción de recursos personales para el futuro. Esta propuesta, clave dentro de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), recoge la idea principal de que las emociones positivas son capaces de impulsar estrategias cognitivas específicas y aumentar los recursos intelectuales: ambos, elementos clave en el proceso de aprendizaje.

En las últimas décadas se han propuesto diversos modelos teóricos que tratan de explicar las relaciones existentes entre el aprendizaje y las emociones. Así, Kort, Reilly & Picard (2001) proponen desde su modelo de aprendizaje en espiral que conforme va evolucionando el proceso de aprendizaje la persona va experimentando una serie de emociones relacionadas tanto con las dificultades surgidas, como con las soluciones encontradas. De esta forma, el alumnado, de manera individual, puede de forma cíclica sentir al aprender entusiasmo y satisfacción en el inicio (ante un reto novedoso y motivador), confusión y frustración más adelante (ante la aparición de situaciones complejas que requieren de un gran esfuerzo para su superación), y finalmente esperanza y entusiasmo, al comenzar un nuevo ciclo (que será alcanzado si tras la revisión del error o del reto marcado, el alumnado al superarlo se siente realimentado de forma satisfactoria, desde la generación de nuevas ideas y de la sensación de estado de progreso).

Siguiendo este hilo argumental, Russell (1980) plantea en su modelo bidimensional circunflejo que las emociones aparecen distribuidas en un sistema de coordenadas en referencia a dos ejes: infelicidad/felicidad y despierto/dormido. Extrapolando este modelo al contexto educativo, se puede inferir que las emociones implicadas de forma activa en el aprendizaje (tales como el interés o el compromiso) pueden generar un alto nivel de excitación y de disfrute, produciendo una sensación subjetiva de felicidad y actividad, capaz de catalizar de forma óptima y satisfactoria la producción de aprendizajes significativos.

Igualmente, Csikszentmihályi (1990, 2013), apoyándose en su determinante modelo del reto óptimo y en su teoría sobre el estado de flujo, propone que para que los estudiantes se sientan motivados y comprometidos con lo que están aprendiendo debe establecerse un equilibrio entre los desafíos que se plantean y sus habilidades personales. Si llega a conseguirse este equilibrio aparecen en el alumno emociones relacionadas con el interés y el disfrute, que aumentan su capacidad de concentración y facilitan la aparición de la experiencia denominada como "fluir", caracterizada por el surgimiento de un estado de flujo o "flow". En cambio, si los desafíos propuestos aparecen descompensados por exceso o por defecto con las habilidades de los participantes, pueden aparecer estados emocionales tales como la frustración, la apatía, la desgana o la relajación, claramente desfavorables ante el reto de alcanzar niveles afectivos relacionados con el bienestar a lo largo de la experiencia formativa en cuestión.

Por último, y para terminar esta revisión, es necesario hacer alusión a otros modelos que, al igual que los anteriores, inciden en la importancia de la educación emocional hoy en día. El primero de ellos obedece a las siglas FEASP (del inglés: fear, envy, anger, sympathy, pleasure), que fue propuesto por Astleitner (2000). Este autor plantea la necesidad de diseñar e implementar estrategias emocionales de enseñanza encaminadas a incrementar en el alumnado la simpatía y el placer, y reducir el miedo, la envidia y el enfado, considerando estas cinco emociones como ejes clave para el desarrollo del aprendizaje.

Igualmente, conviene resaltar a autores como Shen, Wang & Shen (2009), que han determinado que las emociones más influyentes desencadenadas en el proceso de aprendizaje son el interés, el compromiso, la confusión, la frustración, el aburrimiento, la esperanza, la satisfacción, y la decepción.

Como conclusión, tras la revisión de estos modelos se percibe la importancia que tienen las emociones, y especialmente las de tono positivo, en el proceso de aprendizaje. En este sentido, diversos de los modelos revisados aluden a cómo las emociones que cada alumno siente y experimenta en el proceso de aprendizaje varían en cuanto a características y experiencias personales, o las características del contenido o situación de aprendizaje. Es más, desde las voces críticas más prolíferas (Ball, 2013) se denuncian las procesos de normalización y control que ejercen las corrientes principales. Se acepta y proclama que cada ser humano es único e irrepetible y, por consiguiente, sus experiencias educativas son igualmente inigualables, al estar ligadas a la construcción de su propia historia emocional, también única e irrepetible.

Si las emociones positivas son claves para el proceso de aprendizaje, y son diferentes en cada alumno: ¿qué se puede hacer desde las ciencias de la educación al respecto?

Hacia la personalización educativa

En las últimas décadas numerosas voces autorizadas de la psicopedagogía y la psicología de la educación (Slee, 2012; Echeita, 2007 y Thomas & Loxley, 2007) vienen considerando con especial relevancia el reconocimiento y la valoración de las diferencias individuales del alumnado, propias de la naturaleza heterogénea del ser humano, con el fin de propiciar una práctica educativa diversa y flexible que incluya a toda la población.

Gardner (1983), desde su Teoría de las inteligencias múltiples y desde otras propuestas e investigaciones relacionadas con los diferentes estilos de aprendizaje, reflexiona sobre la importancia de abandonar la concepción uniformadora del aprendizaje. Este autor llega a afirmar que para poder

desarrollar correctamente los diversos tipos de inteligencias, las acciones educativas deben estimular las diversas potencialidades del alumnado, englobándolas, además, en un clima activo y afectivo (Gardner, 1999). En este contexto teórico, se subraya la necesidad de adaptación a las diferentes necesidades del alumnado, confiriendo a la personalización del aprendizaje un papel central en los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de las experiencias educativas presenciales y a distancia. La personalización se entiende como un factor crucial que influye positivamente en la satisfacción del alumnado (Wang, 2003), por lo que el estudio holístico de la situación ha de ser una premisa indiscutible, incluido el análisis y gestión de las emociones.

En este contexto teórico, pensamos que el diseño y desarrollo de programas educativos presenciales y a distancia de calidad invita a atender adecuadamente a factores contextuales, ambientales y educativos, y a aquellos otros relativos al desarrollo interpersonal (sin olvidar, claro está, los de naturaleza afectiva).

Por ello, proponemos la adopción de una visión holística de las realidades educativas que, promoviendo iniciativas para personalizar los aprendizajes, adopte el compromiso de dar respuestas contextualizadas, posibilitando ambientes donde los aprendizajes sean agradables y rigurosos, para, de esa forma, fomentar la instauración de experiencias óptimas (flow) en los ambientes educativos (Shernoff & Csikszentmihályi, 2009) y de estados de engagement -o vivencia de un estado mental positivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción- (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005) que se identifica como bienestar académico o en aprendizaje.

Prometedores horizontes para la personalización de experiencias de e-Learning

Pensamos con Marcelo & Lavie (2000, 537) que "la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre

formador y alumnos, y alumnos entre sí, genera un potencial innovador sin precedentes en la enseñanza a distancia en entornos virtuales" (en adelante EAEV).

En estos entornos de aprendizaje para personas adultas, la flexibilización del tiempo, la versatilidad de los medios y la posibilidad de educarse a lo largo de la vida en una sociedad digital globalizada han permitido y permiten configurar escenarios tecnológico-didácticos emergentes particularmente idóneos para la formación y el aprendizaje (Coll, 2004).

En las dos últimas décadas, la creación, el diseño, la gestión y la evaluación de estos nuevos entornos de aprendizaje ha sido objetivo preferente de científicos y profesionales de diversas disciplinas (Sevillano, 2008), que se han traducido en múltiples propuestas de usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto para repensar y transformar los contextos educativos ya conocidos (educación presencial, educación a distancia, educación abierta), como para crear nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje (Bustos & Coll, 2010).

Las características propias de las herramientas y estrategias que el *e-Learning* pone a disposición de la comunidad educativa brindan unas posibilidades especialmente sensibles a las demandas de la población. Estudios como los desarrollados por Ramos et al. (2014) y Xu, Huang, Wang & Heales (2014) muestran que la personalización de los entornos de aprendizaje a través de técnicas, como pueden ser las aplicadas con inteligencia artificial, mejoran el uso y aprovechamiento de los contenidos incluidos en la acción formativa. Sabiendo que el aprovechamiento de las posibilidades tecnológicas que ofrece la sociedad actual cobra sentido mediante la adopción de una concepción constructivista orientada hacia el diseño y desarrollo de "procesos didácticos activos, inductivos (por descubrimiento), cooperativos y significativos (...) que se desarrollen humanamente en ambientes formativos flexibles y versátiles" (Ortega, 2003, 2), podría decirse pues que la personalización tecnológico-didáctica de las experiencias formativas a distancia es clave para incrementar el bienestar subjetivo de

cada persona, ya que le ofrece la posibilidad de adaptarse a sus expectativas y necesidades. Esteban-Millat, Martínez-López, Huertas-García, Meseguer & Rodríguez-Ardura (2014) demuestran que la personalización es un factor que influye significativamente en la percepción de flujo que tiene el alumnado en entornos de aprendizaje de *e-Learning*.

En esta línea argumental conviene resaltar que el citado modelo de inteligencias múltiples de Gardner es especialmente adecuado para encuadrar la personalización de los aprendizajes en EAEV para, con ello, favorecer la satisfacción personal, profesional y social de alumnado y profesorado que convive, vibra y aprende en las ciber-comunidades educativas fecundas e interculturales que emergen en estos entornos educativos.

¿Hay espacio para el desarrollo emocional en las comunidades de *e-Learning*?

Tal como venimos proponiendo, la EAEV propicia un espacio de aprendizaje en el que media una serie de desempeños que son diferentes a la enseñanza tradicional (Mora, 2010). En otros lugares se escribe (Ortega, 2004, Ramírez & Ortega, 2010, Ortega & Hernández-Sánchez, 2012 y Ortega & Peña, 2013) sobre la necesidad de repensar el *e-Learning* desde una perspectiva integradora que se nutra de las aportaciones más valiosas de las diferentes teorías y enfoques procedentes de la psicopedagogía, la teoría de la comunicación, la tecnología educativa, la estética y el diseño, la ergonomía cognitiva y la ética, entre otras disciplinas, imprimiéndole nuevas etiquetas que lo cataloguen como "humanizador", innovador, inclusivo y afectivo.

Afortunadamente comienzan a emerger tímidamente estudios que apuntan a esta necesaria evolución del *e-Learning* 1.0 al 2.0 y 3.0 que venimos preconizando. En este sentido Burlison, Picard, Perlin & Lippincott (2004) anuncian que el "Grupo de Computación Afectiva" perteneciente al MIT's *Media Lab* de la Facultad de Arquitectura y Planificación en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (EE. UU.) lleva un tiempo investigando con éxito la interacción de las emociones, la cognición y el aprendizaje como parte de su proyecto

"*Companion Learning*", que tiene como meta desarrollar una herramienta que sirva para dar apoyo emocional a los estudiantes y ayudarles a solventar sus frustraciones y dudas durante su proceso de aprendizaje. Por su parte Picard (1997) en su obra *Affective computing* ya revisaba y proponía una serie de métodos informáticos para influenciar en las emociones.

Retomando las propuestas de Akbiyik (2010) en su estudio en el que investiga si la informática afectiva puede llevar a un uso más efectivo de las TIC en la educación, este autor concluye que se espera que los sistemas de informática afectiva tengan impactos positivos en el aprendizaje, mejorando su capacidad para adaptarse a las emociones de los estudiantes. Según este autor las emociones influyen en el aprendizaje de forma sustancial, determinando la aparición del aprendizaje autorregulado, la mejora del interés, el incremento de la motivación, y un mejor desempeño de las estrategias de aprendizaje y los recursos cognitivos.

También Shen, Wang & Shen (2009) proponen un modelo de *e-Learning* de orientación emocional centrado en el empleo de la información sobre los estados emocionales, los ambientes contextuales, los entornos de aprendizaje, las habilidades cognitivas y las metas de aprendizaje para, a partir de ellas, generar respuestas adecuadas para los estudiantes, personalizando el sistema de aprendizaje para mejorar la interacción alumno-sistema y predecir respuestas futuras de los usuarios.

Hacia un modelo propio de enseñanza a distancia en entornos virtuales: *e-Learning* afectivo

Este conjunto de innovaciones e investigaciones ha sido posible desde un cambio colectivo de mentalidad, en franca ruptura con inercias academicistas un tanto inmovilistas que, en palabras de Pérez (2012, 81), "enfatan la linealidad, la conformidad y la uniformidad, y son incapaces de responder a la diversidad y al cambio", unido al desarrollo de las tecnologías digitales y de la emergente sociedad de conocimiento aún por construir en muchos de sus desarrollos.

Pensamos pues, que los cambios conceptuales y metodológicos relacionados con el advenimiento del *e-Learning* 2.0 y 3.0 han de concebirse y materializarse de forma prospectiva, ya que la entrada en escena de nuevas herramientas tecnológicas no siempre va acompañada de la oportuna delimitación y aclaración de los consiguientes modelos emergentes que den sustento científico a estas innovaciones tecnológico-educativas. Es necesario pues esforzarse por explicar y dar sentido a las prácticas educativas de *e-Learning* a través de consensos teóricos (García Aretio, 2014) y, a su vez, dar respuesta a las transformaciones del aprendizaje como un proceso social que contemple las preferencias y los estilos individuales de cada persona y las interacciones recurrentes entre los participantes (Cabero-Almenara, 2014).

Por ello, *los focos de luz que encendemos* en este trabajo pretenden alumbrar una descripción reflexiva de un modelo innovador de EAEV centrado en la persona, en el que la afectividad juegue un papel central del desarrollo de la ciber-convivencia y genere aprendizajes, desde la búsqueda continuada de una sensación de bienestar emocional, individual y colectivo.

Las principales características del modelo pivotan en el desarrollo de propuestas de acciones formativas a distancia centradas en las necesidades, intereses y demandas del alumno, teniendo en cuenta su contexto para generar respuestas apropiadas para sus estados emocionales, sus habilidades cognitivas y sus metas de aprendizaje: el empleo de una comunicación digital afectiva, el fomento de las emociones positivas (potenciadoras del aprendizaje) y la evitación de las negativas (obstaculizadoras del mismo); la apuesta por el aprendizaje lúdico, constructivo y afectivo; la utilización de interacciones personales como esencia de la inter-formación; el desarrollo de la creatividad desde el cultivo de la flexibilidad, la adaptación y la individualización, y el desarrollo de una educación en valores democráticos y universales dirigidos al crecimiento individual y al desarrollo social solidario desde la cooperación interpersonal en línea. El desarrollo de esta propuesta modélica de *e-Learning* afectivo trata de dar respuesta a

una acuciante demanda que se observa en las palabras de Treviño (2011, 105) cuando afirma que “los dispositivos de formación, centrados en atender de manera personalizada a los individuos en formación, requieren sustentarse en una teoría que emerja de características propias de un enfoque personalizado”, superando perspectivas tradicionales descontextualizadas.

El modelo de *e-Learning* que se presenta tiene como objetivo general incrementar el bienestar percibido por el alumnado que se produce con personalización de la experiencia formativa a través de la aplicación de un modelo de *e-Learning* afectivo. Entendiéndose como objetivos específicos los que se detallan a continuación: a) Mejorar mediante la incidencia en los estados emocionales, las expectativas de aprendizaje del alumnado; b) conseguir que la motivación del alumnado hacia la actividad formativa tenga carácter intrínseco; c) fomentar en los agentes que intervienen en EAEV, actitudes favorables sobre el cultivo de los estados afectivos en los diseños y desarrollos didácticos y organizativos de esta modalidad educativa; d) reforzar la presencia de las emociones como catalizadoras de la calidad en los procesos de comunicación, convivencia, creatividad y aprendizaje que se desarrollan en los campus virtuales; e) desde el diálogo, la flexibilidad y la optatividad curricular, conseguir que alumnado realice una valoración positiva y satisfactoria de su trayectoria educativa en el campus virtual por adaptarse a sus intereses y necesidades personales; f) facilitar que el alumnado tome conciencia de las emociones y sentimientos que experimenta en las experiencias de aprendizaje realizadas en entornos virtuales, y g) promover habilidades para que el alumnado consiga manejar las emociones y sentimientos que suelen dificultar los procesos educativos que se desarrollan en los espacios virtuales.

Visión general del modelo de *e-Learning* afectivo: funcionamiento en una experiencia educativa

Reiterando la premisa de que nuestro modelo valora de forma muy especial la relación existente entre el estado afectivo y el bienestar subjetivo percibido ante la personalización de la experiencia, proponemos la exploración de

los estados emocionales no solo durante la propia acción formativa, sino antes del inicio de la misma.

En este análisis que llevamos a cabo antes del inicio de la misma, evaluamos aspectos tales como las expectativas del alumnado, los conocimientos y experiencias vividas con anterioridad (recursos) que poseen, la motivación con la que acuden, la idea de educación a distancia que traen al programa y las competencias relativas al uso de las tecnologías de la información y comunicación que poseen.

La extracción de estos datos se ha venido realizando mediante la aplicación de cuestionarios en línea, de entrevistas mediante videoconferencia y de informes autobiográficos enviados por el alumnado en el período previo al inicio del estudio de las unidades didácticas que denominamos semana exploratoria inicial. El estudio valorativo de los datos permite tener una primera aproximación sobre el estado afectivo de aquellos sujetos que cumplimentaron los cuestionarios y las narraciones, y acudieron a las vídeo-entrevistas, individuales y microgrupales programadas, y permite realizar encuadres grupales del alumnado en función de sus expectativas, experiencias previas y conocimientos.

Conviene recordar que el estado afectivo inicial puede posibilitar catalizar el aprendizaje al potenciarlo (en el caso de hallarse interés por el contenido, buena predisposición y una presencia mayoritaria de emociones positivas), o por el contrario, puede ser perjudicial para el aprendizaje cuando no se dan estas condiciones y predominan en el alumno las emociones negativas.

La importancia de este diagnóstico previo del estado de ánimo reside no solo en conocer intrínsecamente el mismo, sino en prever desde los datos conseguidos las acciones diferenciales individuales y por grupos afines que se han de realizar para modularlo, y encauzar en lo posible a la totalidad de alumnos hacia un estado potenciador y nunca perjudicial para el aprendizaje. El gráfico de la figura 1 muestra la vertebración conceptual del diagnóstico previo al inicio de programa más humano y afectivo de EAEV.



Figura 1. Modelo de e-Learning afectivo: Fase de diagnóstico emocional previo a la acción formativa.

Fuente: elaboración propia.

Un segundo momento o fase se caracteriza por el mantenimiento de la atención continuada, y por el desarrollo de las emociones individuales y grupales que van surgiendo a lo largo del avance del programa de EAEEV (figura 2). Las finalidades personales, unidas con la adecuación del contenido y las herramientas metodológicas al estilo de aprendizaje predominante, junto con la presencia de apoyo afectivo por parte del tutor, son en nuestra propuesta los tres campos clave para conseguir el bienestar del alumnado mientras se aprende, y, por tanto, conseguir que este aprenda con la mayor facilidad y eficacia posible, a la vez que crece y madura personal y profesionalmente.

En los casos en los que estos indicadores y circunstancias puntúan de forma favorable, las expectativas suelen cumplirse, valorándose en estos casos la acción formativa como satisfactoria o muy satisfactoria. Se prueba que el adecuado manejo emocional favorece el mantenimiento

del bienestar del alumnado (y normalmente del equipo docente, directivo y técnico) durante el tiempo de desarrollo del programa, que consideran normalmente como muy exitoso.

En aquellos otros casos en los que estos tres aspectos no fluyen conjuntamente o por separado de forma favorable, el estado emocional del colectivo afectado suele impregnarse de estados afectivos de tono negativo tales como la ansiedad, la frustración o la desgana (con posibilidad de contagio emocional igualmente negativo al profesorado, directivos y técnicos), dificultando que el programa de EAEEV se desarrolle satisfactoriamente. En muchos casos esta casuística puede impedir que la acción formativa se desarrolle satisfactoriamente, y precipita al fracaso, e incluso el abandono del mismo, a los sujetos afectados por la frustración producida por el incumplimiento de las expectativas que pusieron en el programa.



Figura 2. Modelo de e-Learning afectivo: Mapa de la evolución de las sensaciones, emociones y estados de ánimo durante la acción formativa y sus consecuencias derivadas.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Las teorías, experiencias y reflexiones expresadas en este trabajo subrayan la oportunidad y pertinencia de explorar nuevos enfoques que hagan más humana y afectiva la EAEV, consiguiendo una mayor percepción de bienestar en el alumnado y, consiguientemente, un incremento en la excelencia de sus programas, a la vez que una disminución sustancial de las altas tasas de ausentismo y abandono, propias de la inadaptación, la soledad y la despersonalización que propician los programas de primera generación de EAEV.

Nuestro modelo, aún en fase experimental, pretende ahondar en la teoría y la práctica de un *e-Learning* más humano y afectivo, a la vez que inclusivo, innovador y avanzado, que apuesta por la utopía de ser medio de educación para todos a lo largo de la vida.

Referencias bibliográficas

- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP approach. *Instructional Science*, 28, 169-198. Recuperado de <http://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/2015/reading/astleitner.pdf>
- Akbiyik, C. (2010). ¿Puede la informática afectiva llevar a un uso más efectivo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la Educación? *Revista de Educación*, 352, 179-202. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_08.pdf
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power and education*. New York: Routledge.
- Bruton, L. (2003). *A study of learning, memory and emotion* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of La Verde, California, USA.

- Burleson, W.; Picard, R. W.; Perlin, K. & Lippincott, J. (2004). A platform for affective agent research. *Proceedings of the 7th international conference on Multimodal interfaces*. Nueva York: ACM Press, 108-115.
- Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 163-184. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a9.pdf>
- Cabero-Almenara, J. (2014). Production and evaluation of a Personal Learning Environment for faculty training: analysis of an experience. *Cultura y Educación*, 26(4), 631- 659. DOI:10.1080/11356405.2014.985944
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper&Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25) 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Esteban-Millat, I.; Martínez-López, F. J.; Huertas-García, R.; Meseguer, A. & Rodríguez-Ardura, I. (2014). Modelling students' flow experiences in an online learning environment. *Computers & Education*, 71, 111-123 DOI:10.1016/j.compedu.2013.09.012
- Falchikov, N. & Boud, D. (2007). Assesment and emotion: the impact of being assessed. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term* (pp. 242-263). New York: Routledge.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. DOI: 10.1037/1089-2680.2.3.300
- Fredrickson, B. L. (2000). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 120 - 134). Nueva York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Greenleaf, R. (2003). Motion and Emotion in Student Learning. *Principal Leadership*. Recuperado de <http://www.nassp.org/portals/0/content/46875.pdf>
- Kort, B.; Reilly, R. & Picard, R. W. (2001). An affective model of interplay between emotions and learning: Reengineering educational pedagogy-building a learning companion. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*. Los Alamitos: CA: IEEE Computer Society Press, 43-46.
- Marcelo, C. & Lavie, J. M. (2000). Formación y nuevas tecnologías. Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. *Bordón*, 52 (2), 533-558.
- Mora, F. (2010). Papel del tutor virtual en la educación a distancia (UNED). *Revista Calidad en la Educación Superior*, 1 (2), 104-119. Recuperado de 2013 de http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:web.uned.ac.cr/revistas:article/35&oai_iden=oai_revista658
- Ortega, J. A. (2003). Construyendo la Ciberescuela: guía práctica. *Revista Escuela Española*, Temático 8, 20-22.
- Ortega, J. A. (2004). *Redes de aprendizaje y Curriculum intercultural*. Documento presentado en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, España.
- Ortega, J. A. & Hernández-Sánchez, A. M. (2012). *Bases para la implementación de un estilo de gestión y tutoría afectiva en entornos virtuales de aprendizaje*. Documento presentado en el XIII Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Sobre América Latina y El Caribe (SOLAR). Cartagena, Colombia.
- Ortega, J. A. & Peña, J. B. (2013). *Los metaversos como micro ciudades digitales: experiencias de movilidad virtual en el espacio académico américa latina-caribe unión europea realizadas desde la red euroiberoamericana eaeava-virtualcue*. Documento presentado en el II Congreso de Ciudades Creativas. Madrid: España.

- Pérez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Picard, R. W. (1997). *Affective computing*. Boston: MIT Press.
- Ramírez, Y. & Ortega, J. A. (2010). Diseños Didácticos Adaptativos a los Estilos de Aprendizaje en Plataformas de Teleformación. En García, J. y otros (Eds.) *Actas del IV Congreso Mundial de estilos de aprendizaje* (pp. 447- 462). México: Colegio de Postgraduados Montecillo.
- Ramos, F.; Flores, E. L.; Diniz, S.; Gonçalves, R. A.; Batista, L. F. & de Sousa, R. (2014). Computational organization of didactic contents for personalized virtual learning environments. *Computers & Education*, 79, 126-137. DOI:10.1016/j.compedu.2014.07.012
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1161- 1178. Recuperado de <https://www2.bc.edu/~russelljm/publications/Russell1980.pdf>
- Salanova, M.; Martínez, I. M.; Bresó, E.; Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21 (1), 170-180. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. Recuperado de <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppintroarticle.pdf>
- Sevillano, M. L. (2008). Sociedad de la información – sociedad del conocimiento: relaciones y convergencia. En M.L Sevillano. (Coord.), *Nuevas tecnologías en educación social*, 1-27. Madrid: McGraw Hill.
- Shen, L.; Wang, M. & Shen, R. (2009). Affective e-Learning: Using "Emotional" Data to Improve Learning in Pervasive Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 176–189. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/12_2/13.pdf
- Shernoff, D. J. & Csikszentmihályi, M (2009). Flow in schools. Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. In R. Gilman, E.S. Heubner & M.J. Furlong (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in the Schools*. Erlbaum, Mahwah, NJ (In press).
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Treviño, M. E. (2011). *Objetos de aprendizaje: guía metodológica para el diseño y evaluación de objetos de aprendizaje basados en los principios de individualización y personalización*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Wang, Y. S. (2003). Assessment of learner satisfaction with asynchronous electronic learning systems. *Information & Management* 41, 75–86. DOI: 10.1016/S0378-7206(03)00028-4.
- Xu, D.; Huang, W. W.; Wang, H. & Heales, J. (2014). Enhancing e-learning effectiveness using an intelligent agent-supported personalized virtual learning environment: An empirical investigation. *Information & Management*, 51, 430-440. DOI: 10.1016/j.im.2014.02.009

8.2.5. La colaboración en el centro de las prácticas educativas inclusivas

En la aproximación teórica sobre el proceso de educación inclusiva explicitada en el apartado primero de la presente tesis doctoral, se pone de manifiesto la importancia de la colaboración como estrategia metodológica clave para incardinar las prácticas inclusivas. De forma generalizada se insta a que las instituciones educativas abandonen el estilo competitivo-individual para orientarse hacia el trabajo colaborativo (Durán y Monereo, 2012). De esta forma, la mejora de las experiencias educativas “promueve y facilita una cultura educativa y unas estrategias precisas de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa” (Sandoval, Simón y Echeita, 2012, p. 124). El proceso de investigación en la acción desarrollado ha situado al trabajo desde el aprendizaje colaborativo en el centro de su cultura y de sus prácticas. Por ello, fue necesario establecer las tres condiciones básicas que recogen Echeita, Simon, López y Urbina (2013): estar dispuesto a reflexionar a partir de evidencias contrastables, buscar evidencias contrastables que sostengan las reflexiones y decisiones y asumir la importancia de la colaboración como estrategia fundamental para compartir objetivos y llegar a consensos. Desde todas las formas posibles de colaboración, cada persona habría de sentir el compromiso y la necesidad de formar parte activa en el proceso de aprendizaje, en los espacios propio de las dinámicas colaborativas.

Para ello, se profundizó en el estudio de la colaboración docente, ya que “es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre inclusión educativa, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente” (Fernández Batanero y Hernández, 2013, p. 85). Los resultados de investigación demuestran que la colaboración del equipo docente (extensible al equipo directivo y coordinador) estimuló la innovación y la mejora (Echeita y Ainscow, 2011), promovió respuestas adecuadas a las demandas de la diversidad (Parrilla, 2003) y mejoró los vínculos afectivos y la calidad global de la propuesta formativa (López, 2007). Además, se configuró como una estrategia clave para la formación y el desarrollo profesional del equipo (Moriña y Parrilla, 2006). La cultura de

colaboración cobró sentido en el momento en que el profesorado se sumergía en el proyecto común y se planificaban y disponían las estrategias, momentos y espacios necesarios para mejorar de forma constante la práctica educativa. Desde las propuestas de De Vicente (2002) se explica que la interdependencia que se forjó entre los miembros del equipo además de contribuir en la generación un sentido de comunidad a nivel de institución, ayudó a cada profesional a comprender mejor su enseñanza y a aprender de los demás.

El valor de la colaboración desde la perspectiva del equipo docente repercutió no solo en la mejora de la institución, el aprendizaje y la satisfacción del alumnado, sino también en su propia formación y desarrollo profesional. Aspectos que justificaron la necesidad de desplegar ciertas dinámicas, estrategias y medidas colaborativas desde un liderazgo para y en la escuela inclusiva (León, 2012). Ello fomentó el diálogo constante del trabajo en equipo desde el grupo de tutores y la coordinación. La colaboración se concretó a través de múltiples decisiones que trataron de favorecer la creación de una cultura inclusiva y el desarrollo de las correspondientes prácticas inclusivas. La gráfica adjunta muestra el conjunto de dinámicas y estrategias implementadas a lo largo del proceso:



Figura 47. Dinámicas y estrategias de trabajo y aprendizaje colaborativo del profesorado.

Tal y como se ha subrayado, el diseño del plan formativo incluye la planificación de actividades que se programaron en el trabajo colaborativo de forma dialógica, siguiendo el siguiente esquema:



Figura 48. Esquema de proceso de trabajo en equipos en la creación de materiales hipermedia.

Desde la coordinación del diploma, se propuso dividir los procesos de la creación de los materiales en dos grupos acordes con la ubicación geográfica y la disponibilidad horaria del personal implicado. Así, la mitad del equipo de trabajo se centró en tareas de diseño y creación del signobulario, diseño general de la estructura de la acción formativa y diseño y desarrollo de los contenidos léxico, pragmático y gramatical y de las correspondientes actividades formativas. El resto de profesionales se encargó de la generación de los contenidos socio-culturales.

Una vez planeados los materiales del diploma, maquetados y desplegados en formato SCORM en el campus virtual, se pasó a revisar dicho material hipermedia de forma individual para analizar los contenidos (hubieran sido o no diseñados y desarrollados directamente por el tutor en cuestión) y proceder a valorarlos a través de un foro en línea y de diversas reuniones por

videoconferencia. La labor de revisión de los materiales contribuyó grandemente al diálogo interprofesional, a la corrección y mejora y a la facilitación de guías y aclaraciones generales desde el propio grupo.

Profundizando un poco más en la descripción de este proceso, conviene señalar que cada pareja de tutores realizaba una revisión final de la unidad asignada unas semanas antes de su apertura para detectar alguna posible errata. La decisión de realizar la tutorización por unidades en dúos favoreció el diálogo interprofesional, ayudando a la personalización y flexibilización de la enseñanza. El reparto de unidades en parejas se realizó siguiendo diversos criterios: experiencia y formación de trabajo en línea, uso de la lengua de signos como primera o segunda lengua y habilidades pedagógicas y afectivas para el ejercicio de educación inclusiva en la modalidad de e-learning.

Aunque cada unidad fue tutorizada en tareas de inter-apoyo de colegas por un dúo de profesionales, la participación del resto de profesionales fue constante a lo largo del diploma (participando en foros, apoyando ciertas dinámicas, desarrollando tutorías individualizadas de repaso y, sobretodo, reflexionando en grupo en torno al desarrollo del diploma). El trabajo colaborativo se entendió desde el compromiso y la percepción de pertenencia al grupo, arropado desde la coordinación que trató de cohesionar al máximo al equipo tutorial.

Con la intención de mejorar la colaboración dentro del equipo tutorial, se convocaron reuniones periódicas en línea para comentar las prácticas desarrolladas en el diploma, precedidas de una reunión inicial presencial orientada al desarrollo de mejoras académicas, tecnológicas y, sobretodo, afectivo-emocionales.



Figura 49. Captura de una de las sesiones de trabajo colaborativo del equipo de tutoras y tutores.

Igualmente, la colaboración entre el alumnado se situó en el centro del quehacer docente, convencidos de que la “investigación psicoeducativa ha demostrado que, en determinadas condiciones, el trabajo colaborativo entre estudiantes permite que se activen procesos interpsicológicos de construcción del conocimiento, que favorecen la atribución de significados al aprendizaje y que difícilmente se producirían en la interacción docente-estudiante” (Casamayor, 2008, p.96). Además de profesar con las ideas de Durán y Monereo (2012, p. 10) que muestran que:

- El aprendizaje cooperativo es una metodología que convierte la heterogeneidad, esto es, las diferencias entre los alumnos –que, lógicamente, encontramos en cualquier grupo-, en un elemento positivo que facilita el aprendizaje.
- Se sabe que el aprendizaje cooperativo potencia habilidades psicosociales y de interacción (respecto a los demás, aceptación de puntos de vista, comunicación, negociación, autoestima---), basadas en valores como la colaboración, la ayuda mutua y la solidaridad.
- La potenciación de las interacciones entre los alumnos, que facilita el trabajo cooperativo, es un motor de aprendizaje significativo.

Dado que la acción formativa se desarrolló en un entorno virtual de aprendizaje ocurrió, como expresan Coll y Monereo (2008), que se intensificó la posibilidad de interactuar a través de diferentes espacios de comunicación (asíncronos y síncronos) y de diversos sistemas de gestión.

Es cierto que en ocasiones se observaron situaciones de *difusión de responsabilidades* (Durán y Monereo, 2012) donde algunos participantes aprovechaban la labor del grupo en su beneficio propio con el mínimo esfuerzo. Como cualquier otra estrategia, las dinámicas de colaboración son poseedoras de ciertos peligros que pueden revertir en efectos no deseados. No obstante, la mediación del profesorado era nuevamente clave a este respecto, ofreciéndose espacios para el diálogo de forma constante y pautas para la generación de grupos de trabajo óptimos. Igualmente, se trabajó desde las propuestas de Casamayor (2008, p. 99), teniendo en cuenta que ciertos factores de éxito para la mediación y facilitación del aprendizaje colaborativo en línea son:

- Tener la misión clara.
- Definir previamente las funciones de los miembros del equipo.
- Fomentar la escucha activa.
- Seleccionar con antelación el proceso de toma de decisiones.
- Trabajar contando con la participación de todos.
- Acordar un sistema de resolución de conflictos.

En este marco de dinámicas conviene subrayar que el diploma ofreció múltiples oportunidades y espacios para que los participantes pudieran aprender de forma interactiva y colaborativa. La gráfica adjunta resume el conjunto de actividades y estrategias desarrolladas para tal fin.



Figura 50. Espacios para el trabajo colaborativo entre el alumnado.

En el conjunto de actividades programadas en línea a lo largo del desarrollo del diploma, se destinó un porcentaje inferior al 20% del tiempo total para realizar trabajos obligatorios en grupo (pequeño o parejas). Por su parte, en las sesiones presenciales de trabajo se realizaron dinámicas de pequeño y gran grupo que fomentaron sustancialmente la colaboración.

Con la intención de fortalecer el trabajo colaborativo en línea, se proveyó de espacios de foro donde la comunidad educativa podía participar libremente aportando comentarios o materiales relativos a la temática trabajada. Este tipo de intervenciones, aunque voluntarias, generaron interesantes líneas de aprendizaje colaborativo que nació de manera informal desde el propio grupo. Además, el interés por seguir reforzando y expandiendo aprendizajes relacionados con el contenido del diploma produjo múltiples encuentros en línea y presenciales de tutoría entre iguales, donde el propio alumnado generó espacios informales para la práctica libre de LSE.

Finalmente, se dispusieron otros espacios colaborativos innovadores para que el alumnado tuviera la posibilidad de reforzar y ampliar sus conocimientos y habilidades, como el espacio denominado “Nuestro signobulario”, donde el alumnado podía añadir nuevos signos en interacción con el grupo.

8.2.6. Evaluar para aprender, hacia la evaluación inclusiva

La separación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los procesos evaluativos ha sido ampliamente cuestionada (Onrubia y Coll, 2002), señalándose la inutilidad de dissociar el proceso de aprender de aquel que valora lo que se va aprendiendo. Los principios que fundamentan el modelo de educación inclusiva subrayan la necesidad de desarrollar la evaluación como un proceso paralelo al de enseñar y aprender (Casanova, 2011a), que se hace visible desde el inicio de la acción formativa (Casanova, 2011b) y contribuye al aprendizaje durante todo el proceso educativo (Castillo y Cabrerizo, 2010). El cambio de enfoque evaluativo se caracteriza porque lejos de centrar su atención en la función acreditativa o sumativa, refuerza la función formativa de la misma (Álvarez, 2008, Álvarez, 2012). Se comparte con Onrubia y Coll (2002, p. 52) que existe una “perspectiva de evaluación inclusiva en la que la función pedagógica tiene una prioridad absoluta”.

Los procesos de la evaluación dentro de la 3.^a edición del diploma se concibieron como procesos nucleares que vertebraron el proceso de aprendizaje, configurándose como:

- Fuente de aprendizaje (Álvarez, 2012, p. 141).
- Oportunidad para el aprendizaje (Pino-Juste, 2011, p. 248).
- Intensificador del aprendizaje (Jané, 2004, p. 96).
- Motor y regulador del proceso de aprendizaje (SanMartí, 2007, p. 27-33).
- Herramienta y ocasión para el aprendizaje (Pérez, 2012, p. 231).

El modelo acogido subraya el enfoque propio de la evaluación formativa, orientada siempre hacia la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Pimienta, 2008), lo que refuerza el análisis realizado por Keen y Arthur-Kelly (2009) que muestra que, en entornos de educación inclusiva, la

información de este tipo de evaluación puede facilitar la toma de decisiones del equipo docente para la mejora de la motivación y la implicación del alumnado. De manera que:

Ha podido ayudar al alumno a aprender mejor: sus conocimientos, que condicionan las tareas que se le pueden proponer, así como su modo de aprender y razonar, su relación con el conocimiento, sus angustias y sus posibles bloqueos ante ciertos tipos de tareas, de lo que tiene sentido para él y le moviliza, sus intereses, sus proyectos, la imagen que tiene de sí mismo como sujeto más o menos capaz de aprender (Perrenoud, 2004, p. 41).

Pérez (2012) plantea la idea de evolucionar de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes. Por lo que el diseño de la evaluación de la 3.^a edición del diploma plantea las siguientes premisas:

- Carácter formativo.
- Carácter holístico.
- Transparencia.
- Flexibilidad y pluralidad.
- Relevancia.
- Carácter tutorial.
- Confidencialidad y autoevaluación.

El diseño y desarrollo de la presente acción formativa generó un proceso evaluativo fundamentado en este enfoque alternativo que parte de la idea de evaluar para aprender, orientada hacia la superación de la frecuente tendencia de la evaluación en línea hacia formas tradicionales que muestra Dorrego (2006). De acuerdo con Pérez (2014, p. 91) se consideró que “la evaluación tiene como función acreditar los aprendizajes, pero también tiene que servir para regular la intervención del profesorado y para autorregular el proceso de aprendizaje”. La acreditación de la experiencia era una obligación y una responsabilidad ineludible que, aunque necesaria, no tenía que ocupar la centralidad del proceso evaluativo. Razón por la que aunque se clarificó el proceso acreditativo desde el inicio del diploma y se asumió esta función de la evaluación, la función pedagógica de la misma

cobró el protagonismo a través de múltiples estrategias y dinámicas de seguimiento incardinadas a la mejora continua del aprendizaje de todo el alumnado. Es decir, a través de un conjunto de situaciones didácticas donde el alumnado verificaba constantemente sus aprendizajes, de manera que pudiera matizar, reafirmar y revisar su propio proceso de aprendizaje (Giné, 2007).

El estudio y establecimiento de un proceso evaluativo coherente con la perspectiva descrita, fue cuidadosamente generado en el diseño y desarrollo de la acción formativa en cuestión porque, tal y como expresa Ramsden (2003), los métodos usados son uno de los aspectos críticos que más influencias tiene sobre el aprendizaje. Es más, se podría decir que la evaluación condicionaba todo el proceso de aprendizaje (Santos Guerra, 2012). Así, se presenta la tabla 10 que dispone las premisas anteriormente señaladas por Pérez (2012) con sus correspondientes evidencias desde la visión más pragmática del proceso evaluativo de la acción formativa en cuestión:

Tabla 10. Evidencias del proceso evaluativo de la acción formativa desde las premisas propias de la visión más pragmática de la evaluación.

Premisa	Evidencias
	<p data-bbox="544 1496 987 1525">Indagación constante a través de:</p> <ul data-bbox="595 1574 1414 2011" style="list-style-type: none"><li data-bbox="595 1574 1414 2011">• Evaluación diagnóstica: conocimiento del dominio de LSE a través de heteroevaluación y autoevaluación- (anexos 11 y 12, correspondientes a las hojas de registro y de autoevaluación que fueron validadas a nivel de contenido por criterio de jueces externo), del manejo de la tecnología a través de la recogida de información en la sesión presencial inicial y el foro específico, y del conocimiento general sobre la temática a través de una videopresentación, la sesión presencial inicial y el

Carácter formativo

seguimiento individualizado.

- Evaluación continua:

Comunicación directa alumnado: Retroalimentación constante de las tareas culminadas, informe individualizado de avance del alumnado en el ecuador del diploma, retroalimentación constante en foros, mensajería privada en relación al estado de inactividad participativa y en situaciones problemáticas.

Registro interno: hoja de registro de seguimiento (avance en el diploma, situaciones especiales registradas, actividad/inactividad a nivel participativo, adaptaciones...), foro de dudas tecnológicas, ágora emocional, reuniones mensuales con el equipo de tutores, contacto directo con el alumnado de forma retroactiva y proactiva, registro de las sesiones presenciales, registro de las sesiones de videoconferencia.

Carácter holístico

Evaluación de todos los procesos que influían en el proceso de aprendizaje, evitando los posibles procesos que señala Álvarez (2008) de disminución de autoestima y del sentimiento de autoeficacia, pérdida de motivación y desinterés, cuando hay discrepancias entre los resultados que se van obteniendo y las expectativas del alumnado.

Transparencia

El proceso de evaluación transparente se garantizó a través de una rúbrica de evaluación (véase en el anexo 13) puesta a disposición del alumnado desde el inicio del diploma, abierta al debate y la valoración del alumnado. Este instrumento desglosaba tanto las tareas evaluadas como los criterios e indicadores que se evalúan. Igualmente se incluían los porcentajes que finalmente ofrecerán la evaluación sumativa necesaria para la acreditación del diploma.

Además, es importante reseñar que la adopción de adaptaciones individuales por situaciones personales específicas, fue abiertamente comentada con el grupo.

La pluralidad metodológica se materializó a través de una

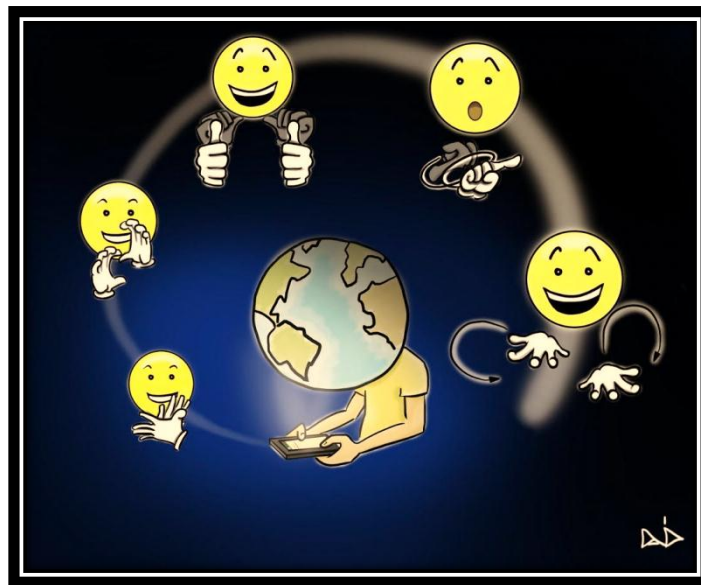
Flexibilidad y pluralidad	<p>variabilidad de métodos, instrumentos, procedimientos y estrategias que favorecían el respeto y valoración por la diferencia.</p> <p>Se partía de una organización espacio-temporal y de un estilo organizativo para la realización de las tareas que se caracterizaban por su flexibilidad (múltiples momentos, diversidad de soportes de entrega y realización...). Siempre abierta al diálogo para acordar cambios que contribuyesen a la mejora del aprendizaje.</p> <p>A modo de ejemplo, se observa la incorporación de sesiones de videoconferencia de “seguimiento y mejora”, que tras el análisis continuo de la experiencia, ofrecen la posibilidad de sesiones extraordinarias para la práctica de LSE, la resolución de dudas y la mejora global de todo el proceso.</p>
Relevancia	<p>Tanto las tareas cotidianas como las pruebas finales de evaluación fueron cuidadosamente diseñadas para responder a los propósitos educativos delimitados. Explicitándose la importancia y valor de la evaluación en cada momento del desarrollo del diploma.</p>
Carácter tutorial	<p>El alumnado recibía retroalimentación continua a través de comentarios reflexivos que iban más allá de la mera calificación. La idea de retroalimentación constructiva fue insertada en cada interacción para contribuir al aprendizaje significativo del alumnado. Además de la retroalimentación directa del equipo de tutores y tutoras en el trabajo cotidiano, el alumnado recibía una retroalimentación que provenía de la coordinación en relación a su estado de activación/inactivación y su progreso en general, ahondando en las percepciones emocionales y los estados afectivos del alumnado.</p>
Confidencialidad y autoevaluación	<p>La voz del alumnado ha sido escuchada y puesta en valor, alentándose el autoanálisis y la búsqueda de soluciones consensuadas ante situaciones específicas. Aunque se fomentaba el diálogo y transmisión abierta de la valoración de la experiencia y emociones, se respetaba igualmente la</p>

confidencialidad de la información directa de carácter personal tratada con el equipo de tutores y la coordinación.

Con todo, se involucró a todo el profesorado en los procesos de evaluación, supervisado y organizado en todo momento por la coordinación del diploma. Se trabajó la evaluación como un proceso coherente con el proceso propio aprendizaje, dependiente del mismo, que reflejase todas las habilidades, conocimientos y experiencias vivenciadas. Lejos de recopilar información de forma indiscriminada y sumativa, se fomentaba el trabajo de retroalimentación positiva para el aprendizaje continuo (Pino-Juste, 2011). Es conveniente reseñar que este rico y complejo proceso evaluativo no estaba exento de dificultades inherentes al cambio de visión, que podrían ser resumidas en torno a las limitaciones que explicita Pérez (2014):

- Se requiere más tiempo y dedicación en docencia.
- Se precisa trabajar la autonomía del alumnado adulto para que se preocupe de su propio proceso de aprendizaje.
- La normativa de la universidad no facilita sistemas de evaluación innovadores.
- El profesorado no está lo suficientemente preparado para innovar en evaluación.
- Los grupos de estudiantes son grandes.

ESTUDIO DE LA 3.^a EDICIÓN DEL DIPLOMA DESDE EL NUEVO ENFOQUE EDUCATIVO INCLUSIVO (ETAPA 2)



9. ESTUDIO DE LA 3.^a EDICIÓN DEL DIPLOMA DESDE EL NUEVO ENFOQUE EDUCATIVO INCLUSIVO. CORRESPONDIENTE A LAS FASES DE PLANIFICACIÓN, ACCIÓN, OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA SEGUNDA ETAPA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN

Una vez implementados los cambios de mejora en el diseño y desarrollo de la 3.^a edición del diploma, se procedió a un nuevo proceso de observación y reflexión que repercuta en la mejora de nuevas experiencias educativas. Tal y como plantean Kemmis y McTaggart (1998) la realización sistemática, rigurosa y cuidadosa de estos procesos será la fuente tanto de mejora como de conocimiento en torno a la práctica desarrollada. Por lo que es imprescindible aplicar una serie de estrategias que nutran el proceso continuo de mejora a la vez que se dilucidan buenas prácticas que contribuyan al conocimiento científico de un e-learning inclusivo en Educación Superior.

Debido a la complejidad propia del proceso de investigación en la acción se recogieron evidencias de modo flexible y abierto (Suárez, 2002) teniendo siempre presente que esta metodología de investigación se entiende como elástica y permeable desde una perspectiva inclusiva (Armstrong y Moore, 2004). Puesto que no tiene sentido incidir en una estructura de análisis rígida que redunde en la reiteración de los análisis aplicados en la etapa primera de investigación, se focalizó la atención en el estudio de los cambios introducidos en pos del avance del proceso de educación inclusiva en entornos virtuales de aprendizaje.



Artículo 6. *Artículo en proceso de evaluación.* Hernández-Sánchez, A.M. (xx). Análisis de relaciones interpersonales en una educación superior inclusiva: el valor de la diversidad en blended learning. Proceso de evaluación en Revista Complutense de Educación.

Análisis de relaciones interpersonales en una educación superior inclusiva: el valor de la diversidad en blended learning

Interpersonal relations analysis in inclusive higher education: value of diversity in blended learning

Resumen

El presente trabajo de investigación muestra el análisis de las relaciones interpersonales desarrolladas en una experiencia formativa de educación superior que ha sido diseñada y desarrollada desde una perspectiva inclusiva. La apuesta por la presencia, participación y logros de todo el alumnado moviliza un cambio de paradigma educativo que, a través de la modalidad de blended learning, trata de aprovechar y poner en valor la diversidad propia del grupo. Entendiendo que la facilitación e impulso de las relaciones interpersonales dentro del grupo conforma un elemento clave para alcanzar este propósito.

Este artículo recoge los resultados obtenidos a través de sociogramas que visualizan tanto las preferencias individuales como la conducta de la red en su totalidad. Las informaciones visibilizan una ingente y variada cantidad de relaciones que se generan tanto en el desarrollo de actividades obligatorias como en la creación de espacios de intercambio comunicativo entre el alumnado de forma libre. Observándose que la heterogeneidad relacional se incrementa de forma superlativa en las interrelaciones presenciales, mientras que en el establecimiento de relaciones en línea se consolida una tendencia hacia ciertos grupos de trabajo habituales de forma recurrente. Igualmente, se muestra una diversa variedad de relaciones de interapoyo tanto a nivel académico como afectivo-emocional y de relaciones de lazos de amistad, frente a un bajo nivel de incidencia de relaciones de animadversión, rechazo e indiferencia.

Palabras clave

Educación inclusiva; blended learning; diversidad; sociograma; educación superior.

Abstract

This research paper shows the interpersonal relations analysis that has been engaged in a higher education course. This formative experience has been designed and developed from an inclusive perspective. The purpose of presence, participation and achievements of all the students encourage an educational paradigm change. This process, through blended learning mode, sought to exploit and give value to the diversity of the group. Keeping in mind that the interpersonal relations encourage within the group is an essential element to reach the aim.

The paper includes the research outcomes obtained through sociograms that visualize individual preferences and also the group movements as a whole as well. The information shows a huge and diverse amount of relations that occur into the development of mandatory activities and also into the mutual communication exchanges that students materialize freely. Furthermore, it is pointed that the heterogeneity within relations increases profoundly into the face-to-face interrelations, while the on-line relations tend to generate close usual groups. In the same way, the analysis demonstrate that there are a diverse variety of relationships both academically and affective-emotional and friendship relations, against the low level of animosity, rejection and indifference relations.

Keywords

Inclusive education; blended learning; diversity; sociogram; higher education.

Introducción

Este artículo forma parte de los resultados de un proceso de investigación en la acción que versa sobre la inclusión educativa en entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. La promoción de la inclusión, entendida en términos de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011), se sitúa en el centro del proceso educativo. De manera que, siguiendo la triple dimensionalidad propuesta por Booth y Ainscow (2011) -la generación de cambios profundos en términos de una cultura, unas políticas y unas prácticas educativas más inclusivas- se favorezca el incremento de la percepción de pertenencia al grupo de todo el alumnado. Para ello, es imprescindible “cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas” (Delors, 2013, p.106). Cuestión que precisa de una firme apuesta por el aprendizaje colaborativo como elemento clave para responder a la diversidad, ya que tal y como indican Durán y Monereo (2012) el aprendizaje cooperativo es un elemento positivo que promueve el aprendizaje significativo a través de la negociación, la comunicación y la aceptación y respecto de diferentes puntos de vista. Entendiendo que el “reconocimiento y valoración de la diversidad humana” (Echeita, 2013, p.104) supone la base para promover una verdadera educación inclusiva.

La facilitación y promoción de las relaciones interpersonales entre el grupo de participantes de una experiencia formativa configura una de las variables clave a desarrollar en la sociedad del conocimiento (Bozu y Canto, 2009), con especial incidencia en el caso de propuestas donde participan personas con y sin discapacidad (González y Roses, 2016). De manera que, tal y como defienden Echeita, Parrilla y Carbonell (2011, p.42), la “dinámica colaborativa, inherente al desarrollo de prácticas inclusivas (...), refuerza la importancia que en el ámbito educativo deben tener los procesos sociales a través de los que se diseñan y desarrollan esas mismas prácticas”. Más aún cuando, a pesar de las demostradas posibilidades del e-learning, en términos de “incremento de las modalidades comunicativas, potenciación de escenarios y de entornos interactivos, favorecer tanto el aprendizaje independiente como el aprendizaje colaborativo” (Bustos y Coll, 2010, p.243); se observa una falta constante de preocupación por la mejora de las relaciones interpersonales. Aunque la revolución de Internet como medio para la interacción social configura un hito en la vida cotidiana de las personas, aún “no ha calado en los entornos de educación formal, donde se siguen priorizando los usos centrados en la información sin que se dé valor educativo a las relaciones interpersonales” (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010, p.175).

Gonçalves, Carneiro, Fdez-Riverola y Novais (2015) demuestran que los entornos virtuales de aprendizaje aún son percibidos como espacios fríos y distantes cuando se realizan evaluaciones relativas a las relaciones humanas. De forma que se sigue obviando la importancia del establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales ricas y heterogéneas para evitar la desmotivación progresiva y el ocasional abandono en el proceso de aprendizaje (Torres y Ortega, 2003; Giorgis, 2010), la carencia de un aprendizaje significativo por parte de todo el alumnado (Casamayor, 2008; Durán y Monereo, 2012) y, en general, la falta de percepción subjetiva de un estado de bienestar a través de los intercambios presenciales y en línea (Hernández-Sánchez y Ortega, 2015). El cambio de modelo educativo que apuesta por una educación superior inclusiva es aún una tarea pendiente a nivel práctico e investigativo, siendo necesaria, en palabras de Lledó, Perandones y Sánchez (2012), la generación de espacios accesibles que estén directamente relacionados con la provisión de metodologías docentes y entornos de aprendizaje que tengan presente la diversidad propia del ser humano. Así como una

praxis docente —caracterizada por el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan y se adapten a las necesidades del alumnado actual” (Mas y Olmos, 2012, p.171) y una actitud positiva que motive y movilice medidas activas que promuevan la atención a la diversidad como exigencia de una educación de calidad (Gento, 2006).

Contextualización del estudio

El presente estudio forma parte de un proceso de investigación en la acción que se desarrolla en el título propio de la Universidad de Granada denominado —Diploma en Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual”, correspondiente al nivel A1-A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El título se imparte en una modalidad semipresencial o de blended learning, donde la mayor parte del trabajo se desarrolla en línea a través de una plataforma Moodle de adaptación propia denominada Campus Virtual Iberoamericano Inclusivo y Accesible (Cavir-In). El aprendizaje en línea se complementa con una sesión mensual de trabajo presencial donde tanto el conjunto del alumnado como el grupo de tutores y tutoras y el equipo directivo, se reúnen para compartir espacios para el trabajo de los contenidos. Más del 80% del tiempo de trabajo en el diploma corresponde a la interacción en línea, mientras que la experiencia presencial ocupa una mañana completa de sábado que se repite durante los cuatro meses y medio de duración del diploma.

La acción formativa se diseña y desarrolla bajo los principios del modelo de educación inclusiva que plantean Booth y Ainscow (2011) en torno a la facilitación de una gestión y una organización inclusiva, la generación de prácticas inclusivas y el desarrollo de una cultura inclusiva; adaptados al aprendizaje en línea en la Universidad. De manera que la promoción de la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado, guía la toma de decisiones conjunta desde la propia práctica. De forma esquemática se podría decir que la planificación y puesta en marcha del diploma cuenta con una estructura organizativa y de gestión flexible que alienta y sitúa a la diversidad como un valor añadido a cultivar. Para ello, se establece una política de accesibilidad orientada al diseño universal que garantice la calidad formal de la propuesta y se desarrolla un proceso de formación interno del equipo tutorial que promueva el compromiso del equipo y le ofrezca la posibilidad de ejercer su labor docente desde una perspectiva afectiva. Igualmente, se desarrollan un conjunto de dinámicas y estrategias que facilitan la promoción de un aprendizaje más significativo a través de un modelo comunicativo de la lengua de signos, el trabajo colaborativo en el centro de las prácticas, la personalización de los aprendizajes para la consecución de un alto nivel de bienestar, la evaluación como elemento para aprender (y no como mero elemento de selección) y la introducción de innovaciones tecnológico-didácticas que mejoren los tradicionales espacios de comunicación.

La maximización de las interacciones conforma un aspecto clave que se refuerza e incentiva a lo largo de toda la experiencia a través de la utilización constante de la videoconferencia, el uso creativo de los foros, la introducción de la gamificación y la facilitación asidua de un diálogo fluido y respetuoso. Así, los intercambios comunicativos se promueven para generar una convivencia positiva donde todo el alumnado se sienta parte activa de su propio aprendizaje y del crecimiento global del grupo.

Propósito de la investigación

El presente trabajo de investigación se centra en el estudio de las relaciones desarrolladas entre el alumnado a lo largo de la experiencia formativa semipresencial donde participan personas con y sin discapacidad auditiva. En concreto, se pretende analizar las relaciones interpersonales

que se establecen en el desarrollo del grupo, incidiendo en las diversas posiciones y estatus del alumnado y en la conducta de la red como un todo, en función las diversas dimensiones estudiadas: aprendizaje colaborativo y práctica libre en línea y presencial, interacciones facilitadoras a nivel académico y afectivo-emocional, relaciones de amistad e interacciones negativas vivenciadas.

Metodología

Población

La población estudiada corresponde al conjunto de alumnado participante en la 3.^a Edición del Diploma de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual, nivel A1-A2, título propio de la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada. De las 40 personas que participaron en la experiencia, 7 tenían la posibilidad de comunicarse en lengua de signos española, perteneciendo 3 de ellos/as al colectivo de personas sordas. El resto de la población (correspondiente a más del 80% del total) no había tenido formación previa con el contenido del diploma.

La participación de la población en la estrategia de estudio asciende a 36 personas, no obteniéndose datos directos de respuesta de las 4 personas que no culminaron sus estudios de diploma. El grupo consolidado, entendido como el “conjunto humano cuyos elementos se conocen, se influyen y poseen objetivos en común” (Diego y Chico, 2013, p.12), cuenta con una heterogeneidad poblacional superlativa en función a múltiples criterios relacionados con la edad, el registro comunicativo, la procedencia, las expectativas, la dedicación profesional o formativa, el dominio de la competencia digital o los estilos de aprendizaje. Sin embargo, es posible considerar a los participantes como un grupo porque siguiendo los estudios de Casavona (1991) se cumplen un conjunto de características necesarias para ello:

- Se establece una *asociación definible*, entendida como la identificada como alumnado de la misma experiencia formativa.
- Se consolida una *conciencia de grupo* a través de la confirmación de unos fines específicos comunes orientados hacia el aprendizaje de la lengua de signos.
- Se fomenta el *sentido de participación en objetivos comunes, actuación unitaria*. A pesar de la heterogeneidad del grupo, todos y todas tienen la posibilidad de construir juntos hacia un fin comunicativo común.
- Se promueve una *dependencia recíproca* y una *acción recíproca*, de ayuda mutua e inter-comunicación, a través de la realización de las tareas conjuntas, la realización de las videoconferencias, el trabajo colaborativo en las sesiones presenciales y el aprendizaje colaborativo libre en línea y presencial, entre otras.

Instrumento

Se diseña y aplica un escala sociométrica que posibilita la recogida de datos necesarios para estudiar “las estructuras sociales en conjunto y la situación individual de cada persona” (Diego y Chico, 2013, p.16). La escala de valoración sociométrica de elaboración propia está compuesta por 12 cuestiones que pueden aglutinarse en torno a 3 dimensiones temáticas (relaciones de trabajo colaborativo, relaciones interpersonales positivas y relaciones interpersonales negativas), además de una cuestión primera referida al conocimiento de las relaciones previas al inicio de la experiencia formativa. La tabla 1 recoge el conjunto de cuestiones:

Dimensión	Cuestión
Relaciones previas al inicio del diploma	Señala el nombre de aquellas personas que ya conocías antes de comenzar el diploma, especificando el tipo de relación (trabajo, amistad, estudios, conocido/a...).
Relaciones preferenciales en torno al aprendizaje colaborativo	1. Señala el nombre de las tres personas con las que más has trabajado en grupo para la entrega de tareas obligatorias.
	2. Señala el nombre de las tres personas con las que más has trabajado en grupo para la práctica libre de los contenidos de LSE del diploma en línea.
	3. Señala el nombre de las tres personas con las que más has trabajado en grupo para la práctica libre de los contenidos de LSE del diploma presencialmente (en persona).
	4. Señala el nombre de las tres personas con las que más has trabajado en grupo en las dinámicas desarrolladas en las sesiones presenciales.
Relaciones interpersonales positivas	5. Señala el nombre de las tres personas que más te han ayudado en tu aprendizaje (personas que te han facilitado aclaraciones y/o han hecho aportaciones valiosas para tu aprendizaje).
	6. Señala el nombre de las tres personas a las que tú más has ayudado en su aprendizaje (personas a las que tú has facilitado aclaraciones y/o hecho comentarios valiosos para su aprendizaje).
	7. Señala el nombre de las tres personas que más te han motivado a avanzar (personas que te han motivado para seguir aprendiendo en el diploma).
	8. Señala el nombre de las tres personas a las que tú más has motivado a avanzar (personas a las que tú has motivado para que sigan aprendiendo en el diploma).
	9. Señala el nombre de las tres personas con las que has establecido buenos lazos de amistad (personas con las que has establecido una amistad que va más allá de la relación académica).
Relaciones interpersonales negativas	10. Señala el nombre de las tres personas que te han generado sentimientos de animadversión (personas con las que te has sentido incómodo/a a nivel personal).
	11. Señala el nombre de las tres personas que te han generado sentimientos de rechazo (personas que has preferido evitar para realizar trabajos en grupo).
	12. Señala el nombre de las tres personas que te han producido indiferencia (personas con las que has tenido una relación escasa o nula).





Procedimiento

El escala sociométrica ha sido aplicada a través de un formulario electrónico generado a través de la opción “formulario” de google drive en las últimas semanas de realización del diploma. El instrumento incluye la traducción del contenido a lengua de signos española para facilitar la comprensión de aquellas personas que la utilizan como lengua materna. Igualmente, se incluye un pequeño vídeo que contiene el nombre y fotografía de todo el alumnado del diploma para favorecer el reconocimiento de todas las personas participantes si fuera necesario.

Cada una de las cuestiones ofrece la posibilidad de seleccionar hasta tres personas que den respuesta a la relación definida. Este criterio no solo obliga al alumnado a concretar la intensidad relacional con sus compañeros/as, sino que favorece el manejo de una información relevante que es incorporada en el proceso de toma de decisiones para la mejora en la fase de reflexión de la investigación en la acción desarrollada.

Una vez recopiladas las 36 respuestas, se procede al análisis de la información a través de la técnica sociométrica más conocida (Pineda, Renero, Silva, Casas, Bautista y Bezanilla, 2009): el sociograma. De manera, que sea posible estudiar los patrones de interacción (Cardona, 2005) a través de la representación gráfica de las relaciones de diverso tipo entre el conjunto de alumnado (Martín, 1999). La posibilidad de dibujar las relaciones en torno a una red visual facilita la comprensión de la conducta del grupo en su totalidad y la evolución de las relaciones de cada uno de los elementos que compone el grupo de alumnado. De manera que a través de esta técnica gráfica se pueden determinar “las preferencias de los individuos respecto a diversos estímulos que forman parte de su medio” (Rodríguez y Morera, 2001, p.43).

A partir de las respuesta del alumnado, se construyen los correspondientes sociogramas con la ayuda del software *yEd Graph Editor* de *yWorks, the diagramming Company*, disponible de forma gratuita en su versión *yEd 3.15.0.2*. La pertinencia y relevancia en el uso de este programa reside en la posibilidad de establecer relaciones simples y/o recíprocas en función a diversos elementos (en este caso personas), su versatilidad para reorganizar en el espacio los subgrupos de población en función a las relaciones establecidas y la facilidad para localizar de forma visual a las personas en función a diversas representaciones atributivas. En el presente estudio se ha incorporado la diferenciación visual de los elementos en torno a la leyenda que se incluye en la tabla 2.

	Las mujeres y los hombres representados con ropa naranja pertenecen al grupo de personas oyentes que no conocen la lengua de signos española antes de comenzar el diploma.
	Las mujeres representadas con ropa verde corresponden al grupo de personas oyentes que conocen la lengua de signos española y pueden comunicarse a través de ella antes de comenzar el diploma
	Las mujeres y los hombres representados con ropa azul pertenecen al grupo de personas sordas que conocen la lengua de signos española y la utilizan como lengua vehicular (en dos de los tres casos, en el tercero, se utiliza como segunda lengua).
	Las personas representadas con ropa gris corresponden a las cuatro personas que no han finalizado el diploma y que, igualmente, no han respondido a las cuestiones de la escala sociométrica.

Presentación y discusión de los resultados

El análisis de las relaciones establecidas a lo largo del desarrollo de la experiencia formativa comienza con el estudio de las relaciones previas al inicio del diploma. De manera que se tenga la información precisa para comprender el crecimiento de las relaciones y evitar posibles concepciones sesgadas sin referencia contextualizada. Por ello, se introduce una cuestión primera que permite la visualización del universo relacional previo a la conformación del grupo (figura 1).

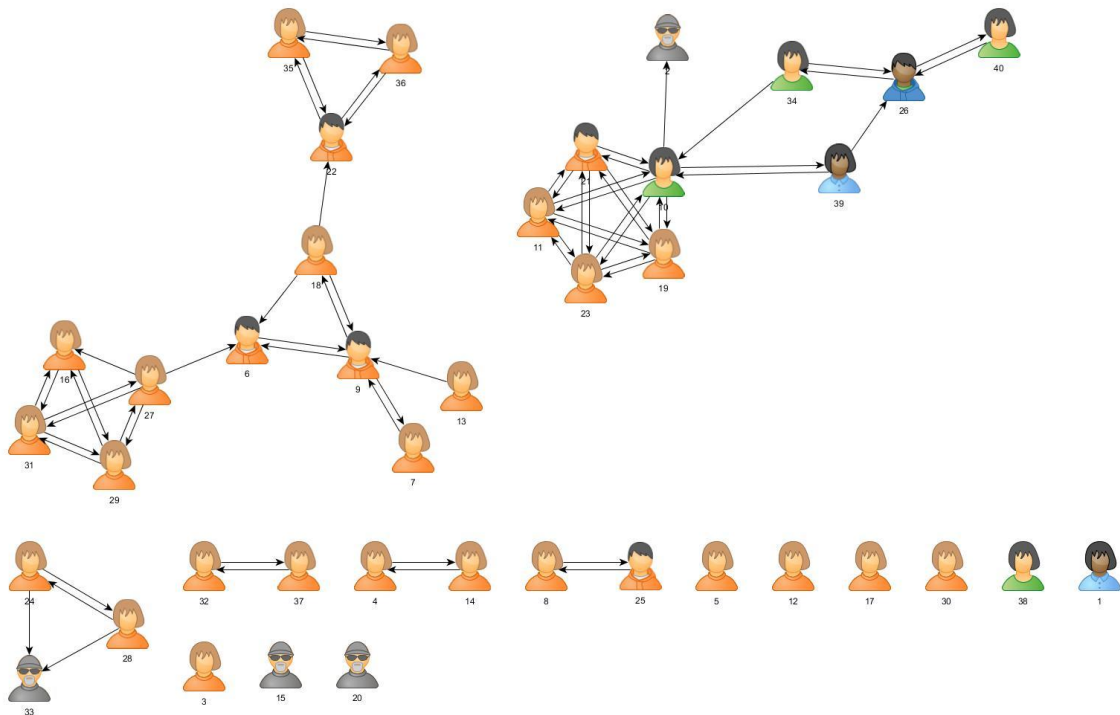


Figura 1. Representación gráfica de sociograma referente a las relaciones previas al inicio de la acción formativa.

El análisis muestra dos núcleos relaciones principales donde diversos actores están relacionados entre sí. En el primero (situado en la parte superior izquierda de la figura 1) se observan tres subgrupos de personas oyentes que se relacionan entre sí a través de dos actores puente (entendidos como aquellos vínculos específicos que proporcionan el único camino entre dos conjuntos o personas). Por su parte, en el segundo subgrupo (situado en la parte superior derecha de la figura 1) existe un subgrupo compacto a nivel relacional que se conecta con otros actores a través de uno de sus componentes. Obsérvese en este caso, que es la persona que domina la lengua de signos la que tiene relaciones con otras personas que se pueden comunicar en esa lengua. Finalmente, se observa la existencia de 4 subgrupos conformados por dos o tres personas que se conocen entre ellas. Así como 10 personas que no son conocidas por nadie y 7 que confirman no conocer a ninguna otra antes del inicio del diploma. Se dibuja así una heterogénea red de relaciones donde un grupo importante de personas no tiene contacto previo con otras o tiene un solo enlace relacional. Ya que incluso la mayoría de las personas que son englobadas en los dos núcleos relacionales centrales, solo conocen o son conocidas por una, dos o tres personas. Apareciendo un único caso que conoce y es conocida por 6 personas y unas pocas personas que conocen o son conocidas por 4 personas (la mayoría correspondiente a las personas 10, 11, 19, 21 y 23 que se relacionan entre ellas).

El aprendizaje colaborativo en blended learning: estudio relacional del trabajo en equipo en línea y presencial

El estudio de las relaciones establecidas a través de las actividades en grupo obligatorias en línea y las presenciales difieren de forma sustancial tanto cuantitativa como cualitativamente, tal y como muestran las figuras 2 y 3.

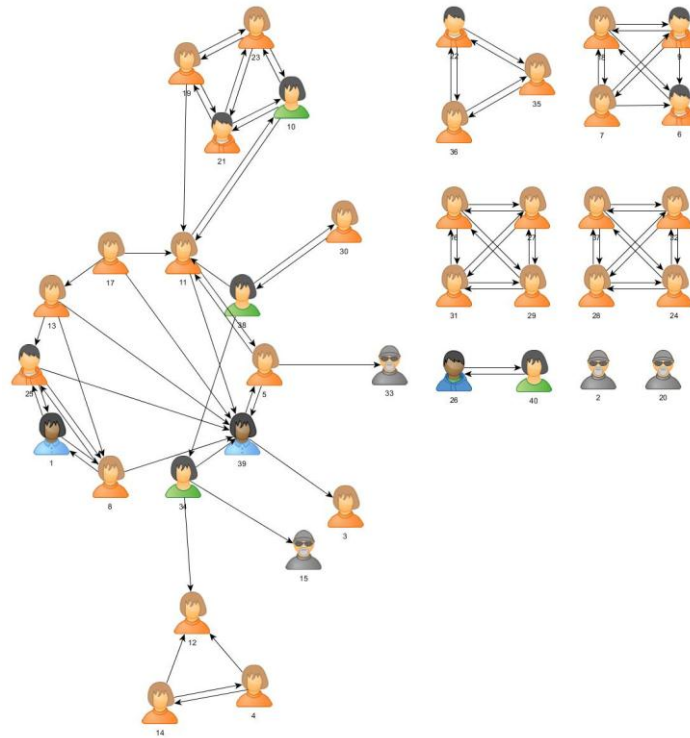


Figura 2. Representación gráfica del sociograma referente a las relaciones establecidas en el desarrollo de actividades grupales en línea.

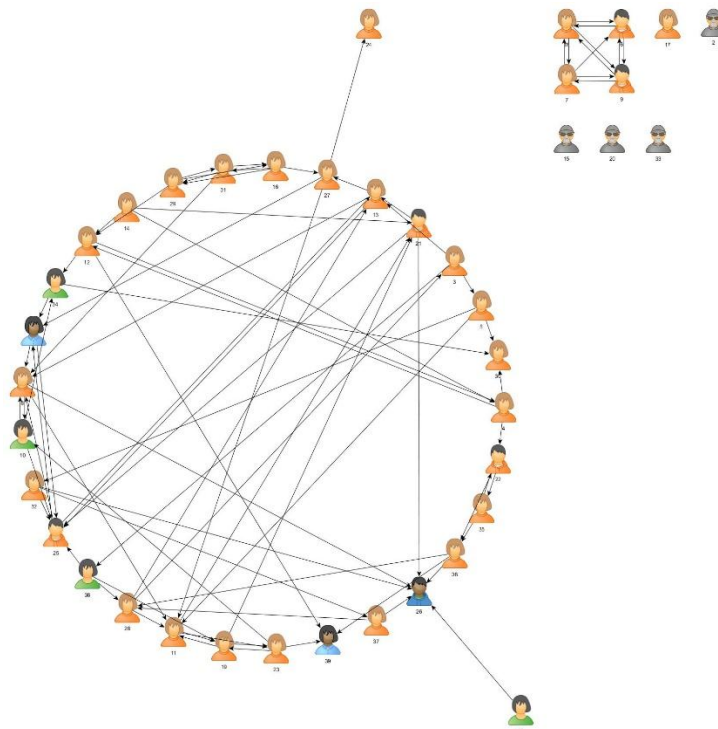


Figura 3. Representación gráfica del sociograma referente a las relaciones establecidas en el desarrollo de actividades grupales en las sesiones presenciales.

Las sesiones de trabajo presencial se convierten en espacios donde el alumnado tiende a relacionarse más y de forma más heterogénea. Mientras que las dinámicas de trabajo grupal generadas en línea, aunque ofrecen una ingente cantidad de relaciones, tienden a propiciar grupos comunes de trabajo menos variados. Se observa pues una serie de subgrupos que trabajan colaborativamente pero de forma aislada al resto de los subgrupos. Así, por un lado, en las sesiones de trabajo colaborativas presenciales se observa un grupo nuclear central que incluye a la mayor parte del alumnado. Donde únicamente se quedan desligadas 9 personas que pertenecen a aquellas 4 personas que abandonan el diploma, otras 4 que trabajan de forma aislada entre ellos y una última que no asiste a la mayoría de las sesiones presenciales por cuestiones personales justificadas. Mientras que por el otro lado, en las actividades de trabajo en grupo en línea, a pesar de que existe un núcleo de 10 personas que se interrelaciona a través de actores y actrices puente, hay subgrupos más definidos de trabajo constante a lo largo de diploma, de manera que hay relaciones menos heterogéneas en comparación con las establecidas en las sesiones presenciales.

Con todo, si se observa el cambio gráfico de las relaciones iniciales con las desarrolladas en la realización de las actividades obligatorias grupales en línea, se podría afirmar que hay un incremento en la heterogeneidad de las relaciones, generándose un núcleo sustancial de intercambios. Sin embargo, se percibe cierta reticencia por un conjunto de subgrupos que se afanan en el trabajo reiterado con las mismas personas, lo que dificulta la posibilidad de valorar la diversidad en los intercambios generados. En este sentido, es conveniente señalar que las sesiones presenciales, aunque cuentan con un espacio más restringido de tiempo del cómputo total del diploma que el trabajo en línea, han sido planificadas con unas dinámicas fundamentadas eminentemente en el desarrollo de actividades y dinámicas colaborativas. Mientras que por su parte, el trabajo en línea cuenta con un porcentaje mayor de trabajo obligatorio individual que el destinado a las tareas colaborativas. Estos resultados, invitan a revisar el conjunto de dinámicas de trabajo colaborativo propuesto en línea para conseguir que la –construcción colaborativa del conocimiento mediante la interacción y la comunicación en los espacios de trabajo [en línea]” (Ornellas y Romero, 2014) sea diversa y extensa a nivel relacional. Incidiendo en la facilitación de la colaboración en línea con el afianzamiento de las innovaciones introducidas y la búsqueda de nuevas dinámicas y soportes que posibiliten el trabajo grupal en línea.

El establecimiento de relaciones a través de la práctica libre presencial y en línea

Uno de los hallazgos más significativos del conjunto de datos analizados, es el referente al notable desarrollo de relaciones de trabajo colaborativo en línea y presencial por iniciativa del alumnado. Las figuras 4 y 5 muestran que el propio alumnado ha generado espacios y tiempos no dirigidos para el trabajo en equipo, propiciando el establecimiento de relaciones interpersonales que dan lugar a una práctica libre de la lengua de signos española.

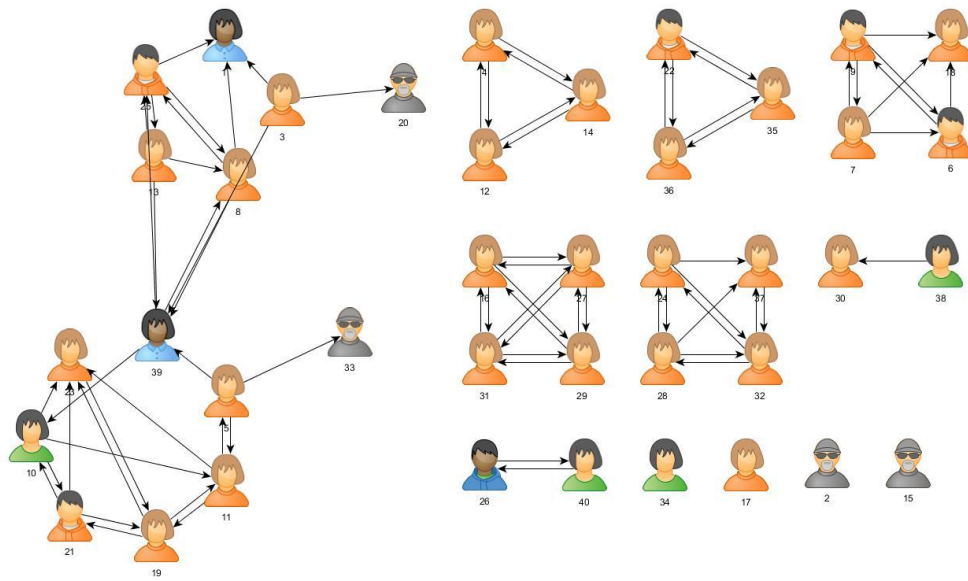


Figura 4. Representación gráfica del sociograma referente a las relaciones establecidas por iniciativa propia para la práctica libre en línea de la lengua de signos española.

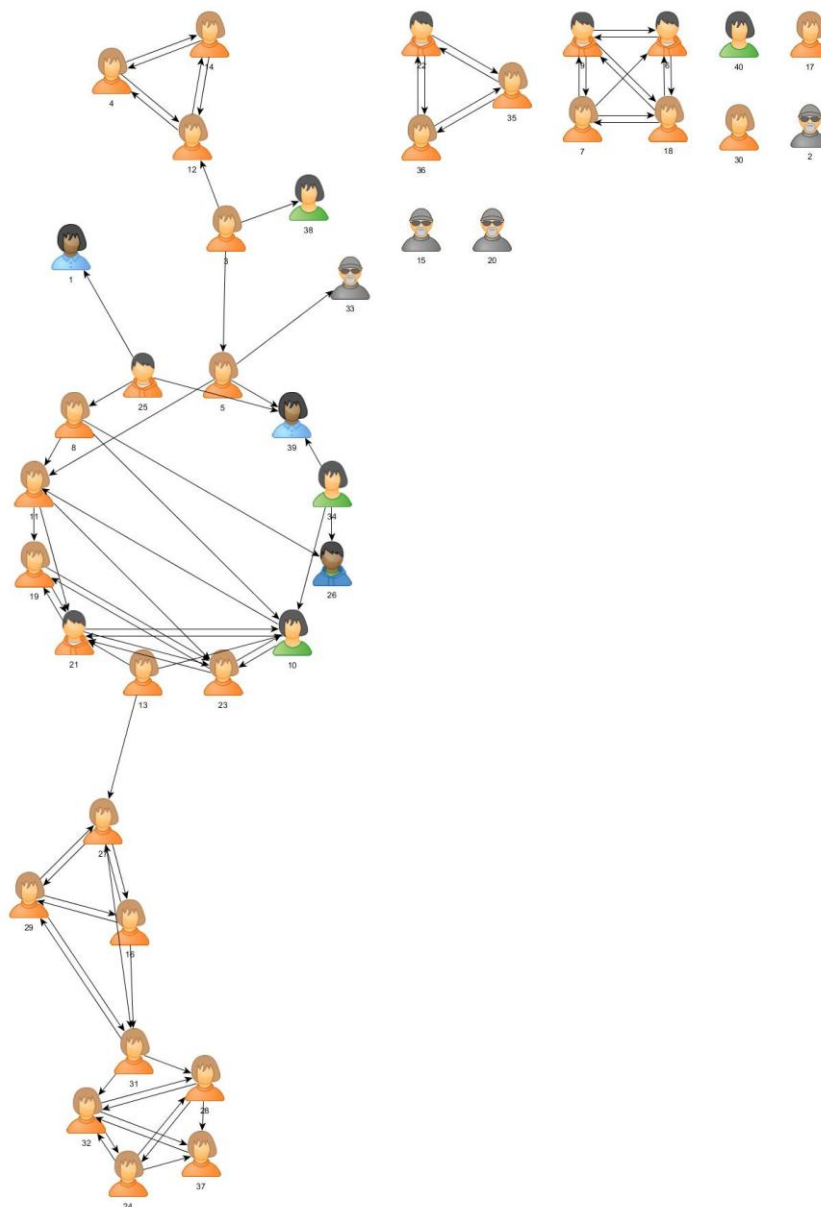


Figura 5. Representación gráfica del sociograma referente a las relaciones establecidas por iniciativa propia para la práctica libre presencial de la lengua de signos española.

Del mismo modo que en el estudio de las relaciones en el trabajo colaborativo obligatorio en el apartado anterior, los resultados de la práctica libre de lengua de signos española en línea muestran un mayor número de subgrupos de trabajo cerrados que se relacionan entre sí sin apertura ninguna a otros subgrupos. Mientras que en la práctica libre en línea se generan 6 subgrupos independientes cerrados, en la práctica libre presencial se reduce el número a 2 subgrupos. La práctica libre presencial da lugar a grupos más heterogéneos que, además, cuentan con mayores actores puente que conectan e interrelacionan unas subredes y otras. Nuevamente, se observa que la práctica colaborativa presencial favorece el desarrollo de un esquema relacional más diverso que en la práctica a distancia. Hecho que no ha de obviar la notable importancia relacional en línea que se establece entre grupos de personas que tienen pocas o nulas posibilidades de tener encuentros presenciales por cuestiones espaciales y temporales (nótese que algunos y algunas de los/as participantes en la experiencia viven en otras

comunidades españolas y que la mayoría simultanea el desarrollo del diploma con estudios de grado o posgrado y/o con trabajo).

Los procesos de ayuda entre iguales: líderes académicos y líderes afectivo-emocionales

El análisis global de las cuestiones quinta, sexta, séptima y octava muestran un conjunto de redes de relaciones compleja y variable, orientada al estudio de las interacciones proclives a la ayuda entre iguales. Los resultados muestran tanto las relaciones de ayuda destinadas a la aclaración de contenidos, como los apoyos motivacionales directos para continuar en el diploma. De forma que se visualiza el rol de líder entre iguales que puede matizarse a dos niveles: por un lado el rol de líder académico que contribuye de forma directa a las aclaración de contenidos y la práctica de los mismos; y por otro, el de líder afectivo-emocional que motiva a sus compañeros y compañeras para que no cesen en su desempeño y culminen el diploma.

Las representaciones globales de los sociogramas muestran que la variabilidad de personas que son señaladas como facilitadores y receptores, tanto a nivel académico como afectivo-emocional, es muy amplia, encontrándose una ingente cantidad de personas que han sido señaladas al menos en una ocasión. En concreto, respecto al rol de facilitador y receptor académico se han señalado a 31 de los 40 participantes y en relación al rol de facilitador y receptor afectivo-emocional se han identificado 33 y 32 personas, respectivamente, de las 40 posibles. La diversidad en las interacciones establecidas vuelve a hacer patente en esta ocasión, valorándose, en palabras de Ainscow (1999), como un estímulo para el aprendizaje.

Los roles que ocupan los participantes en la experiencia son variables, observándose que una misma persona puede desempeñar relaciones diversas con diferentes personas, de manera que puede asumir el rol de facilitador en relación a varias personas y el de receptor de ayuda con otras tantas, e incluso con las mismas (situaciones de ayuda recíproca). No obstante, se hace visible el liderazgo asumido por ciertas personas que tienden a desempeñar un rol de forma estable a lo largo de la experiencia. Los participantes 10, 26 y 39 destacan porque desempeñan de forma notoria el rol de líderes académicos, es decir, de facilitadores a la hora de hacer aclaraciones y ayudar con el desarrollo de los contenidos a sus compañeros y compañeras. Las tres son personas que conocen y utilizan la lengua de signos española previamente al inicio del diploma (dos personas sordas y una oyente). Junto con lo anterior, es importante reseñar que estas tres personas que asumen un rol de liderazgo a nivel académico también son señaladas como apoyos motivacionales para continuar con el diploma y culminar la experiencia (véase el análisis de las relaciones de forma focalizada a ambos niveles).

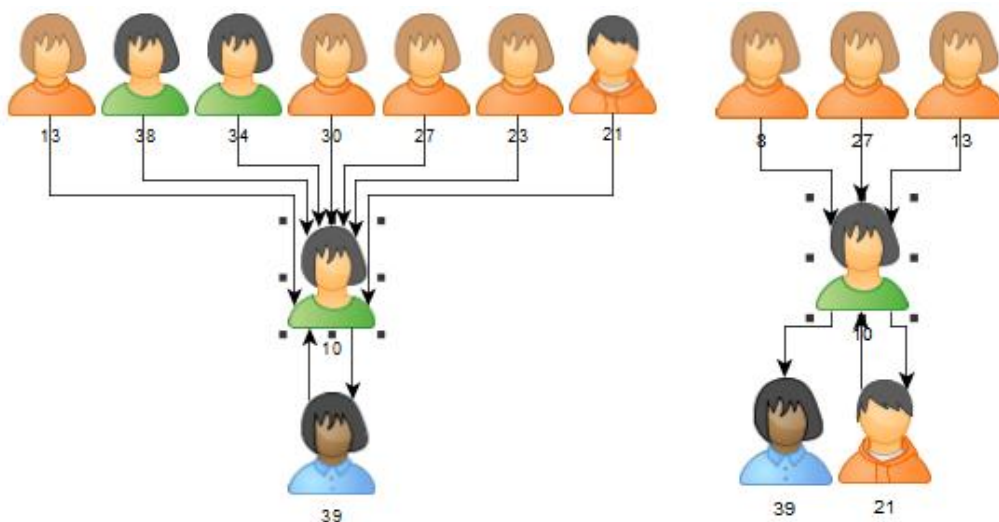


Figura 6. Representación gráfica de la persona 10 en relación a su liderazgo académico y afectivo-emocional, respectivamente.

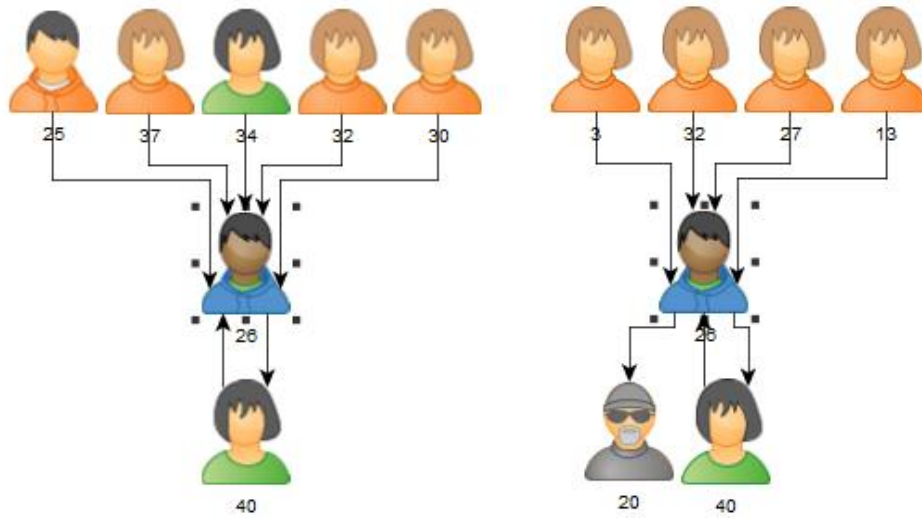


Figura 7. Representación gráfica de la persona 26 en relación a su liderazgo académico y afectivo-emocional, respectivamente.

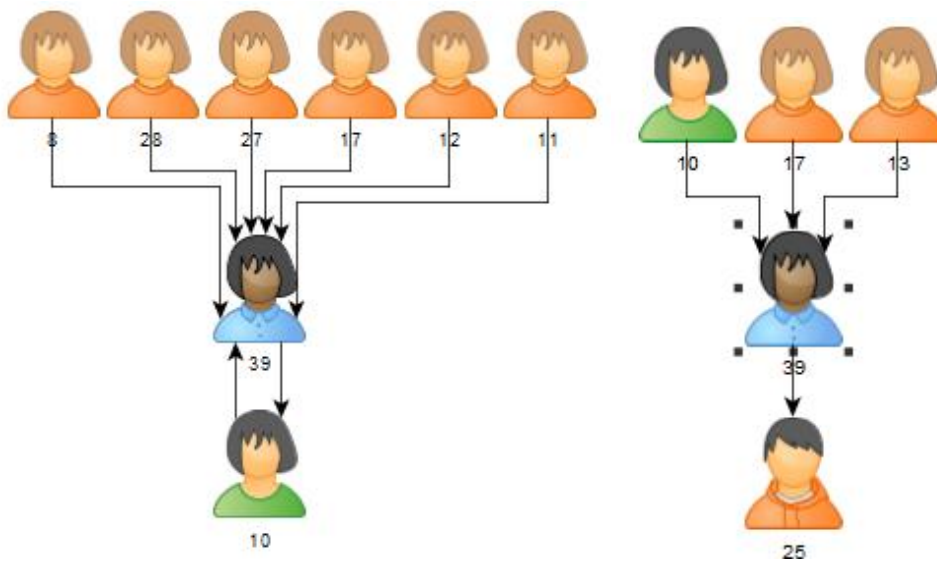


Figura 8. Representación gráfica de la persona 39 en relación a su liderazgo académico y afectivo-emocional, respectivamente.

En ninguno de los casos del resto de relaciones establecidas en las representaciones globales de los sociogramas se establecen más de 3 selecciones. Por lo que se podría decir que las personas 10, 26 y 39 desempeñan un rol de liderazgo que no solo se ciñe a la componente académica sino que se hace notoria a nivel afectivo-emocional. Nótese igualmente, que no se puede afirmar que las relaciones establecidas a nivel académico den lugar a la motivación para continuar en el diploma, ya que tal y como muestran las relaciones delimitadas pueden darse coincidencias pero no en todos los casos las personas que reciben aclaraciones de otra persona son también apoyados a nivel afectivo-emocional y, de forma inversa, no en todas las relaciones de apoyo

afectivo se encuentra una relación de índole académica. Obsérvese a modo de ejemplo que el alumno número 26 ofrece ayuda a ambos niveles a dos personas (32 y 40), y sin embargo, el resto de relaciones de ayuda no son coincidentes a ambos niveles. Con todo, se podría decir que la proactividad de ciertas figuras para establecer relaciones de apoyo entre iguales y asumir roles de liderazgo coincide a nivel académico y afectivo-emocional, dentro de una compleja y diversa red de relaciones que se nutre de forma diferente en función a las necesidades y situación de cada participante.

Finalmente, es interesante reseñar que la participante número 11 ha sido señalada como la persona que más ayuda ha recibido tanto a nivel académico como afectivo-emocional, volviéndose a remarcar la relación entre un componente y otro.

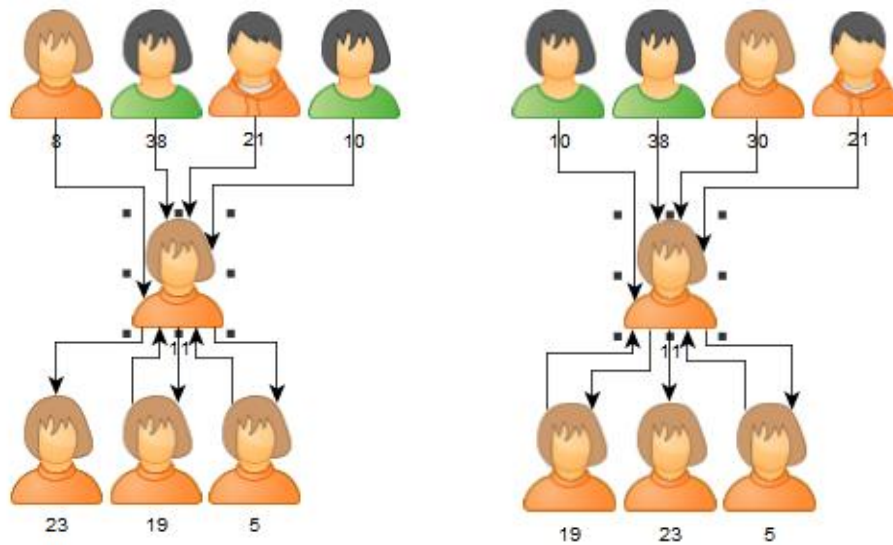


Figura 9. Representación gráfica de la persona 11 como receptora principal de ayuda tanto a nivel académico como afectivo-emocional, respectivamente.

El establecimiento de buenos lazos de amistad

El análisis de la amistad como tal se hace desde una perspectiva realista como el establecimiento de lazos que promueven una buena relación entre el alumnado que va un poco más allá de la meramente académica. Siempre dentro de las limitaciones temporales que tiene el curso y de la especificada de esta experiencia de posgrado donde participan un grupo heterogéneo que encuentra entre los 18 y los 65, siendo el grupo situado entre los 20 y los 25 el mayoritario (63,9%), seguido del comprendido entre los 26 y los 35 (19,4%). La gráfica general de sociograma en esta dimensión puede verse en la figura 10.

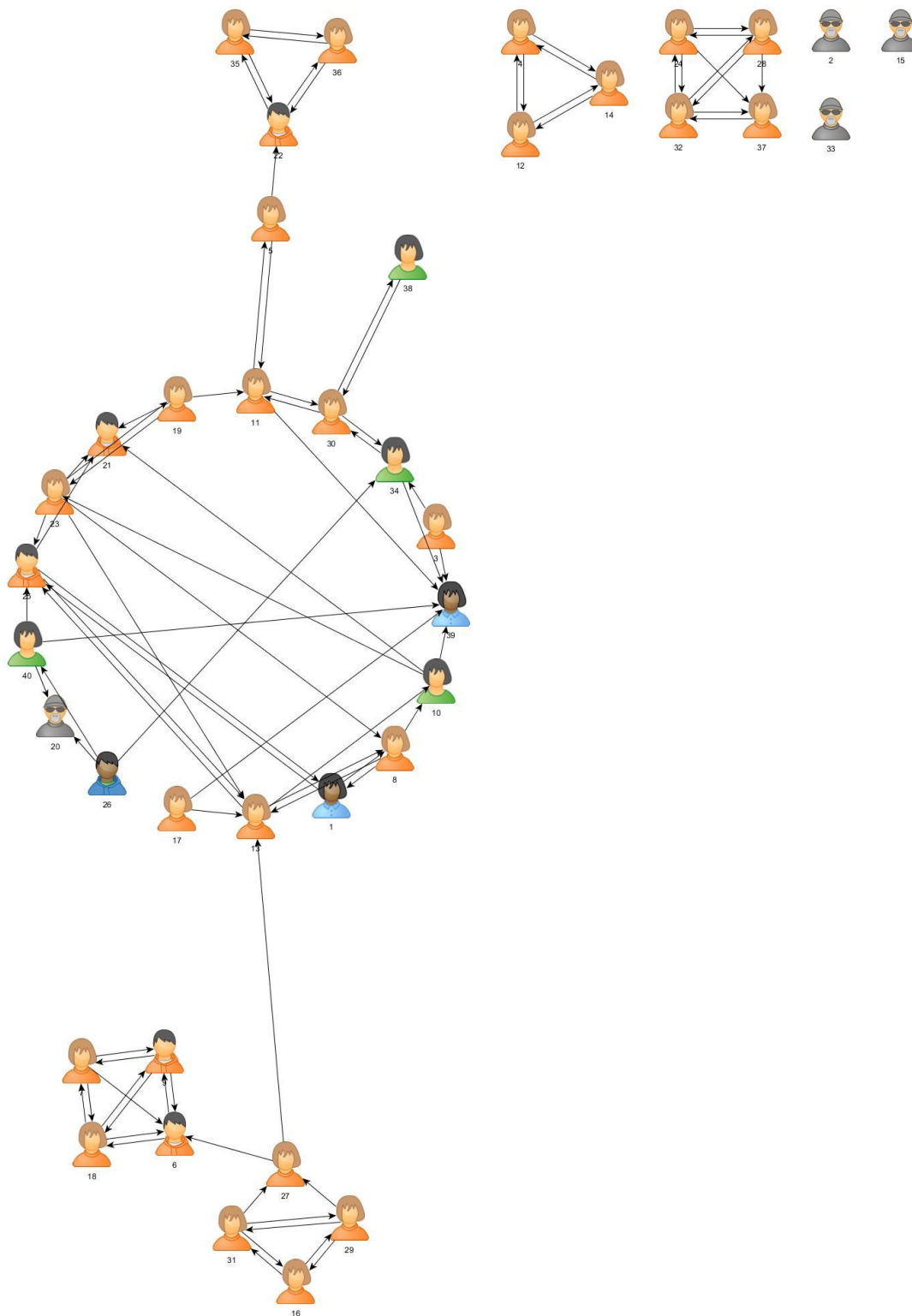


Figura 10. Representación gráfica del sociograma correspondiente al establecimiento de lazo de amistad en el desarrollo del diploma.

La diversidad de relaciones señaladas como lazos de amistad generados a lo largo del diploma se concentra en torno a un núcleo poblacional que se interrelaciona de forma extensa y variada. Observándose, igualmente, que 3 de los otros subgrupos minoritarios generados, cuentan con personas puente que conectan el grupo central con estos. Únicamente, se generan dos grupos

completamente cerrados que tienen fuertes relaciones interpersonales de amistad entre ellos y que están aislados del resto.

En este punto, se hace necesario resaltar la conducta del grupo como un todo en torno al cambio que tiene la estructura gráfica relacional en la delimitación de las relaciones previas al inicio del diploma y los lazos de amistad generados al final del mismo. Se observa que, grosso modo, la heterogeneidad palpable entre el estudiantado en uno de los subgrupos de la gráfica de relaciones previas al inicio del diploma, crece hasta convertirse en el núcleo central de relaciones en la gráfica relativa al establecimiento de lazos de amistad, que aglutina a un vasto conjunto de personas sordas (la totalidad de estas) y oyentes. Por su parte, los 5 subgrupos visibles en la representación de las relaciones de lazos de amistad corresponden a la ruptura del segundo subgrupo de la gráfica representativa de la situación inicial (movimiento representado por las flechas de color azul) y por subgrupos menores (de dos o tres personas) que se unen o absorben a alguna persona solitaria (conformación representada por los círculos verdes). Se podría decir que las relaciones de amistad se ven favorecidas por la generación de un núcleo central diverso que se interrelaciona a través de relaciones que van más allá del plano académico. Es sumamente importante reseñar que el desarrollo de la experiencia formativa provee un espacio donde personas sordas y oyentes se interrelacionan de forma constante, llegando a generar lazos de amistad diversos. Lejos de generarse grupos cerrados en función de determinados criterios relacionados con la discapacidad, la interiorización y puesta en práctica de un modelo de educación inclusiva, favorece el despliegue de relaciones diversas. La gráfica 11 muestra el movimiento global de cambio.

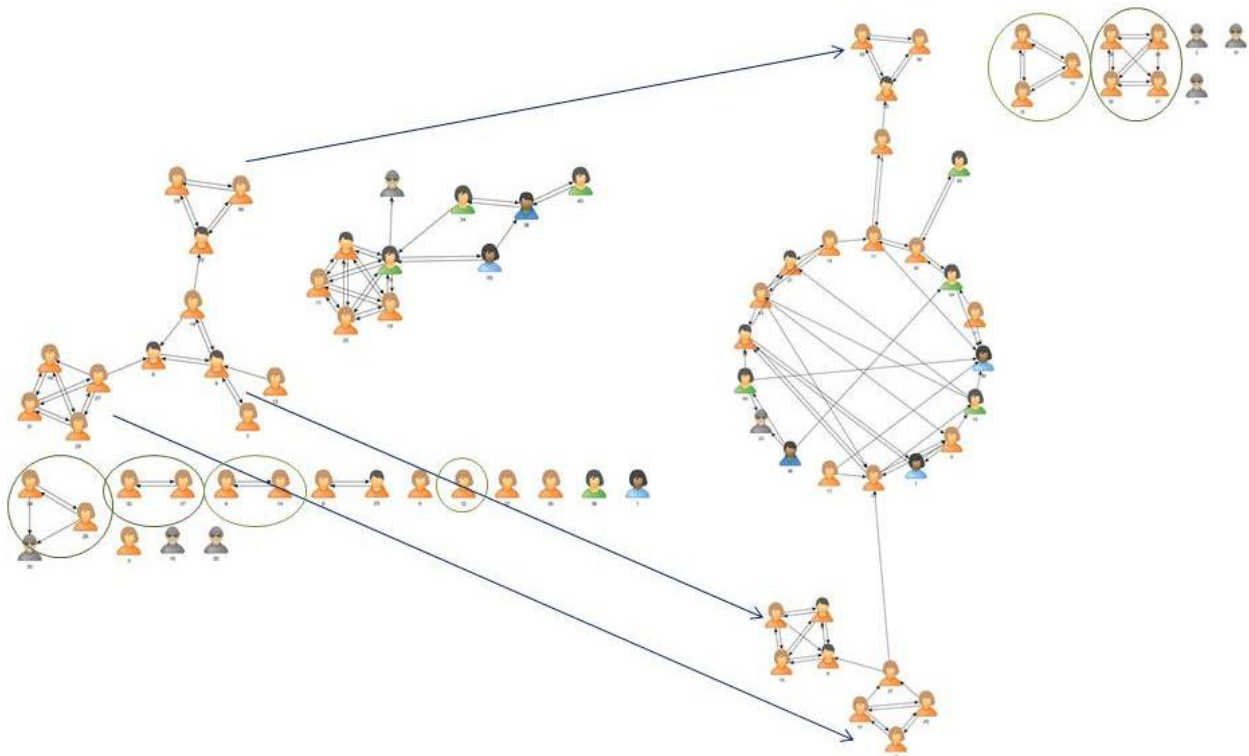


Figura 11. Representación gráfica del movimiento global que sucede desde el grafo correspondiente a las relaciones previas al inicio del diploma y el grafo de las relaciones de buenos lazos de amistad.

Las relaciones interpersonales negativas

El mapa general de relaciones interpersonales negativas muestra un número bajo de selecciones. Se observa que 23 de los 40 participantes no son señaladas como personas que hayan generado sentimientos de animadversión. Además, el resto de las personas solo han sido señaladas en una ocasión, a excepción de la persona 25 que tiene 2 selecciones y la persona 39 que cuenta con 5 selecciones. Por su parte, el estudio de las relaciones de rechazo para compartir trabajo en grupo, muestra que 28 del total del estudiantado no ha sido señalado en ninguna ocasión. Mientras que el resto del alumnado es seleccionado en una sola ocasión, a excepción de 4 personas que han sido seleccionadas 2 veces (persona número 10, 11, 15 y 35) y nuevamente la persona 39 que lo ha sido en 4 ocasiones. Así, se observa una ínfima tendencia hacia la generación de relaciones interpersonales negativas, tanto a nivel de evitación de trabajo en grupo como en la percepción personal de animadversión. El único caso reseñable es el de la persona 39 que es señalada en ambas dimensiones en 5 ocasiones como persona que ha hecho sentir incómodo/a a nivel persona y en 4 momentos como persona que prefería ser evitada para realizar trabajos en grupo.

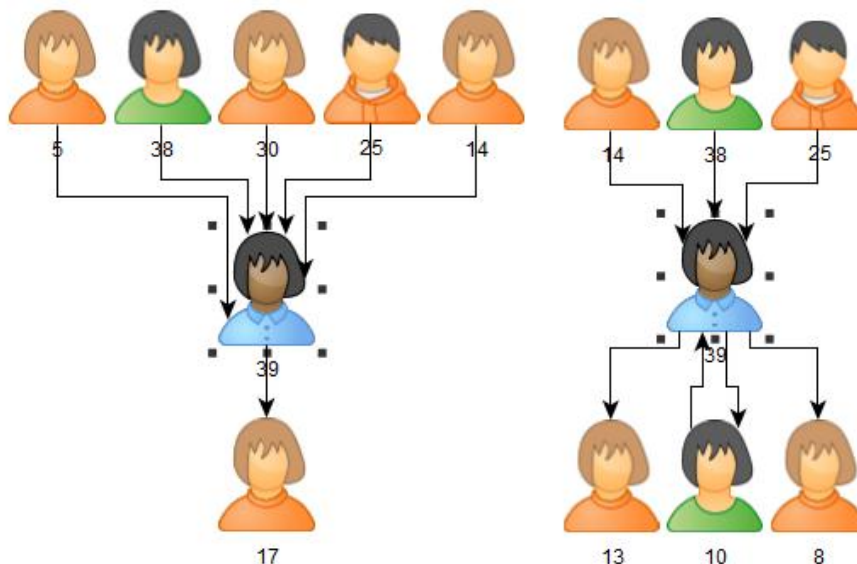


Figura 12. Representación gráfica de la persona 39 en relación a los sentimientos de animadversión que ha generado y el rechazo para trabajar en grupo, respectivamente, según la percepción de los/as compañeros/as.

La discusión de estos resultados puede llevar a múltiples interpretaciones asociadas a diferentes atributos que, descontextualizadas, generen falsas asociaciones. La perspectiva global del proceso de investigación en la acción, a través del seguimiento exhaustivo y la participación directa en la experiencia, permite cumplimentar estos datos con una información contrastiva que trate de dar sentido a esta situación. La dedicación temporal de la persona 39 en el desarrollo del diploma ha sido la más alta, participando de forma incesante en todas las propuestas e involucrándose de forma comprometida en cada actividad. Esta implicación no solo se refleja en que es una de las personas con mayor número de relaciones a la hora de interactuar en todas las modalidades estudiadas, en ser una de las personas líderes tanto a nivel académico como afectivo-emocional y una de la persona con más vínculos de amistad señalados, sino que también despierta sentimientos negativos de animadversión y rechazo en mayor proporción. Se hace oportuno señalar en este momento, que este tipo de relaciones interpersonales negativas

han sido localizadas durante el diploma y trabajadas para que no supusiesen una limitación o imposibilidad para aumentar las relaciones positivas (trabajo por el respecto por los diferentes ritmos de aprendizaje, empatía hacia las diferentes situaciones personales y laborales, consenso para la consecución de acuerdos...).

Finalmente, la figura 13 muestra las relaciones negativas relacionadas con la indiferencia, es decir, aquellas personas con las que se ha tenido un contacto nulo o muy escaso.

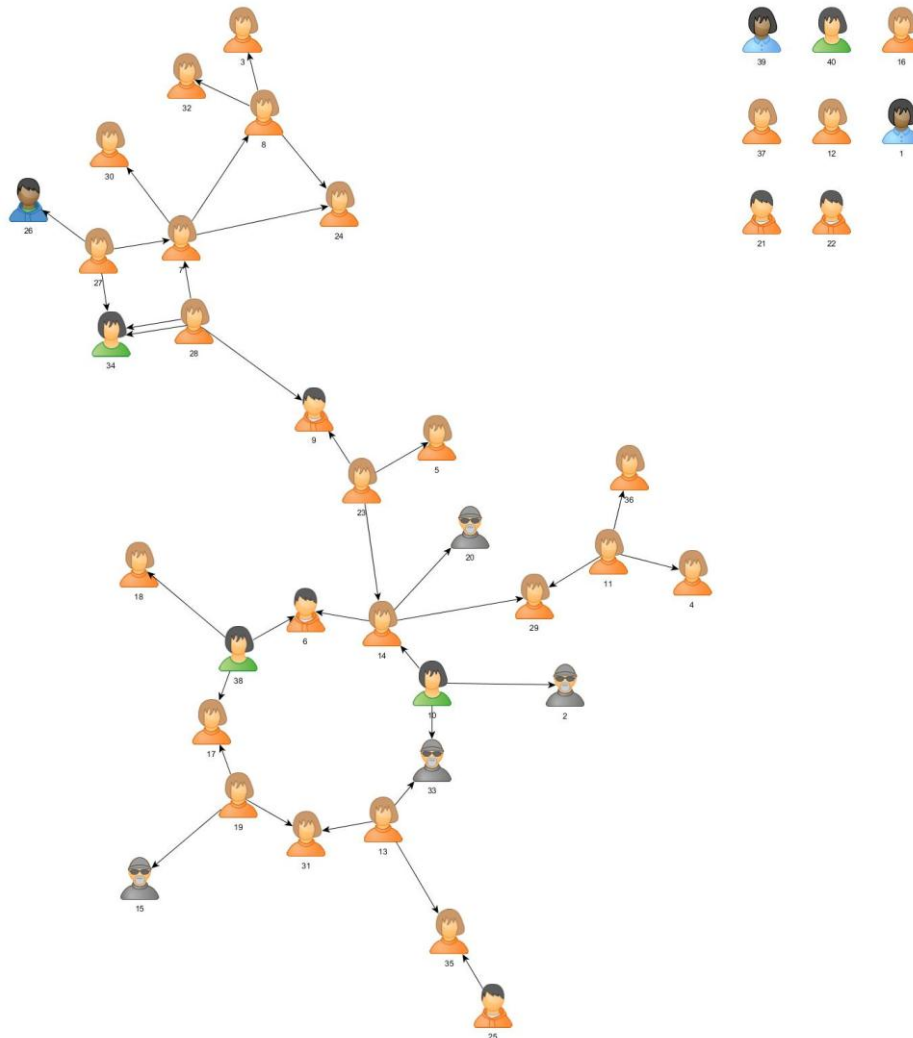


Figura 13. Representación gráfica del sentimiento de indiferencia producido entre el grupo de alumnado.

La representación gráfica de este sentimiento de indiferencia muestra que ninguna persona pasa desapercibida por más de dos compañeros o compañeras. Esta red muestra que es muy complicado que ninguna persona se sienta excluida o marginada, ya que los resultados muestran que nadie pasa desapercibido por un grupo importante de personas. En este caso se observa que ni siquiera los y las participantes que no han terminado el diploma, cuentan con una o dos selecciones por parte del grupo. Además, son 16 las personas que no han sido señaladas por nadie, por lo que son personas con las que todo el grupo ha tenido bastante o mucho contacto.

La idea del aprendizaje en línea como un espacio frío y distante puede ser falseada a través de este tipo de análisis que arrojan informaciones contradictorias en torno a esta extendida

concepción. La apropiación de un modelo educativo inclusivo que respete la diferencia y la utilice como un valor para el aprendizaje de todos y todas, muestra que las relaciones interpersonales negativas o de indiferencia son bajas y que las relaciones positivas de trabajo en equipo y de ayuda y amistad son múltiples y variadas.

Conclusiones

Los resultados muestran que la asunción de un modelo de educación inclusiva universitario en la modalidad de blended learning favorece el establecimiento de relaciones interpersonales ricas y variadas. El crecimiento de las relaciones se observa tanto en los intercambios de trabajo en grupo obligatorios como en una constante de práctica de la lengua de signos española de forma autónoma. Hallazgo de gran valor, este último, que muestra como el propio alumnado genera espacios de interrelación en línea y presenciales donde compartir aprendizajes de forma totalmente independiente. En la misma línea, se genera una ingente cantidad y variedad de relaciones interpersonales positivas que favorecen un proceso de facilitación académica y la motivación afectiva-emocional entre iguales. Así como una diversa red de lazos de amistad que se refuerza con una baja incidencia de relaciones de animadversión, de rechazo o de indiferencia hacia el grupo de compañeros y compañeras.

El estudio exhaustivo de determinados casos y procesos a través de la componente presencial y virtual de la modalidad de blended learning, invita a consolidar las decisiones curriculares, de gestión y de organización que han promovido una variada e ingente cantidad de relaciones, a la vez que se replantean y refuerzan nuevas metodologías para incrementar la diversidad relacional en las interacciones en línea.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bozu, Z., y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. Recuperado de <http://goo.gl/gS39GS>
- Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 163-184. <http://goo.gl/axw8Nd>
- Cardona, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson
- Casamayor, G. (2008). *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.
- Casanova, M.A. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, 23, 103-110. <http://goo.gl/bgIUfY>
- Diego, R. y Chico, M. (2013). *Prácticas de Psicología Social*. Madrid: Pirámide.

- Durán, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizajes cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión. De nuevo —¿y y quebranto?”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118. Recuperado de <http://goo.gl/6JAqLa>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado de <http://goo.gl/9y0ZvN>
- Echeita, G., Parrilla, A. & Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial*, 1 (1), 35-53. Recuperado de <http://goo.gl/b3HIL5>
- Gento, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17 (2), 13-34. Recuperado de <https://goo.gl/Et1aAy>
- Giorgis, N. (2010). Deserción: adversario silencioso del elearning a vencer con entusiasmo, alfabetismo tecnológico y propuestas de calidad. *Revista Ingeniería Primero*, 15, 33-4. Recuperado de <http://goo.gl/Hp8CR4>
- Gonçalves, S., Carneiro, D., Fdez-Riverola, F., y Novais, P. (2015). Análisis del comportamiento en entornos de e-learning. *EDMETIC. Revista de educación mediática y TIC*, 4 (2), 137-172. Recuperado de <http://goo.gl/ZH74No>
- González, E, y Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 219-135. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702
- Gutiérrez, A., Palacios, A., y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 17 (34), 173-181. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C34-2010-03-17>
- Hernández-Sánchez, A.M., y Ortega, J.A. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación Universitaria*, 8 (2), 19-26. doi: 10.4067/S0718-50062015000200004
- Lledó, A., Perandones, T.M., y Sánchez, F.J. (2012). La diversidad en la universidad: una cuestión pendiente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 147-154. Recuperado de <http://goo.gl/NjQPov>
- Martín, P. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *Empiria*, 2, 129-151. Recuperado de <http://goo.gl/LzoUE7>
- Mas, O., y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 159-174. Recuperado de <http://goo.gl/frJVyO>
- Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E., y Bezanilla, J.M. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina* (18) [online]. Recuperado de <http://goo.gl/QiAhKB>
- Ornellas, A., y Romero, M. (2014). Planificación de la docencia en línea. En M. Guitert, M. *El docente en línea. Aprender colaborando en la red* (p. 49-79). Barcelona: UOC.

Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

Torres, S., y Ortega, J.A. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática. *Eticanet*, 1, 1-19. Recuperado de <http://goo.gl/HmkQhQ>



Artículo 7. Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (xx). Percepción de bienestar en experiencias inclusivas de blended learning. Enviado a *Educatio Siglo XXI*. (Aceptado el 6 de mayo de 2016).

Percepción de bienestar en experiencias inclusivas de blended learning

Perception of wellbeing in inclusive experiences of blended learning

Resumen

Este artículo analiza el grado de bienestar del alumnado participante en un programa formativo desarrollado en la modalidad de blended learning en el que participan personas con y sin discapacidad auditiva. La pertinencia de esta temática queda justificada por la escasa presencia en la literatura científica de investigaciones sobre educación inclusiva en entornos virtuales.

El estudio exploratorio muestra datos parciales extraídos de un cuestionario de elaboración propia, validado en experiencias anteriores. Los resultados ofrecidos relacionan el grado de cumplimiento de las expectativas del alumnado y la sensación de bienestar percibida durante el desarrollo de la acción formativa, en el contexto inclusivo.

Las conclusiones apuntan a la consecución generalizada de un alto grado de bienestar estimado desde el análisis de evidencias referidas al acompañamiento afectivo y a la personalización de las estrategias, recursos y dinámicas tecnológico-didácticas según las preferencias individuales.

Los indicadores analizados señalan la observancia de la accesibilidad, el fomento de la participación creativa y colaborativa, el disfrute en la convivencia presencial y en línea y la evitación de situaciones de ansiedad, frustración y desgana.

Palabras clave

Blended learning, educación inclusiva, bienestar, afectividad, discapacidad.

Abstract

This study analyses the level of well-being of the deaf and non-deaf students that participate in a blended learning experiences. The relevance of the topic is due to a lack of a scientific literature regarding inclusive education in virtual environments.

The exploratory study shows a set of partial data of an ad hoc survey, validated in previous experiences. The results report the level of compliance about student's expectations and the perception of well-being along the development of experience in an inclusive context.

The findings indicate that there is a widespread high level of well-being. It is related to the affective assistance and the personalization of technological and didactic strategies, resources and dynamics.

The indicators analysed highlight the accessibility, the increase of creative and collaborative participation, the face-to-face and virtual well-being and the avoidance of anxiety, frustration and reluctance.

Keywords:

Blended learning, inclusive education, well-being, affectivity, disability.

Résumé:

Cet article analyse du degré de bien-être des étudiantes qui ont participé dans un programme de formation, développé avec la modalité blended learning auquel participent personnes avec et sans un handicap auditif. La pertinence de cette thématique est justifiée par la faible présence de littérature scientifique des recherches sur une éducation inclusive dans des environnements virtuels.

L'étude exploratoire montre des données partielles extraites d'un questionnaire, ce qui est validé dans des expériences antérieures. Les résultats proposés font le lien entre le degré d'accomplissement des attentes des élèves et la sensation de bien-être perçue pendant le développement de l'action formative, dans le contexte inclusif.

Les conclusions mettent en joue à l'obtention généralisée d'un haut degré de bien-être estimé depuis l'analyse d'évidences rapportées à l'accompagnement affectif et à la personnalisation des stratégies, de ressources et de dynamiques technologiques - didactiques selon les préférences individuelles.

Les indicateurs analysés marquent l'observance de l'accessibilité, la promotion de la participation créative et collaborative, de la jouissance dans la cohabitation face à face et en ligne, en plus de la prévention de situations d'anxiété, de frustration et de découragement.

Mots clés:

Blended learning, l'éducation inclusive, bien-être, affectivité, handicap.

1.Introducción

La educación semipresencial o blended learning se viene concibiendo como una modalidad de aprendizaje con valor añadido que conjuga experiencias de construcción de conocimiento de forma presencial y en línea. Tal combinación, como señalan Garrison & Vaughan (2008), implica la transformación de la organización de la enseñanza y del aprendizaje sin alterar los valores fundamentales de la educación superior.

Autores como Collopy & Marshall (2009) y Garrison (2011) han subrayado que la modalidad de blended learning es una opción que aporta respuestas válidas a las necesidades de innovar la praxis educativa al proponer cambios paradigmáticos coherentes con el desarrollo de la sociedad digital; invitando a las instituciones educativas a convertirse en poderosos escenarios de aprendizaje, donde los estudiantes investigan, comparten, aplican y reflexionan (Pérez, 2012, p.70).

Todos los participantes involucrados en el desarrollo de la acción formativa tienen la posibilidad de combinar y crear múltiples estrategias, actividades y recursos que según Llorente & Cabero (2009, p.94) posibilitan una experiencia más efectiva donde los estudiantes aprenden más y disfrutan más que si lo hacen exclusivamente con la enseñanza online o presencial.

Las características propias del blended learning han de focalizarse hacia la consecución del ideal de educación inclusiva para hacer realidad los compromisos internacionales plasmados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promovida por la UNESCO en 2006, ya que permiten, como subrayan Cabero, Llorente & Puentes (2010), la flexibilización espacio-temporal, la mayor accesibilidad a los materiales, la interacción comunicativo-digital y el refuerzo de la pertenencia al grupo. El ideal de inclusión educativa demanda crear procesos abiertos y flexibles, capaces de amoldarse a las nuevas realidades diversas; procesos pensados, consensuados y llevados a cabo desde el propio centro educativo (Martínez & Gómez, 2013, p.17), donde es sumamente importante que se apueste por modalidades como la del blended learning que, lejos de asumir estándares descontextualizados, diseñan actividades de aprendizaje congruentes con los objetivos educativos (Garrison, 2011).

El diseño, desarrollo y evaluación de una acción formativa semipresencial fundamentada en los principios de la educación inclusiva implica la comprensión y materialización de las siguientes premisas (Ainscow, 2009): la inclusión es un proceso que busca de forma continua la mejora para responder a la diversidad; preocupada por la identificación y eliminación de barreras que impidan la presencia, la participación y el logro de todo el alumnado; poniendo especial énfasis en aquellos grupos de estudiantado que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento.

Estas premisas han de concretarse en un contexto renovado desde la conformación de una cultura, una política y unas prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2011), orientadas a la superación de una nueva forma de desigualdad, la denominada brecha digital o e-exclusión (Marín, Gutiérrez & Aguaded, 2014). Incidiéndose en la aplicación de los principios del Diseño Universal que tal como exponen Sala, Sánchez, Giné &

Díaz (2014, p.149) persiguen ‘romper las barreras de aprendizaje presentes en los procesos de enseñanza para que todos los estudiantes, sean cuales sean sus particularidades, puedan acceder en igualdad de oportunidades’. Tal y como se observa, la problemática de investigación que se aborda redonda en la superación de un modelo de enseñanza en línea que excluye de forma directa o indirecta a ciertas personas o colectivos de personas, haciendo a menudo que el inmovilismo hacia prácticas, políticas y culturas inclusivas repercuta en la insatisfacción del alumnado.

Tal formalización ha de permitir que todo el alumnado tenga la posibilidad de desarrollar en plenitud sus capacidades, desde diseños y desarrollos de acciones formativas coherentes con las demandas de la sociedad de la información y la comunicación, que solicitan que el alumnado sea capaz de:

adaptarse a un ambiente que se modifica rápidamente; saber trabajar en equipo; aplicar propuestas creativas y originales para resolver problemas; la capacidad para aprender; desaprender y reaprender; saber tomar decisiones y ser independiente; aplicar las técnicas del pensamiento abstracto; y saber identificar problemas y desarrollar soluciones (Llorente, Cabero & Barroso, 2015, p.230).

En este contexto innovador propugnamos un blended learning inclusivo que, contemplado desde los principios de la psicología positiva, permita a todos los integrantes de la comunidad ciber-formativa vivenciar un estado óptimo de experiencia interna que pueda conseguirse ‘cuando la energía psíquica (o atención) se utiliza para obtener unas metas realistas y cuando las habilidades encajan con las oportunidades para actuar’ (Csikszentmihalyi, 2013, p.19). Ello ha de permitir alcanzar un estado de flujo (flow) en los actores involucrados que incida en la percepción de bienestar dentro de la comunidad de aprendizaje. Además de la participación activa y comprometida de cada persona, el planteamiento y desarrollo de tareas que se puedan realizar (Carr, 2007), favorecerá la declaración de bienestar que se percibe cuando el reto propuesto está en equilibrio con las habilidades de la persona.

2.Objetivo de la investigación

El presente trabajo forma parte de un proceso de investigación en la acción centrado en la mejora continua de las actuaciones educativas que se desarrollan, la capacitación para el cambio y la innovación y la generación de conocimiento social práctico emancipatorio (Colás, Buendía & Hernández, 2009). El diseño investigativo se orienta hacia la transformación de la realidad (Durán & Giné, 2011) desde una perspectiva holística que incluye a todos los agentes y procesos involucrados.

Los resultados de investigación compilados en este artículo pretenden describir y valorar el grado de bienestar producido por el desarrollo de un programa educativo inclusivo aplicado en la modalidad de blended learning. Por consiguiente se pretende relacionar el bienestar declarado con aspectos tales como el cumplimiento de las expectativas del alumnado, la accesibilidad, la participación, el disfrute, el avance en la construcción del conocimiento y la evitación de situaciones adversas, en un contexto de educación inclusiva en entornos presenciales y virtuales.

En concreto, se podría decir que en relación al objetivo general, se pretende:

- Analizar las motivaciones y dificultades que inciden en la participación del alumnado.

- Conocer el grado de cumplimiento de las expectativas del alumnado en relación a la experiencia formativa.
- Determinar la influencia del equipo tutorial, los/as compañeros/as, la coordinación, el material y la propia perseverancia e implicación del alumnado en el aprendizaje percibido.
- Explicar la sensación de bienestar percibida por el alumnado desde las estrategias y dinámicas propias del modelo de eLearning inclusivo.

3.Método de investigación

3.1.Contextualización

Las informaciones generadas en este trabajo provienen de una acción educativa innovadora desarrollada en la modalidad de blended learning en la que interactúan personas con y sin discapacidad auditiva. En concreto, el estudio se focaliza en torno a la 3.ª Edición del diploma de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual (15/D/005) que organiza la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada. La creación de un entorno y unas experiencias propicias para impulsar las directrices sobre política y educación inclusiva de la UNESCO (2009), se materializa con el desarrollo de ‘cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias’ (Echeita & Ainscow, 2011, p.1) que garantizan una mayor y mejor participación de todo el alumnado.

La incorporación de medidas, dinámicas y estrategias que favorecen la generación de una educación inclusiva se han desarrollado y estudiado a través de dos dimensiones: la cultura y la práctica inclusiva. Pensamos con Booth & Ainscow (2011) que la creación de culturas inclusivas supone la generación de espacios colaborativos, acogedores y estimulantes donde todo el alumnado se sienta valorado. Del mismo modo que el desarrollo de prácticas inclusivas se centra en el aseguramiento de actividades que motiven la participación del conjunto del alumnado, propiciando apoyos y dinámicas que permitan superar las posibles barreras de aprendizaje y la movilización y orquestación de recursos.

La acción educativa se desarrolla como un título propio de posgrado planeado según las orientaciones y planteamientos que expone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Se ha desarrollado a lo largo de los meses comprendidos entre febrero y junio de 2014 (ambos inclusive) en un Campus Virtual Accesible e Inclusivo de generación propia. La institución que acoge la acción formativa en cuestión ha mostrado, a través de una evaluación externa del diploma (del 66,7 de índice de respuesta), que la acción formativa ha cumplido las expectativas del alumnado ya que el 92% la valora globalmente como “Muy bien” o “Excelente”, obteniéndose una media de 4,58 sobre 5, y el 96% la recomendaría.

3.2.Instrumento

Se elaboró un cuestionario general ad hoc para la evaluación de la calidad y la satisfacción. (Versión II) que incluye una nueva dimensión en relación con la versión primera, dirigida a analizar el grado de bienestar percibido a través del modelo de eLearning inclusivo. En este trabajo se presentan resultados de los datos generales de la población del estudio y de las dimensiones: a) expectativas, b) evaluación y motivación de los aprendizajes y c) grado de bienestar desde el enfoque inclusivo. Los ítems incluidos en el estudio usaron dos tipos de formato de respuesta, ambas cuantificables:

de respuesta dicotómica y de escala tipo Likert con 4 grados de elección (en la última dimensión se añadió la opción de no sabe/no contesta –ns/nc).

Los apartados referidos a las expectativas, la evaluación y la motivación en el programa formativo aglutinan un total de 31 ítems, orientados al análisis de los procesos vivenciados por el alumnado, tanto a nivel de intereses y cumplimiento de los mismos, como a nivel de consecución de aprendizajes y satisfacción del proceso.

Por su parte, el apartado final del cuestionario referido al estudio del grado de bienestar del alumnado, está compuesto por 38 ítems que se agrupan en torno a las cuatro subdimensiones que componen las dos dimensiones principales del Index de Educación Inclusiva de Booth & Ainscow (2011): la construcción de una comunidad y el establecimiento de valores inclusivos conforma la dimensión de cultura inclusiva; y, la movilización de los recursos y la organización de los aprendizajes constituyen la dimensión de prácticas inclusivas.

Para vertebrar la argumentación de los resultados de los ítems se ha realizado un agrupamiento por dimensiones que se recoge en la tabla 1, (la dimensión c se ha subdividido en las subdimensiones correspondientes):

Tabla 1. Dimensiones y agrupamiento de ítems analizadas en la investigación

Dimensión		Ítems
a. Expectativas		23 ítems (8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 9, 10.1, 10.2, 11, 12, 13.1, 13.2, 13.3., 13.4, 13.5, 13.6, 13.7, 13.8, 13.9, 13.10, 13.11, 13.12, 13.13).
b. Evaluación y motivación		8 ítems (21.1, 21.2, 21.3, 21.4, 21.5, 21.6, 24, 25).
c. Grado de bienestar desde el enfoque inclusivo		38 ítems (del 26.1 al 26.38)
c.1. Cultura inclusiva	Construir comunidad	7 ítems (26.14, 26.15, 26.23, 26.27, 26.28, 26.29, 26.30).
	Valores inclusivos	10 ítems (26.5, 26.8, 26.10, 26.17, 26.18, 26.19, 26.20, 26.31, 26.32, 26.37).
c.2. Prácticas inclusivas	Organización aprendizaje	13 ítems (26.1, 26.2, 26.3, 26.4, 26.6, 26.7, 26.9, 26.11, 26.12, 26.22, 26.33, 26.34, 26.36).
	Movilización de recursos	8 ítems (26.13, 26.16, 26.21, 26.24, 26.25, 26.26, 26.35, 26.38).

El cuestionario fue aplicado en un estudio piloto anterior y validado a nivel de contenido por criterio de jueces. El coeficiente de correlación *intraclase* muestra un nivel de acuerdo muy alto (0,981) entre los nueve evaluadores. Igualmente, se ha medido la consistencia interna de los ítems del instrumento a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose una fiabilidad muy alta, de 0,988.

3.3.Población y perfil de la muestra

La muestra está formada por el 92,31 % de la población total, quedando configurada por 36 de 39 inscritos en el curso. La mayoría de los participantes son mujeres (83,3%) oyentes (91,7%), siendo parte del grupo de alumnado dos personas sordas y una con hipoacusia. Por su parte, la mayor parte de la muestra se sitúa entre los 20 y los 25 años (63,9%), mientras que el resto de las edades se distribuyen entre los 18 y los 65, siendo

el segundo núcleo de mayor densidad poblacional el comprendido entre los 26 y los 35 años (19,4%).

Algo menos de la cuarta parte (22,2 %) posee estudios universitarios, mientras que el resto son alumnos finalistas de grado de diversas universidades, si bien uno de los matriculados, no cumpliendo tal condición se ha acogido a la posibilidad de acceder al curso de forma extraordinaria al acreditar su relación profesional con la temática del citado diploma, según lo previsto en la normativa aprobada por el Consejo de Gobierno de la Universidad en cuestión en 2013. Tal participante tiene hipoacusia por lo que la aplicación de la citada norma ha favorecido su discriminación positiva.

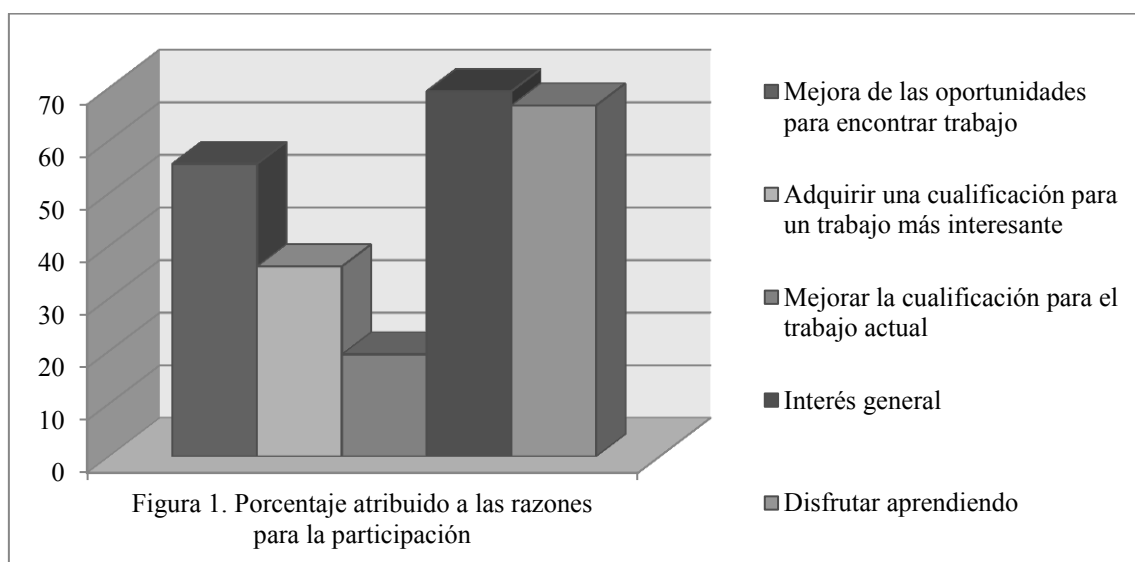
El 83,33 % manifiesta no disponer de conocimientos previos acerca de la temática del diploma y solo seis personas dicen conocer la lengua de signos española: dos de ellas por ser su lengua materna y otras dos personas manifiestan el nivel de usuario competente, adquirido como segunda o tercera lengua. Un quinto caso presenta un dominio de usuario "independiente" equivalente a un nivel B2 o avanzando, mientras que el sexto caso dice tener conocimientos como usuario "básico" (nivel A1-A2).

Preguntados sobre la experiencia anterior como alumno de formación en línea, un 91,7 % declara no tener ninguna experiencia y un 94,4% dice no haber sido profesor de cursos de enseñanza a distancia en entornos virtuales.

4.Resultados

4.1.Participación: razones y dificultades

Las argumentaciones sobre los motivos para participar en esta propuesta formativa se recogen en la figura 1:

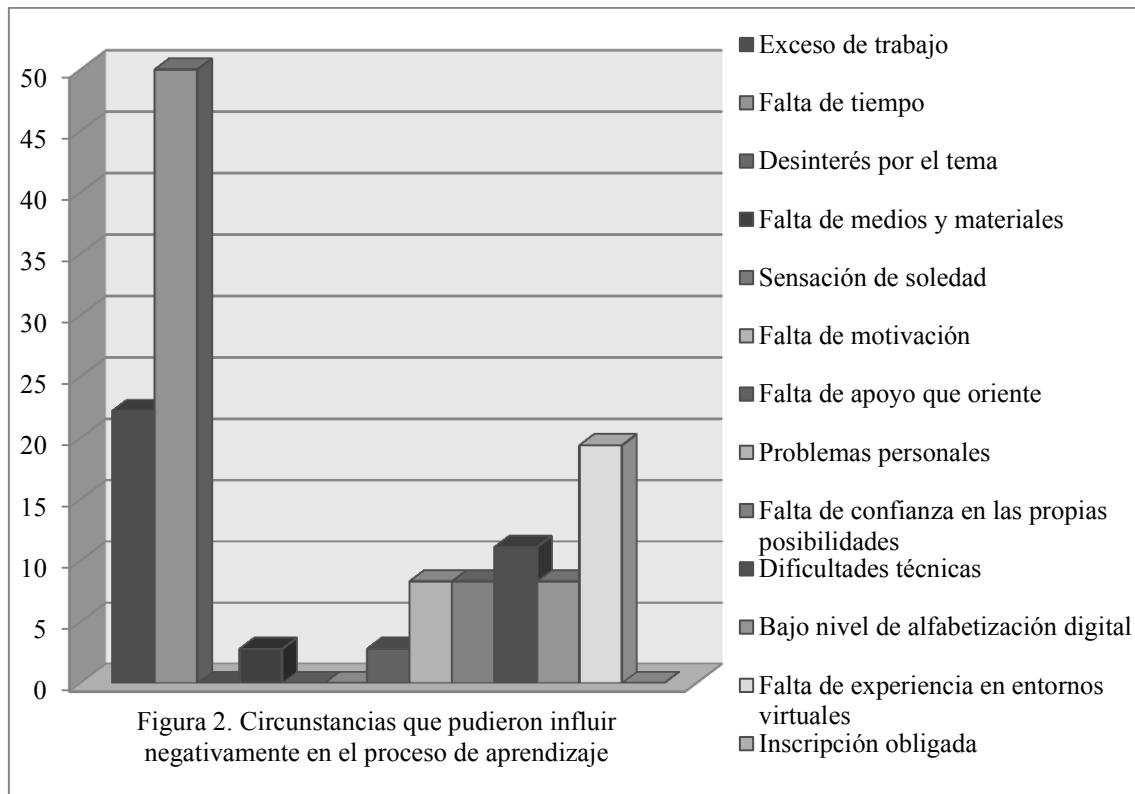


Las dos razones que más sobresalen coinciden con el interés general sobre la temática (69,4 %) y sobre la posibilidad de disfrutar aprendiendo a través de la experiencia formativa (66,7 %). Es igualmente destacable que la mitad de los participantes (55,6%) forme parte del curso creyendo que le puede ayudar a mejorar sus oportunidades de encontrar trabajo.

La figura 2 recoge información sobre dificultades u obstáculos detectados en el desarrollo del diploma. Analizadas las dificultades encontradas, se apunta a la falta de

tiempo (50 %), al exceso de trabajo (22,2 %), a la ausencia de experiencia en entornos virtuales (19,4 %) y a algunas dificultades técnicas (11,1 %).

El resto de indicadores no presentan relevancia estadística, lo que indica que no han existido otras dificultades distintas a las anteriores. Así, ni el desinterés por el tema ni la inscripción obligada en el diploma se configuran como condicionantes negativos. Tampoco lo han sido la desmotivación, la soledad, la carencia de apoyo tutorial y la falta de medios y materiales, panorama que resalta la calidad conseguida por la acción formativa.



4.2.Hacia la experiencia óptima: alto cumplimiento de expectativas

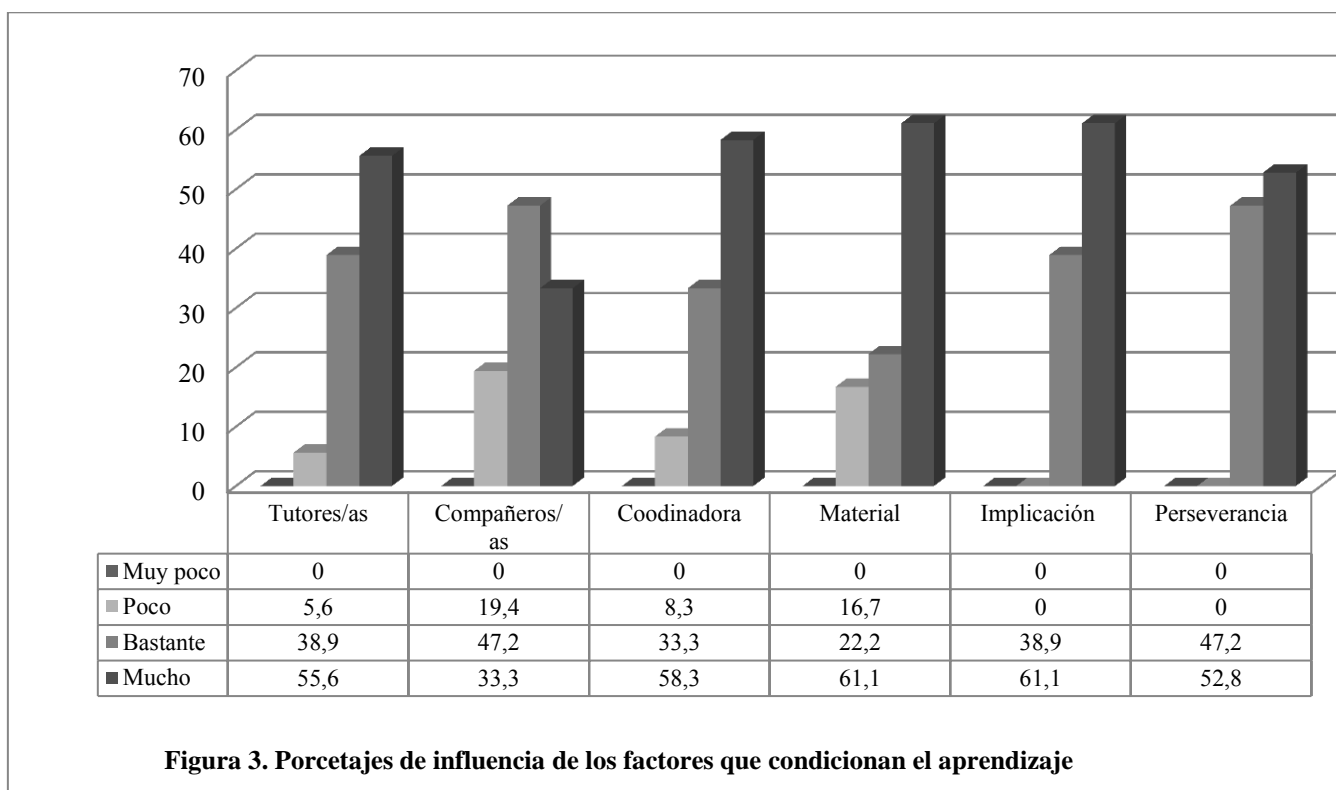
Preguntados sobre el grado de cumplimiento de las expectativas puestas en el programa formativo, ocho de cada diez (80,6%) declaran muy alto grado de cumplimiento y 2 de cada 10 (19,4) % expresa haber cumplido bastante tales expectativas. En la misma línea, los participantes lo consideran de interés (un 83,3 % muy interesante y un 19,4 % bastante interesante) y agradable (muy agradable el 66,7% y bastante el 33,3 %), obteniendo un nivel de satisfacción y una sensación de progreso muy altas.

Valorado el programa en función de los aprendizajes conseguidos, el 80,6 % lo valora como muy positivo y el 16,7 % como bastante positivo; únicamente un participante que no obtuvo calificación positiva, reconoció haber aprendido poco. Estos datos se refuerzan con la estimación de *–si se progresó en el estudio tal como se esperaba–* ya que el 50 % lo hizo con plena satisfacción y el 47,2% con bastante satisfacción.

Igualmente, la mayor parte del alumnado indica que se ha sentido protagonista de su proceso de aprendizaje y que ha tenido la sensación de ir alcanzando las metas que se marcaban (con un 97,2 % y un 94,4 %, respectivamente).

4.3.Factores que han incidido en el aprendizaje

La figura 3 incluye los resultados desglosados de los distintos factores que han condicionado los aprendizajes.



La valoración del factor implicación indica el grado de compromiso en el desarrollo de la acción formativa, siendo muy buena, ya que un 61,1 % declara una implicación muy alta y alta para el restante 38,9 %. En lo referido a la cota de perseverancia declarada es igualmente muy significativa (52,8 % muy alta y 47,2 % bastante alta).

Al preguntarse sobre la influencia de ciertos elementos didácticos en el buen desarrollo de los procesos de aprendizaje, se observa que es el acompañamiento tutorial el factor mejor valorado con un 94,5 %, seguido de la acción de la coordinadora con un 91,6 %. Igualmente resultan bien valorados la interacción entre iguales (80,5 %) y la calidad de los materiales hipermedia ofrecidos en el campus virtual estimada favorablemente por un 83,3 %.

Estas estimaciones sugieren la existencia de una alta motivación y de un buen nivel de ejecución generalizado, agentes generadores de un clima muy favorable para la construcción de los aprendizajes en línea y presenciales.

4.4.La importancia del bienestar en una experiencia educativa inclusiva

La sensación de bienestar percibida desde las estrategias y dinámicas propias del modelo de eLearning inclusivo, analizada por el último bloque de 38 ítems del cuestionario, es considerada en su conjunto por 8 de cada 10 alumnos como alta y muy alta. Se realiza un análisis selectivo de esta dimensión en virtud de las características propias de este trabajo, agrupando los comentarios en función a los dos ámbitos ya explicitados: los indicadores de cultura inclusiva y los aspectos referentes a la práctica

tecnológico-didáctica inclusiva. La tabla 2 muestra los porcentajes de respuesta de este conjunto de indicadores:

Tabla 2. Desglose de resultados de los ítems referentes a la dimensión de grado de bienestar declarado desde el enfoque de educación inclusiva

Ítem/ Porcentajes	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Ns/Nc
1. La flexibilidad ofrecida en ciertos plazos	75	22,2	2,8	0	0
2. El hecho de que se hayan tenido en cuenta ciertas eventualidades y dificultades personales	75	13,9	2,8	0	8,3
3. La colaboración del alumnado en la co-evaluación realizada al comentar tareas desde espacios colaborativos (espacios de foro)	63,9	25	2,8	2,8	5,6
4. La claridad de criterios de evaluación expresada en las e-rúbricas	55,6	22,2	8,3	0	13,9
5. El acompañamiento afectivo del equipo tutorial	72,2	22,2	2,8	0	2,8
6. La celebración de videoconferencias grupales	66,7	25	5,6	0	2,8
7. La celebración de videoconferencias individuales	63,9	25	5,6	0	5,6
8. El estado de buena predisposición de los miembros de la comunidad ciber-formativa	86,1	8,3	0	0	5,6
9. La organización curricular del programa	69,4	22,2	2,8	0	5,6
10. El clima generado en la comunidad ciber-formativa	80,6	16,7	0	0	2,8
11. La adecuación de las propuestas de trabajo a tu estilo de aprendizaje	66,7	25	5,6	0	5,6
12. La posibilidad ofrecida de expresar resultados de aprendizaje en formatos no escritos (audios, videos, presentaciones, videoforo, etc.)	77,8	16,7	2,8	0	2,8
13. El nivel de alfabetización digital conseguido durante el programa formativo	69,4	25	2,8	0	2,8
14. Las relaciones ciber-personales con el equipo docente surgidas en el desarrollo del programa formativo	72,2	16,7	2,8	2,8	5,6
15. Las relaciones ciber-personales con el alumnado surgidas en el desarrollo del programa formativo	61,1	27,8	2,8	2,8	5,6
16. Los materiales de video artesanal elaborados por los actores de la comunidad ciber-formativa	77,8	8,3	5,6	2,8	5,6
17. La preocupación del profesorado por evitar estados de ansiedad	75	11,1	8,3	0	5,6
18. La preocupación del profesorado por evitar estados de frustración	80,6	11,1	5,6	0	2,8
19. La preocupación del profesorado por evitar estados de desgana	72,2	16,7	2,8	0	2,8
20. La preocupación del profesorado por conseguir estados de disfrute	80,6	13,9	2,8	0	2,8
21. La realización de aprendizajes lúdicos	77,8	11,1	5,6	0	5,6
22. La preocupación por mantenerte activo/a	80,6	16,7	2,8	0	
23. El matiz afectivo existente en los procesos didácticos	66,7	19,4	5,6	0	5,6
24. Las innovaciones tecnológico-didácticas ofrecidas en el programa	58,3	27,8	5,6	0	5,6
25. La posibilidad de aplicar lo positivamente vivido en tu ámbito personal	75	22,2	0	0	2,8
26. La posibilidad de aplicar lo positivamente vivido en tu ámbito laboral	69,4	13,9	2,8	2,8	11,1
27. El sentirse acogido dentro de la experiencia formativa	72,2	25	0	0	2,8
28. El observar dinámicas de ayuda entre el alumnado	66,7	27,8	2,8	0	2,8

29. El percibir dinámicas de colaboración entre el profesorado	66,7	22,2	0	0	11,11
30. El haber recibido un trato respetuoso	86,1	11,1	0	0	2,8
31. El haber percibido altas expectativas hacia el alumnado por parte del profesorado	77,8	19,4	0	0	2,8
32. El haberse sentido igual de valorado que el resto de compañeros/as	80,6	16,7	0	0	2,8
33. El buen nivel de accesibilidad de la plataforma	72,2	16,7	0	2,8	8,3
34. La facilidad de uso de la plataforma	75	11,1	5,6	2,8	5,6
35. La incorporación de medidas que favorecen la atención a la diversidad	83,3	8,3	0	0	8,3
36. La implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje	77,8	19,4	0	0	2,8
37. La preocupación por apoyar el proceso de aprendizaje de todo el alumnado	77,8	19,4	0	0	2,8
38. Aprovechar la riqueza de la diversidad de alumnado y profesorado como un recurso para el aprendizaje	83,3	13,9	2,8	0	0

En lo referente al bienestar percibido por la cultura inclusiva generada, los resultados de los ítems número 14 y 15, referidos a las relaciones ciber-personales, ponen de manifiesto que prácticamente el 90% del alumnado se siente bastante o muy satisfecho con las relaciones establecidas con el equipo tutorial y con sus propios compañeros/as. En este mismo contexto, cabe destacar que prácticamente el 100% de los respondientes está bastante o muy satisfecho con el trato respetuoso recibido (ítem 30).

Abundando en las razones de estas altas cotas de bienestar declaradas, los ítems 17, 18 y 19, indican que la evitación de episodios de ansiedad, de frustración y de desganancia desde una adecuada acción tutorial afectiva e inclusiva, en la que el uso de la videoconferencia ha jugado un papel destacado (ítem 6 y 7), han sido decisivas para el mantenimiento del bienestar declarado (indicadores de evitación valorados como bastante o mucho por 9 de cada 10 respondientes). El ejercicio de la tutoría afectiva ha dado como resultado igualmente altas cotas de bienestar derivadas de la constante preocupación del profesorado por conseguir estados de disfrute durante el proceso formativo (ítem 20 y 23).

Tal ejercicio se ha caracterizado por el acompañamiento afectivo del profesorado desde una percepción de altas expectativas hacia el alumnado y desde un trato ecuánime respetando las diferencias individuales (ítem 5, 31 y 32). Las puntuaciones declaradas en estos indicadores ponen de manifiesto que prácticamente el 100% del alumnado sustancia su bienestar desde la generación de estas dinámicas. Este conjunto de indicadores ponen de manifiesto que el clima positivo creado por la comunidad ciber-educativa ha redundado decisivamente en el bienestar de sus miembros durante el desarrollo del diploma (ítem 10).

La praxis de esta cultura inclusiva se analiza igualmente en el cuestionario con la formulación de un conjunto de ítems que analizan la influencia de estrategias y recursos cuyo buen uso favorece igualmente la percepción generalizada de bienestar. La constatación de la importancia de aprovechar la riqueza de la diversidad como recurso de aprendizaje (ítem 38) y de incorporar medidas de atención a dicha diversidad (ítem 35), con una alta valoración otorgada por la práctica totalidad del alumnado de estos indicadores (97,2 % y 91,6 %, respectivamente), unido al ejercicio de la flexibilidad didáctica (ítem 1), de la atención a las dificultades personales (ítem 2) y a los estilos de

aprendizaje (ítem 11), en un contexto de aprendizaje lúdicos (ítem 21) cuyas estimaciones son igualmente muy altas; son pruebas evidentes del éxito de los enfoques y buenas prácticas inclusivas realizadas desde la modalidad de blended learning.

Finalmente, cabe reseñar en esta selección de comentarios la constatación de que las innovaciones tecnológico-didácticas aplicadas (ítem 24), la expresividad de resultados en diversos formatos (ítem 12), la creación de vídeos artesanales (ítem 16) en un contexto curricular flexible (ítem 9), accesible (ítem 33) y usable (ítem 34); constituyen un conjunto de ítems que igualmente son altamente valorados por 9 de cada 10 participantes, lo que ha incidido sustancialmente al mantenimiento del clima de bienestar y de satisfacción generalizada que venimos subrayando.

5. Discusión

El análisis de resultados realizado sirve para argumentar sobre el grado de consecución del objetivo general de este trabajo. Los altos niveles de bienestar declarados confirman su relación directa con el favorable cumplimiento de las expectativas depositadas por el alumnado en el programa, con el adecuado ejercicio de la participación y del acompañamiento tutorial y con el desarrollo de actitudes y hábitos positivos para la construcción de aprendizajes.

La elección de la modalidad de blended learning ha facilitado la consecución de estas altas tasas de satisfacción y de predisposición de actitudes positivas hacia el aprendizaje, tal como proponen López-Pérez, Pérez-López & Rodríguez-Ariza (2011). En esta experiencia, han resaltado especialmente el alto grado de compromiso asumido por el alumnado y la gran perseverancia demostrada, que, junto a otros factores, han incidido favorablemente en la consecución de una alta motivación y de un nivel de ejecución didáctica que se ha traducido en una bajísima tasa de abandono.

Tal como proponen en su investigación Hernández-Sánchez & Ortega (2015, p.24), el ejercicio de la tutoría afectiva *“requiere de una serie de ajustes basados en el establecimiento de un eLearning afectivo que incida en una acción tutorial impregnada de afectividad como elemento transversal a todas las funciones y decisiones docentes”*. En esta investigación ha quedado explicitada la relación existente entre el modelo de tutoría afectiva implementado y su combinación con el liderazgo compartido ejercido desde la coordinación del programa con el grado de bienestar conseguido y declarado por el alumnado participante.

La expectativa expresada inicialmente por la mayoría de los estudiantes de disfrutar aprendiendo durante el desarrollo del programa ha sido ampliamente conseguida gracias a la preocupación del equipo tutorial por facilitar espacios de disfrute, cuya energía positiva ha conducido a estados óptimos continuados de experiencia interna (flow). Estos flujos de optimismo y bienestar han permitido minimizar la aparición de situaciones indeseables de ansiedad, frustración y desgana en el alumnado participante, a la vez que le han ayudado a superar ciertas dificultades inicialmente expresadas tales como la falta de tiempo, el simultanear el estudio y el trabajo y la ausencia de experiencia de formación en entornos virtuales.

La cultura inclusiva generada, adoptando una visión holística que ha vertebrado aspectos emocionales, sociales, culturales y psicológicos (Patton, 2013), ha permitido que las buenas prácticas realizadas en el campus virtual y en las sesiones presenciales, aprovechen la riqueza de la diversidad como recurso de aprendizaje, promoviendo

innumerables acciones de atención a dicha diversidad. Lo que unido a la flexibilidad didáctica y organizativa y al respecto de las peculiaridades del aprendizaje, ha favorecido el establecimiento de un clima positivo generador de bienestar en los miembros de la comunidad ciber-formativa. Siguiendo la visión de Moliner, Moliner & Sales (2014, p. 285), se vislumbra la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado obtenga mayores niveles de logro y éxito’.

Como sencilla aportación final a esta discusión se presenta, en forma gráfico, la arquitectura conceptual que sustenta el cuestionario en lo referente a los indicadores que analizan el bienestar generado en el programa formativo, cuya estimación ha sido el propósito central de esta investigación.

En la figura 4 se ha diseñado un mapa de indicadores para la evaluación continua que organiza las evidencias seleccionadas en el estudio en función de las dimensiones y subdimensiones recogidas en el Index para la inclusión, publicado por Booth & Ainscow (2011). El hemisferio superior de la gráfica contiene las evidencias relacionadas con la cultura inclusiva desde la perspectiva de la construcción de la comunidad y el cultivo de valores inclusivos. El hemisferio inferior, por su parte, expresa la dimensión aplicada de esa cultura referida a la movilización de recursos didácticos y a la organización de las experiencias para la construcción de aprendizajes.

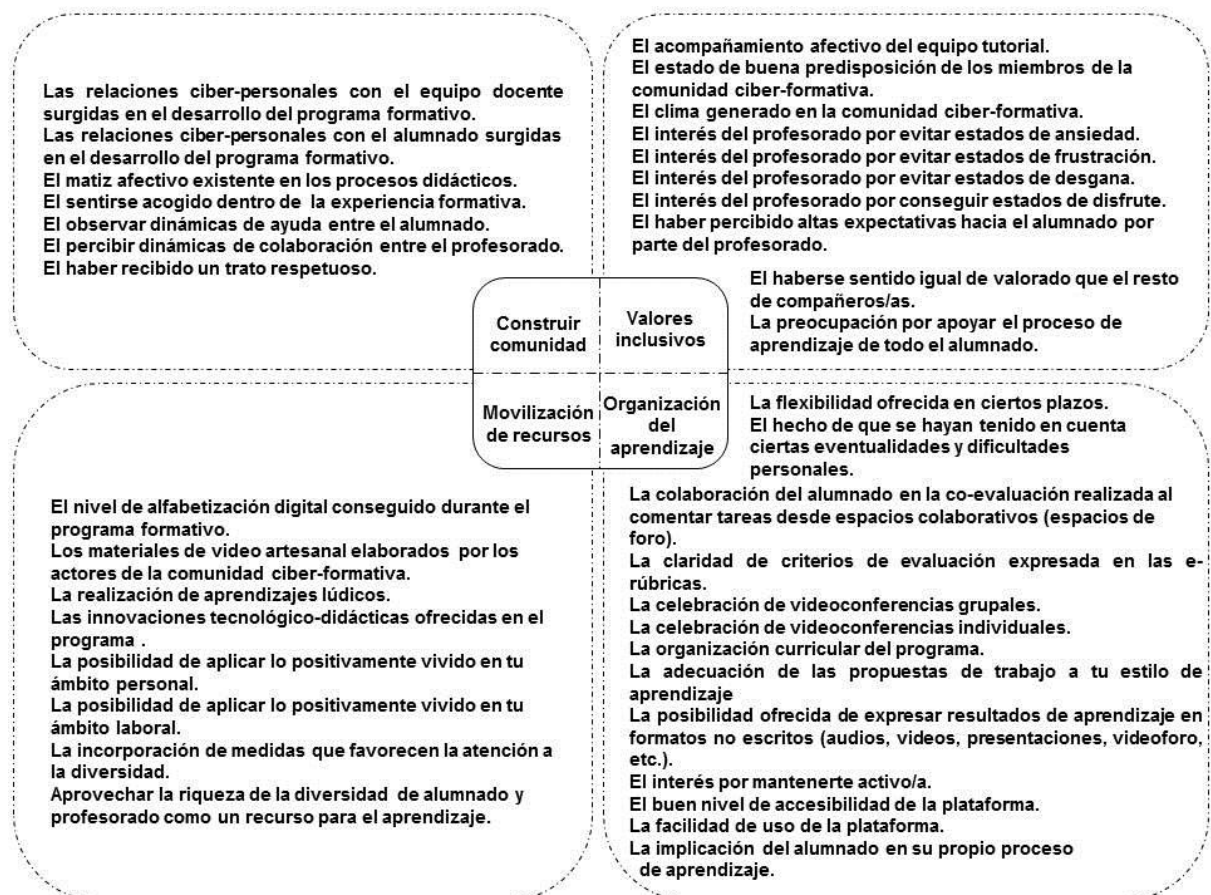


Figura 4. Mapa de indicadores para la evaluación continua de un programa de blended learning inclusivo (elaboración propia)

A modo de epílogo puede señalarse que la inclusión de parámetros de evaluación del bienestar generado en procesos formativos de blended learning inclusivo es una práctica que comienza a aplicarse en aquellas instituciones y universidades que trabajamos por una educación a distancia en entornos virtuales *humanizadores* y afectivos, en los que se valoran tanto las componentes intelectivas como las emocionales.

Los resultados obtenidos en esta experiencia educativa indican que la comunidad ciberformativa en la que se ha desarrollado el diploma no solo está movida por ideales de justicia, equidad y solidaridad inclusiva, sino que además ha conseguido vibrar fuertemente con las emociones positivas derivadas del alto bienestar generado.

6.Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? In P. Hick & G. Thomas (Coords.), *Inclusion and diversity in education (volume 2)* (pp. 1-13). London: SAGE.

Booth, T. & Ainscow. A. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cabero, J., Llorente, M.C. & Puente, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 35 (XVIII), 149-157. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-03-08>

Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.

Colás, M.P., Buendía, L. & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: REDES.

Collopy, R. & Marshall, J. (2009). To Blend or Not To Blend: Online and Blended Learning Environments in Undergraduate Teacher Education. *Issues in teacher education*, 2 (XVIII), 285-101. Recuperado de: <http://goo.gl/k1jfsl>

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Durán, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (V), 153-170. Recuperado de <http://goo.gl/qJdymc>

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12 (IV), 26-46. Recuperado de: <http://goo.gl/f9o4dF>

Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21 th century. A framework for research and practice*. New York: Routledge.

Garrison, D.R. & Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hernández-Sánchez, A.M. & Ortega, J.A. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formación Universitaria*, 2 (VIII), 19-26. DOI: 10.4067/S0718-50062015000200004

Llorente, M.C. & Cabero, J. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Barcelona: Da Vinci.

Llorente, M.C., Cabero, J. & Barroso, J. (2015). El papel del profesor y el alumnado en los nuevos entornos tecnológicos. In J. Cabero & J. Barroso, *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.

López-Pérez, M.V., Pérez-López, M.C. & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computer and education*, 56, 818-826. DOI: [10.1016/j.compedu.2010.10.023](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.023)

Marín, V., Gutiérrez, P. & Aguaded, J.I. (2014). La competencia digital en educación inclusiva. In V. Marín, *Desarrollando la competencia digital desde la educación inclusiva*. Barcelona: Da Vinci.

Martínez, A. & Gómez, J.L. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Ciclo Grupo 5.

Moliner, L., Moliner, O. & Sales, A. (2014). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 3 (XXII), 283-296. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932193>

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://goo.gl/ANA1fc>

Patton, M.Q. (2013). The future of evaluation in society. Top ten trends plus one. In S.I. Donaldson (Ed.). *The future of evaluation in society. A tribute to Michael Scriven* (pp. 45-62). USA: Information Age Publishing.

Pérez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. & Díaz, E. (2014). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 1 (VIII), 143-152. Recuperado de <http://goo.gl/8mrFso>

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO. Recuperado de <http://goo.gl/S7MisH>



Artículo 8. Hernández-Sánchez, A.M. y Ortega, J.A. (xx). Inclusive education in virtual learning environments and well-being perception: analysis of causal relations through structural equation modeling. Enviado a Research in Learning Technology.

Inclusive education in virtual learning environments and well-being perception: analysis of causal relations through structural equation modeling

Abstract. This work researches how subjective well-being is predicted by the design and development of the inclusive eLearning model. The students to participate in the postgraduate activity include people with and without hearing disability. It highlights the analysis of progress perception, participation, academic achievement and level of satisfaction.

The hypothetical structural equation model has been contrasted with the empirical data that has been obtained through the natural group of students (n=36), thus achieving an adjusted model. It not only confirms previous theories but also provides new findings of great interest.

The critical evaluation of research confirms the convenience and relevance of applying inclusive education approaches in virtual learning environments. It also highlights the strong relationship between the implementation of strategies and dynamics that encourage inclusion and the subjective well-being stated. Furthermore, the resulting model shows the increase of participation, academic achievement and learning satisfaction into universe of relations. This increase is deduced thanks to the positive indicators obtained by the model, a fact that underlines a positive prediction between all the variables examined.

Keywords. Inclusive education; structural equation modelling; eLearning; well-being; satisfaction.

INTRODUCTION

The promotion, advocacy and full attainment of a truly inclusive education movement is disputed by some people who spread their ideas through exclusionary discourses and practices. The Warnock report (Farrel 2012) is an easy example of support of dual educational plans which separate people depending on their capacities, exalting some differences.

In spite of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations 2006), its ratification by the Spanish Government (Ley Boletín Oficial del Estado 2006), the promulgation of the Spanish Strategy on Disability 2012-20 (Ministry of Health and Social Services 2011) and the development of good practices, supported by prestigious researchers (Ainscow 2001; Macarulla and Saiz 2009; Muijs, Ainscow, Chapman and West 2010; Martínez and Gómez 2013); the tendency towards exclusion keeps creating an atmosphere full of controversy, since ‘it is part of the ancient grammar (...) as a backcloth of our daily life (...), what helps us to explain its invisibility as well as its resiliency’ (Slee 2012, 80).

The irruption of digital technologies in face-to-face and virtual learning environments has widened the range of possibilities, questioning some didactic conceptions which have hindered designs and curricular developments of inclusive orientation. In this context, the constant development of digital resources is seen as a chance of improving a universal service through the continuous enrichment of people’s experiences (Pérez 2012). However, something vile has occurred which discredits the main intention of distance education, ‘leading to accumulative effect where those who suffer social exclusion suffer digital exclusion as well’ (Planella and Rodríguez 2004, 11), distorting its potential and possibilities.

Bearing this in mind, it is thought the development of eLearning experiences requires the reflection and materialisation of a culture, a policy and inclusive practices which allow all people involved to access knowledge created online. Indeed, there is now widespread agreement that it is necessary to rethink traditional models and practices in order to ‘modify the styles and ways of accessing and building knowledge’ (García Aretio, Ruiz and García 2009, 265).

This constructivist approach is inconsistent with a homogeneous conception of education based on the adoption of common ideas and policies which make ‘most of citizens leaving school without developing a great share of their talents, faculties and own capacities’ (Pérez 2012, 94). Both practices and research have to be placed inside an inclusive education model, compromised with the deconstruction of a static and restricted thought which, according to Macarulla and Saiz (2009, 12), ‘not only guarantees access for everyone to the general system of education, but also involves an ongoing commitment to identify and erase every student’s participation, socialization and learning barriers’. Hence, the need has been identified to create a context which promotes the interpretation of difference as a positive value, in order to remove, step by step, tags as elements of social control, which narrow and describe people’s roles through specific statuses (Thomas and Loxley 2007).

TOWARDS AN INCLUSIVE ELEARNING: WELL-BEING, PARTICIPATION, ATTAINMENT AND SATISFACTION

The evidence collected in the face-to-face education environment about the lack of success of segregated systems (Thomas, Walker and Webb 2009) must be the last revulsive to delegitimize similar practices in distance education environments. It has also shown that learning in non-segregated environments enhances students with

disabilities' academic improvement and students without disabilities' positive perception of inclusion (Cardona 2005).

Inclusive education, as a long-winded research process to respond to diversity (Ainscow 2009), requires a firm commitment to implement research; this will permit a constant improvement according to the dimensions that Booth and Ainscow clarify (2011): inclusive practices, policies and culture. For this reason, as it is explained by Echeita, Simon, López and Urbina (2013, 350), it is necessary to implement and sustain cyclical processes of educational innovation, improvement and reforms' from a transformative perspective. This approach should reclaim and pursue emancipatory research able to guarantee the generation and production of accessible and meaningful knowledge about the various structures (...) which cause and keep multiple deficiencies which a large part of people with disabilities and their families come across' (Barnes 2008, 384). All the students must be included to be able to conceive a quality education. Consequently there must be no question about the need to allow everybody, people with and without disabilities, to participate actively in a learning environment that brings them well-being.

The availability of every element which constitutes online educational action and the opportune generation of communicative interactions must influence every student to reach the so-called flow state' (Csikszentmihalyi 2009). It is desirable to immerse students into a positive subjective state providing them a high level of well-being. This will favour the acquisition of unique learning insights emerging from the constant interaction between people and their environment. Thus, it is emphasised that the main role of participation (...) is that the transformation of schools must aim to recognise and remove or minimise learning and participation barriers which exist at different levels of educational action' (Echeita 2007, 93). The fact that one has the

possibility of using a computer or accessing the Internet is not a guarantee that students have accessible resources and activities (Seale and Bishop 2010); hence, the educational proposal designed must constantly comply with the basic precepts of universal design and increasingly allow everyone to have the opportunity of participating in terms of presence, making the most of what they have learned and making it possible to offer their own experience.

Ainscow (2009) suggests that every student's presence, participation and achievement are the key components to develop a truly inclusive education. Not only do students become a part of the educational experience (presence), but they also pursue quality learning in which they can participate actively and obtain learning results throughout the syllabus. The achievement conception can be conceived by means of different paradigmatic insights which define its meaning and ability to become real. In this case students' achievement is noticed as a continuous evaluative process (Patel 2010), and it enables them to continuously improve their skills and knowledge. Assessment focusing on learning (formative assessment) is considered a permanent upgrading strategy (Rodríguez and Jiménez 2009), wherein the subsequent assessments are part of the learning process, instead of being unrelated to it. Thus, these serve as a verification of the knowledge gained. Assessment is more than a 'snapshot of the knowledge students have in a certain moment' (Stobart 2010, 170). Assigning a mark to evaluate the achievement at the end of the educational action (needed to accomplish administrative requirements) does not imply a final moment assessment. However, it is considered as an assessment of 'a systemic and systematic process with substantivity and its own identity' (Castillo and Cabrerizo 2010, 125) which represents students' development throughout the learning process.

Furthermore, students' satisfaction must be considered in the online learning process. It must be accepted that the availability of an inclusive eLearning environment is useful not only to access the world of learning and knowledge, but above all the aim is to change life and people's perceptions" (Ros 2004). Giving voice to the group of students allows the teacher to know and understand the satisfaction experienced throughout the educational action. This enables him/her to obtain some precious information brought by the main characters themselves by looking through feelings and emotions (Thomas and Loxley 2007).

To sum up, there is a need to study the relations as the relational depth established between the attainment of an inclusive educative eLearning model and a set of constructs identified as a quality learning conception: perception of subjective well-being, achievement obtained, participation and satisfaction experienced by students.

AIMS OF THE STUDY

The aim of this research is to formulate a model of structural relations which allows to know the importance of every variable. Thus, as Ruiz, Pardo and San Martín (2010) report, the effect and relations between all the different variables will be estimated. In this way the relations they have towards each other are analysed: inclusive education, subjective well-being claimed, progress perception noticed, academic achievement developed and learning satisfaction experimented. This involves delimiting predictions which can support a contextualized model addressing phenomena as a whole, taking into consideration their complexity' (Batista and Coenders 2000, 8).

According to the proposed model at Figure 1, and recognising the findings of previous research, it is predicted that (a) the implementation of an inclusive education model will provoke a feeling of well-being amongst participants. Inclusive education is

defined by means of the sub-dimensions identified by Booth and Ainscow (2011): building community, establishment inclusive values, constructing curricula for all and orchestrating learning; (b) the subjective feeling of well-being will affect each person's perception of progress; (c) the perception of progress perceived will have a positive effect in participation; (d) face-to-face as well as virtual participation are predicted positively by those perceptions of progress and well-being; (e) and, mainly, this rise in participation will provoke an increase of academic achievement and satisfaction with what was learned. All this is anchored in a complex causal model where positive predictions between variables are expected provided that all of them are considered.

-Figure 1-

The relevance of this research lies in the fact that the development of scientific literature in traditional face-to-face educative contexts mentioned in the previous pages has not been accompanied by research aiming to understand inclusive education in a virtual learning environments approach. The fact that relational analysis is made in inclusive education contexts in virtual environments lends an extraordinary character to this research, underlining its convenience and necessity. The designed, developed and assessed outstanding features of educational action shed light on some variables which have not been formally related to each other. In so doing, the present study attempts to fill the gap in the literature under the framework of inclusive eLearning.

RESEARCH METHOD

Framework of study

The research is made organizationally and functionally on a virtual campus where the principles of inclusive education are present and constantly evaluated. On this campus there different kinds research have been conducted in the field of educational

technology, computing and telematics, psychology and education within the approach to eLearning as a humanising, affective, inclusive and innovative 3.0 approach.

The course has been developed through a postgraduate institution available to undergraduate and postgraduate students. The content of this course includes learning of Spanish Sign Language applied to face-to-face and online education.

As it was pointed, this research intends to improve the understanding of existing relations between variables which interact recursively and repeatedly, producing an equations model which stresses the importance of applying an inclusive eLearning approach. This work has been undertaken through practices focusing on the universal principle design, which, according to Ruiz, Solé, Echeita, Sala and Datsira (2012, 426), requires ‘undertaking the asset and complexity of evaluating students’ diversity since the beginning of the process of the educational programme’. It is essential to develop a culture based on respect in which individual distinctions are considered as advantages and valuable for experience enrichment. Finally, this evaluative research intends to encourage a social change establishing improvement decisions which allow to optimise the access to education in virtual environments for citizens as a whole (Escudero 2011).

Participants

The people who took part in the development of the designed course also participated in the collection of information. In total, they were 36 out of the 39 people who had been registered at the beginning (the three participants who did not take part in the research did not finish the educational action due to unexpected personal reasons). The participants are mostly female (83.3%), 63.9% of the participants are 20 to 25 years old and 19.4%, 26 to 35. Two deaf people and one person with hearing impairment participated. Six people had previous knowledge about the topic of the course: two of

them state they use sign language as a mother tongue, and the other four people have learned it as a second or third language.

Procedure of data collection

Most of the data used in the structural equations model were taken from the second version of an ad hoc survey. It had been tested in a previous pilot study whose content level was validated by judges criteria (with a very high intra-class coefficient, 0.981, calculated from the marks of the nine evaluators). On the other hand, this survey was subjected to a reliability study revealing a high coefficient of Cronbach Alpha (0.988). Furthermore, some quantitative data were incorporated which were provided by the records and the internal ratings of the research. Below is listed the conceptual and strategic explanation of the sources of every variable of study:

Inclusive education: This construct is intended to refer to a reform which supports and welcomes all students, as Ainscow and Sandill (2010) defend from a current view focused on social justice. The variable was a result of four variables which make up the sub-dimensions of the inclusive education model (Ainscow and Booth 2011): inclusive community building, the establishment of inclusive values, a comprehensive learning organization and resources orchestration. A complete dimension of the questionnaire is used to study these sub-dimensions composed of items adapted to an eLearning environment and structured as Table 1 shows. The answers are scored on a Likert scale ranging from 1 (lowest) to 4 (highest), also taking into consideration the 'no reply' option. This dimension has been tested to ensure its reliability through Cronbach Alpha, getting a very high score (0,947).

-Table 1-

Subjective well-being, progress perception and learning satisfaction. Subjective well-being _refers to people’s perceptions about their existence or their subjective view of life experience’ (Valverde, Fernández and Revuelta 2013, 259), by relating them to the concept of happiness (Cuadra and Florenzano 2003) from the most positive perspective of human nature. In this regard, satisfaction is conceived as a key factor to determine the quality of an educational proposal identified with the perception of the fulfilment of expectations about different aspects of learning (Horzum 2015). Finally, progress perception is selected as a statement made by the person on his/her own development throughout educational action. The three variables were measured taking into consideration the corresponding items which are part of the dimension related to the expectations fulfilled in the ad hoc questionnaire; they referred directly to mentioned perceptions (items 10b, 12 and 11, correspondingly).

Face-to-face and virtual participation. According to the ideas of Ainscow’s research (2009), participation does not only concern students’ presence, but it also takes into account input and active exchange in the learning environment. In this research precisely participation can be observed from two modalities which complement and strengthen one another. The variables relating to participation in both modalities have been studied through organization registers: the automatic counting system on the virtual campus and the attendance sheet in face-to-face meetings. The treatment of the data obtained was performed according to a weighted conversion to the most used way of assessment (1-to-5 values).

Academic achievement. The score assigned to academic attainment refers to a valuation obtained through the continuous assessment of every element which appears in the evaluation rubric, agreed with the student. As an outline, table 2 includes

assessment contents and deliberation (the information relating to rating criteria and indicators is not included). The final result has been adjusted to a 1-to-5 scale.

-Table 2-

In order to obtain the necessary information from students, the questionnaire was uploaded including the items translated to Spanish Sign Language. The information was taken over two weeks after the completion of the certificate with no remarkable incidence. The rest of the information was generated progressively over the development of the certificate, having been systematically collected by the coordinator of the educational action.

DATA ANALYSIS

Once the database was debugged by homogenizing the information and performing a study which excluded missing values or outliers by means of the statistical software SPSS. 17, the structural equations models (from *Structural Equation Modeling, SEM*) were configured by means of AMOS. 21. The Maximum Likelihood (ML) method was applied because it offers the possibility of optimizing the study of the data obtained throughout their asymptotic features of non bias, consistency and efficiency' (Fernández 2008, 37).

The evaluation of goodness of fit was made applying various indexes, so that it made it possible to see the model in a correct way. A correct model includes limitations and implicit assumptions which exist amongst the population. Hence, it is necessary to specify the relations between variables without omitting any parameters (Batista & Coenders, 2000). Relating to the absolute setting, it is observed that correspondence between Chi-squared and degrees of freedom is under the levels required for the setting $\chi^2/gf = 1,93$, thus satisfying the criterion $\chi^2/gf < 3$ (Ruiz, Pardo and San Martín, 2010).

Values associated with p show a good model setting, presenting a level of $p=.000$. Furthermore, in order to complete the procurement of the theoretical model proposed, the following indexes were used: CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) and NFI (Normed Fit Index) to value the measure of the incremental setting of the proposed model in comparison with a null model. In any case, acceptable values were calculated to be around .90. Table 3 collects the thorough values of the mentioned indexes:

-Table 3-

Although RMSEA assessment is used in this type of studies — according to Batista and Coenders' instructions (2000) advising to apply these indexes in an eclectic enough way and discouraging them for small samples (Kenny, Kaniskan and McCoach 2014) — there is a need of avoiding it due to the reduced number of population which suits the natural group obtained. The results confirm that the variability of acceptable indexes found turns it into a model appropriate for the researched reality.

After the verification of the model setting, the results of analysis of structural equations model (Figure 2) are presented through standardized parameters.

-Figure 2-

The results of the analysis of the structural equations model reveal that dimensions which combine strategies, dynamics and resources based on the universal design predict positively the development of an inclusive education approach: building community ($\beta = .24$), inclusive values assumption ($\beta = .32$), learning organization ($\beta = .36$) and resources orchestration ($\beta = .19$). High levels of dependency have been established between them, as the provided standardized data show: σ (*building community and inclusive values*) = .67; σ (*inclusive values and learning organization*)

= ,67; σ (*learning organization and resources orchestration*) = ,81; σ (*building community and learning organization*) = ,85; σ (*building community and resources orchestration*) = ,73 y σ (*inclusive values and resources orchestration*) = ,65. In turn, the implementation of an inclusive education model is predicted to increase the well-being experienced by students while carrying out their educational experience ($\beta = .62$). This relation is underlined by the subsequent prediction of a positive relation between the well-being experienced and the increase in subjective perception of every participant's progress ($\beta = ,31$). In the same line of discourse, a rise in participation is predicted, both in the face-to-face ($\beta = ,37$) and virtual ($\beta = ,55$) format, corresponding with the increase of progress self-perception at the course. Finally, it is confirmed that academic achievement was predicted by the rise of face-to-face ($\beta = 37$) and virtual ($\beta = ,45$) participation, thus establishing an ulterior positive relation where learning satisfaction is predicted according to the academic achievement attained ($\beta = ,50$).

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In this research previous theories are confirmed and new results are provided which help to understand relations between assessed variables. This allows to prove that causal inferences of theoretical model are consistent with available empirical data.

First of all, the research has shown the high dependency between the collected variables which make up the sub-dimensions of the inclusive education model. This confirms the high interdependency between the first four variables: building community, inclusive values, learning organization and resources orchestration; consequently it is foreseen, as Booth and Ainscow (2011) demonstrate, that considerations taken in one of these will affect the others. The defining dimensions of the inclusive education model encourage analysis, research and action in a fragmented way. Nevertheless, there does exist between them a strong interrelation which induces

to think about the reality in question from a holistic perspective, preventing superficiality from leading us to come to wrong conclusions (Slee 2012).

The applied analysis shows that the mentioned variables (*building community, inclusive values, learning organization and resources orchestration*) predict the materialization of an inclusive education model. The obtained values point that the most intensive prediction appears in learning organization ($\beta = ,36$), which embraces matters as scheduling, management, revision and staff support. Resources orchestration is the variable with least predictive intensity ($\beta = ,19$). The allocation of resources is needed to increase the access and maintenance of all the people in the educational action in question. However, these results support Polat's vision (2011). On the one hand, he is convinced that the services and infrastructures that make inclusion possible are essential. Nevertheless, he also argues that the elements which promote more intensively the elimination of learning barriers are those relating to the development of an inclusive culture and the management of possible resources. It might be argued that the mobilisation of resources enhances the tendency towards higher participation and access to educational action. However, it is necessary to keep in mind that obtaining an inclusive culture and having a clear learning organization describes much better the inclusive education model.

Furthermore, this research brings to light an important finding which strengthens the need of keeping working through an inclusive education model. Indeed, its application predicts a significant rise of the subjective well-being perceived by students ($\beta = .62$). The results obtained reinforce Thomas and Loxley's idea (2007) which highlights the importance of supporting an inclusive tendency recognising difference and interpreting it positively. Despite voices questioning inclusive the sustainability of educational proposals, well-being perception remains positively predicted by the design

and development of the inclusive education model. This emphasises the conclusions of the literature review made by O'Rourke (2014) which highlights that inclusive education offers more positive results than those obtained in segregated environments. This reinforces the need of applying an inclusive education model. From this perspective, the application of the model does not only affect social justice, but it also highlights its suitability as a positive predictor of subjective well-being. In accordance with Díaz, Blanco y Durán (2014) subjective well-being was understood as a set of people's emotional answers, satisfaction with domains and global opinions about overall satisfaction. By the same token, the subjective feeling of well-being experienced through the application of an inclusive eLearning model has a positive effect in students' progress perception ($\beta = .31$). They claim to have progressively obtained goals and to feel as the main character of their own learning process.

The development made of the structural equations model shows that the subjective well-being state known by progress perception — understanding it as a positive mental state featured by strength, commitment and acquisition (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens and Grau 2005) — predicts the rise of both face-to-face and virtual participation. Therefore, it is expected that each person's positive predisposition inside an inclusive environment becomes a part of a higher participation in students' learning, thus verifying the UNESCO's vision (2005). This theory relates the inclusive education process with an increase in participation of everybody and the subsequent reduction of educative exclusion (Echeita and Ainscow 2011). The virtual participation variable has a higher predictive weight ($\beta = .55$) in comparison to the figure of face-to-face participation ($\beta = .37$) and this can be explained from the eLearning model designed. The educational action is developed through a blended-learning modality which conceives remote working as the main working and interaction pattern, where

face-to-face sessions are used as a space of shared information, of revision of the work done and reinforcement of interpersonal relations created on online exchanges.

One of the most controversial points of the model presented refers to academic achievement. Avramidis, Bayliss and Burden (2009) suggested the relation between equity and effectiveness (understood as efficiency) in learning environments. In this research it is observed that students' participation predicts positively academic achievement preceded by the establishment of an inclusive approach. According to Echeita and Ainscow (2011, 33) 'inclusion seeks all students' presence, participation and success'. The authors understand that participation and learning would be the two main variables, both variables mentioned are 'participation and learning', the latter referring to students' academic achievement. The results obtained place participation as the variable which predicts academic achievement. Therefore, the impact of the improvement of conditions needed to allow students to participate actively in the educational action will predict the rise of their academic success. Finally, the model influences the perception of satisfaction with the learning which is predicted by academic achievement. Horzum's research (2015) showed that satisfaction with learning in online education was predicted positively by the student's presence; its result can be extended to this research relating to the relation established between participation and students' satisfaction though by academic success.

Finally, as a limitation of the current research, the constraint of the participating population can be considered. It is limited to the maximum number of people who are part of the educational experience of postgraduate action, shaped by a natural group which makes it impossible to create an extensive sample of participants. The specificity of innovation research and the very features of the experience where it is developed, circumscribe the analysis of information and data to the natural group formed.

Nevertheless, future perspectives suggest the possibility of performing longitudinal research in next editions of the educational degree which can strengthen the creation of conclusions and deepen the study of new variables.

REFERENCES

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea, Madrid.

Ainscow, M. (2009) 'Developing inclusive education system: What are the levers for change? ', in *Inclusion and diversity in education*, vol. 2, eds. P. Hick, & G. Thomas, SAGE, London, pp. 1-13.

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010) 'Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership ', *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, no. 4, pp. 401-416, [online] Available at: 10.1080/13603110802504903

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2009) 'Inclusion in action: An in depth case study of an effective inclusive secondary school I the South-West of England', in *Inclusion and diversity in education*, vol. 2, eds. P. Hick, & G. Thomas, SAGE, London, pp. 111-132.

Barnes, C. (2008) 'La diferencia producida en una década. Reflexiones sobre la investigación emancipadora en discapacidad', in *Superar las barreras de la discapacidad*, ed. L. Barton, Morata, Madrid, pp. 381-398.

Batista, J.M. & Coenders, G. (2000) *Modelos de ecuaciones estructurales*, La Muralla, Madrid.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Cardona, M.C. (2005) *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*, Pearson, Madrid.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010) *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Pearson, Madrid.
- Csikszentmihalyi, M. (2009) 'El flujo', in *Emociones positivas*, ed. E. G. Fernández-Abascal, Pirámide, Madrid, pp. 181-196.
- Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003) 'El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva', *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. 12, no. 1, pp. 83-96, [online] Available at: <http://goo.gl/Ww55Th>
- Díaz, D., Blanco, A. & Durán, M.M. (2014) 'La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones', *International Journal of Social Psychology*, vol. 26, no.3, pp. 357-372, [online] Available at: [10.1174/021347411797361266](https://doi.org/10.1174/021347411797361266)
- Echeita, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Narcea, Madrid.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011) 'La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente', *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, vol. 4, no.12, pp. 26-45, [online] Available at: <http://goo.gl/Zqb3FV>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. & Urbina, C. (2013) 'Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático', in

- Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, eds M. A. Verdugo & R.L. Schallock, Amarú, Salamanca, pp. 329-358.
- Escudero, T. (2011) *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*, Prensas Universitarias Zaragoza, Zaragoza.
- Farrel, M. (2012) *Educating special children: An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*, Routledge, London.
- Fernández, R. (2008) ‘Modelos de medida y análisis factorial confirmatorio’, in *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*, ed. M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, & B. Arias, Kadmos, Salamanda, pp. 29-42, [online] Available at: <http://goo.gl/CgFeL7>
- García Aretio, L., Ruiz, M. & García, M. (2009) *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, Narcea, Madrid.
- Health and Social Services Ministry. (2011) *Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020*, [online] Available at: <http://goo.gl/idgY7F>
- Horzum, M. B. (2015) ‘Interaction, Structure, Social Presence, and Satisfaction in Online Learning’, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 11, no.3, pp. 505-512, [online] Available at: <http://goo.gl/5H7PxQ>
- Kenny, D.A., Kaniskan, B. & McCoach, D.B. (2014) ‘The Performance of RMSEA in Models with Small Degrees of Freedom’, *Sociological Methods and Research*, pp. 1-22, [online] Available at: 10.1177/0049124114543236

Ley Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, New York, 13th December 2006. Boletín Oficial del Estado (BOE), n. 96, 20648 (2008), [online] Available at: <http://goo.gl/1AMQMO>

Macarulla, I. & Saiz, M. (2009) *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*, Graó, Barcelona.

Martínez, A. & Gómez, J.L. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*, Grupo 5, Madrid.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. & West, M. (2010) *Collaboration and Networking in Education*, Springer, London.

O'Rourke, J. (2014) 'Inclusive schooling: if it's so good – why is it so hard to sell? ', *Internacional Journal of Inclusive Education*, vol. 19, no.5, pp. 530-546, [online] Available at: [10.1080/13603116.2014.954641](http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.954641)

Patel, R.M. (2010) *Educational evaluation. Theory and practice*, Himalaya publishing house, Mumbai.

Pérez, A.I. (2012) *Educarse en la era digital*, Morata, Madrid.

Planella, J. & Rodríguez, I. (2004) 'Del e-learning y sus otras miradas: una perspectiva social ', *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, vol. 1, pp. 7 – 20, [online] Available at: <http://goo.gl/E3Cv7S>

Polat, F. (2011) 'Inclusion in education: A step towards social justice ', *International Journal of Educational Development*, vol. 31, pp. 50–58, [online] Available at: [10.1016/j.ijedudev.2010.06.009](http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009)

Rodríguez, M.J. & Jiménez, R.E. (2009) 'Evaluación de aprendizajes en e-Learning ', in *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*, eds. S.

- Nieto & M.J. Rodríguez, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 53-80.
- Ros, A. (2004) 'La verdadera apuesta del aprendizaje virtual: los aspectos sociales del e-learning' *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, vol. 1, pp. 4-6, [online] available at: <http://goo.gl/qYzVY9>
- Ruiz, M.A., Pardo, A. & San Martín, R. (2010) 'Modelos de Ecuaciones Estructurales', *Papeles del psicólogo*, vol. 31, no.1, pp. 34- 45.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. & Datsira, M. (2012) 'El principio del Diseño Universal. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior', *Revista de Educación*, vol. 359, pp. 413-430, [online] Available at: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100
- Salanova, M., Martínez, I.M., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005) 'Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico', *Anales de psicología*, vol. 21, no. 1, pp. 170-180, [online] Available at: <http://goo.gl/gKAW8c>
- Seale, J. & Bishop, N. (2010) 'Listening with a different ear: understanding disabled students relationships with technologies ', in *Rethinking learning for a digital age*, eds. R. Sharpe, H. Beetham & S. Freitas, Routledge, New York, pp. 128-141.
- Slee, R. (2012) *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Morata, Madrid.
- Stobart, G. (2010) *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*, Morata, Madrid.

Thomas, G. & Loxley, A. (2007) *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*, La Muralla, Madrid.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (2009) 'Inclusive education: The ideals and the practice', in *Inclusion and diversity in education*, vol. 1, eds. P. Hick & G. Thomas, SAGE, London, pp. 306-331.

United Nations (2006). Law of Convention on the Rights of Persons with Disabilities, [online] Available at: <http://goo.gl/SdtFej>

Valverde, J., Fernández, M.R. & Revuelta, F.I. (2013) 'El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador ', *Educación XXI*, vol. 16, no. 1, pp. 255-280, [online] Available at: 10.5944/educxx1.16.1.726

FIGURES AND TABLES

Figure 1. Theoretical sequential model proposed about relations between variables

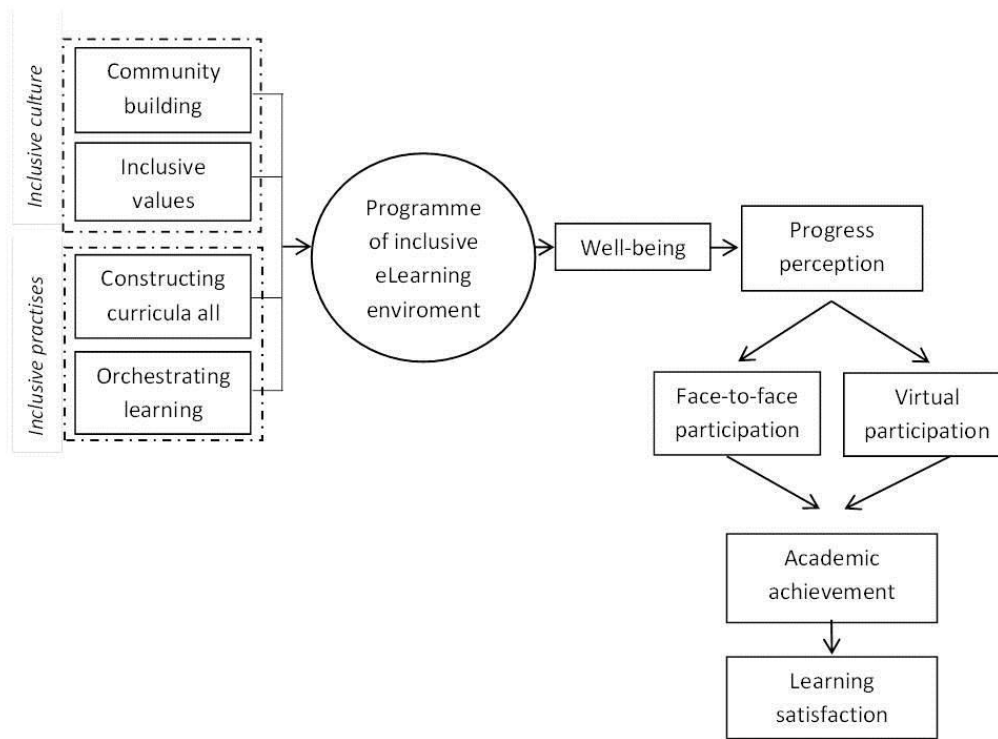


Table1. Items distribution of the four variables which form inclusive education.

Inclusive eLearning approach		38 items (26.1 to 26.38)
Inclusive culture	Building community	7 items (26.14, 26.15, 26.23, 26.27, 26.28, 26.29, 26.30).
	Inclusive values	10 items (26.5, 26.8, 26.10, 26.17, 26.18, 26.19, 26.20, 26.31, 26.32, 26.37).
Inclusive practises	Curricula for all	13 items (26.1, 26.2, 26.3, 26.4, 26.6, 26.7, 26.9, 26.11, 26.12, 26.22, 26.33, 26.34, 26.36).
	Orchestrating resources	8 items (26.13, 26.16, 26.21, 26.24, 26.25, 26.26, 26.35, 26.38).

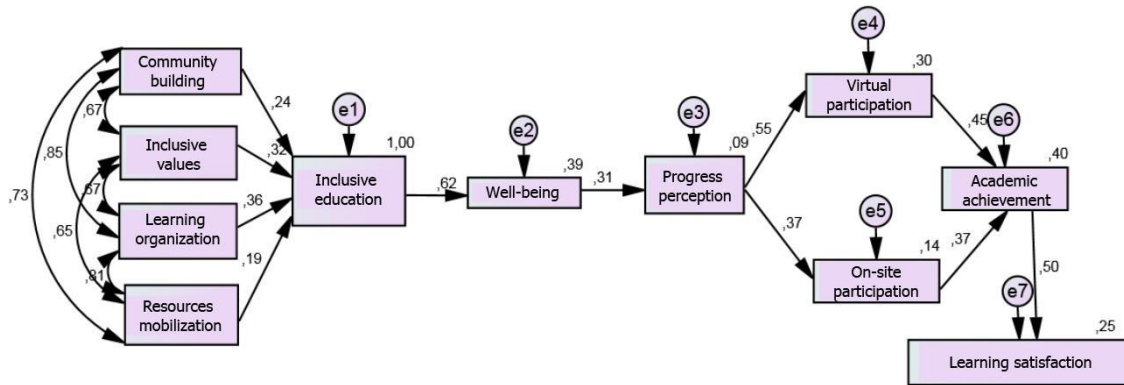
Table 2. Overview of evaluation rubric of academic achievement obtained.

Task	Valuation	Percentage (out of 100)
Development of the educational online units (activities and participation)	Material study, tasks implementation and participation in videoconference sessions.	60
Work in face-to-face sessions	Implication and participation in face-to-face sessions.	10
Final test	Asynchronous work and completion of a personal interview in a synchronous way.	25
Research and innovation	Implication in tasks relating the educational action's improvements.	5

Table 3. Values of indexes applied.

CFI	IFI	TLI	NFI
,913	,916	,873	,840

Figure 2. Structural equations model which shows the relations between variables with standardized statistically correlated parameters.





Artículo 9. Hernández-Sánchez, A.M. & Ainscow, M. (xx). The development of a guide for promoting inclusive e-learning in higher education. Enviado a International Journal of Inclusive Education.

International Journal of Inclusive Education



The development of a guide for promoting inclusive e-learning in higher education

Journal:	<i>International Journal of Inclusive Education</i>
Manuscript ID	Draft
Manuscript Type:	Original Article
Keywords:	Inclusive Education, Higher Education, e-learning, Index for Inclusion

SCHOLARONE™
Manuscripts

The development of a guide for promoting inclusive e-learning in higher education

Abstract

This paper describes the development of a strategy to promote the inclusiveness of virtual learning environments in higher education. The strategy is an adaptation of the Index for Inclusion, a widely used instrument that focuses on schools. It takes the form of a Guide that can be used to encourage a dialogue amongst staff and management teams in order to think about how to create inclusive cultures, produce inclusive policies and evolve inclusive practices. The paper explains the validation of the Guide by ten expert informants at the University of Manchester, using the Delphi technique. In particular, it describes how qualitative and quantitative information provided by the experts contributed to the improvement of the latest version of the Guide. This process also reinforced the need to incorporate this strategy when developing e-learning environments in higher education.

Keywords: inclusive education, higher education, e-learning, Index for Inclusion.

Introduction

Inclusive education as a process has been widely studied in schools (e.g. Ainscow, 1999, Ainscow, Booth & Dyson, 2006, Echeita, 2007, Miles & Ainscow, 2011, Lledo & Arnaiz, 2010, Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012, Muntaner, 2014). However, despite the fact that 'since the 1990s there has been growing emphasis on the need for inclusive policy and praxis' in higher education (HE), (López-Gavira & Moriña 2015: 366), there are few accounts of the development of such experiences. Given the fact that the European Commission (2001) promotes the creation of HE where all people can participate equally, with freedom of choice, the assumption of an inclusion education approach remains an outstanding issue (Lledó, Perandones & Sánchez, 2012).

This paper addresses these concerns, focusing on the rapidly developing field of distance learning. In so doing, it describes the development of a Guide that can be used as a means of reviewing and developing e-learning environments in higher education.

Developing a strategy

The search for strategies to address the challenges involved in making higher education inclusive is particularly important in relation to distance education which 'from its earliest days has been to open opportunity for learners to study regardless of geographic, socio-economic or other constraints' (UNESCO, 2002:23). Indeed, it is considered as a one of the most efficient response to inequality problems in our society

(Acosta, 2011). Nevertheless, as Steyaert (2005: 68) has identified, 'the apparent paradox that the technology that provides a great platform for inclusion, in reality appears to be excluding'. It seems that the provision of an e-learning environment does not necessarily guarantee the inclusion of all participants in HE. Commenting on this, Seale (2013: 268) argues:

... the crucial issues of digital inclusion are not just technological (e.g., access to technology and training on how to use that technology) but are social (e.g., the diversity of formal and informal support networks that students are encouraged to maintain or cultivate) and cultural (e.g., the values and expectations regarding whether and how it is permissible for students' academic performance to be enhanced or supported through technology use).

Bearing in mind this practice and research gap, this paper presents an account of the production of a Guide for Developing Inclusive e-Learning in Higher Education, based on an adaptation of the '*Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*' (Booth & Ainscow, 2011). In so doing, it tackles the development of inclusive education in HE broadly along the same dimensions of the original school version, i.e. creating inclusive cultures, producing inclusive policies and evolving inclusive practices (see Figure 1).

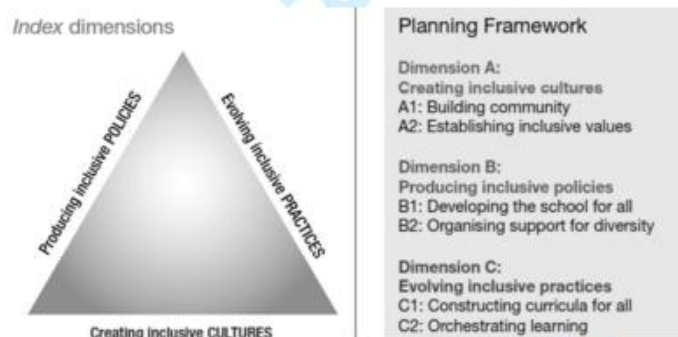


Figure 1. Dimensions and sections of the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011)

When used by schools, the Index for inclusion is intended to be integrated into day-to-day institutional planning to increase the learning and participation of all stakeholders, not least the students themselves. The process of working with the Index is itself designed to contribute to the inclusive development of schools. It encourages teachers to share and build on their existing knowledge about what impedes learning and participation. It assists them in a detailed examination of the possibilities for increasing learning and participation in all aspects of their school for all their pupils. This is not seen as an additional initiative for schools but rather as a systematic way of engaging in

1
2
3 school development planning, setting priorities for change, implementing developments
4 and reviewing progress.
5

6 It is important to understand that the view of inclusion presented in the Index is a broad
7 one, which goes well beyond many of the formulations that have been previously used.
8 It is concerned with minimising barriers to learning and participation, whoever
9 experiences them and wherever they are located within the cultures, policies and
10 practices of a school. It involves an emphasis on mobilising under-used resources
11 within staff, pupils, governors, parents and other members of a school community. In
12 this context diversity is seen as a rich resource for supporting the development of
13 teaching and learning.
14

15
16 The materials contain a branching tree structure allowing progressively more detailed
17 examination of all aspects of a school. The three dimensions (policies, practices and
18 cultures) are expressed in terms of indicators and the meaning of each of these is
19 clarified by a series of questions. For example, the indicator 'During lessons students
20 are encouraged to work together' might focus on questions such as:
21

- 22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
- Do lesson activities require students to collaborate?
 - Do teachers ask students to discuss the content of lessons?
 - Do teachers help students to learn the skills of working together?

42 The indicators are statements of inclusive aspiration against which existing
43 arrangements in a school can be compared in order to set priorities for development.
44 The detailed questions ensure that the materials challenge thinking in any school,
45 whatever its current state of development. Together, the dimensions, indicators and
46 questions provide a progressively more detailed map to guide the exploration of the
47 current position of a school and to plot future possibilities.
48

49 **Using multiple perspectives**

50 Research in schools suggests that in addressing the broader view of inclusive education
51 outlined in the Index it is important that multiples perspectives are taken into account
52 (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). However, this particular study - set in higher
53 education - focuses only on the development of inclusive education from the staff and
54 the management team's view, understanding that efforts to develop more inclusive
55 experiences 'require a particular focus on providing teachers with support as they seek
56 to develop forms of practice that reach out to all members of the class' (Ainscow, 2014:
57 47). Nowadays, one of the greatest challenges of inclusion is the teacher's active
58 engagement (Howes, Davies & Fox, 2009) because along with students, they are
59 immersed in day-to-day experience.
60

With this in mind, the Guide described in this paper has been created to encourage
critically reflection amongst staff and management teams on the inclusiveness of the e-
learning students experience they offer. In this way, the Guide can be understood as a

1
2
3 strategy to increase possibilities to 'stop and think' (Ainscow & Sandill, 2010). Its
4 purpose it to provide spaces where teachers are confronted with evidence and provokes
5 their reflection and discussion about aspects of their practices (Howes, Davies & Fox,
6 2009, Ainscow, 2014).
7

8
9 The Guide for Developing Inclusive e-Learning in Higher Education is not conceived as
10 a recipe, or as a closed set of indicators to use as a structural survey where you can
11 check how many aspects are in place using yes/no responses. On the contrary, each
12 section of the Guide is concerned with two implicit questions: *How do we do it? How*
13 *can we improve it?* As Miles & Ainscow (2011: 11) argue, 'schools know more than
14 they use' and, similarly, it is obvious that professionals in HE have knowledge of their
15 own working contexts and professional expertise that can be exploited. Hence, the
16 Guide is intended to build on these resources by providing a framework that can
17 generate a debate about inclusive e-learning in HE (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).
18
19
20
21

22 23 **Developing the Guide** 24

25 The study is based on doctoral research concerning the design, development and
26 evaluation of e-learning courses in HE for people, with and without disabilities, who
27 interact online with each other. These e-learning experiences have been developed from
28 an inclusive education perspective. Whilst the complete study was developed in Spain,
29 at the University of Granada, the specific research explained in this paper took place in
30 the United Kingdom, at the University of Manchester. This took place during a research
31 stay of the first author, between September and December 2015.
32
33

34
35 The adaptation of the Index for Inclusion for developing inclusive e-learning in higher
36 education arose from experiences of the first author and her colleagues at the University
37 of Granada as they carried out collaborative action research in order to bring about
38 improvements in their practice. It was developed in the context of a third iteration of a
39 postgraduate diploma e-learning course, "Spanish Sign Language and its interpretation
40 in a virtual and face-to-face environment". This led to a phase of reflection in the action
41 research process, where it became necessary to tackle the challenge of inclusion
42 explicitly. Through the evaluation and reflection process involved, the intention was to
43 identify a set of changes to achieve the improvement of the experiences provided for
44 students the next time the course takes place.
45
46
47

48 As a result of this experience, it was decided to adapt the existing version of the Index
49 for Inclusion in relation to four factors:
50

- 51
52 • **Adaptation of the context** - the use of the new Guide is located in Spain. Hence,
53 not only was it necessary to change the language, but also certain aspects of the
54 cultural content.
55

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

- *Adaptation of the modality* - the experience was developed within an e-learning environment. Consequently, it required changes concerning accessibility, usability, universal design and ubiquity (an identifying characteristic of e-learning, meaning: anywhere and anytime).
- *Adaptation of the maturity level* - the participation of adult students, rather than school children, required a consideration of notions of lifelong learning. Therefore, it was necessary to remove references to families and, at the same time, emphasise interactions between participants.
- *Adaptation of the size* – given the intention to use the Guide within videoconference meetings with a duration between 1 and 2 hours, it was necessary to reduce the number of questions. Thus, the process maintains the same overall framework but focuses only on what are seen as the essential questions.

The use of an initial version of the Guide based on these changes proved to be crucial in contributing not only to the staff and management team's reflections on inclusive practices, culture and policies, but also to their on-going self-evaluation integral to this virtual learning experience.

Drawing on the first author's experiences of working as a tutor and co-ordinator on these courses, and as a participant observer of this process, it was felt necessary to create some critical distance in order to analyse the progress made on the development of an appropriate Guide. To this end, the purpose of the study reported here was to develop a more holistic understanding of what is needed in the guide through synthesising the views of a group of external experts. These experts from the fields of inclusion, e-learning and higher education were invited to act as 'critical friends' (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012) in commenting on the initial draft of the instrument. The general framework of the process that was used to carry out this analysis is summarized in Figure 2.

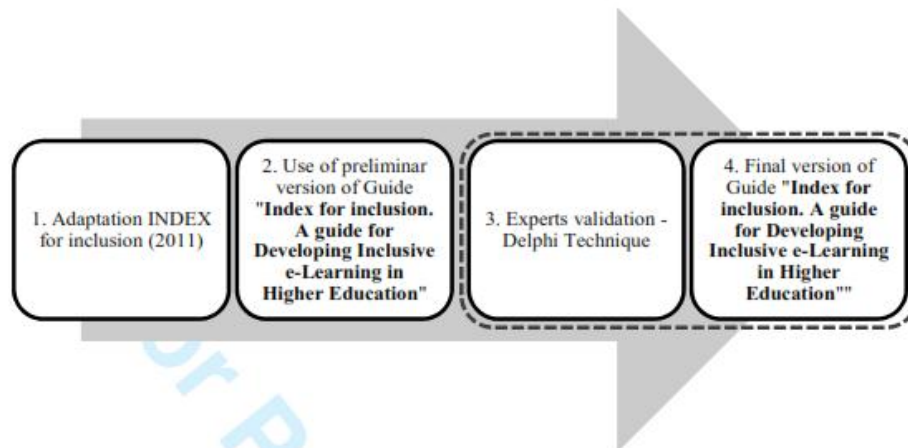


Figure 2. Framework of process of adaptation of Index for inclusion

Method

The study made use of the Delphi Technique. This involves a variety of experts offering their point of view about the coherence, representation and technical quality of each indicator and set of questions in the Guide for Developing Inclusive e-Learning in Higher Education. This research strategy has been widely used (Dunsmuir, Atkinson & Wright, 2015) because it has proven to be a useful research tool for identifying and prioritizing issues for facilitating decision-making (Okoli & Pawlowski, 2004).

The Delphi method was selected as the most appropriate approach for this study because 'the iterative data collection and interpretation process allowed for consensus building among a panel of experts (...), while maintaining anonymity and avoiding participant confrontation and pressure to conform to group perspectives' (Fuller, Henderson & Bustamante, 2014: 334). Bearing in mind that 'collective opinion of expert panelist are of richer quality than the limited view of an individual' (Nworie, 2011: 25).

Participants

In designing the study, thought had to be given as to how many expert informants needed to be involved when using the Delphi technique. Williams and Webb (1994) report a lack of agreement in the research literature about this issue. Writing about their research, Skulmoski, Hartman & Krahnthe (2007) indicated that sample size varies, from 4 to 171 experts, but that it has been established that 'large samples in a Delphi study can present difficult logistical challenges resulting in a huge time investment by

the panelists as well as by the researcher' (Nworie, 2011: 26). The crucial aspect is to find an optimal number of experts, taking into account that it is necessary to have a minimum number and a maximum that compensates for the effort, cost and time spent. Definitely, the sample size 'depends upon the purpose of the project, design selected and time frame for data collection' (Keeney, Hasson & McKenna, 2000).

The sample in this study involved 10 experts from the University of Manchester, selected for their varied expertise about inclusive education, e-learning and higher education. The aim was to draw on different perspectives, as summarised in table 1.

Experts profile

1. Programme Director Doctorate in Educational Psychology. External examiner for the MEd programme in Disability Inclusion and Special Needs. Research interests are around special educational needs; mental health; inclusion; professional educational psychology practice; the use of data in educational systems; dyslexia; cognitive behavioural therapy; therapeutic approaches in education; and, evaluating school based interventions and programmes.
2. Professor of Educational and Child Psychology. Improvements in service provision for vulnerable children and young people, such as those who with special educational needs, who are at risk of exclusion from school, or who are looked after by the local authority.
3. Senior Lecturer in Education. MA in Educational Technology an TESOL. Research interests are in: technology in language education; distance teacher education and e-learning.
4. Research Assistant in School of Environment, Education and Development. Research interest are in Special Education and emotional aspect of learning.
5. Senior Lecturer in Science Education. Research interests are inclusion with an action research element, science education and disadvantage.
6. Programme Director, MA: Digital Technologies. Communication and Education. Research interests: Critical theory and education, information practice and information literacy, workplace learning and professional development, learning in communities, and informal learning, philosophy of learning and communication.
7. Senior Lecturer in Inclusive Education. Programme Director for the MA pathway entitled "Educational Leadership and Inclusion", founding coordinator of the Enabling Education Network (EENET). Research interests: Inclusive Education Research, Special Education, International Education, Comparative Education.
8. Senior Lecturer in School of Environment, Education and Development. Research interests: education and linguistics, disadvantages and equity, high education, students and staff identity. Project "Towards Equitable Participation: Access and Inclusion in Higher Education".
9. Research Associate in Centre for Equity. Research interests: inequity within education systems, language and online learning.
10. Research Associate in School of Environment, Education and Development. Research interests: perceptions of technology in education and how best to approach global citizenship and sustainability education, multimedia tools in education, blended learning, digital literacies, global citizenship and sustainable development.

In addition to an evidenced professional trajectory in these areas, each of these individuals provided their own self-assessment of their area of expertise (4 means strongly agreement, 3 reasonably agreement, 2 slightly agreement and 1 not at all agreement).

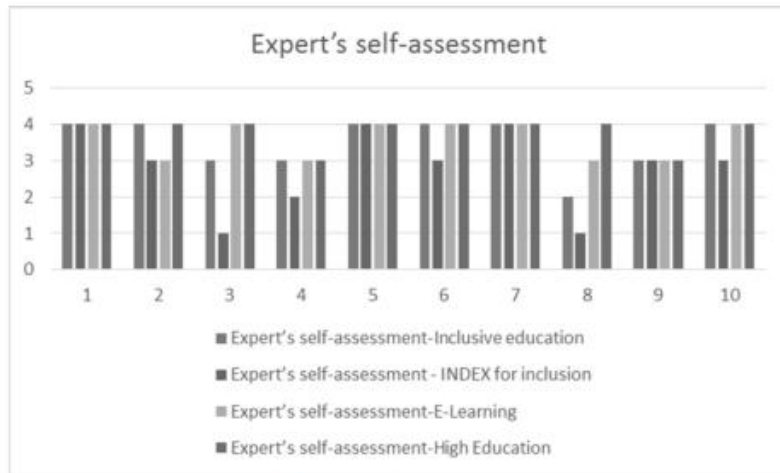


Figure 3. Expert's self-assessment in Delphi technique process

The process

After a detailed review of the use of English in the Guide's content after it had been translated from Spanish, it was digitised into an electronic form to facilitate the information introduction of each expert.



Figure 4. Electronic form of the Guide

The form included information about the study, the technique, the framework and the Guide content. Each indicator in the Guide gives an opportunity to express the level of

coherence, representation and technical quality, plus an open space to justify the previous answer and suggest improvements.

A.1.1. Everyone is made to feel welcome

- Is the first contact that all the people have with the e-Learning environment friendly and welcoming?
- Is information about the e-Learning environment accessible, clear and useable?
- Does the e-Learning experience celebrate all cultures and different communities?
- Are there positive rituals for welcoming new students and new staff?
- Do students, staff and management team feel ownership of their group?

	Strongly agree	Agree	Don't Agree	Don't agree at all
Coherence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Representation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technical quality	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Justify your previous answer and suggest improvements (additions, removals, changes).

Your answer _____

Figure 5. Example of one indicator with its questions of electronic form of the Guide

A face-to-face meeting was held with each expert in order to explain the study and obtain a positive answer to participate in it (only in two cases was consent obtained at a distance because these experts did not have the possibility to do it in person). Once these meetings had taken place, the link with the form was sent to them in order to start the process of review.

The Delphi Technique process starts with this first set of opinions of the experts (round 1). It continues with the analysis of the information that it is facilitated to experts as a report. The research report includes each indicator with its proposed changes and clarifications about the different requests. Besides a specific section that included global comments about the inferences done. Finally, it is required the review of the new version to experts and the report and its corresponding comments about it to obtain the final version of the Guide.

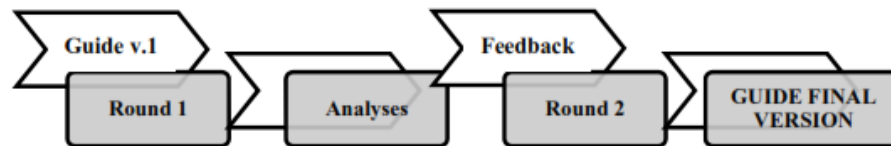


Figure 6. Process of Delphi technique

Findings and discussion

The findings indicated that there was a positive willingness amongst all the informants to introduce this Guide to contribute to improvement of inclusive education on e-learning environment. For example, expert 7 commented:

'I like the guide very much - it made me think about e-learning environments that I'm involved with, in a critical way that I don't always make time for'.

There was a general agreement, too, concerning the coherence, representation and technical quality of all the indicators. The mean score is above 3 in all cases. However, this study findings need to be interpreted cautiously, and decisions were based on a careful consideration of the comments and the inferences made about them.

There were views expressed about the size of the Guide, with about half of the experts suggesting that it is too long, or that maybe a few fewer questions could be used. Hence, it was decided to eliminate three questions and two complete indicators, following the comments written by experts. Interestingly, this aspect has generated further interesting reflections during the discussions with the experts. Specifically: would be possible to develop the Guide around a fewer numbers of key indicators? Or, would it be better to respond to the complexities involved by adopting a more creative methodology for its use?

Bearing in mind that the Guide must be adapted to suit different contexts, particular institutions have the opportunity to focus in greater detail on some aspect than others, according to their circumstances and areas of concern. In this way, it is possible to work in ways that encourage active participation of stakeholders that should make the process more meaningful and relevant. In these participatory activities, the Jigsaw strategy is suggested as a stimulating methodology to encourage cooperative discussions and decision making (Hedeen, 2003, Pozzi, 2010).

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

The experts also provided more detailed comments that have helped to enhance the coherence of some questions and, in some instance, to improve the clarity of some of the language used. So, for example, the phrase ‘attend actively in meetings’ used originally (indicator A.1.3. Question ii) was changed to ‘participate in decision-making’. The argument here is that the importance of collaboration as a mean of fostering an inclusive perspective amongst staff and members of the management extend means must go beyond simple attendance in order to achieve authentic participation. Similar changes were also made in questions A.2.1. and B.1.3.

Another example of a change related to the original formulation, ‘local communities’. Following comments from some of the experts this was changed to read: ‘communities that have an interest in the same topic’. The important point here is that e-learning environments have a potential to encourage exchanges across global communities, recognising that ‘opening’ and ‘ubiquity’ are intrinsic features of this modality of learning (Garcia Aretio, 2009).

Finally, a range of changes was made regarding particular terms used in the Guide. For example, ‘positive rituals’ was replace by ‘arrangements’ (Indicator A.1.1. Question iv); ‘disputes’ by ‘disagreements’ (Indicator A.1.2. Question v); and ‘who to see’ by ‘who to contact’ (Indicator A.1.4. Question iv).

After incorporating these changes, the adapted Guide was sent to all the experts again, asking for any further suggestions they might have. Seven of the ten confirmed that they felt comfortable with the changes and some offered suggestions for future research and for its potential use in the field. Most importantly, their additional feedback acted as confirmation of the relevance and quality of the Guide.

Conclusion and future steps

The research reported in this paper confirms the need for an effective strategy to improve inclusion within e-learning experiences in higher education. It has also generated a Guide that can be used to addresses this concern (see Appendix). Following a similar format to that used by the Index for Inclusion, the Guide includes a set of indicators and questions describing areas of practice that need to be reviewed in any specific context in order to determine actions that are needed to promote greater inclusion. The use of the Guide requires a period of dialogue within staff and management teams in order to think about creating inclusive cultures, producing inclusive policies and evolving inclusive practices.

Besides filling a gap in research knowledge, this paper points to a need for further lines of research in order to address the challenge of inclusive education in higher education from a more holistic view. Most importantly, it suggests that the next step must be to develop a similar dialogue amongst students, recognizing that their views might well be the best stimulus for inclusive development, as argued by Messiou (2012).

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

In the meantime, we invite interested readers to build on what has been achieved so far by using the Guide in their own contexts. As they do we would welcome their contributions to what continues to be a search for more inclusive ways of working.

For Peer Review Only

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

References

- Acosta, M. (2011). La Educación a Distancia de cuarta generación en los países en desarrollo: ¿Inclusión y calidad? *Educación Superior*, 10 (1), 7-31
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2014). Struggling for Equity in Education. The Legacy of Salamanca. In Kiuppis, F. & Sarromaa, R., *Inclusive education. Twenty years after Salamanca*. Oxford: UNESCO.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion?* London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. Goldrick, S. & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010) Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Dunsmuir, S., Atkinson, C. & Wright, S. (2015). Use of Delphi Technology to define competencies in professional educational psychology training. *Assessment & Development Matters*, 7 (1) 22-25.
- Echeita, G. (2007). *Educacion para la inclusion o educacion sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- European Commission (2001). *Lifelong Learning: the implications for universities in the EU*. Brussels: European Commission.
- Fuller, M., Henderson, S. & Bustamante, R. (2014). Assessment leaders' perspectives of institutional cultures of assessment: a Delphi study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (3), 331-351.
- García Aretio, L. (2009). *Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia.
- Hedeén, T. (2003). The Reverse Jigsaw: A Process of Cooperative Learning and Discussion. *Teaching Sociology*, 31 (3), 325-332.
- Howes, A., Davies, S.M.B. & Fox, S. (2009). *Improving the context for inclusion. Personalising teacher development through collaborative action research*. Oxford: Routledge.

1
2
3 Keeney, S., Hasson, F. & McKenna, H.P. (2000). A critical review of the Delphi
4 technique as a research methodology for nursing. *International Journal of Nursing*
5 *Studies*, 38, 195-200.

6
7 Lledó, A. & Amaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado
8 de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista*
9 *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 97-109.

10
11 Lledó, A., Perandones, T.M. & Sánchez, F.J. (2012). La diversidad en la universidad:
12 una cuestión pendiente. *International Journal of Developmental and Educational*
13 *Psychology*, 1 (3), 147-154

14
15 López-Gavira, R. & Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive
16 policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of*
17 *Inclusive Education*, 19:4, 365-378, DOI: 10.1080/13603116.2014.935812

18
19 Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: A framework for*
20 *promoting inclusion*. London: Routledge.

21
22 Miles, S. & Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools. An inquiry-based*
23 *approach*. Oxford: Routledge

24
25 Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e*
26 *internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79.

27
28 Nworie, J. (2011). Using the Delphi Technique in Educational Technology Research.
29 *TechTrends*, 55 (5), 24-30.

30
31 Okoli, C. & Pawlowski, S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example,
32 design considerations and applications, 42, 15-29.

33
34 Pozzi, F. (2010). Using Jigsaw and Case Study for supporting online collaborative
35 learning. *Computers & Education*, 55, 67-75.

36
37 Seale, J. (2013). When digital capital is not enough: reconsidering the digital lives of
38 disabled university students. *Learning, Media and Technology*, 38 (3), 256-269.

39
40 Skulmoski, G., Hartman, F.T. & Krahnthe, J. (2007). The Delphi Method for Graduate
41 Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.

42
43 Steyaert, J. (2005). Web based higher education: The inclusion/exclusion paradox.
44 *Journal of Technology in Human Services* 23 (2), 67-8.

45
46 UNESCO (2002). Open and distance learning. Trends, policy and strategy
47 considerations.

48
49 Williams, P.L. & Webb, C. (1994). The Delphi Technique: A Methodological
50 Discussion. *Journal of advanced nursing*, 19(1), 180-186.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

Appendix

DIMENSION A. CREATING INCLUSIVE CULTURES

A.1. Building community

A.1.1. Everyone is made to feeling part of a group

- i) Is the first contact that all the people have with the e-learning environment friendly and welcoming?
- ii) Is information about the e-learning environment accessible, clear and useable?
- iii) Does the e-learning experience celebrate all cultures and different communities (people of different religious beliefs, from different racial and ethnic groups...)?
- iv) Are there positive arrangements for welcoming new students and new staff?
- v) Do students, staff and the management team feel ownership of their group?

A.1.2. Students help each other

- i) Do staff and the management team encourage, celebrate and support collaborative work between student groups?
- ii) Are supportive relationships actively encouraged?
- iii) Are students encouraged to interact with each other?
- iv) Are students encouraged to recognise and value the contributions of students whose starting points may be different from their own?
- v) Are there processes to help students work together to resolve disagreements or differences of opinion?

A.1.3. Staff and management team collaborate with each other

- i) Do staff and the management team treat each other with respect irrespective of their roles or responsibilities in the e-learning experience?
- ii) Are all tutors and the management team involved in curriculum planning and review, and participate in decision-making?
- iii) Is teamwork between staff and the management team a model of collaboration for students, including transparent and continuous information exchange?
- iv) Do staff know who to turn to with a problem and feel comfortable about discussing problems in a group?

v) Are regular supply staff encouraged to be actively involved day-to-day of the e-learning experience?

A.1.4. Staff and students treat one another with respect and listen to each other

i) Are spaces and opportunities generated where staff and students can freely express their feelings and perceptions with respectful and constructive comments?

ii) Are the opinions of students and staff sought about how the e-learning experience might be improved?

iii) Do staff and students follow the rules of the e-learning environment and do they participate critically in the continuous improvement towards good relationships?

iv) Do students and staff know who to contact when they have a problem?

A.1.5. Communities that have an interest in the same topic involved in the e-learning experience

i) Does the learning activity involve associations and other institutions related to the content of the courses?

ii) Is the e-learning experience enriched with external resources and experiences?

iii) Does the e-learning experience encourage participants to interact in other similar activities?

A.2. Establishing inclusive values

A.2.1. There are high expectations for all students

i) Does every student feel that they participate in an e-learning experience in which the highest achievements are possible?

ii) Do staff avoid viewing students as having fixed abilities based on their current achievements?

iii) Are all students encouraged to take pride in their own achievements and appreciate the achievements of others?

iv) Do staff attempt to counter negative views of students who find lessons difficult?

v) Do staff attempt to counter the derogatory use of labels of low achievement and avoid comparisons with each other?

A.2.2. Staff, the management team and students share a philosophy of inclusion

i) Is diversity seen as a rich resource to support learning rather than as a problem?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

ii) Is there a shared resolve to minimize inequalities of opportunity in the e-learning environment?

iii) Is there a shared wish to accept students from different communities, irrespective of background, attainment or disabilities?

iv) Is there a shared understanding that inclusion is about increasing participation?

v) Do all members of the e-learning experience take responsibility for making the e-learning environment more inclusive?

A.2.3. Staff and management team seek to remove barriers to learning and participation in all aspects of the e-learning experience

i) Do staff and the management team contribute to the elimination of barriers to learning and participation in relation to teaching and learning and the organizational systems?

ii) Does technological support provide an accessible environment?

iii) Do staff and students understand that policies and practices must reflect the diversity of students within the e-learning experience?

iv) Is it understood that anyone can experience barriers to learning and participation and that staff and the management team have the responsibility to follow and support the removal of any kind of barriers?

A.2.4. The e-learning experience strives to minimize all forms of discrimination

i) Is there recognition of the existence of institutional discrimination and the need to minimize all forms of it?

ii) Is attention paid to the possible exclusionary pressures on minority student groups?

iii) Do staff avoid stereotypical roles that they could be create in accordance with specific products or outputs?

iv) Do staff see discrimination as created when people with some specific characteristic encounter negative attitudes and institutional barriers?

v) Are there spaces and opportunities to express feelings about discrimination and ways to minimize them?

DIMENSION B. PRODUCING INCLUSIVE POLICIES

B.1. Developing the e-learning environment for all

B.1.1. Staff appointments and promotions are fair

i) Are opportunities for promotion seen to be open to all who are eligible?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

ii) Does the composition of teaching and non-teaching staff reflect the possible communities in the e-learning environment?

iii) Is the valuing of diversity in students an essential criterion for the appointment of staff?

iv) Are temporary replacements found for absent support staff?

v) Are staff taken into account in the decisions concerning new appointments and promotions?

B.1.2. All new staff are helped to settle into the e-learning environment

i) Does every new member of staff have a mentor who is genuinely interested in helping him or her to settle into the e-learning experience?

ii) Does the school make new staff feel that the experience and knowledge they bring to the e-learning experience is valued?

iii) Are there opportunities for all staff, including new staff, to share their knowledge and expertise?

iv) Are new staff provided with the basic information and professional development they need to know about for their e-learning experience?

v) Are the observations about the e-learning environment of new staff sought and valued for the fresh insights that they may bring?

B.1.3. The institution seeks to admit all students who are interested

i) Are all students who are interested encouraged to participate the e-learning experience?

ii) Is the inclusion of all students publicized as an e-learning environment policy?

iii) Does the e-learning environment seek to overcome barriers to participation identified in the universal design demands?

iv) Is membership of the e-learning experience genuinely open to all students for all students?

v) Is there an increase in the diversity of students included in the e-learning experience?

B.1.4. The management team and institution makes it virtual campus accessible to all people

i) Are the needs of all people (those with disabilities, the elderly...) considered in making an accessible virtual campus and other interactive spaces?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

ii) Is the e-learning environment concerned with the accessibility of all aspects of the virtual campus?

iii) Are the experiences of participants used to improve the design of the virtual campus?

iv) Is access and participation for all people a part of the virtual campus improvement plan?

B.2. Organizing support for diversity

B.2.1. All forms of support are co-ordinated

i) Are all support policies co-ordinated as part of a strategy to increase the capacity of the e-learning environment to respond to diversity?

ii) Are support policies directed at preventing barriers to learning and participation for students?

iii) Is there a clear plan for the way external support services can contribute to the inclusive development of cultures, policies and practices?

iv) Do staff aware of all the services that can support the development of learning and participation in the e-learning environment?

B.2.2. The management team and staff development activities help to respond to student diversity

i) Do all curriculum development activities address the reduction of barriers to learning and participation?

ii) Does the management team and staff development activities support staff in working effectively together in the virtual campus?

iii) Is partnership teaching, followed by shared review, used to support teachers to respond to student diversity?

iv) Are there opportunities for staff and students to learn about peer tutoring?

B.2.3. Special education needs policies are inclusive policies

i) Is there an attempt to minimize the categorization of students as 'having special education needs'?

ii) Are students who are categorized as 'having special educational needs' seen as individuals with differing interests, knowledge and skills rather than as a part of a homogeneous group?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

iii) Can different resources be used by all students if so desired?

DIMENSION C. EVOLVING INCLUSIVE PRACTICES

C.1. Orchestrating learning

C.1.1. Teaching is planned with the learning of all students in mind

i) Does the online course design reflect the backgrounds, experience and interests of all learners?

ii) Do learning materials start from a shared experience that can be developed in a variety of ways?

iii) Do learning materials encourage a view of learning as continuous rather than completed with particular tasks?

iv) Can different content and activities be accessed in different ways?

v) Does planning reflect on and attempt to minimize barriers to learning and participation for particular students in different situations?

C.1.2. Online learning materials encourage the participation of all students

i) Is there an attempt to view teaching and support from the point of view of students?

ii) Do learning materials build on differences in student knowledge and experience?

iii) Do learning materials pay attention to the emotional as well as the intellectual aspects of learning?

iv) Do learning materials encourage dialogue between staff and students as well as between students themselves?

C.1.3. Online learning materials develop an understanding of difference

i) Are students encouraged to explore their own views and those of others which are different from their own?

ii) Are students helped to engage in dialogue with others with a variety of backgrounds and views?

iii) Are there opportunities for students to work with others who differ from themselves?

iv) Do staff demonstrate that they respect and value alternative views during online discussions?

C.1.4. Students are actively involved in their own learning

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

- i) Are students encouraged to take responsibility for their own learning?
- ii) Does the online course design and other resources help independent learning?
- iii) Are course design plans shared with students so that they can choose to study at different pace or depth?
- iv) Are reflective activities encouraged rather than mechanical copying activities?
- v) Are students consulted about the support they need and the quality of learning materials?

C.1.5. Assessment contributes to the achievements of all students

- i) Are all staff and students involved in assessed learning?
- ii) Do records of achievement reflect all the skills, knowledge and experience of students, such as additional languages, other communication systems, hobbies, interests and work experience?
- iii) Do assessments lead to modifications in teaching plans and practice?
- iv) Are there a variety of ways of demonstrating and assessing learning that engage with differences in students' characters, interests and range of their skills?
- v) Do students understand what, when, how and why they are being assessed (principle of transparency)?
- vi) Does the feedback to students indicate what they have learnt and what they might do next?

C.2. Mobilising resources

C.2.1. Student difference is used as a resource for teaching and learning

- i) Are students encouraged to draw on and share all their skills and knowledge during the learning process?
- ii) Is the capacity of students to give emotional support recognized and used sensitively?
- iii) Do students with more knowledge or skills in an area sometimes tutor those with less?
- iv) Are there opportunities for students to support each other?
- v) Is everyone, irrespective of learning needs, seen to make an important contribution to teaching and learning?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60

vi) Are the barriers to learning and participation of some students used as problem solving tasks or projects?

C.2.2. Staff expertise is fully utilized

i) Are all the skills and knowledge of staff known, not just those given in their job description?

ii) Are staff encouraged to draw on and share all their skills and knowledge to support learning?

iii) Are there formal as well as informal opportunities for staff to resolve concerns over students by drawing on each other's expertise?

iv) Do staff have the opportunity to develop their knowledge, innovative strategies and ideas together?

v) Are outside institutions invited to share their expertise with staff and vice versa?

C.2.3. Staff develop resources to support learning and participation

i) Do teachers develop shared, reusable resources to support learning?

ii) Do all staff know of the resources available to support their lessons?

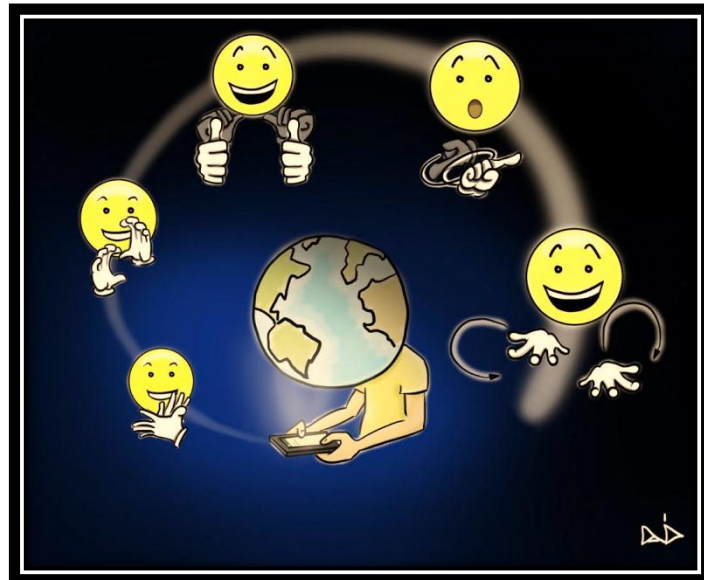
iii) Are resources organized so that they support the learning for all?

iv) Is there a wide range of innovations that enable effective communication and interaction?

v) Are there opportunities for students to contribute to the development of resources?

vi) Are staff and the management team involved in continuous research to improve resources and discover new opportunities?

CALIDAD DEL PROCESO INVESTIGATIVO



10. CALIDAD DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Durante el diseño de la presente investigación se establecieron un conjunto de cautelas y medidas de control de calidad para subrayar el rigor científico de los procesos y resultados. Se trata de un conjunto de estrategias que pongan de manifiesto la credibilidad, transferibilidad, dependencia y la confirmabilidad de la investigación (Lodico, Spaulding y Voegtle, 2010). Igualmente, cada estrategia aplicada y cada instrumento y proceso desplegado llevan adherido el proceso de validación oportuno y pertinente.

En la tabla siguiente se compilan las estrategias usadas para garantizar la calidad del proceso de investigación en la acción, tomando como base las propuestas de Latorre (2003), junto a las evidencias que confirman la sistemática de cada proceso:

Tabla 11. Explicitación de las evidencias de trabajo que muestran la consecución de las estrategias de credibilidad, de transferibilidad, de dependencia y confirmabilidad de la investigación.

ESTRATEGIAS		EVIDENCIAS
ESTRATEGIAS DE	Estancia prolongada	Seguimiento del progreso de todo el proceso en primera persona. Implicación en todos los momentos y actividades a desarrollar desde una triple función: investigadora, coordinadora y tutora.
	Observación persistente	Observación constante, registro y análisis de todo el proceso.
	Triangulación	Se recogen datos en distintos momentos (de tiempo), en diferentes circunstancias y lugares (de espacio), desde diferentes perspectivas (de

CREDIBILIDAD		teorías), desde diferentes actores y observadores (de investigadores), a través de diversos métodos.
	Material de referencia	Se realizan grabaciones y registros no disruptivos, propicios para el análisis y contraste con la realidad.
	Juicio crítico de colegas	Se realizan discusiones formales e informales con los compañeros.
	Comprobaciones con los participantes	Comprobación continua de los resultados con los participantes – tutores y alumnado- a través de informes, foros, nuevas propuestas...
ESTRATEGIAS DE TRANSFERIBILIDAD	Muestreo teórico	Se profundiza en el estudio de la experiencia sin la pretensión de ser representativo pero con la ambición de ser un referente innovador iluminador.
	Descripción densa	Se realizan descripciones exhaustivas y minuciosas y se comparten en publicaciones y congresos.
	Recogida de abundante información	Se maximiza la cantidad de información recogida y se comparte la posibilidad de aplicar la dinámica adaptada a otros contextos.
ESTRATEGIAS DE DEPENDENCIA	Establecer pistas de revision	Explicitación de conceptos y supuestos que subyacen en la elección de determinados métodos y toma de decisiones.
	Auditoría de dependencia	Seguimiento por investigadores externos (dirección de tesis, colegas y

		evaluadores de revistas).
ESTRATEGIAS DE CONFIRMABILIDAD	Auditoría de confirmabilidad	Aplicación de la técnica DELPHI.
	Ejercicio de reflexion	Explicitación del proceso y las decisiones tomadas.

La búsqueda constante de la mejora implícita en el desarrollo del proceso de investigación se ha realizado desde una visión general (perspectiva holística) de cada fenómeno analizado, procurando que este propicie una información rica y contrastada, válida y decisiva para la toma final de decisiones. En estos procesos, el ejercicio de la triangulación adquiere gran relevancia ya que ofrece la posibilidad de obtener “más de una visión diferente de una materia, siendo posible obtener una visión precisa (o más precisa) de ella” (Gibbs, 2012). Es importante reseñar que más allá de la simple réplica (meta-análisis) o alternativa (multimétodo) de los pasos seguidos durante la investigación, la triangulación se ha entendido desde la perspectiva que plantea Ruiz Olabuenaga (2003: 77): “el enriquecimiento de una visión (comprensión) única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos”; de forma que el uso del pluriénfoque, el pluriplanteamiento y el pluriabordaje analítico tiene como propósito el alcance de una comprensión profunda de la realidad social. Se entiende así la oportunidad de la verificación y la contrastación de las informaciones, así como de llegar a “comprender y aumentar el crédito de las interpretaciones” (Boggino y Rosekrans, 2007); con ello, se pretende enriquecer los resultados para optimizar la toma de decisiones de cada proceso.

Según los estudios de Denzin (1970), la triangulación puede ser fragmentada en función a cuatro tipos: triangulación de datos, de investigadores, de teorías y de técnicas. La gráfica adjunta muestra las estrategias utilizadas para la triangulación de los diversos estudios realizados en esta tesis doctoral.



Figura 51. Estrategias que contribuyen a la triangulación de estudio.

La pluralidad de los datos recogidos a lo largo de las fases de investigación de la 2.^a y la 3.^a edición del diploma en tiempos y espacios diferentes, la introducción del equipo tutorial en el proceso investigador como actores principales, el estudio y la contrastación de teorías afines al ámbito de estudio, y la diversidad de técnicas y estrategias cuantitativas y cualitativas han permitido el contraste de los resultados obtenidos en distintos momentos y espacios.

De forma sumativa a las decisiones anteriores se ha cuidado con esmero el diseño y desarrollo de estrategias e instrumentos calidad, aplicándoles criterios y estándares de medición de su validez y fiabilidad. Aunque en las distintas publicaciones incluidas se explicitan las pruebas y procesos aplicados, la tabla que ese inserta a continuación sintetiza tales controles de calidad.

Tabla 12. Relación de los procesos de control de la calidad de cada una de las estrategias aplicadas a lo largo de cada estudio que comprende la memoria de tesis doctoral.

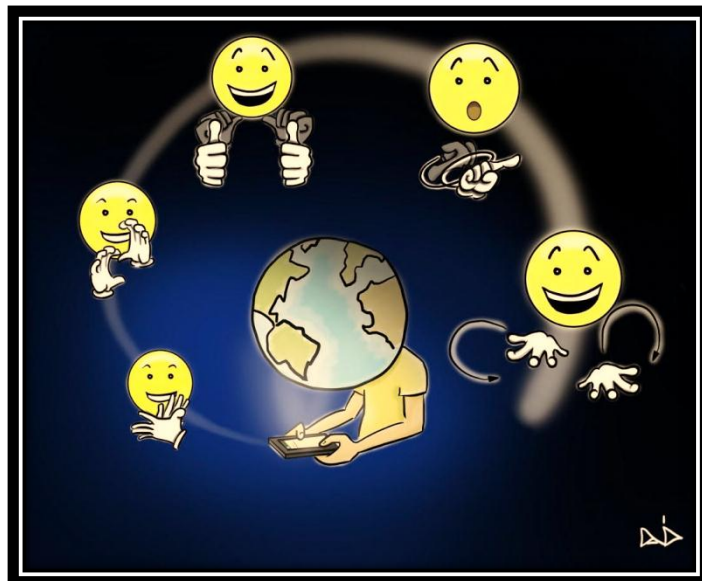
ESTRATEGÍA/TÉCNICA	PROCESOS DE SEGUIMIENTO Y CONTROL
<p>Análisis de contenido (inductivo) –Cuestiones abiertas del cuestionario ad hoc (categorización) [objetivo 1]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información obtenida del cuestionario general validado (versión 1) por juicio de expertos. 2. Proceso de categorización sistemática (construcción inductiva de categorías). Definición exhaustiva de las mismas y del proceso.
<p>Análisis de contenido (inductivo-deductivo) de entrevistas y narración autobiográfica [objetivo 2]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Triangulación de técnicas. 2. Depuración de la información a través de la generación de categorías.
<p>Análisis DAFO de las historias de vida [objetivo 3]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis minucioso de la información y del proceso: Análisis del contenido seguido de un estudio de confrontación y del establecimiento de estrategias de actuación.
<p>Sociograma [objetivo 7]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contraste y confrontación de los resultados. 2. Múltiples puntos de vista.
<p>Análisis exploratorio de las cuestiones cerradas del cuestionario ad hoc (2.ª versión ampliada) [objetivo 8]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información obtenida del cuestionario validado (versión 2 ampliada) por juicio de expertos con un coeficiente de correlación intraclase que muestra un nivel de acuerdo muy alto (0,981) y con un coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose una fiabilidad muy

	<p>alta, de 0,988.</p> <p>2. Despliegue de estadísticos y porcentajes coherentes con lo planificado.</p>
<p>Estudio predictivo (Modelo de ecuaciones estructurales) [objetivo 9]</p>	<p>1. Obtención de un modelo ajustado con un nivel satisfactorio de chi-cuadrado y con unos índices dentro de los parámetros aceptados.</p> <p>2. Fundamentación robusta a nivel teórico.</p>
<p>Técnica DELPHI [objetivo 10]</p>	<p>1. Cumplimiento de las pautas y criterios de aplicación.</p>

Como cautela final se ha aplicado el denominado consentimiento informado (Flick, 2015) de la población participante, así como el hecho de que durante todo el proceso investigativo se ha contado con la designada ética de análisis (Gibbs, 2012), que defiende el manejo responsable y lícito de las informaciones obtenidas.

Para finalizar, conviene reseñar desde las propuestas de Escudero (2011), que la investigación generada ha sido orientada en todo momento hacia la mejora de la experiencia formativa evitándose procedimientos que afectasen negativamente a los participantes, desde el anonimato y la protección de la confidencialidad.

CONCLUSIONES: INFORME DE INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS



11.CONCLUSIONES: INFORME DE INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este informe de integración de los resultados obtenidos describe el grado de consecución de los objetivos planteados en la investigación aplicada de la presente tesis doctoral en las dos etapas desarrolladas.

ETAPA 1. Objetivos específicos referidos a la valoración de la experiencia formativa previa referente a la 2.ª edición del diploma

OBJETIVO 1. Analizar el binomio bienestar-satisfacción del alumnado de la 2.ª edición de la acción formativa realizada.

OBJETIVO 2. Examinar el ejercicio de la acción tutorial llevada a cabo en la 2.ª edición de la acción formativa, haciendo especial hincapié en la componente afectiva.

OBJETIVO 3. Analizar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades surgidas en la 2.ª edición de esta experiencia formativa.

Estos objetivos han quedado cubiertos desde los resultados conseguidos en los estudios planteados en los tres primeros artículos de investigación incluidos en el apartado 7. Los datos sistematizados e interpretados con las diversas técnicas y estrategias seleccionadas indican que el alumnado de la 2.ª edición del diploma declaró haber conseguido un alto nivel de satisfacción durante el desarrollo del programa de formación de lengua de signos española en esta modalidad semipresencial.

Este hecho incentivó al equipo a continuar esta experiencia formativa con el apoyo del Grupo de Investigación y el aval del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, mejorando algunos indicadores y revisando ciertas decisiones: la mejora de la accesibilidad, la revisión del modelo de evaluación para hacerla más comprensivo y la

reconstrucción de los contenidos entroncándolos con las señas de identidad del enfoque socio-lingüístico comunicativo.

La discusión de resultados invitó a realizar innovaciones dirigidas a promocionar aún más el trabajo colaborativo y a mejorar su eficiencia, a profundizar en las estrategias de personalización de los aprendizajes, a completar la formación del equipo tutorial desde las prescripciones del modelo de e-learning afectivo y a pulir el abanico de estrategias de investigación necesarias para seguir produciendo mejoras.

Los análisis realizados han facilitado la obtención de las informaciones necesarias para orientar la toma de decisiones para la profunda renovación curricular y organizativa adoptada en la 3.^a edición del diploma, siendo coherentes con las luces aportadas por los estudios epistemológicos realizados y con las debilidades y amenazas detectadas en la edición precedente.

ETAPA 2. Objetivos específicos referidos al diseño, desarrollo y evaluación de la 3.^a edición del diploma desde el nuevo enfoque comunicativo y tecnológico-didáctico adoptado.

OBJETIVO 4. Reconstruir las bases epistemológicas del programa formativo desde el enfoque socio-lingüístico comunicativo.

OBJETIVO 5. Diseñar una nueva experiencia formativa subrayando los axiomas de la educación inclusiva.

OBJETIVO 6. Desarrollar el campus virtual, los materiales didácticos y el modelo tutorial acorde con un modelo original de e-learning inclusivo que resalte la componente afectiva.

Las propuestas de mejora explicitadas en el apartado anterior propiciaron el rediseño de la siguiente edición del diploma (3.^a), intensificando su orientación hacia el cumplimiento de los principios y valores del modelo de educación inclusiva adoptado. La consecución de los objetivos 4, 5 y 6 está directamente

relacionada con los frutos de tal rediseño que han sido descritos en el apartado 8 de la presente memoria de tesis doctoral.

El nuevo enfoque epistemológico-comunicativo adoptado favoreció la planeación y co-creación de unos nuevos materiales didácticos hipermedia, de una renovada acción tutorial, de una intensificación del uso creativo de los canales de comunicación disponibles, de la mejora de la usabilidad y la accesibilidad del campus virtual y de la introducción de experiencias piloto referidas a la inserción del juego colaborativo en línea, la co-creación del repositorio de signos y de la redefinición de las estrategias de evaluación más democráticas y transparentes para reforzar su enfoque formativo y afectivo-positivo.

Tales innovaciones fueron orientadas por el contenido de la “Guía para promover el desarrollo de un e-learning inclusivo en Educación Superior”, que como fruto de esta tesis doctoral, moldeó las especificidades de la 3.ª edición del diploma, objeto de esta investigación.

OBJETIVO 7. Estudiar el esquema de relaciones socio-afectivas establecidas entre el alumnado en el trabajo en línea y presencial.

OBJETIVO 8. Analizar el nivel de bienestar-satisfacción declarado por el alumnado en el desarrollo del nuevo contenido y formato de la acción formativa.

OBJETIVO 9. Estudiar las relaciones predictivas existentes entre los siguientes componentes: la aplicación del enfoque de e-learning inclusivo, el bienestar subjetivo declarado, la percepción de progreso apreciada, la participación registrada, el logro académico y la satisfacción de aprendizaje conseguida.

OBJETIVO 10. Generar una guía que, tomando como fuente el INDEX para la inclusión de Booth y Ainscow (2011), oriente la autoevaluación de las acciones tutoriales desarrolladas en programas de e-learning inclusivo en la Educación Superior.

Las evidencias obtenidas confirman la existencia de una declaración generalizada del alumnado de haber conseguido la sensación de bienestar. Además se predice una relación de interconexiones positivas entre el estatus de bienestar declarado, el progreso percibido, la participación registrada, los logros académicos conseguidos y la satisfacción derivada de dicho bienestar.

El estudio de las relaciones socio-afectivas e inter-colaborativas establecidas por el alumnado en el campus virtual inclusivo y accesible y en las sesiones presenciales complementarias imprime a este informe un halo de originalidad poco frecuente en investigaciones de esta naturaleza. Las conclusiones del mismo enfatizan no solo riqueza del abanico de relaciones de colaboración establecidas entre el alumnado, sino también la existencia de una realidad *multirrelacional* muy rica, especialmente intensa en las interacciones promovidas por las dinámicas lúdico-formativas de las sesiones presenciales.

La culminación de la elaboración de la guía aludida en el apartado anterior, ha ofrecido tanto al equipo docente del diploma como a futuros gestores e investigadores externos, un conjunto sistematizado de indicadores que permiten valorar el grado de fidelidad al enfoque inclusivo de experiencias presenciales y en entornos virtuales, orientando la toma de decisiones tecnológico-didácticas y organizativas.

12. CONCLUSIONS: INTEGRATED RESULTS REPORT

This integrated results report, describes attainment degree of agreed targets in applied research of this doctoral thesis according the two developed stages.

STAGE 1. Specific objectives regarding the assessment of previous learning experience concerning to 2.nd course edition.

OBJETIVE 1. Analysis of student well-being-satisfaction into the 2.nd edition.

OBJETIVE 2. Study of the tutorial action into the 2.nd course edition, with particular emphasis on affective component.

OBJETIVE 3. Analysis of 2.nd course edition according: strengths, weaknesses, opportunities, and threats.

These objectives have been covered from the results of the three first research articles included into the section 7. The systematized and interpreted data with several selected techniques and strategies show that 2.nd edition students affirmed high level of satisfaction during the blended learning experience about Spanish Sign Language.

In fact, this promoted to continue this experience with the support of research group and the guarantee of the Didactics and Organisational Department of University of Granada. However, it was necessary to improve some indicators and review certain decisions: accessibility improvement, review of evaluation model to make it more comprehensive and rebuild of content to engage it with specificities of communicative socio-linguistic approach.

The results discussion invited to introduce innovations to increase the collaborative work and enhance its efficiency, deepen personalised learning strategies, complete the tutorial team training according to specifications of

affective e-learning model, and research strategies to continue generating improvements.

The analysis carried out has facilitated the necessary information to guide decision-making to deepening of curricular and organisational renewal into the 3.^{er} edition. All of them in line with undertaken epistemological studies and the weakness and threats detected into the previous edition.

STAGE 2. Specific objectives regarding the design, development and evaluation of 3.^{er} edition from the communicative and technological-didactical new approach.

OBJECTIVE 4. Rebuild the epistemological basis of the educative program from the communicative socio-linguistic approach.

OBJECTIVE 5. Design a new formative experience underlining the inclusive education axioms.

OBJECTIVE 6. Develop the virtual campus, didactics material and tutorial model consistent with an original model of inclusive e-learning that highlights the affective component.

The improvement purposes into the previous section promote the redesign of next edition of the course (3.^{er}), highlighting the principles and values of applied inclusive education model. The achievement of objectives 4, 5 and 6 is intimately linked with the product of redesign that has been described into the section 8 of this doctoral thesis memory.

The new epistemological and communicative approach embraced encourages the arrange and co-creation of new hypermedia materials, the renew of tutorial action, the intensification of creative use of communication channels available, the improvement of usability and accessibility of virtual campus and the introduction of pilot testing regarding of collaborative games online or gamification, the co-creation of signs repository and the redefinition of strategies to make evaluation more democratic and transparent. So it reinforced the formative and affective approach.

Such innovations were guided by the content of the “Guide for Developing Inclusive e-Learning in Higher Education”, that, as a result of this doctoral thesis, established the specifications of 3.^{er} edition, subject to this research.

OBJECTIVE 7. Study the socio-affective relations map established between students, at online and face-to-face work.

OBJECTIVE 8. Analysis the well-being-satisfaction level affirmed by students into the development of new learning content and original format.

OBJECTIVE 9. Study predictive existing relations, between following components: the inclusive e-learning approach applied, the subjective well-being affirmed, the academic achievement and the learning satisfaction.

OBJECTIVE 10. According to INDEX for inclusion (Booth and Ainscow, 2011), generate a guide to self-assess tutorial actions into inclusive e-learning experiences of higher education.

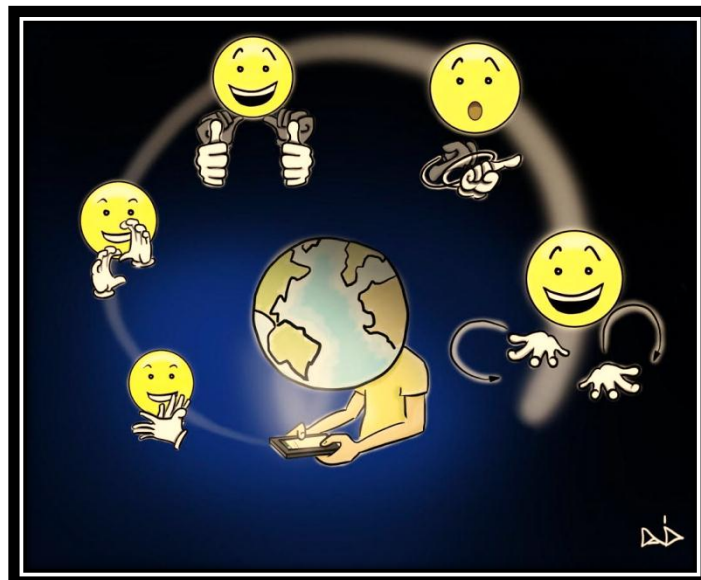
The evidences obtained confirm the existence of well-being feeling of students. Also, the study predict a set of positive interconnections between the well-being affirmed, the progress noticed, the registered participation, the academic achievement gained and the satisfaction arising from well-being.

The study of socio-affective and collaborative relations established between students into the accessible and inclusive virtual campus, and also the complementary face-to-face sessions, shows an original aspect unusual in research of this kind. The findings emphasise not only in the richness of collaboration relations established between students, but also in the existence of an abundant multi-relational network, especially pronounced in interactions promoted by the ludic and formative dynamics in the face-to-face sessions.

The culmination of the guide development mentioned into the previous section, has offered to the tutorial team and future outside managers and researches, both one and the other, a systematic set of indicators that allow to evaluate the

degree of fidelity to inclusive approach, targeting the technological, didactic and organisational decision-making.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO



13.LIMITACIONES

Una de las principales limitaciones que presentan los estudios que componen esta tesis doctoral es la dificultad intrínseca para generalizar los resultados, ya que se han realizado en casos y grupos específicos en un único contexto socioeducativo y geográfico. La complejidad y extensión en el tiempo de las experiencias analizadas en las que la doctoranda ha podido ser docente y a la vez investigadora, permiten profundizar en la comprensión de los fenómenos estudiados y arriesgarse personal y colativamente con la ayuda del director de tesis a tomar decisiones. Esto supone a la vez una oportunidad de alto valor y una limitación, ya que las decisiones adoptadas en algunos casos por la comunidad educativa no siempre han favorecido las exigencias científicas que se hubieran deseado cumplir.

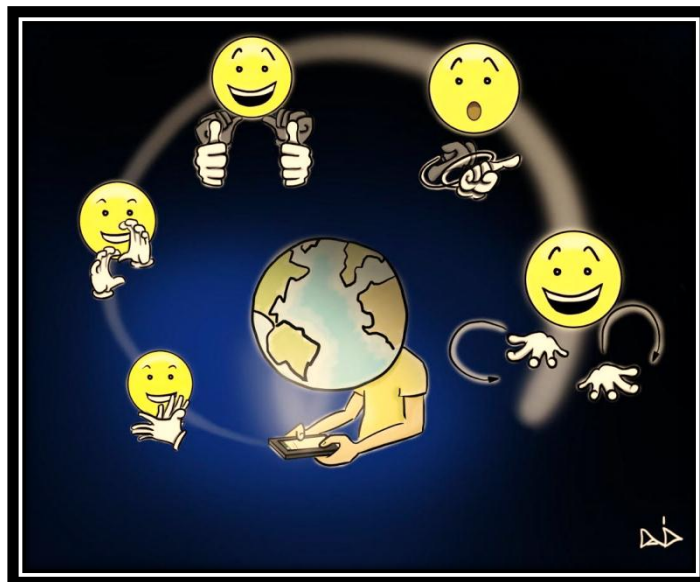
Esta realidad subraya ciertos matices que han redundado en limitaciones en el desarrollo de la investigación:

- Una de ellas deriva de la necesidad de consolidar el compromiso de participación por parte de toda la comunidad. Si bien es cierto que en el desarrollo de la presente investigación se ha contado con la participación activa de los actores implicados, no siempre esta participación se ha realizado en las mejores condiciones de disponibilidad temporal y sosiego reflexivo por las múltiples ocupaciones del equipo tutorial.
- Otra dificultad ha surgido de la necesidad de incorporar en ocasiones medidas de carácter urgente. El hecho de investigar sobre la propia acción redunda en ocasiones en la necesidad improvisar dinámicas en períodos cortos de tiempo con la consiguiente movilización de recursos personales y materiales, que no siempre puede planificarse con la reflexividad y rigor deseado.
- Una tercera nace de la necesidad de adquirir mayores y mejores competencias para desarrollar con eficiencia y soltura los procesos de de investigación en la acción por parte de la comunidad implicada. Más allá de la formación tutorial dentro de una modelo de e-learning inclusivo, la mayor parte de los profesionales involucrados en la

experiencia carecían de conocimientos y habilidades previas relacionadas con la investigación en general y con esta metodología en concreto, lo que dificultó el desarrollo de ciertas dinámicas y de los correspondientes sistemas de recogida de información.

- La última limitación emana de la gran complejidad y riqueza de informaciones generadas por el proceso de análisis crítico de las dos ediciones del diploma. Los registros video-gráficos realizados de las reuniones de tutores y tutoras, de las pruebas finales y de las sesiones presenciales y de videoconferencia, así como los múltiples registros escritos (vídeo de foros y narraciones autobiográfico-narrativas, etc), ha generado tal volumen de información que una parte importante de la misma, o se ha analizado parcialmente, o ha quedado visionada y leída sin posibilidad de análisis estructurado, a causa de la sensible limitación del tiempo de ejecución que regula las tesis doctorales en la nueva normativa legal vigente.

PROSPECTIVA



14. PROPECTIVA

La realización de una investigación multifacética como la que se presenta ha obligado a la investigadora y a su director a priorizar el tratamiento de los datos obtenidos para dibujar con rigor el grado de consecución de los objetivos previstos, dejando en el tintero valiosos acopios de información, cuyo tratamiento hubiera necesitado un periodo adicional de tiempo, no disponible.

Esta limitación, lejos de entenderse como una renuncia, ha de verse como una riqueza por explorar un yacimiento de información cuyas betas han aflorado, desvelando la sustancial riqueza del mineral encontrado.

La primera beta que origina una línea de trabajo que se iniciará tras la defensa de la tesis dentro del plan estratégico del Grupo de Investigación TEIS, hace referencia a la internacionalización de los frutos obtenidos en la tesis referidos al diploma de lengua de signos española en cuestión. Actualmente ya se han establecido alianzas de trabajo con universidades e instituciones gubernamentales de Panamá, México y Colombia para contextualizar el Diploma a las necesidades de cada país, generar los *señabularios* digitales correspondientes y aplicar la primera edición del mismo, tras realizar la formación de los equipos tutoriales y gestores oportunos, con el apoyo de la doctoranda y su director, y de los tutores experimentados en las ediciones españolas. De estas tres iniciativas está muy avanzada la que comienza a gestarse con el Instituto Panameño de Habilitación Especial dependiente de la presidencia del gobierno de la república de Panamá, y de la que surgirá una nueva tesis doctoral dirigida por el mismo director y en cuyo diseño y desarrollo venimos colaborando activamente.

Igualmente se están transfiriendo buenas prácticas y resultados de investigación a un proyecto de redes de universidades de México y España, aprobado por concurso competitivo por la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México, en el que participan tanto la doctoranda como el director de tesis, junto con cuatro grupos de investigación de la Universidad Autónoma de Puebla, Universidad del Cauca, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad Veracruzana. La temática de dicho proyecto gira en torno al

desarrollo de “Sistemas Interactivos para la Atención de Usuarios con Capacidades Diferentes”.

Volviendo a la Universidad de Granada, se ha comenzado a diseñar la primera edición del próximo diploma de nivel B en lengua de signos española y su interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual, para continuar la formación del alumnado que ya adquirió las competencias del nivel A y desea profundizar en el dominio de la LSE, cursando este nuevo nivel. Ya está planeada la grabación del signobulario digital de este nuevo diploma, cuyo trabajo de selección ya ha sido realizado a la par que se terminaba esta tesis doctoral.

En la misma línea, los estudios y experiencias desarrolladas en la presente investigación han contribuido a dar mayor solidez al modelo de e-learning afectivo, resaltando su componente inclusiva, objetivo marcado en la estrategia a corto plazo del grupo de Investigación TEIS. Ello va a permitir, no solo seguir trabajando en pro del acceso a la educación superior en línea de personas sordas y oyentes, sino avanzar en la adaptación del campus virtual para el acceso de personas con baja visión y ceguera, favoreciendo los sistemas de audiodescripción y realidad aumentada, en los que ya venimos trabajando en el grupo.

Pero sin duda, el mayor yacimiento cuyos filones vamos a explotar es el reseñado en la referencia a la última limitación señalada. Se trata de continuar procesando las diversas bases de datos que no han sido suficientemente analizadas y los documentos escritos y audiovisuales recogidos que no han podido codificarse y analizarse, para:

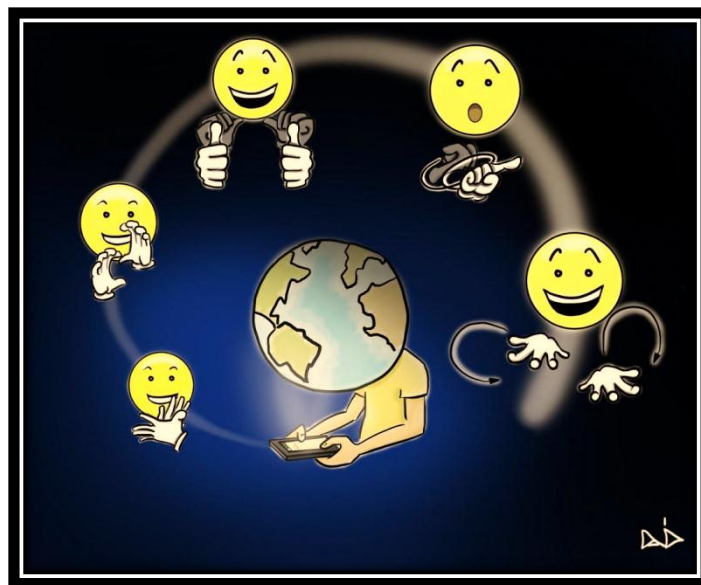
- a) Realizar un triangulación de informaciones en torno al perfil profesional de la tutoría virtual desde una perspectiva inclusiva a través del análisis de contenido de las grabaciones realizadas en torno a las reuniones del equipo de tutores y tutoras, del estudio de los resultados de la valoración docente realizada y de la delimitación de la implicación de cada uno de los tutores y tutoras el trabajo en el campus y en las actuaciones previas (creación de contenidos, participación en tareas de refuerzo, diseño de la sesiones presenciales, etc.)

- b) Analizar las grabaciones de las sesiones de tutoría, sesiones presenciales y de la realización de las pruebas finales con el equipo de tutores y tutoras para profundizar en la reflexión del equipo en torno a la propia práctica.
- c) Estudiar las aportaciones e interacciones realizadas en los foros para profundizar en la comprensión del tipo de intercambios comunicativos y la manera de contribuir en el seguimiento y resolución de problemas.
- d) Indagar en torno a nuevas aplicaciones tecnológicas que puedan mejorar la producción de mensajes de vídeo, así como estrategias que contribuyan a la accesibilidad (realidad aumentada y pautas de accesibilidad).

También los resultados de los últimos análisis realizados en la presente memoria doctoral orientarán los nuevos procesos de toma de decisiones con el objetivo de facilitar el proceso de investigación en la acción. Entre ellas se va a incorporar el uso de un Portafolio electrónico de las lenguas adaptado a la lengua de signos española que sirva como “instrumento eficaz y evidente de la evolución educativa de cada alumno” (Casanova, 2011, p.210) para mejorar la gestión de los procesos y frutos creativo-comunicativos, incentivando la interrelación y el trabajo colaborativo en línea entre el alumnado y profesorado.

Finalmente se intensificarán los esfuerzos por continuar divulgando a la comunidad científica la Guía creada y los materiales y resultados obtenidos en publicaciones de impacto, congresos y seminarios nacionales e internacionales reforzando con ello la Red UniVirtual Inclusiva que dirige el director de la presente tesis doctoral y coordina la doctoranda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



15. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrisketa, J. (2014). El derecho a la educación y los derechos en la educación en España: análisis crítico de la LOMCE. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 2 (4), 29-60. doi: 10.15640/imjcr.v2n4a2
- A.C.I.S.O: Asociación Cultural de Integración sordo oyente (2009). *Curso de LSE*. Sevilla.
- Acosta, M. (2011). La Educación a Distancia de cuarta generación en los países en desarrollo: ¿Inclusión y calidad? *Educación Superior*, 10 (1), 7-31. Recuperado de <http://goo.gl/oBzwmW>
- AENOR (2012). *Norma UNE 139803* "Requisitos de accesibilidad para contenidos en la web".
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2009) Developing inclusive education system: What are the levers for change? En P. Hick, & G. Thomas, *Inclusion and diversity in education* (vol. 2) (pp. 1-13). London: SAGE.
- Ainscow, M. Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion?* London: Routledge.
- Ainscow, M., y César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (3), 231-238. DOI: 10.1007/BF03173412
- Ainscow, M., Dyson, A. Goldrick, S., y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44. Recuperado de <http://goo.gl/18YPC3>
- Alcedo, M.A., Aguado, A.L., Real, S., González, M., y Rueda, B. (2007). Una revisión actualizada de la situación de los estudiantes con discapacidad

en la Universidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 7-18.

Recuperado de <http://goo.gl/AL3RGr>

Aleixo, C., Nunes, M., y Isaias, P. (2012). Usability and Digital Inclusion: Standards and Guidelines. *International Journal of Public Administration*,

35 (3), 221–239. Recuperado de <http://goo.gl/7O3AfB>

Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion. Pupils with special needs in mainstream schools*. London: Taylor & Francis Group.

Almirall, M., Casamajó, J., Sabate, Ll., Santamach, F., y Rivera, J.M. (2006). Sistema de transformación de contenidos a medida. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*,

5 (2), 17-30. Recuperado de <http://goo.gl/HPbZnQ>

Alonso, A., y Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*,

39 (226), 82-98. Recuperado de <http://goo.gl/jbnwHB>

Alonso, L., y Blázquez, F. (2012). *El docente de educación virtual. Guía básica*. Madrid: Narcea.

Alonso, C., y Gallego, D. (2006). Videoconferencia y su utilización en la enseñanza. En J. Cabero (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 169-187). Madrid: McGraw-Hill.

Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., y Zuber-Skerritt, O. (2005). The Concept of Research Action. En B. Cooke y J. Wolfram. *Fundamentals of Actions Research (Vol. 4)* (pp. 101-113). London: SAGE.

Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*,

14 (6), 235-272. Recuperado de <http://goo.gl/xSmDOQ>

Álvarez, J.M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta y F. Imberón, *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*, (pp.139-158). Graó: Barcelona.

- Amriani, A., Aji, A.F., Utomo, A.Y., y Junus, K.M. (2013). An Empirical Study of Gamification Impact on E-Learning Environment. En *3rd International Conference on Computer Science and Network Technology* (pp. 265-269). Dalian, China.
- Ardila, M.E., y Bedoya, J.R. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 11 (17), 181-205. Recuperado de <http://goo.gl/csJQIW>
- Armstrong, F., y Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education. Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44. Recuperado de <https://goo.gl/oXBcBG>
- Arteaga, B., y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274. Recuperado de <http://goo.gl/zjcm2L>
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., y Christensen, C. (2009). Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with transformative agenda. En P. Hick, & G. Thomas, *Inclusion and diversity in education* (vol. 2) (pp. 66-110). London: SAGE.
- Asensio, J.M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Atienza, J.L. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: referencias e implicaciones actuales (Una presentación crítica del Marco Europeo Común de Referencia y del Portafolio). En VVAA, *Lenguas para abrir camino* (pp. 3-40). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Baelo, R., y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión.

- Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (7), 2-12. Recuperado de <http://goo.gl/Z3pzLv>
- Báez, I.C., y Baro, M.C. (2015). La implantación del Portafolio Europeo de las Lenguas en lengua de signos: desde Galicia hasta Europa. En I.C. Báez, y H. Otero, *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo: Axac.
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., y Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. En *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications* (pp. 10-17). New York, USA.
- Barba, M.N. (2012). El diagnóstico del aprendizaje emocional en estudiantes universitarios. *Didasca@lia*, 3 (1), 85-102. Recuperado de <http://goo.gl/9tX2GZ>
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31. Recuperado de <https://goo.gl/yFb4vv>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, (349) 137-152. Recuperado de <http://goo.gl/dSqA3i>
- Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 6 (1), 1-12. Recuperado de <https://goo.gl/zlqbFR>
- Berlanga, A.J., López, C., Morales, E., y García, F.J. (2005). Consideraciones para reforzar el valor de los metadatos en los objetos de aprendizaje (OA). En *II Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE'05)*. Barcelona, España.
- Bernacchio, C., Ross, F., Robinson, K., Whitney, J., y Wood, D.R. (2007). Faculty collaboration to improve equity, access and inclusion in Higher Education. *Equity & Excellence in Education*, 40, 56-66. Recuperado de <http://goo.gl/ZZiVDR>

- Boggino, N., y Rosekrans, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Sevilla: Eduforma.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1 (1), 9-45. Recuperado de <http://goo.gl/cAZ3ZD>
- Booth, T., y Ainscow, A. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borobio, V., y Palencia, R. (2011). *ELE actual*, A1-A2. SM: Madrid.
- Braidot, N. (2012). Neuroliderazgo. Un salto cuántico en la comprensión de los procesos de toma de decisiones en condiciones de incertidumbre y cambio. En M. Deza, y otros, *Tu cerebro lo es todo. ¿Sabes cómo y por qué decides?* (pp. 73-87). Barcelona: Plataforma Editorial.
- Burns, D. (2007). *Systematic action research*. Bristol. Political Press.
- Bustos, A., y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 15 (44), 163-184. Recuperado de <http://goo.gl/LTX5BW>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Cabero, J. (2003). Las TIC, nuevo espacio para el encuentro entre los pueblos iberoamericanos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (20), 159-167. Recuperado de <https://goo.gl/JxrlOV>
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8 (2), 15-43. Recuperado de <http://goo.gl/c91ByK>
- Cabra de Luna, M.A. (2006). Dimensión y alcance de las políticas públicas sobre discapacidad en España: el reparto de papeles entre el Estado y

- las CCAA. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 65, 61-76. Recuperado de <http://goo.gl/jqSdgP>
- Cañón Reguera, L.J. (2007). Prólogo de la cuarta edición. En F. Pinedo, *Diccionario de la Lengua de Signos Española*. Madrid: CNSE.
- Capitão, S., Pisco, A.M., y Marques, R. (2011). Comunidades en línea para la inclusión digital de alumnos con sordera. *Redmarka: revista académica de marketing aplicado*, 3 (7), 155-172. Recuperado de <https://goo.gl/l4ZVeJ>
- Capitão, S., Pisco, A.M., y Marques, R. (2012). Connecting families and schools of students with deafness: describing the ICT and internet use in education. *Procedia Computer Science*, 14, 163-172. doi:10.1016/j.procs.2012.10.019
- Carr, W., y Kemmis, S. (2004). *Becoming critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge.
- Carrasco, J.B. (2007). *Cómo personalizar la educación*. Madrid: Narcea.
- Casamayor, G. (2008), *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.
- Casanova, M.A. (2011, a). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 79-89. Recuperado de <http://goo.gl/qNs2gw>
- Casanova, M.A. (2011, b). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Castañeda, L. (2009). Videoconferencia educativa. En J. Cabero, y M.P. Prendes, *La videoconferencia. Aplicaciones a los ámbitos educativos y empresarial* (37-54). Sevilla: Eduforma.
- Castellana, M., y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad un reto para la Universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 18, 209-228. Recuperado de <http://goo.gl/13LAsr>

- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Cecilia, A. (2006). *Mil palabras con las manos: expresiones naturales, idiomas de signos y un vocabulario básico de la lengua de signos española*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- CERMI (2009). *Informe España 2008. Derechos humanos y discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Cerrolaza, M., Llovet, B., y Cerrolaza, O. (2010). *Pasaporte compilado A (A1-A2)*. Madrid: ELDESA.
- Christoplos, F., y Renz, P. (2009). A critical examination of special education programs. En P. Hick, & G. Thomas, *Inclusion and diversity in education* (vol. 2) (158-167). London: SAGE.
- Cid, X.M., Dapía, M.D., Heras, P., y Payá, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cigdem, C. y Tirkes, G. (2010). Open source learning management systems in e-Learning and Moodle. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143 (14), 521-526. Recuperado de <http://goo.gl/GtMLFJ>
- CNSE (1998). *SIGNAR. Aprende Lengua de Signos Española, Nivel Inicial*. Madrid: CNSE
- CNSE (2010). *Propuesta curricular de la lengua de signos Española. Nivel usuario básico, A1-A2. Basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: CNSE.
- Comisión Europea (European Commission). (2005). *E-Inclusion: New challenges and policy recommendations* Brussels: European Commission. Recuperado de <http://goo.gl/8h9twj>
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Cook; T.D., y Reichardt, Ch.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (quinta edición)*. Madrid: Morata

- De la Cruz, G., y Abreu, L.F. (2008). Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 37 (3), 107-124. Recuperado de <http://goo.gl/OFMbUC>
- De Vicente, P.S. (dir) (2002). *Desarrollo profesional del docente. En un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act. A theoretical introduction to sociological methods*. London: Aldine Transaction.
- Díaz, C., y Jones, c. (2012). E-inclusión en la Provincia de Córdoba. Relaciones entre brechas sociales y digitales. *EATIS '12. Proceedings of the 6th Euro American Conference on Telematics and Information Systems*. DOI: 10.1145/2261605.2261669
- Díez, M.A., y León, D. (2011). Situación y necesidades de los estudiantes sordos y con discapacidad auditiva. *Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Necesidades y demandas*. UNED, Madrid, España. Recuperado de <http://goo.gl/WVA4Pa>
- Discapnet (2013). *Tecnología educativa 2.0: Accesibilidad de plataformas e-learning, recursos educativos y libros electrónicos*. Informe observatorio accesibilidad TIC Discapnet.
- Domínguez Lázaro, M.R. (2010). Moodle, una plataforma formativa con gran proyección en los nuevos modelos de enseñanza. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (19), 1-14. Recuperado de <http://goo.gl/PJWhhY>
- Domínguez Pelegrín, J. (2010). La plataforma Moodle: una herramienta de aprendizaje útil y necesaria en el espacio europeo de educación superior. En M.A. Martín y E. Reche, *Innovación en las aulas universitarias: Encuentros*, (pp. 129-145). Córdoba: Escuela Universitaria de Magisterio “Sagrado Corazón”.

- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 5 (6), 1-23. Recuperado de <http://goo.gl/85wV8V>
- Duart, J.M. (2006). Estrategias en la introducción y uso de eLearning en educación superior. *Educación médica*, 9 (2), 15-20. Recuperado de <http://goo.gl/SigJkc>
- Durán, D., y Monereo, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusion. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, 2, 99-118. Recuperado de <http://goo.gl/6JAqLa>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12 (4), 26-46. Recuperado de: <http://goo.gl/f9o4dF>
- Echeita, G., y Domínguez, A.B. (2010). Educación inclusiva. Argumento caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (17) 23-35. Recuperado de <http://goo.gl/oWgwmZ>
- Echeita, G., Parrilla, A., y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, (1) 35-53. Recuperado de <http://goo.gl/fWiQ4k>
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327) 31-48. Recuperado de <http://goo.gl/b2Pudq>
- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock, *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Egido, I., Fernández, M. J., y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco

representados en las universidades españolas. *Educación XX1*, 17 (2), 57-81. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11479

- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación (5.ª Edición)*. Madrid: Morata
- Escudero, T. (2011) *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Prensas Universitarias Zaragoza.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 109-128. Recuperado de <http://goo.gl/fjQci2>
- ESVIAL. (2013). *Guía metodológica para la implantación de desarrollos curriculares virtuales*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Farrel, M. (2012). *Educating special children: An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. London: Routledge
- Fernández, M.D., Álvarez, Q. y Malvar, M.L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta*, 40 (3), 71-82. Recuperado de <http://goo.gl/sSfkkn>
- Fernández, M. D., Álvarez, Q., y Mariño, R. (2013). E-learning: Otra manera de enseñar y aprender en una Universidad tradicionalmente presencial. Estudio de caso particular. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 17 (3), 273-291. Recuperado de <http://goo.gl/90K5gB>
- Fernández Batanero, J.M., y Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 24, 83-201. Recuperado de <http://goo.gl/TMr4Jw>
- Figueras, N., Mingarro, P., y Puig, F. (2011). *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*. Barcelona: Horsori.

- Filella, G. (2000). Evaluación del programa de orientación para la inserción laboral en los centros penitenciarios. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 83-96. Recuperado de <http://goo.gl/la32O8>
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuertes, J.L., González, A.L., Mariscal, G., y Ruiz, C. (2007). Herramientas de Apoyo a la Educación de Personas Sordas en la Universidad Española. *Jornadas de enseñanza universitaria de la informática* (pp. 45-52). Universidad Europea de Madrid. Madrid, España.
- García Aretio, L. (2012). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21 th century. A framework for research and practice*. New York: Routledge.
- Gento, S., y Lamas, A.M. (2010). *Marco internacional y comparado del tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Gervilla, A. y Quero, M. (2014). *Didáctica y formación del profesorado ¿hacia un nuevo paradigma? (2.ª edición)*. Madrid: Dykinson.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibson, S. (2006). *Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'*. *Disability & Society*, 21 (4), 315-329. doi: 10.1080/09687590600679956
- Jimeno Sacristán, J. (2012). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Giné, N. (2007). *Aprender en la Universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: octaedro.

- Hernández, R., Amado-Salvatierra, H.R., e Hilera, J.R. (2012). Proyecto: E-Inclusión. Implementación de estándares de accesibilidad en el proceso de diseño de cursos en ambiente de aprendizaje virtual. En Bengochea, L. e Hilera, J.R. Calidad. *Accesibilidad de la Formación Virtual*, 113-119. Recuperado de <http://goo.gl/VZhjA7>
- Hernández-Sánchez, A.M. y Santamarina-Sancho, M. (2011). La lectoescritura en personas sordas: buenas prácticas. En XII Congreso Internacional “La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro”. Granada.
- Hinojo, F.J., Aznar, I., y Cáceres, P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. *Comunicar*, 17 (33), 165-174. doi: 10.3916/c33-2009-03-008
- Howes, A., Davies, S.M.B., y Fox, S. (2009). *Improving the context for inclusion. Personalising teacher development through collaborative action research*. Oxford: Routledge.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Innovation Center (2012). *Gamificación. Una forma divertida de enganchar*. BBVA. Recuperado de <http://goo.gl/BfyMP4>
- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, 20, 93-98. Recuperado de <http://goo.gl/Zodjq2>
- Kariuki, J., y Cyril, L. (2010). The myths about e-learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 41 (2), 199-212. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2008.00910.x

- Keen, D., y Arthur-Kelly, M. (2009). Assessment, Disability, Student Engagement and Responses to Intervention. En C. Wyatt-Simth, y J. Cumming, *Educational assessment in the 21st Century. Connecting theory and practice* (pp. 137-155). London: Springer.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (Eds). (1988). *The action research planner (Third edition)*. Belmont: Deakin University Press.
- Kiryakova, G., Angelova, N., y Yordanova, L. (2014). Gamification in education. En *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference*. Trakia, Bulgaria .
- Labascoule, J., Lause, C., y Royer, C. (2007). *Rond-Point A1-A2*. Barcelona: Tallers Gràfics Soler.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la Educación Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160. Recuperado de <http://goo.gl/fCWzeh>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI), en Boletín Oficial del Estado. España.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal (LIONDAU), en Boletín Oficial del Estado. España.
- 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 a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, en Boletín Oficial del Estado. España.
- Ley A-2008-6963, de 21 de abril, de Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006, en Boletín Oficial del Estado. España.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificación de 12 de septiembre de 2015, en Boletín Oficial del Estado. España.

- Lissi, M.R., Svartholm, K., y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 299-320. Recuperado de <http://goo.gl/kvd5zi>
- Lledó, A., Perandones, T.M., y Sánchez, F.J. (2012). La diversidad en la universidad: una cuestión pendiente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3), 147-154. Recuperado de <http://goo.gl/NjQPov>
- Llorente, M.C., y Cabero, J. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Barcelona: DaVinci
- Lloret, N., Cabrera, M., y Fernández, L. (2007). Interacción de usuarios en entornos (plataformas e-learning) para formación universitaria mediante el desarrollo de interfaces accesibles. En B. Rodríguez y M.L. Alvite, *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la organización del conocimiento científico* (pp. 531-540). León: Actas del VIII Congreso ISKO. Recuperado de <http://goo.gl/Mq7ygC>
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T., y Voegtle, K.H. (2010). *Methods in Educational Research. From Theory to practice*. Second Edition. EEUU: Jossey-Bass.
- López, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- López, A.L. (2007). *Using reflective processes to promote attention to diversity in schools: a study of practice in Chile* (Tesis Doctoral). Faculty of Humanities. University of Manchester, Manchester.
- López, R.J., Cedeño, D.M., y López, K.M. (2015). La universidad y la formación axiológica cultural. *Didasc@lia*, 6 (4), 181-188. Recuperado de <http://goo.gl/HTbcnD>
- López-Gavira, R., y Moriña, A. (2015). Hidden voices in higher education: inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 365-378. doi: 10.1080/13603116.2014.935812

- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Level.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 13 (3), 217-238. Recuperado de <http://goo.gl/7M80WY>
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, A., *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (vol. 3) (pp. 25-32). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, A., León, C., y García, A. (2014). Innovación docente para la integración de autoformación y autoevaluación en la plataforma WEBCT. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 201-214. Recuperado de <http://goo.gl/SYt03x>
- Martín, X., y Puig, J.M. (2008). *Las siete competencias básicas para educar en valores* (2.ª Edición). Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (2012). Los criterios para el acceso a la función docente y la formación del profesorado en conocimientos y competencias. En L. García Aretio, *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp. 263-267). Madrid: UNED.
- Martínez, A., y Gómez, J.L. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo 5.
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista educación inclusiva*, 5, 1, 159-174. Recuperado de <https://goo.gl/wP8J41>
- Mayor, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mayor, M., y Bacallao-Pino, L.M. (2015). Apropiedades de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la socialización de personas con discapacidad auditiva. Un estudio de caso: Zaragoza. *Cuadernos de*

Trabajo Social, 28 (1), 103-113. DOI:
http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.47154

- McPherson, M., y Baptista, M. (2004). *Developing innovation in on-line learning: An action research framework*. London: Routledge Falmer.
- Menchén, F. (2015). *La necesidad de Escuelas creativas. La Escuela Galáctica. Una nueva conciencia*. España: Díaz de Santos.
- Miles, S., y Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools. An inquiry-based approach*. Oxford: Routledge. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2011.00521.x
- Minguet, A. (2008). *Signolingüística: Introducción a la lingüística de la LSE*. Valencia: FESORD.
- Moriña, A., y Parrila, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-139. Recuperado de <http://goo.gl/BZT61U>
- Moriña, A., y Perera, V.H. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Iberoamericana de estudios em educaçao*, 10, 599-614. Recuperado de <http://goo.gl/4evcJr>
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79. Recuperado de <https://goo.gl/ppOiB3>
- Myer, K.A., Jenking, J., y Nied, D.M. (2013). *Allies for inclusion: Disability and equity in Higher education*. United States: Jossey Bass.
- Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Madrid: Edinumen.
- O'hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research. An interpretative discourse*. Berkshire: McGraw-Hill.

- Olcott, D., y Schmidt, K. (2002). La redefinición de las políticas y prácticas del profesorado en la era del conocimiento. En D.E. Hanna, *La enseñanza universitaria en la era digital* (265-290). Barcelona: Octaedro.
- Organización Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://goo.gl/jyJXIN>
- Organización Estados Iberoamericanos (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de bicentenarios. Recuperado de <http://goo.gl/7LRS26>
- Ortega, J.A., y Villena, J.L. (2007). Enseñanza e investigación con tecnologías y medios de comunicación. En Moral, C., y Pérez, M.P., *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (237- 255). Madrid: Pirámide.
- Ortega, J.A. (Ed.) (2013). *La educación a distancia en entornos virtuales hoy: materiales para el e-Learning "humanizador", inclusivo y afectivo 3.0*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ortega, J. A., y Chacón, A. (2007). (Coord.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide.
- Ortega, J.A. y Hernández-Sánchez, A.M. (2011). Interacción didáctica de personas sordas y oyentes en un campus virtual accesible: curso en línea de especialización en Lengua de Signos Española y su Interpretación. *Indagatio Didactica*, 3 (2), 113-128. Recuperado de <http://goo.gl/1XsXwR>
- Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54.
- Ozkan, S., y Koseler, R. (2009). Multi-dimensional student's evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computer & Education*, 53, 1285-1296. DOI: 10.1109/FIE.2009.5350590

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Parra-Vallejo, A. M., Pasuy-Oliva, L. J. y Flórez-Villota, J. A. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas. *Plumilla educativa*, (10) 126-150. Recuperado de <https://goo.gl/tnEIF9>
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, 121, 43-48. Recuperado de <https://goo.gl/3ED9q9>
- Pastor, S., y Salazar, V. (Eds.) (2001). *Estudios de lingüística*. Alicante: Quinta Impresión. Recuperado de <http://goo.gl/xiMH5G>
- Pastor-Pina, H., Satorre-Cuerda, R., Molina-Carmona, R., Gallego-Durán, F., y Llorens-Largo, F. (2015). Can Moodle be used for structural gamification? En *Proceedings of INTED2015 Conference*. Madrid, España.
- Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículo flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 11 (3), 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/AfxXcz>
- Pérez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez, J.B. (2014). *Enseñar y aprender en la universidad: claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, P., y Roig, V. (2012). Aprender lenguas extranjeras en las aulas de los siglos XXI y XXII. El cambio hacia una escuela conectada, global y plurilingüe. En B. Jarauta y F. Imbernón, *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp.119-137). Barcelona: Graó
- Pérez, G., y Sarrate, M.L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*. 16 (1), 85-104. Recuperado de <http://goo.gl/c6MDqs>

- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 261-287. Recuperado de <http://goo.gl/enltQz>
- Pérez Juste, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pimienta, J.H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Madrid: Pearson.
- Pino-Juste, M. (2011). La evaluación de los aprendizajes. En I. Cantón y M. Pino-Juste, *Diseño y desarrollo del currículo*. (pp. 247-265). Madrid: Alianza Editorial.
- Pollo, M., y Miranda, A. (2007). *Educar comunicando, comunicar educando. Para un diálogo entre la educación y la teoría y la práctica de la comunicación interpersonal y grupal*. Madrid: CSS.
- Polo, T. y López, M.D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 195-211. Recuperado de <http://goo.gl/eci94U>
- Polo, T., Fernández, C., y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10 (1), 113-123. Recuperado de <http://goo.gl/eNfC57>
- Prendes, M.P., y Gutiérrez, I. (2008). Producción de material didáctico: los objetos de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 11 (1), 81-105. Recuperado de <http://goo.gl/6Xqb3O>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education (2.^a edition)*. London: Routledge Falmer.

- Riádigos, C. (2015). *Justicia social y educación democrático. Un camino compartido*. Madrid: La Muralla.
- Ribera, M., y Granollers, T. (2013). *Guía de contenido digital accesible: vídeo. Guía de SCORM*. Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona.
- Rice, W., y Smith, S. (2010). *Técnicas de enseñanza con MOODLE 2.0*. Madrid: Anaya.
- Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista*, 1, 76-86. Recuperado de <http://goo.gl/9Oz7rl>
- Rodríguez, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. En D. Rodríguez (org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-321). São Paulo: Summus.
- Rodríguez, A., Álvarez, E., y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (1), 44-61. Recuperado de <http://goo.gl/gmJY29>
- Rodríguez, R.M. y Castaño, E. (2012). Educación en valores en el ámbito universitario. En Rodríguez, MR., *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias* (pp. 19-29). Madrid: Narcea.
- Rodríguez, M.R. y García, F. (2011). Evaluación y transformación de material didáctico en contenido web accesible. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 225 – 238. Recuperado de <http://goo.gl/KuPkGM>
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- San Martín, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Gedisa.
- Salinas, J. (2011). Modelos emergentes para entornos virtuales de aprendizaje. En *1er Foro Nacional Virtual en Didáctica, Medios y TIC Red Nacional de Docentes que utilizan medios y TIC*. Colombia.

- Sánchez, I.J. (2009). *Plataforma educativa MOODLE. Administración y Gestión*. Madrid: Ra-Ma.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, 16, 91-103. Recuperado de <http://goo.gl/WGfKxb>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4) 115-125. Recuperado de <http://goo.gl/2p9lxP>
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación, número extraordinario*, 117-137. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209
- SanMartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos, O. C., Boticario, J.G., Rodríguez, A., Gutiérrez, E., y Barrera, C. (2007). Cursos accesibles y reusables sobre la plataforma ALPE. En J.R. Rodríguez, y M. Palomo, *Proceedings of the FLOSS Internacional Conference*, 170-185. Recuperado de <https://goo.gl/x4Ug5Z>
- Santos Guerra, M.A. (2012). Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad. En A. Herrán, y J. Paredes, *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 243-270). Madrid: Pirámide.
- Seale, J. (2013). When digital capital is not enough: reconsidering the digital lives of disabled university students. *Learning, Media and Technology*, 38 (3), 256-269. DOI: 10.1080/17439884.2012.670644
- Seale, J., Draffan, E.A., y Wald, M. (2010). Digital agility and digital decision-making: conceptualising digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. *Studies in Higher Education*, 35 (4), 445-461. doi: 10.1080/03075070903131628
- Selwyn, N., Gorard, S., y Williams, S. (2001). Digital Divide or Digital Opportunity? The Role of Technology in Overcoming Social Exclusion in

- U.S. *Education, Educational Policy*, 15 (2), 258-277. Recuperado de <http://goo.gl/0nmF99>
- Séré, A. (2009). Las interacciones en las plataformas e-Learning. En C. López, y M. Matesanz, *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 203-251). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (8), 895-907. DOI:10.1080/13603116.2011.602534
- Slee, R., y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), 173-192. DOI: 10.1080/09620210100200073
- Solano, I.M. (2005). Orientaciones y posibilidades pedagógicas de la videoconferencia en la enseñanza superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, 121-134. Recuperado de <http://goo.gl/HrdYFd>
- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34. Recuperado de <https://goo.gl/vd4GVC>
- Soto, C., Pérez, L., Méndez, B., Sampedro, I., Hernández, S., y Benito, A. (2014). *Autoaprendizaje a través de Moodle en las asignaturas de inglés y alemán en los distintos Grados de la UVa*. Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://goo.gl/bSY4S3>
- Stake, R. (2009). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Suárez, M. (2002). Una reflexión sobre algunas cuestiones relacionadas con la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 40-56. Recuperado de <https://goo.gl/J7ifPK>

- Susinos, T., y Parrila, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6 (2), 157-171. Recuperado de <http://goo.gl/d4C9WG>
- Stacey, R., y Maggs, P. (2012). *That's English A1-A2*. SM: Madrid.
- Steyaert, J. 2005. Web based higher education: The inclusion/exclusion paradox. *Journal of Technology in Human Services* 23 (2), 67–8. Recuperado de <http://goo.gl/2DtcHa>
- Stringer, E.T. (2007). *Action research (Third Edition)*. United States of America: STAGE.
- Thomas, G., y Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion (2.º edition)*. New York: Mc Graw Hill.
- Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 279-295. Recuperado de <http://goo.gl/8UQDep>
- Torres, S., y Ortega, J.A. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática. *Eticanet*, 1, 1-19. Recuperado de <http://goo.gl/k2hMZV>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://goo.gl/8K2wBS>
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Recuperada de <http://goo.gl/7UbVXF>
- UNESCO. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Uruguay: TRILCE. Recuperado de <http://goo.gl/yG4oNn>

- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Recuperado de <http://goo.gl/sUtqVC>
- Valda, F., y Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Fides et ratio*, 9, 65-80. Recuperado de <http://goo.gl/KQoWgB>
- Vázquez, E., y Martín, E. (2014). *Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas*. Madrid: McGraw Hill.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: Derechos, apoyos y calidad de vida. En M.A. Verdugo y R.L. Schallock, *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 18-41). Salamanca: Amarú.
- Villalba, A. (2009). La educación del niño sordo: logros, retos y perspectivas. En XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje. Valencia. Recuperado de <http://goo.gl/g1gQic>
- VVAA (2011). *Mochila ELE*. Santillana: Madrid.
- Zubillaga, A., Alba, C., y Sánchez, P. (2013). La tecnología como herramienta de respuesta a la diversidad en la Universidad: análisis de la discapacidad como elemento de diferenciación en el acceso y uso de las TIC entre los estudiantes universitarios. *Revista Fuentes*, 13, 193-216. Recuperado de <https://goo.gl/O7IViM>
- Zundans-Frasera, L., & Bain, A. (2015). The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 20 (2), 136-148. doi: 10.1080/13603116.2015.1075610