

Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo

González-Montesino, Rayco H.
Prof. Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La irrupción de la COVID-19 en nuestras vidas ha sido vertiginosa y sus consecuencias están por determinar. El cierre de centros educativos y la adopción de modelos de enseñanza a distancia y online han sido medidas generalizadas para todos los niveles educativos y países. Las universidades españolas también optaron por trasladar sus espacios de enseñanza-aprendizaje a entornos virtuales de forma casi inmediata, obligando a docentes y estudiantes a que asumieran dicho reto con las competencias digitales y los recursos tecnológicos que en ese momento disponían. Uno de los colectivos que suele encontrarse con más barreras en el acceso a la educación presencial es el de los estudiantes sordos signantes. Mediante un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas en profundidad, en este trabajo se analiza si esas dificultades se han reproducido en la enseñanza universitaria virtual o han surgido otras nuevas, con la intención de dar una respuesta educativa ajustada a este alumnado.

Palabras clave

Alumnado sordo; Coronavirus; COVID-19; Enseñanza virtual; Accesibilidad; Lengua de Signos Española.

Title

Barriers in university e-learning during COVID-19 confinement: the case of Deaf students.

Abstract

The irruption of COVID-19 in our lives has been dizzying and its consequences are yet to be determined. The closure of educational institutions and the adoption of distance and online learning models have been widespread measures for all educational levels and countries. Spanish universities also decided to move their teaching-learning spaces to virtual environments almost immediately, forcing teachers and students to take up the challenge with the digital skills and technological resources available to them at that time. One of the groups of students who often face more barriers in accessing face-to-face education is the deaf signers. Through a qualitative approach, using in-depth interviews, this paper analyses whether these difficulties have been reproduced in virtual university education or whether new ones have emerged, with the intention of providing an adjusted educational response to these students.

Keywords

Deaf students; Coronavirus; COVID-19; E-Learning; Accessibility; Spanish Sign Language.

1. Introducción

El 11 de marzo de 2020 fue declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020a) la pandemia provocada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2: la que posiblemente sea la peor crisis sanitaria a la que nos hayamos enfrentado a lo largo de la historia. Lejos parecen quedar ya esas primeras noticias e imágenes que nos ofrecían los medios de comunicación de lo que estaba ocurriendo en China. Este nuevo coronavirus "fue notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019" (OMS, 2020b) y, desde entonces, la situación internacional ha cambiado drásticamente.

Lo que en un principio nos parecía lejano y que poco tenía que ver con nosotros —incluso que era algo más propio de la ciencia ficción que de la vida real—, en poco más de tres meses se convirtió en el principal problema mundial y parece que, por el momento, seguirá siéndolo hasta que se encuentre una vacuna efectiva o un tratamiento contra este coronavirus (Pilar, 2020). A 12 de julio de 2020 nos encontramos que son ya más de 12,6 millones de casos diagnosticados y más de 563.000 muertos en todo el mundo, mientras que en España las cifras son de 28.403 muertos y más de 253.900 contagiados (Bayón, 2020), contabilizándose hoy en día más de un centenar de brotes activos en todo el territorio nacional (RTVE.es, 2020).

La enfermedad de la COVID-19 no solo ha supuesto un problema sanitario generalizado, sino que también ha tenido consecuencias a nivel social, político, económico y personal. Muchas de estas consecuencias están todavía por ver, generando un estado de permanente incertidumbre en todas estas esferas. Este es el caso del ámbito educativo.

Así, por ejemplo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, en colaboración con el de Sanidad, ha publicado un documento titulado Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021 en el que se incluyen directrices y recomendaciones de cara al inminente inicio del curso escolar, sin que ello implique modificaciones "si los cambios en la situación epidemiológica así lo requieren" (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: 5). Ante esta situación de incertidumbre, el presente trabajo pretende conocer las dificultades con las que se ha encontrado durante estos meses uno de los colectivos más vulnerables en el acceso a la formación y a la información: el alumnado sordo usuario de la lengua de signos española (LSE).

En concreto, se pretende analizar la opinión de los estudiantes sordos de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) sobre la respuesta que han recibido durante este confinamiento para poder continuar su proceso de aprendizaje desde un entorno virtual.

2. El impacto de la COVID-19 en la educación

A nivel educativo, una de las primeras medidas que todos los países adoptaron fue el cierre de los centros educativos, ya fueran de enseñanzas obligatorias como universitarias.

Lógicamente, el primer país en tomar esta decisión fue China. El 16 de marzo de 2020 había casi un millón de estudiantes chinos y mongoles en sus casas. El mayor pico lo encontramos el 1 de abril, cuando un total de 194 países decretaron el cierre de los centros, lo que perjudicó al 91,3% de los estudiantes en el mundo (casi mil seiscientos millones de afectados). Hoy en día, las cifras se sitúan en poco más del millón de alumnos (un 61%), para un total de 110 países (UNESCO, 2020).

En nuestro país, la obligación de suspender cualquier actividad educativa que se desarrollara de forma presencial se dio a partir del estado de alarma, declarado el 14 de marzo de 2020 (RD 463/2020, de 14 de marzo). El Gobierno español instó a que las actividades educativas se mantuvieran en la medida de lo posible, aplicando para ello las modalidades a distancia y online

(art. 9.2). Esto supuso un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje de la noche a la mañana; un escenario totalmente inédito hasta ese momento, con el que el sistema educativo seguiría operando con sus principales actores, docentes y discentes, en sus domicilios (Rogero-García, 2020).

Esto generó críticas sobre las posibilidades reales de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado teniendo en cuenta la falta de formación y preparación del profesorado y de los centros educativos para asumir este reto, así como la brecha digital que existe entre el alumnado (Cotino, 2020; Rogero-García, 2020). También originó preocupación sobre las consecuencias que tendría este modelo educativo en los estudiantes pertenecientes a los colectivos más vulnerables, constituyendo un nuevo riesgo de desigualdad social (Cabrera, 2020).

Echeita (2020) señala que las medidas educativas adoptadas "han tenido en cuenta, ciertamente, a la mayoría del alumnado, pero no obviamente a TODO" (p. 9; mayúsculas del autor), mientras que Álvarez et al. (2020) afirman —en el contexto argentino— que "(s)i antes de la situación de crisis el diagnóstico del sistema educativo estaba marcado por la segregación, este tipo de eventos potencia las consecuencias de los déficits existentes y da cuenta de cómo las desigualdades se agravan" (p. 39).

Estas medidas de suspensión de la enseñanza presencial y su transformación virtual también se dieron en el ámbito universitario de forma prácticamente instantánea. Una de las primeras comunidades autónomas que adoptó esta decisión fue la madrileña, que el 9 de marzo de 2020 ordenó el cierre inmediato durante dos semanas de todas las universidades públicas y privadas —aunque finalmente se alargó hasta final de curso—, y recomendó el uso de mecanismos para la formación online (O. 338/2020, de 9 de marzo). En los siguientes días, otras universidades españolas siguieron los mismos pasos, y fue obligatorio con la declaración del estado de alarma. Durante unas semanas, docentes y estudiantes universitarios quedaron a la expectativa de las decisiones adoptadas por los poderes públicos y por los órganos de gobierno de las distintas universidades. La primera reunión entre el Ministerio de Universidades y la Crue Universidades Españolas fue relativamente pronto, el 16 de marzo, y en ella se plantearon diversos asuntos relacionados con la docencia en remoto (Crue Universidades Españolas, 2020).

Sin embargo, la comparecencia pública del ministro de Universidades se demoró más de un mes y en ella informó de cómo se había gestionado la situación hasta el momento y de nuevas medidas que debían aplicarse de cara a la finalización de curso lectivo y la evaluación del alumnado (Diario AS, 2020).

No obstante, en el contexto universitario, como ocurre en el de la educación obligatoria, también se advierten obstáculos para garantizar una educación de calidad en esta modalidad virtual, como, por ejemplo, contar con recursos tecnológicos y de conexión, la falta de competencia digital de estos o del profesorado, o la desigualdad en la disponibilidad y acceso a materiales de aprendizaje, lo que supone un riesgo de exclusión y desigualad (Quintana, 2020).

3. La situación del alumnado sordo

El cierre de los centros educativos y la adopción de un modelo de enseñanza virtual no tendría, en principio, por qué afectar más al alumnado sordo usuario de la LSE que al resto de sus compañeros.

Es más, las dificultades a las que se suelen enfrentan al inicio de cada curso estos estudiantes, como contar con el apoyo de la figura del asesor sordo en educación infantil y primaria (Ferrero, 2019) o con servicios de interpretación de LSE durante todo el horario lectivo en secundaria, bachillerato o universidad (Gutiérrez, 2019; Medina, 2019), no deberían haber sido un problema durante el periodo de

confinamiento teniendo en cuenta las fechas en las que este se produjo.

Sin embargo, la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid ordenó el 10 de marzo de 2020 —al día siguiente de decretarse el cierre de los centros educativos— suspender el contrato que mantienen con la empresa adjudicataria de prestar el servicio de atención al alumnado sordo o con discapacidad auditiva, a través de los asesores sordos especialistas de LSE y los intérpretes de esta lengua (O. 824/2020, de 10 de marzo).

Esta situación fue denunciada pocos días después por la Federación de Personas Sordas de la Comunidad de Madrid (Fesorcam), instando al Gobierno autonómico a buscar alternativas y garantizar así el acceso de los niños y jóvenes sordos a una educación en igualdad de condiciones (Servimedia, 2020), aunque tal situación nunca se dio (El Boletín, 2020).

Otro ejemplo lo tenemos con la Agencia Pública Andaluza de Educación (APAE), que mediante resolución del 14 de marzo suspendió los contratos con las empresas que prestaban los servicios de interpretación de LSE y los servicios de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales de esta comunidad autónoma. Aunque pocos días después, y tras la denuncia en los medios de comunicación, se publicara una nueva resolución de la Dirección General de la APAE dejando sin efecto la anterior (Resolución, de 19 de marzo), los servicios no se reanudaron durante estos meses (Gómez, 2020). Incluso, el Defensor del Pueblo Andaluz formuló una actuación de oficio a finales del mes de abril dirigida a la Consejería de Educación y Deporte para "conocer qué medidas se va a adoptar (…) para posibilitar que el alumnado sordo, ante la obligatoriedad de seguir las enseñanzas de manera telemática durante el estado de alarma, siga recibiendo el apoyo de los especialistas en lenguaje de signos" (Defensor del Menor de Andalucía, 2020).

Por lo que podemos ver, en el caso del alumnado sordo

> *la continuidad de la formación está dependiendo de las distintas sensibilidades de las Autonomías y del propio Ministerio de Educación y Formación Profesional, no de lo contemplado en la legislación sobre inclusión educativa. Se olvidan algunos de que la educación es también un derecho fundamental, y no un privilegio que dependa de territorios, de mayorías o de sensibilidades*. (Díaz, 2020; citado por Abella, 2020)

La presidenta de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) también señalaba en esta entrevista la falta de acceso de los niños sordos signante a la programación educativa que a diario ofrecía Televisión Española a instancia del Ministerio de Educación y Formación Profesional (ibid.). Toda esta situación educativa por la que ha pasado el alumnado sordo español durante el confinamiento, junto a la vivida en otros países europeos, se incluye en el informe publicado recientemente por la European Union of the Deaf (EUD, july 2020).

Por último, en el ámbito universitario, Moreno-Rodríguez (2002) señala algunas de las principales dificultades con las que se han encontrado los estudiantes sordos durante este periodo en el que las clases han pasado a realizarse en remoto. La primera, y más elemental, es la dificultad en el acceso a la información "ya que la interpretación de [lengua de] signos ha resultado más complicada (por una cuestión de acceso a recursos tecnológicos del intérprete)" (p. 6). Además, en cuanto al sistema de evaluación, el autor considera que el hecho de no ofrecer al alumnado sordo la posibilidad de examinarse en lengua de signos —y que tenga que siempre que hacerlo por escrito— hace que sus oportunidades de éxito sean menores a las de sus compañeros oyentes porque "se procede a evaluar su capacidad de expresión en una segunda lengua, en lugar de evaluar sus aprendizajes" (ibid.).

4. Metodología

El objetivo principal de este estudio exploratorio y descriptivo fue analizar la respuesta que se ha dado desde el ámbito universitario al alumnado sordo signante como consecuencia de la crisis sanitaria provocada por el coronavirus SARS-CoV-2. Para ello, y con el propósito de contar con la opinión de los principales afectados, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Concretar las barreras y dificultades con las que se ha encontrado el alumnado sordo signante a la hora de continuar su formación en un contexto íntegramente virtual.

2. Señalar buenas prácticas docentes y propuestas de mejora desde la perspectiva de los estudiantes ante la posibilidad de que esta situación extraordinaria se alargue.

La población objeto de estudio era el alumnado sordo usuario de LSE matriculado en la URJC durante el presente curso 2019/20. La muestra utilizada corresponde a los estudiantes sordos matriculados en el Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de esta universidad. El motivo principal de esta decisión fue mi condición de docente de este grado, lo que me permitía tener facilidad de acceso directo al alumnado sordo que cursa estos estudios.

Por tanto, el tipo de muestreo aplicado fue no probabilístico y por conveniencia, teniendo en cuenta la facilidad de acceso a los participantes (Otzen y Manterola, 2017).

No obstante, el motivo por el que también decidí analizar este caso es porque el número de alumnado sordo matriculado en estos estudios supera la media de cualquier otro grado universitario, atraídos por la temática de este. Además, se podría suponer, a priori, mayor capacitación y sensibilidad por parte de los docentes del mismo para dar una respuesta rápida y adecuada a las necesidades del alumnado sordo en este nuevo escenario virtual de enseñanza-aprendizaje.

Del total de 6 estudiantes matriculados en los diferentes cursos de dicho grado —1 en el turno de mañana y 5 en el de tarde—, aceptaron participar la mitad (3): el que asiste en horario matutino y 2 del vespertino.

El enfoque metodológico elegido para el desarrollo de este trabajo es de tipo cualitativo, ya que permite "desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riquezas" (Flick, 2012: 13). De esta forma, podemos adentrarnos en el fenómeno social objeto de estudio —en este caso, el entorno de enseñanza-aprendizaje generado por esta pandemia— para entenderlo, describirlo y explicarlo, mediante el análisis de las experiencias de los individuos involucrados (Flick, 2012).

En cuanto al método de investigación, se optó por el estudio de caso porque permite investigar un fenómeno de forma profunda y alcanzar un conocimiento más amplio del mismo, dando respuesta a cómo ocurre y por qué (Cherry 1996, citado en Martínez Carazo, 2006: 175). "El caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema" (Simons, 2011: 21), lo cual se ajusta a mi propósito en este trabajo. Además, de acuerdo con esta autora, el estudio de caso cualitativo permite al investigador no solo saber y comprender el caso en sí mismo, sino también descubrir cuestiones sobre él mismo.

Como docente interesado en facilitar una educación de calidad e inclusiva, que responda a las necesidades de todo el alumnado, considero que analizar su opinión me permitirá ofrecer una mejor respuesta educativa en un futuro que, de momento, se vislumbra incierto. Sin embargo, no debemos olvidar las limitaciones propias de este tipo de estudios y, principalmente, el hecho de que los resultados alcanzados no son

generalizables.

La técnica de investigación utilizada ha sido la entrevista en profundidad. "Las entrevistas son uno de los métodos dominantes en la investigación cualitativa" (Flick, 2015: 109) e implica un diálogo entre entrevistador y entrevistado, que ha sido previamente diseñado y preparado por el primero, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en la investigación (Departamento de Sociología II, s.f.).

El material diseñado para desarrollar esta técnica de investigación fue una batería de preguntas abiertas con la que conocer el sentir del alumnado sordo sobre el objeto de estudio, aunque no limitada a estas: según se desarrollara de la entrevista, se podrían plantear otras preguntas ad hoc con la intención de profundizar en las opiniones vertidas por los estudiantes. Por tanto, se realizó una entrevista semiestructurada o focalizada. Así, además de una serie de cuestiones iniciales para recolectar datos sociodemográficos de los participantes —como, por ejemplo, su edad, el momento de adquisición de la sordera o si hay más miembros sordos en su familia—, la batería contaba con las siguientes 6 preguntas que servían de guion:

1. ¿Me podrías contar cómo ha sido, en general, tu acceso a la enseñanza durante este periodo de confinamiento?

2. ¿Cuáles eran tus principales miedos cuando supiste que la formación se realizaría online? ¿Qué has echado de menos?

3. ¿Crees que has tenido más dificultades de acceso a la información y a la formación que cuando asistes a las clases presenciales? ¿Por qué?

4. ¿Qué tipo de adaptaciones se han realizado para que, como persona sorda signante, pudieras continuar con provecho tus estudios?

5. ¿Consideras que ha habido algún problema en cuanto a la adaptación de la evaluación?

6. ¿Qué aspectos consideras positivos de esta situación de enseñanza en remoto?

El procedimiento aplicado, tras la pertinente revisión bibliográfica, comenzó con la toma de decisiones en cuanto a la muestra a estudiar y el diseño de las preguntas que servirían de guía en la entrevista.

Una vez se perfilaron estas cuestiones, grabé un vídeo en LSE que se envió por WhastApp a todo el alumnado sordo matriculado en este Grado. En dicho vídeo se incluía una breve presentación del estudio, concretando el objetivo principal de este y explicando que se desarrollaría mediante una breve entrevista online, de unos 20 minutos aproximadamente, de carácter voluntario y que se mantendría su anonimato. Además, se les facilitaba diferentes vías de contacto en el caso de que quisieran participar en el estudio.

Una vez el alumnado interesado en participar se ponía en contacto conmigo, acordábamos una fecha y hora para realizar la entrevista. Las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido del 25 de junio al 13 de julio de 2020 —finalizado el periodo lectivo y la convocatoria ordinaria correspondiente— y se utilizó la plataforma de Microsoft Teams, ya que es la herramienta corporativa elegida por la URJC para el proceso de transformación digital (Microsoft Prensa, 2020).

Esta plataforma nos permitía generar, al finalizar la entrevista, un archivo digital con la grabación en vídeo de esta para su posterior transcripción. No obstante, en un caso, los problemas de conexión a Internet de la entrevistada hicieron que se realizara una adaptación y se utilizara una videollamada a través de WhastApp que grabé utilizando mi ordenador portátil.

La decisión de llevar a cabo una entrevista virtual estuvo motivada, principalmente, por la distancia territorial que existía con los entrevistados como consecuencia del estado de alarma decretado por el Gobierno español, así como las ventajas que aporta este medio evitando la

necesidad de copresencialidad espacial y temporal de entrevistador y entrevistado.

Las entrevistas se realizaron en LSE y, teniendo en cuenta la importancia que también poseen las cuestiones éticas en la investigación cualitativa (Gibbs, 2012), al inicio de estas se reiteró el objetivo del estudio y se les informó del procedimiento que se seguiría para preservar su anonimato en el desarrollo de la investigación y en las futuras publicaciones (Flick, 2015). Además, se les pidió consentimiento expreso para realizar la grabación de la entrevista y se les aseguró que la información recopilada tendría carácter confidencial y no sería utilizada para otro propósito más allá del propio de este estudio. Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron y analizaron, obteniendo una serie de resultados que se exponen a continuación.

5. Resultados

En la Tabla 1 se muestra una síntesis de los datos sociodemográficos más relevantes de la muestra entrevistada.

Como puede observarse, de los 3 estudiantes que accedieron a participar en el estudio -el 50% de la muestra seleccionada-, encontramos que 2 son hombres y 1 mujer. La media de edad es de 31 años, siendo la desviación típica de 7,21. Todos afirman ser personas sordas prelocutivas; es decir, que su condición de sordera es de nacimiento o la alcanzaron en los primeros meses de vida, antes de adquirir el lenguaje oral. Además, mientras que dos de ellos son las únicas personas sordas en sus familias, E1 forma parte de una familia cuyos miembros nucleares (y extensos) son todos sordos —lo que refleja la realidad de la comunidad sorda española—. En cuanto a los estudios, es la primera vez que todos cursan estudios universitarios. E2 es el único de los tres que ha optado por el doble Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda y Educación Primaria (semipresencial). Dos de ellos (E2 y E3) están en primer curso, en horario de tarde (Campus de Alcorcón), mientras que E1 cursa tercero en el turno de mañana (Campus de Madrid-Quintana).

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de este estudio, y con el objetivo de facilitar la lectura y comprensión de los resultados de las entrevistas, estos se presentarán en dos grandes bloques: el primero sobre las dificultades y barreras que han encontrado los estudiantes sordos en la enseñanza universitaria virtual por el confinamiento causado por la COVID-19, mientras que el segundo hace referencia a las buenas prácticas docentes detectadas por el alumnado y a los aspectos positivos que consideran que tiene el desarrollo de esta modalidad de enseñanza.

	Sexo	Edad	Sordera	Familia	Estudios	Curso	Turno
Entrevistado 1 (E1)	M	23	Nacimiento	Sorda	LSE y Comunidad Sorda	3º	Mañana
Entrevistado 2 (E2)	M	33	Nacimiento	Oyente	LSE y Comunidad Sorda + Educación Primaria (semipresencial)	1º	Tarde
Entrevistada 3 (E3)	F	37	9 meses	Oyente	LSE y Comunidad Sorda	1º	Tarde

Tabla 1. Datos sociodemográficos del alumnado sordo participante en el estudio./ Elaboración propia.

5.1. Dificultades y barreras de acceso a la información y la formación

El aviso de la suspensión de las clases presenciales en la URJC tomó a los tres alumnos entrevistados completamente por sorpresa, al igual que al resto de alumnado y profesorado. Es cierto que existían rumores, pero eran poco creíbles (E3).

Cuando, finalmente, se decretó el cierre de las aulas, los alumnos afirman no haber sentido temor alguno por el hecho de que la docencia se trasladara al espacio virtual, aunque sí cierta preocupación. El alumno E1 manifiesta que estaba algo inseguro por cómo se desarrollaría esta modalidad de enseñanza, ya que su experiencia durante estos años en el Grado había sido completamente presencial; pero una vez se iniciaron las clases online, esa inseguridad se disipó. El alumno E2 señaló la falta completa de información por parte de la URJC y del profesorado durante las dos primeras semanas, cosa que consideró completamente normal teniendo en cuenta la excepcionalidad de la situación.

Sin embargo, reconoce que él y sus compañeros sentían un poco de incertidumbre por cómo sería la evaluación y si la docencia se realizaría mediante videoconferencias. En realidad, su preocupación inicial no estaba en el Grado de LSE y Comunidad Sorda, por la temática de este, por el número de alumnado sordo en su clase y por contar en la modalidad presencial con intérprete de LSE. Pero sí que intuía que iba a tener problemas para cursar las asignaturas del Grado de Educación Primaria, ya que estos han sido una constante desde el inicio del curso —por mucho que haya solicitado adaptaciones al profesorado y a la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales de la URJC—.

> *El primer cuatrimestre fue horrible. En el segundo ha pasado exactamente lo mismo y, unido a lo del coronavirus, la situación ha sido muchísimo peor. Yo realmente me he sentido muy mal, muy angustiado. Por eso creo que el próximo optaré solo por cursar el Grado de LSE, porque el Doble Grado me agobia muchísimo. Ya, en un futuro, puede que haga un máster sobre educación, pero prefiero quitarme este estrés añadido por no tener adaptaciones. El Doble Grado es una oportunidad, pero si no está adaptado a mis necesidades no estoy contento, y por eso me centraré solo en el de LSE.* (E2)

Por su parte, la E3 señala que antes del confinamiento ya sufría cierta ansiedad por otros motivos y que, aunque en un principio aceptó sin mucho problema el tener que continuar los estudios desde casa, es cierto que esta ansiedad aumentó cuando vio que durante las primeras semanas no recibió información alguna sobre cómo se desarrollaría la docencia en las diferentes asignaturas (excepto en una de ellas, que migró al formato online sin dificultad).

A esto se unió el problema de no contar con las herramientas y dispositivos necesarios para continuar su proceso de aprendizaje: solo podía disponer del ordenador portátil de su padre (que tuvo que actualizar por completo) y de una débil conexión a Internet que dificultaba su comunicación en LSE a través de las videoconferencias.

Una vez pasaron esas primeras semanas de incertidumbre y se instauró el modelo de docencia en remoto, el alumnado sordo se encontró con diferentes formas de proceder por parte del profesorado de las distintas asignaturas. Solo en algunas materias se continuó desarrollando la docencia mediante videoconferencias en el mismo horario lectivo, mientras que la mayoría del profesorado optó por facilitar los materiales de estudio en diferentes formatos y establecer un día a la semana de tutoría, en la que aclarar las dudas que tuvieran una vez consultados los documentos. Los formatos de estos materiales fueron muy variados:

- Contenidos teóricos en formato PDF, que fue lo más frecuente.
- Vídeos interpretados a LSE de las

explicaciones del docente sobre tales contenidos.

• Vídeos explicativos en LSE por parte de los docentes competentes en esta lengua, que también incluían una síntesis en PowerPoint.

• Vídeos completamente inclusivos, en los que se presentaba de forma simultánea el contenido teórico en formato escrito, explicaciones con voz en off y subtitulado, así como la explicación en LSE por parte de la docente.

En el caso de los vídeos interpretados a LSE de las explicaciones hechas por el docente para todo el alumnado, E1 considera que la falta de simultaneidad de ambos recursos en un mismo documento de vídeo le dificultaba la comprensión de los contenidos.

En su caso, optó por utilizar dos dispositivos: uno en el que visualizaba la grabación de la intérprete de LSE, y el otro en el que veía la grabación de la pantalla (y del PowerPoint) hecha por el profesor. De esta forma, tenía que ir atendiendo a ambos estímulos —lo que supone una mayor fatiga— y, en muchas ocasiones, se perdía la correspondencia entre ambos discursos porque la interpretación podía ser más larga. Eso hacía que tuviera que estar parando los dispositivos y tratar de volverlos a sincronizar.

Uno de los aspectos señalados fue la falta de adecuación para la LSE de las plataformas utilizadas para la teledocencia: Microsoft Teams y Blackboard Collaborate. Todos afirman que ha sido muy complejo poder seguir las clases mediante estas plataformas, ya que el número de ventanas simultáneas no era suficiente para poder ver a todos sus compañeros y, además, si los micrófonos estaban encendidos, cualquier ruido hacía que las pantallas se modificaran. E2 apunta que era necesario anclar a la pantalla la imagen del docente y también la del intérprete de LSE, pero cuando un compañero participaba en LSE directamente no había seguridad de que en ese momento su ventana se viera, si lo hacía hablando el intérprete no sabía quién tomaba la palabra, etc. "Para una tutoría individual con el profesor o con un grupo pequeño de compañeros, hasta seis, están bien. Pero cuando somos más, es imposible" (E2).

En su caso, E1 comenta las dificultades añadidas por los problemas tecnológicos que tenía la intérprete de LSE para utilizar estas plataformas, por lo que

> *tenía que utilizar mi móvil y hacer una videollamada y situarlo al lado del ordenador para que fuera interpretando lo que se decía en la clase virtual (…). A esto se une la presión de estar todo el rato ahí delante, para que la intérprete me viera, mientras que mis compañeras oyentes podían apagar sus cámaras y hacer otras cosas. Además, cuando quería preguntar tenía que esperar a que lo comunicara al profesor, o no sabía si tenía que escribirla por el chat o cómo hacer. Era un poco complicado* (E1).

Por otro lado, se observaba la falta de planificación general de las asignaturas. E1 afirma que, mientras que en alguna materia el profesorado sí que enviaba las actividades que se realizarían en la siguiente sesión y los enlaces a las páginas web o recursos electrónicos a través del apartado de 'novedades' del aula virtual —lo que facilitaba el seguimiento de la materia—, en otras faltaba organización previa: "algunos enlaces eran antiguos, otros se incluían al final de mensajes muy largos, en otra materia los vínculos tenían otro formato y era muy complicado. No sé, me gustaría tener solo un formato (…), lo que facilitaría el acceso" (E1).

Por su parte, E2 recrimina la cantidad desmesurada de actividades y tareas que el profesorado pidió "porque parece que nos sobraba el tiempo durante el confinamiento. Pero no, no era así. Estamos muy estresados: teníamos que hacer muchos trabajos, preguntarles a los compañeros, realizar foros en muchas ocasiones, etc." (E2).

En cuanto a la evaluación, E1 indica que algunos exámenes tipo desarrollo

pasaron a ser tipo test, lo que facilitaba su realización. Sin embargo, le gustaría poder saber la alternativa que era correcta cuando cometía algún fallo en estos. Por otro lado, en cuanto a la evaluación de las actividades prácticas, echa de menos que haya una corrección más precisa de los errores cometidos para poder mejorarlos en un futuro. Excepto en una asignatura, en la que el docente sí que señalaba los fallos en el texto escrito, en el resto solo recibía una nota de los ejercicios, sin un feedback explicativo por parte del profesorado: "yo me grababa y mandaba el vídeo, a ver si suspendía o tenía suerte de aprobar. Necesito más correcciones, un mayor seguimiento para que yo pueda ver cómo mejoro" (E1).

E3 también señala que, aunque los materiales adaptados por el profesorado a la LSE estaban bien, sería necesario disponer de los documentos originales que se explicaban porque luego los exámenes tipo test eran escritos y la terminología no siempre coincidía con lo signado. Eso hacía que, en muchas ocasiones, no comprendiera las preguntas y posibles respuestas, errando e influyendo esto en su calificación. Esto se hubiera solucionado incluyendo vídeos signados de las preguntas y respuestas. Esto mismo apunta E2, quien considera que incluir la LSE en las pruebas de evaluación escrita o, incluso, poder realizarlas en esta lengua hubiera facilitado este proceso.

Otra de las limitaciones que el alumnado sordo reconoce del formato virtual de enseñanza es la falta de interacción directa con los docentes y con sus compañeros de clase. La docencia presencial les permite mayor participación en clase, preguntar directamente las dudas al docente, aprender mucho más gracias a las consultas y opiniones de sus compañeros y, sobre todo, mantener relaciones sociales con sus compañeros mediante el uso de la LSE. Según E3, "la modalidad virtual es peor porque los profesores no están preparados todavía para esta situación; no saben cuestiones a nivel tecnológico y eso se nota muchísimo".

E1 también apunta que, cuando tenía alguna duda o pregunta debía mandársela al profesor mediante un correo electrónico y esperar a que le respondiera, lo que suponía mucha pérdida de tiempo —cuando en el aula se hace directamente en ese momento—. Además, los foros escritos hacen que participe menos que en las clases presenciales. Por su parte, E2 afirma que "se nota muchísimo la falta de contacto con los compañeros.

Es muy diferente a la situación presencial, en la que hay mayor interacción: cuando acaban las clases es más fácil que podamos comunicarnos, aclarar cualquier duda entre nosotros, mis compañeras me pueden preguntar cosas de la LSE o nos podemos ir a tomar un café. En la modalidad virtual todo es mucho más frío".

5.2. Aspectos positivos y buenas prácticas

Uno de los aspectos positivos que el alumnado sordo reconoce que tiene la enseñanza virtual es poder gestionar tu propio tiempo y poder combinarlo con las responsabilidades laborales, sin necesidad de perderlo en los traslados, así como desarrollar competencias de autorregulación del aprendizaje. Además, E1 afirma haber aprendido mucho sobre tecnología y haber desarrollado sus competencias digitales.

También señalan el esfuerzo realizado por algunos profesores a la hora de adaptar sus materias e incluir la LSE en las mismas. E3 nota una gran diferencia cuando los docentes conocen realmente a la comunidad sorda y son parte de ella, ya que la forma en la que han adaptado la evaluación y los materiales didácticos —grabando ellos mismos las explicaciones e incluyendo información visual— es más adecuada para facilitar el aprendizaje de las personas sordas.

E2 y E3 reiteran en varias ocasiones la labor de una de las docentes del Grado, elaborando materiales y pruebas de evaluación completamente inclusivas y de las que se beneficiaba todo el alumnado,

al incluir la información en formato oral, escrito y signado.

Es más, consideran que la forma en la que ha hecho las cosas podía servir de modelo para el resto del profesorado. E2 también plantea que para aquellos profesores que no conozcan la LSE, y en el caso de que no se cuente con intérprete, una opción útil sería valerse de herramientas que permiten generar subtítulos automáticos.

En cuanto a las plataformas para realizar la teledocencia, E1 y E2 abogan por utilizar Zoom en el caso de que esta situación se vuelva a dar en un futuro, ya que permite ver en la pantalla a todos los compañeros de la clase a la vez. Es más, E2 afirma que en esa asignatura en la que la adaptación para las personas sordas ha sido ejemplar, la docente cambió de plataforma durante este periodo y comenzó a utilizar esta última, resultando muy positiva la experiencia.

Por otro lado, E3 alude a la importancia que tiene para el alumnado sordo que el profesorado cuente con una adecuada programación de su materia y que informe previamente de las actividades que se realizarán en las siguientes sesiones, así como facilitar los documentos o materiales necesarios.

Por último, el alumnado entrevistado afirma que se tuvieron en cuenta diferentes medidas para facilitar la evaluación, más allá de facilitarles más tiempo para la realización de exámenes.

Así, E2 señala que en una de las materias fueron muy flexibles en los plazos de entrega de los trabajos que tenían que realizar, y en otra le permitieron presentarlo en formato signado: es decir, en vez de realizar un informe escrito lo grabó en LSE y, a posteriori, el intérprete le ponía voz para que la profesora pudiera evaluarle. E3 plantea que es necesario que el profesorado sea consciente de la gran variedad de competencias lingüísticas que existe entre el alumnado sordo —ya sea en LSE como en lengua escrita y oral— y propone que las pruebas se diseñen teniendo en cuenta las distintas opciones de expresión y comprensión: escritas, orales y signadas.

6. Discusión y conclusiones

La aparición del nuevo coronavirus SARS-CoV-2 tiene todavía en jaque a gobiernos y sistemas sanitarios de todo el mundo, pero también a sus sistemas educativos. La suspensión de toda actividad presencial en las universidades españolas supuso la adopción casi instantánea de un nuevo modelo de enseñanza para el que no todos estábamos preparados. En este estudio exploratorio hemos analizado las principales dificultades y barreras a las que se ha enfrentado el alumnado sordo del Grado de LSE y Comunidad Sorda de la URJC durante este confinamiento, así como los aspectos positivos que se han dado.

Aunque se podría pensar que la sensibilidad, las competencias y el conocimiento del profesorado involucrado en esta formación, así como los recursos humanos con los que se dispone —intérpretes de LSE—, sería suficiente para dar una respuesta educativa adecuada a dicho colectivo, la opinión de este es bien distinta, lo que apoya los resultados alcanzados por Quintana (2020).

Aún reconociendo el esfuerzo de muchos docentes para adaptar sus asignaturas en tan breve periodo de tiempo, consideran que es esencial que se generen recursos didácticos y pruebas de evaluación que tengan en cuenta sus competencias lingüísticas e incluyan el formato oral, escrito y signado, tal y como afirma Moreno-Rodríguez (2020) y han aplicado algunos profesores. Pero, lógicamente, en este escenario virtual también es necesario contar con herramientas y recursos técnicos y tecnológicos apropiados para lenguas de modalidad visogestual. Así, Zoom se convierte en la plataforma preferida por este alumnado para que se desarrolle la teledocencia, además de recomendar el uso de herramientas de generación automática de subtitulado. Además, como señala Rodríguez-Moreno (2020), ahora no solo se debe asegurar la

disponibilidad de un intérprete de LSE, sino también los recursos tecnológicos para este que permitan el acceso a la formación e información de estos en igualdad de condiciones.

Y aunque estos estudiantes siguen prefiriendo el modelo de enseñanza presencial al virtual, si conseguimos dar solución a estas dificultades y atender a sus necesidades estaremos más cerca de conseguir lo que reclama Echeita (2020): tener en cuenta a TODO el alumnado..

7. Bibliografía

• ABELLA, Blanca (2020, 3 de abril). "Tendría que mejorar el acceso a las campañas informativas y la publicidad oficial sobre el COVID-19". En: CERMI.es Semanal, nº 385. Recuperado de: http://semanal.cermi.es/noticia/entrevista-concha-diaz-presidenta-cnse-mejorar-acceso-camapanas-informativas-publicidad-oficial-covid-19.aspx [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• ÁLVAREZ, Marisa, et al. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº 3e. p. 25-43. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002

• ANDALUCÍA. Resolución, de 19 de marzo de 2020, de la Dirección General de la Agencia Pública Andaluza de Educación por la que se deja sin efecto la Resolución de 14 de marzo de 2020 por la que se acuerda la suspensión de la ejecución de determinados contratos administrativos de la Agencia Pública Andaluza de Educación. Recuperado de: http://www.agenciaandaluzaeducacion.es/c/document_library/get_file?uuid=9b65be84-eb1a-4716-8362-ee64a4c13cb6&groupId=10137 [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• BAYÓN, Pilar (2020, 12 de julio). Coronavirus España, hoy: Cataluña registra 816 nuevos contagios de coronavirus en 24 horas. Recuperado de: https://www.rtve.es/noticias/20200712/coronavirus-espana-ultimas-noticias-hoy-directo-nueva-normalidad-rebrotes-contagios-fallecidos-vacuna-covid/2026021.shtml [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• CABRERA, Leopoldo (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en Es¬paña. En: Revista de Sociología de la Educación-RASE, vol. 13, nº 2 (especial COVID-19). p. 114-139. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125

• COTINO, Lorenzo (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. En: Revista de educación y derecho = Education and law review, vol. 21. p. 1-29. https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283

• CRUE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2020, 16 de marzo). Crue Universidades Españolas se coordina con el Ministerio de Universidades para minimizar el impacto de la crisis del Covid-19 en el estudiantado. Recuperado de: http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Comunicados/2020.03.16-Covid-19%20Videoconferencia%20ministro%20universidades%20Castells.pdf [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• DEFENSOR DEL MENOR DE ANDALUCÍA (2020, 22 de abril). Nos interesamos por las medidas para garantizar que el alumnado sordo siga recibiendo el apoyo de los especialistas en lenguaje de signos durante el estado de alarma. Recuperado de: http://defensordelmenordeandalucia.es/nos-interesamos-por-las-medidas-para-garantizar-que-el-alumnado-sordo-siga-recibiendo-el-apoyo-de [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA II (Sin fecha). Técnicas de investigación social. Universidad de Alicante. Recuperado de: https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/ [fecha de consulta: 11 de julio de 2020]

• DIARIO AS (2020, 23 de abril). En directo: Comparecencia Ministro Universidades [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=8QZpxcbjnMM [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• ECHEITA, Gerardo (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº 1. p. 7-16.

• EL BOLETÍN (2020, 24 de junio). Intérpretes de lengua de signos alertan de la "precarización" que sufren y del "futuro incierto" de cara al nuevo curso. Recuperado de: https://www.elboletin.com/noticia/193226/educacion/interpretes-de-lengua-de-signos-alertan-de-la-precarizacion-que-sufren-y-del-futuro-incierto-de-cara-al-nuevo-curso.html [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• ESPAÑA. Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 64, de 14 de marzo de 2020, p. 25390-25400.

• EUROPEAN UNION OF THE DEAF [EUD] (2020, july). Report on EUD consultative virtual regional meetings with the National Associations of the Deaf in Europe in the context of COVID-19 pandemic. Recuperado de: https://www.eud.eu/news/report-eud-consultative-virtual-regional-meetings-national-associations-deaf-europe-context-covid-19-pandemic/ [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• FERRERO, Berta (2019, 11 de diciembre). Los niños sordos de infantil y primaria se quedan sin asesores de lengua de signos. Recuperado de: https://elpais.com/ccaa/2019/12/10/madrid/1576004414_647910.html [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• FLICK, Uwe (2012). Introducción editorial. En: GIBBS, Graham. El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

• FLICK, Uwe (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

• GIBBS, Graham (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata

• GÓMEZ, Alberto (2020, 13 de mayo). La Junta corta el servicio de lengua de signos para alumnos sordos. Recuperado de: https://www.diariosur.es/malaga-capital/junta-corta-servicio-20200512213919-nt.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• GUTIÉRREZ, Juan J. (2019, 29 de octubre). Una alumna sorda denuncia que la ULL lleva un mes sin darle un intérprete. Recuperado de: https://diariodeavisos.elespanol.com/2019/10/una-alumna-sorda-denuncia-que-la-ull-lleva-un-mes-sin-darle-un-interprete/ [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• MADRID. ORDEN 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (COVID-19). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 10 de marzo, núm. 59, p. 9-11.

• MADRID. ORDEN 824/2020, de 10 de marzo, por la que se declara la suspensión de la ejecución de determinados contratos administrativos de la Consejería de Educación y Juventud. Recuperado de: https://www.newtral.es/wp-content/uploads/2020/03/orden-8242020.pdf [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• MARTÍNEZ CARAZO, Piedad C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. En: Pensamiento & Gestión, nº 20. p.165-193.

• MEDINA, Miguel A. (2019, 10 de septiembre). El PSOE denuncia que los alumnos sordos arrancan el curso sin intérpretes de lengua de signos en Madrid. Recuperado de: https://elpais.com/ccaa/2019/09/10/madrid/1568107242_120267.html [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• MICROSOFT PRENSA (2020, 4 de febrero). La Universidad Rey Juan Carlos elige Microsoft Teams como herramienta corporativa de colaboración y mejora de la comunicación. Recuperado de: https://news.microsoft.com/es-es/2020/02/04/la-universidad-rey-juan-carlos-elige-microsoft-teams-como-herramienta-corporativa-de-colaboracion-y-mejora-de-la-comunicacion/ [fecha de consulta: 11 de julio de 2020]

• MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021 (versión 22-06-2020). Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7e90bfc0-502b-4f18-b206-f414ea3cdb5c/medidas-centros-educativos-curso-20-21.pdf [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• MORENO-RODRÍGUEZ, Ricardo (2020). Reflexiones en torno al Impacto del COVID-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº 3e. p. 1-6. Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12227/0 [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS] (2020a, 11de marzo). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado de: https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020 [fecha de consulta: 9 de julio de 2020]

• ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS] (2020b). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Recuperado de: https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 [fecha de consulta: 9 de julio de 2020]

• OTZEN, Tamara; MANTEROLA, Carlos (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. International Journal of Morphology, vol. 35, nº 1. p. 227-232. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

• PILAR, Samuel A. (2020, 12 de julio). ¿Cómo va la carrera para encontrar una vacuna contra el coronavirus? Recuperado de: https://www.rtve.es/noticias/20200712/se-sabe-vacuna-contra-coronavirus/2013431.shtml [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• QUINTANA, Ingrid (2020). COVID-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº 3e. Recuperado de: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232

• ROGERO-GARCÍA, Jesús (2020). La ficción de educar a distancia. Revista de Sociología de la Educación-RASE, vol. 13, nº 2 (especial COVID-19). p. 174-182. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126

• RTVE.es (2020, 12 de julio). El mapa de los brotes de coronavirus en España: los focos activos superan el centenar. Recuperado de: https://www.rtve.es/noticias/20200712/cuantos-brotes-coronavirus-hay-espana/2018947.shtml [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• SERVIMEDIA (2020, 16 de marzo). La federación de personas sordas teme la repercusión en el alumnado sordo de las medidas por el coronavirus. Recuperado de: https://www.servimedia.es/noticias/1233707 [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]

• SIMONS, Helen (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.

• UNESCO (2020, 12 de julio). COVID-19 Impact on Education. Recuperado de: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse [fecha de consulta: 12 de julio de 2020]