



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus

Rayco H. González-Montesino

Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Historia-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas modernas, Universidad Rey Juan Carlos, España

raycoh.gonzalez@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0002-6830-3951>

Recibido: 15 de junio de 2020 / Aceptado: 28 de octubre de 2020

Resumen

La pandemia provocada por la COVID-19 ha puesto en jaque a gobiernos y sistemas sanitarios de todo el mundo. A nivel educativo, se ha optado de forma generalizada por el cierre de centros y la suspensión de toda actividad presencial, alentando a docentes y a estudiantes a continuar utilizando las modalidades a distancia y *online*. En la universidad española, este tránsito al espacio virtual fue prácticamente instantáneo. No obstante, esta adaptación de urgencia ha generado la preocupación de si el alumnado universitario alcanzará las competencias establecidas en los distintos títulos. En este estudio cualitativo se presenta el análisis DAFO hecho por un grupo de estudiantes sobre la adaptación a la enseñanza en remoto de una asignatura de interpretación de lengua de signos. Los resultados muestran como principal debilidad la falta de copresencialidad docente-discentes y lo que implica esto para la adquisición de competencias, mientras que depender del acceso y uso de la tecnología se percibe como una amenaza. El desarrollo de materiales didácticos específicos y la predisposición del profesor son fortalezas de esta experiencia educativa, la cual ha permitido evidenciar que, en opinión del alumnado, aprender a interpretar lengua de signos *online* es una alternativa viable.

Palabras clave: Coronavirus; COVID-19; Enseñanza *online*; Interpretación de Lengua de Signos; Análisis DAFO.

[en] The challenge of teaching and learning sign language interpreting during coronavirus

Abstract

The pandemic caused by COVID-19 has challenged governments and health systems all over the world. In the case of educational systems, there has been a general decision to close schools and suspend all in-person activity, encouraging teachers and students to continue using distance and online learning. At Spanish universities, this transition to online format was practically instantaneous. However, this urgent adaptation has generated concern as to whether university

students will achieve the competencies established in the different degrees. This qualitative research presents the SWOT analysis made by a group of students on the adaptation of a subject of sign language interpreting to remote teaching. The results show that the main weakness is the lack of professor-students co-presence and what this implies for the acquisition of competencies, while depending on access and use of technology is perceived as a threat. The development of specific teaching materials and the predisposition of the professor are strengths of this educational experience, which has made it clear that, in the opinion of the students, learning to be a sign language interpreter using e-learning method is a viable alternative.

Keywords: Coronavirus; COVID-19; Online Learning; Sign Language Interpreting; SWOT Analysis.

Sumario. 1. Introducción. 2. Enseñar a interpretar lengua de signos española a distancia. 3. Metodología. 3.1. Objetivos. 3.2. Población y muestra. 3.3. Diseño y enfoque. 3.4. Materiales. 3.5. Procedimientos. 4. Resultados. 4.1. Aprender a interpretar lengua de signos española a distancia. 5. Discusión y conclusiones. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

La pandemia declarada el 11 de marzo por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) a causa del coronavirus SARS-CoV-2 es, posiblemente, una de las mayores crisis sanitarias a la que la humanidad se haya enfrentado, con efectos sociales, laborales, económicos, políticos y personales, muchos de los cuales están por concretarse y que generan un escenario lleno de incertidumbres. Una de las primeras medidas educativas fue el cierre de centros docentes, tanto de enseñanzas obligatorias como superiores, y que continúa afectando a casi mil doscientos millones de estudiantes de 144 países (UNESCO, 2020).

En España, la suspensión de toda actividad educativa presencial se tornó obligatoria con la declaración del estado de alarma (BOE núm. 67, de 14 /03/20). El artículo 9.2 de este Real Decreto instó a que se mantuvieran las actividades educativas a distancia y *online*. Según Rogero-García (2020), esto generó “una situación inédita en la que, de un día para otro, el sistema ha pasado a *funcionar* sin la presencia del alumnado y el profesorado en la escuela” (p. 175, cursiva del autor), así como la preocupación de cómo afectaría este nuevo escenario digitalizado al alumnado de colectivos más vulnerables, pues supone un nuevo riesgo de exclusión y de desigualdad social (Cabrera, 2020; Cotino, 2020; Echeita, 2020).

Estas medidas también se aplicaron *ipso facto* en la enseñanza universitaria presencial, lo que supuso su traslado, casi instantáneo, al espacio virtual. Según Llorens y Fernández (2020), las universidades se enfrentaban a tres retos principales en esta situación sobrevenida: contar con un equipo rectoral con liderazgo para diseñar medidas inmediatas, seguir ofreciendo formación al alumnado —que requiere no solo tecnología, sino también competencias digitales en docentes y estudiantes y metodologías innovadoras—, y preservar los servicios universitarios —mediante la digitalización previa de procesos básicos de gestión y la posibilidad del teletrabajo—. Las autoridades universitarias, en coordinación con los poderes públicos, plantearon en pocos días una importante transformación de sus enseñanzas, adoptando de forma generalizada la docencia virtual (Crue Universidades Españolas, 2020). Sin embargo, solo aquellas universidades para las que la transformación digital haya sido un objetivo estratégico, y hayan trabajado para ello, han podido superar con éxito este desafío impuesto por la COVID-19 (Llorens y Fernández, 2020). La mera digitalización de algunos procesos operativos, de materiales y recursos docentes, o la formación digital en docentes y estudiantes no es suficiente (Llorens, 2020). El alumnado, aunque consciente de la excepcionalidad de la situación y reconociendo el esfuerzo por parte de los docentes de adaptación urgente a la virtualidad, se muestra insatisfecho con las experiencias presenciales perdidas, los aprendizajes adquiridos durante la pandemia y con la forma de evaluación asociada a la docencia *online* (González-Calvo *et al.*, 2020). Cómo adaptar la evaluación, garantizando la equidad, la seguridad jurídica y la transparencia, ha sido uno de los principales escollos con los que se ha encontrado la

universidad española. Según García-Peñalvo *et al.* (2020), la evaluación *online* exige que el sistema de evaluación de cualquier asignatura se rediseñe, e “implica tener tanto competencias metodológicas como competencias tecnológicas, para conocer las funcionalidades y limitaciones de las herramientas informáticas” (p.21).

2. Enseñar a interpretar lengua de signos española a distancia

El reto en este escenario de emergencia y confinamiento obligatorio era cómo continuar con la docencia de dos asignaturas obligatorias, eminentemente prácticas, del Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC): Aplicación de las Técnicas de Interpretación a la Lengua de Signos Española (ATILSE) II y IV —incluidas en el primer y tercer curso—. Ambas intentan desarrollar en el alumnado las mismas competencias específicas, aunque en diferente grado de complejidad, para poder mediar lingüística y culturalmente entre personas sordas y oyentes. Por este motivo, en el presente trabajo se hablará de forma genérica de una asignatura, en vez de dos.

La metodología que habitualmente utilizamos se asienta en el aprendizaje mixto (González-Montesino y Espada, 2019), en la que los límites de los espacios presenciales y virtuales se difuminan y las acciones de enseñanza-aprendizaje se complementan. Habida cuenta de la satisfacción del alumnado del Grado por esta metodología (González-Montesino, Moreno y López-Bastías, 2018) y la experiencia acumulada desde su implantación (curso 2017/18), consideraba que la transición a la docencia en remoto sería relativamente sencilla, tanto para mí como para los estudiantes. Sin embargo, no quería ser imprudente y caer en el error de pretender trasladar al espacio virtual lo que realizábamos en el aula presencial (Abreu, 2020).

No podemos olvidar que una enseñanza *online* de calidad requiere no solo que el docente cuente con herramientas y dispositivos electrónicos, sino también de competencia digital y una adecuada organización, planificación, evaluación y estrategias de enseñanza adaptadas a esta modalidad (Quintana, 2020). Cohen *et al.* (2011) recomiendan consolidar la educación a distancia en la enseñanza universitaria, así como revisar y reformular las metodologías empleadas en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Debemos tener presente que:

Las TIC deben integrarse en los procesos discentes desde una óptica precisa y concreta del Aprendizaje, de los Estilos de Aprendizaje, que deben contribuir a que el proceso de aprendizaje del alumno sea más rápido, más fácil, más duradero, más completo, y, en definitiva, un aprendizaje que conduzca al logro de un conocimiento de calidad. (Alonso, 2008, p. 9)

Debe ser una formación cercana, que fomente la participación e implicación del alumnado y presenta numerosas ventajas, como compatibilizar estudios y trabajo o que el alumnado autorregule su aprendizaje; pero también tiene inconvenientes, como la ausencia de la interacción cara a cara con el docente o con compañeros u ofrecer contenidos de dudosa calidad (Castaño *et al.*, 2012). Exceptuando la experiencia de Gómez y Serrano (2015), no existen en nuestro país referencias sobre la enseñanza virtual de la interpretación de la lengua de signos española (LSE) que nos sirvieran de guía ante esta situación. Por tanto, en la adaptación urgente de esta materia al entrono virtual se tuvieron en cuenta las siguientes cuestiones:

1. Sustituir inmediatamente las clases presenciales por clases síncronas prácticas, utilizando *Blackboard Collaborate* como plataforma de videoconferencia —incluida en el aula virtual de la URJC—.
2. Continuar usando el aula virtual de esta asignatura.
3. Elaborar y poner a disposición del alumnado píldoras formativas teóricas, utilizando la LSE como lengua vehicular, el español como voz en *off*, e incluir apoyo visual con *PowerPoint*.
4. Facilitar vídeos en LSE y en español, de diferentes grados de complejidad, que sirvieran de material de preparación para las clases síncronas. En estas, el profesor

solicitaría voluntarios para realizar interpretaciones, y las correcciones servirían de retroalimentación para toda la clase.

5. Diseñar tareas para distintos agrupamientos (parejas y/o pequeños grupos), utilizando diferentes actividades del aula virtual —foros, talleres, etc.—.
6. Proseguir con la evaluación continua de la parte práctica, mediante pruebas de interpretación y utilizando los dispositivos tecnológicos disponibles. Además, a cada alumno se enviarían vídeos individualizados con retroalimentación de dichas pruebas.
7. Modificar la evaluación teórica, sustituyendo el examen final tipo desarrollo por dos pruebas tipo test, siguiendo las indicaciones de la URJC para garantizar la equidad y evitar comportamientos deshonestos.
8. Mantener una comunicación constante y cercana con el alumnado, mediante el uso de herramientas del aula virtual (novedades, correo electrónico, videoconferencias individualizadas, etc.).

El presente trabajo pretende aportar evidencias que respondan a la pregunta que, según Abreu (2020), se está dando a nivel mundial en la universidad: ¿los estudiantes aprenderán tanto en la modalidad *online* como lo hacen en las aulas físicas? Concretamente, se quiere conocer la percepción del alumnado sobre cómo se ha desarrollado la virtualización de esta asignatura, señalando sus fortalezas y debilidades. Esto nos permitirá plantear estrategias para solventar las limitaciones detectadas y afianzar los aciertos por si esta situación se repite el próximo curso, tal y como ya recomienda el Ministerio de Universidades (2020) para una ‘presencialidad adaptada’.

3. Material y métodos

3.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación fue analizar las limitaciones y potencialidades de la adaptación a la enseñanza *online* de una materia universitaria eminentemente práctica a raíz de la crisis sanitaria por la COVID-19. Así, se pretendía determinar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades percibidas por el alumnado sobre la adaptación en remoto de esta asignatura.

3.2. Población y muestra

La población objeto de estudio es el alumnado matriculado este curso 2019/20 en las asignaturas ATILSE II y IV, y la muestra seleccionada por conveniencia corresponde a los grupos de mañana, gracias a mi condición de docente de este alumnado (Scribano, 2007).

La clase de primer curso está compuesta por 37 estudiantes, aunque solo 30 han escogido la evaluación continua. De estos, 4 son de sexo masculino, y 1 alumna presenta una discapacidad reconocida oficialmente —dislexia—. El curso de tercero tiene 38 discentes, de los que 34 optaron por la evaluación continua. Cuenta con 3 varones, y uno de ellos es una persona sorda usuaria de la LSE como lengua materna. Por tanto, la composición de ambos grupos es similar.

3.3. Diseño y enfoque

El enfoque metodológico es el cualitativo, ya que se

Utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada. (Flick, 2015, p. 20)

Como método de investigación se optó por el estudio de caso porque permite la descripción completa y en profundidad del objeto de estudio y de su complejidad inherente, ya sea una

entidad, un fenómeno o una unidad social (Merriam, 1998). No obstante, hay que recordar que los resultados obtenidos en este tipo de estudios son limitados a estos y, por tanto, no generalizables.

Por último, la técnica de investigación elegida fue el análisis DAFO —debilidades, amenazas, fortalezas y obstáculos—. Aunque este método fue diseñado inicialmente para el ámbito empresarial, “(a)ctualmente se está utilizando en el mundo de la educación para evaluar programas, situaciones, actuaciones, experiencias, cursos... con el objetivo de realizar un análisis en profundidad, detectar necesidades, buscar estrategias y realizar propuestas de mejora” (Moral *et al.*, 2010, p. 168). Además, teniendo en cuenta la incertidumbre que supone la denominada ‘nueva normalidad’, “es una técnica que aborda esencialmente la capacidad prospectiva del diagnóstico social, es decir, de planteamiento de estrategias de futuro operativas a partir del análisis de la situación presente” (Departamento de Sociología II, s.f.).

3.4. Materiales

Para conocer las opiniones del alumnado se diseñó un cuestionario en *Google Forms* con dos partes bien diferenciadas: la primera era una escala de tipo Likert con 40 enunciados presentados aleatoriamente; y la segunda correspondía al análisis DAFO, con cuatro campos para expresar sus ideas sobre las categorías consultadas. Como “(l)as cuestiones éticas influyen en la investigación cualitativa lo mismo que en cualquier otra investigación” (Gibbs, 2012, p. 27), en la presentación del cuestionario se informó a los participantes del objetivo del estudio, de su estructura y del carácter anónimo y confidencial de la información recopilada.

Este trabajo se centra exclusivamente en la segunda parte del cuestionario, por lo que no se describirá la primera. No obstante, el orden de presentación fue estratégico, pues se pretendía que la escala de tipo Likert sirviera al alumnado para ir pensando en las diferentes cuestiones sobre la adaptación de la asignatura que acababan de cursar.

Pese a la aparente simplicidad del DAFO como técnica, es esencial que se utilice correctamente para asegurar que se consigue describir el caso o situación y se definen acciones estratégicas correctas (Sammot-Bonnici y Galea, 2014). Por este motivo, y asumiendo que puede ser una técnica menos conocida por los estudiantes, se optó por hacer una presentación específica al inicio de este apartado en la que se explicaba brevemente cada categoría (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) en función de las limitaciones y las potencialidades internas —de la propia asignatura— y externas —del entorno virtual, la institución educativa, la situación sanitaria y social, etc.—. Además, se les solicitaba que, para cada categoría y después de tomarse un tiempo de reflexión sobre los diferentes aspectos relacionados con la materia y su adaptación, aportaran tres ideas u opiniones concretas y enumeradas.

3.5. Procedimiento

Tras la revisión bibliográfica, el estudio empírico se realizó al finalizar el periodo lectivo, pero sin que el estudiantado hubiese recibido sus calificaciones. Se pretendía así evitar que los resultados afectaran a sus opiniones.

El cuestionario se diseñó del 18 al 24 de mayo de 2020. El enlace se facilitó a los estudiantes el día 27 y se cerró la participación el día 1 de junio (cuando se publicaron las calificaciones). Luego, se seleccionaron los datos del DAFO y se estudiaron las respuestas para categorizar correctamente las opiniones. Se agruparon aquellas similares utilizando un sistema de códigos y se elaboró así la matriz final. Los resultados más relevantes se presentan en el siguiente apartado.

4. Resultados

4.1. Aprender a interpretar lengua de signos española a distancia

De los 64 estudiantes que componen la muestra —uniendo ambos grupos— respondieron al cuestionario un 84% del total (54). De estos, el 61% es alumnado de tercer curso (33) y el 39%

de primero (21). Esto supone que la participación de tercero fue casi íntegra (97%), frente al 70 % de la clase de primero.

Aunque las instrucciones fueron que cada estudiante debía aportar tres opiniones a cada categoría del DAFO, estas no se cumplieron —como, por otro lado, era de esperar—. Así, mientras que algunos proporcionaron más de tres ideas en algunas categorías, otros solo añadían alguna o, simplemente, evitaron contestar. Además, en una primera revisión, se observó que en algunas aportaciones se confundían debilidades con amenazas, o fortalezas con oportunidades. Por este motivo, y para poder analizar adecuadamente los resultados, se examinó cada respuesta y se reubicaron en las categorías correspondientes. En la Tabla 1 se muestra una comparativa por grupo de estudiantes de las frecuencias absolutas (y relativas) para las respuestas negativas (debilidades y amenazas) y para las positivas (fortalezas y oportunidades).

Tabla 1
Datos cuantitativos que resumen el análisis DAFO del alumnado

Grupo	n	D	A	Respuestas negativas	F	O	Respuestas positivas	Percepción general
1º	21	38	46	84 (4)	36	49	85 (4)	Equilibrada
3º	33	60	85	145 (4,4)	60	80	140 (4,2)	Equilibrada
TOTAL	54	98	131	229	96	129	225	

Podemos observar que tanto el número total de respuestas negativas y positivas como el de cada categoría es ligeramente superior en el grupo de tercero. Este resultado es lógico por la diferencia de informantes entre ambos colectivos. Sin embargo, destaca la homogeneidad de respuestas para las diferentes categorías y, por tanto, el equilibrio percibido por ambos grupos entre aspectos negativos y positivos —frecuencias relativas 4/4 vs. 4,4/4,2—. Como podemos ver en la Figura 1, y sin tener en cuenta el número total de respuestas, la forma que adquiere el análisis DAFO del alumnado de primero es prácticamente idéntico al del grupo de tercero.

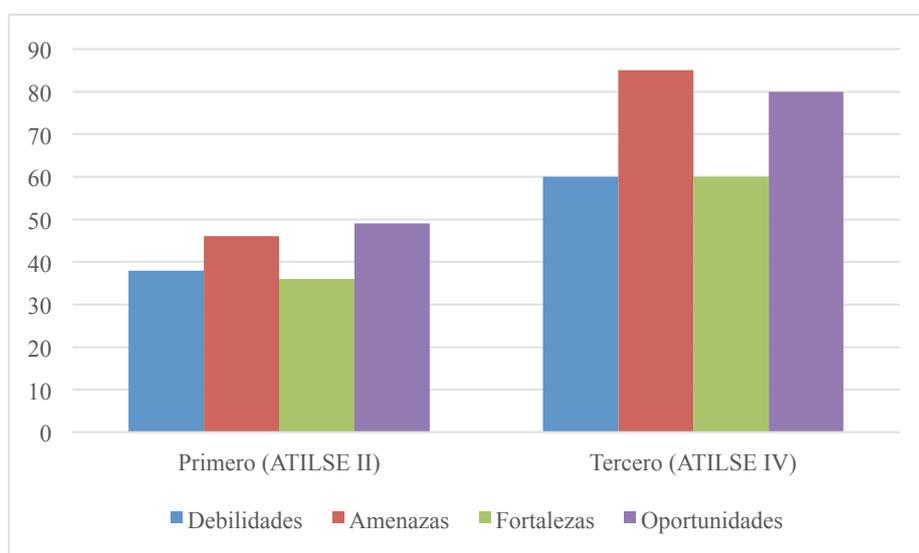


Figura 1. Comparativa de análisis DAFO entre alumnado de primer y tercer curso. (Elaboración propia)

Si, por otro lado, analizamos los resultados generales del conjunto de estudiantes sobre los factores externos (oportunidades y amenazas) e internos (fortalezas y debilidades) a evaluar, vemos que existe una leve diferencia a favor de los primeros (57% vs. 43%). De ahí la relativa simetría del DAFO que se observa en la Figura 2.

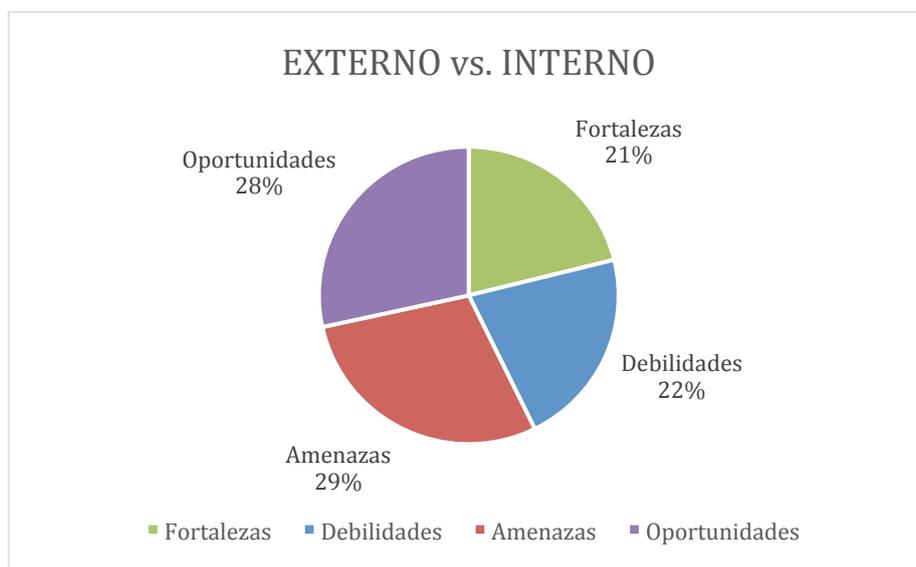


Figura 2. Análisis DAFO del conjunto de estudiantes, comparando factores externos vs. internos. (Elaboración propia)

Para poder realizar un análisis en profundidad de las respuestas, se codificó de modo libre las opiniones, agrupando las similares en contenido. El sistema de codificación resultante es, en sí mismo, el análisis DAFO de los estudiantes. En la Tabla 2 se presentan las cuatro columnas: las variables internas están sombreadas en gris (debilidades-fortalezas) y las externas en blanco (amenazas-oportunidades). Las categorías principales para los códigos de las debilidades hacen referencia a: (1) la asignatura; (2) el alumno; (3) el profesor; y (4) los compañeros. Para las amenazas, las categorías son: (1) tecnológicas; y (2) en la docencia. En el caso de las fortalezas, la codificación es idéntica a la de las debilidades: (1) la asignatura; (2) el alumno; (3) el profesor; y (4) los compañeros. Por último, las categorías para las oportunidades son las que siguen: (1) tecnológicas; (2) en la docencia; y (3) en el alumnado.

Tabla 2
Códigos extraídos de las respuestas del alumnado: análisis DAFO

DEBILIDADES	AMENAZAS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
1.1. No permite desarrollar competencias básicas de interpretación	1.1 Problemas técnicos y de conexión	1.1. Permite desarrollar competencias digitales	1.1 Ahorro de tiempo y dinero (desplazamientos)
1.2. Adaptación inadecuada al formato <i>online</i>	1.2 Falta de recursos técnicos y tecnológicos	1.2. Adaptación adecuada al formato <i>online</i>	1.2 Comodidad en la enseñanza-aprendizaje
2.1. Falta de fuerza de voluntad o	1.3 Plataforma inadecuada para las	1.3. Aprovechamiento y	1.3 Disponibilidad de materiales (acceso en

autogestión	necesidades de la materia	flexibilidad temporal	cualquier momento)
2.2. Incapacidad de autocontrol de emociones	2.1 Dificultad para interactuar con compañeros	1.4. Mejora de competencias de LSE	1.4. Posibilidad de continuar la docencia ante imprevistos
2.3. Falta de motivación del alumnado	2.2 Problemas para comunicarte con el profesor	2.1. Se fomenta el trabajo individual	1.5. Aumenta el uso y las competencias en NNTT
2.4. Falta de confianza	2.3 Excesiva carga lectiva sobre alumnado	2.2 Desarrolla la capacidad de organización	2.1 Enseñanza adaptada a las individualidades del alumnado
2.5 Dificultad para mantener la concentración	2.4. Evaluación inadecuada	2.3. Mejora de confianza y seguridad	2.2 Facilita la comunicación con el docente
3.1. Diseño erróneo de las actividades y docencia	2.5 Existen más distracciones	2.4. Facilita la concentración	2.3 Adaptación adecuada; es posible aprender a interpretar <i>online</i>
3.2. Falta de dinamismo	2.6 Problemas de organización docente	3.1. Diseño adecuado de las actividades y docencia	2.4. Variedad de recursos y formatos de docencia
3.3. Falta de <i>feedback</i> del docente	2.7 Desmotivación	3.2. Clases dinámicas	2.5. Poder evaluarte a distancia
3.4. Evaluación inadecuada	2.8 La docencia en remoto no es adecuada	3.3. Evaluación adecuada	2.6 Permite desarrollar competencias vinculadas a la profesión
3.5. Aula virtual mal organizada		3.4. Buena predisposición del docente	3.1. Fomenta el trabajo individual y organización propia
4.1 Grupo heterogéneo a nivel competencial		3.5. Comunicación fluida con el docente	3.2 Permite el trabajo y comunicación entre compañeros
4.2. Dificultad para trabajar en parejas o con compañeros		3.6. Ayuda del docente en todas las dificultades	3.3 Permite mayor número de estudiantes
		4.1 Facilidades para trabajar con compañeros	
		4.2. Aprovecha las diferentes competencias del alumnado	

A continuación, se describen las principales debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que, según el alumnado, existen en la adaptación virtual de la asignatura ATILSE. Se ha elaborado para cada categoría un gráfico de columnas apiladas del número de respuestas del grupo de primero y del de tercero para cada código. Así, se distinguen cuáles son los elementos más destacados por el alumnado. Luego, se comentarán los códigos más relevantes y se ofrecerán algunas de las opiniones aportadas —tres por código—, lo que permitirá al lector comprender un poco más el sentir del alumnado sobre el objeto de estudio.

Debilidades

En la Figura 3 se representan las respuestas sobre las debilidades detectadas en esta adaptación. Las categorías que destacan hacen referencia a la propia asignatura (1) y a la labor del docente (3).

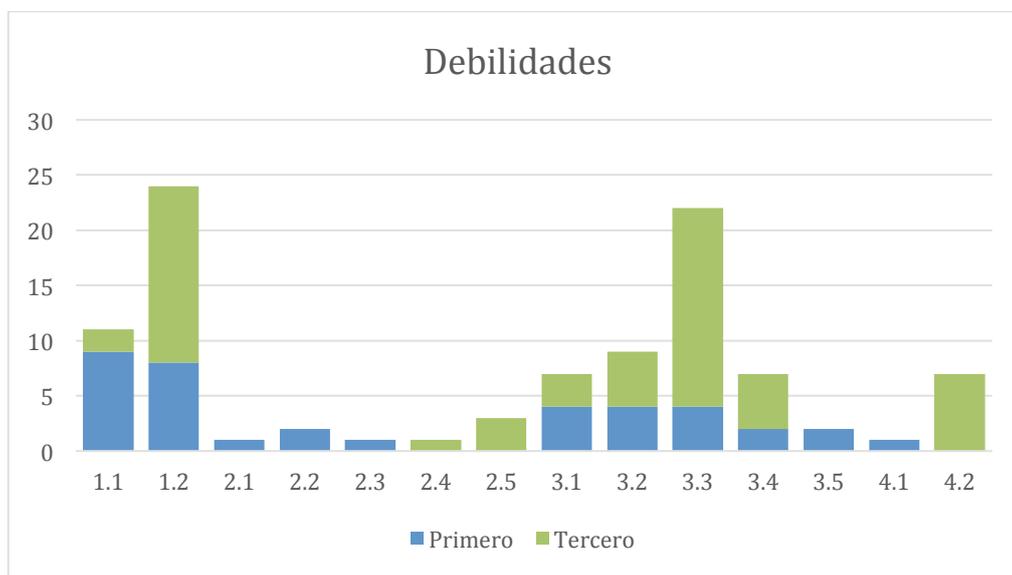


Figura 3. Debilidades detectadas por el alumnado. (Elaboración propia)

En cuanto a las debilidades de la asignatura, sobresale el código 1.2 (adaptación inadecuada al formato *online*) con 24 opiniones. Algunas de estas son:

- “Es prácticamente imposible fomentar el debate como se hacía en las clases presenciales”.
- “Opino que las explicaciones, tanto prácticas como teóricas, no se transmiten de la misma manera”.
- “Considero que es una asignatura que requiere de presencia cara a cara. Es cierto que se ha adaptado muy bien y el profesor ha hecho un gran esfuerzo, pero aún así no creo haber aprendido lo mismo que si estuviera yendo a clase”.

Por otro lado, entre las debilidades en la docencia destaca la columna del código 3.3. (falta de *feedback* del docente). Entre las afirmaciones encontramos:

- “Aprendizaje de técnicas mal, por falta de corrección de errores en el momento”.
- “Menos *feedback* individualizado al no poder interpretar a inversa o directa varios alumnos al mismo tiempo”.
- “Creo que la más importante sería que, a diferencia de las clases presenciales, las clases a distancia no nos permiten recibir un *feedback* completo por parte del profesorado por mucho que se intente. Por ejemplo, si yo interpreto en casa en la hora de clase la tarea que sea, a no ser que yo no me presente como voluntaria, el profesorado no podrá ver cómo lo he hecho (esto, en una clase de cuarenta personas más o menos, es mucho más difícil). En las tareas que hacíamos en casa, ya sea por solitario o en pareja, era muy fácil cometer fallos y al estar tanto tiempo sin tener referentes costaba mucho más todo lo relacionado con la lengua de signos”.

Fortalezas

Para poder comparar las debilidades, comentamos ahora las fortalezas que el alumnado encuentra (Fig. 4). En este caso, también sobresalen las respuestas sobre la propia asignatura (1) y la labor docente (3).

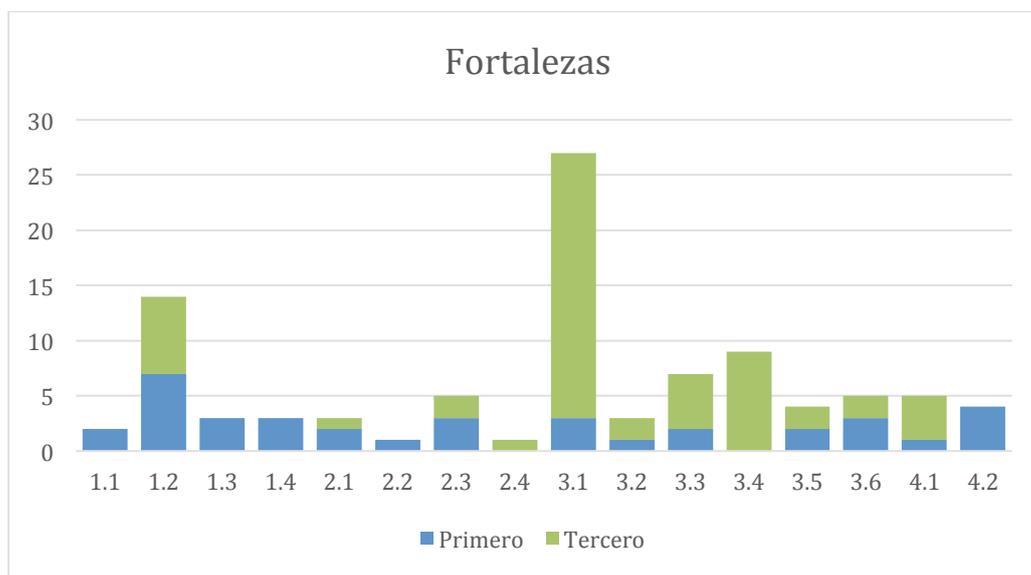


Figura 4. Fortalezas señaladas por los estudiantes. (Elaboración propia)

El mayor número de fortalezas de la materia está en el código 1.2 (adaptación adecuada al formato *online*). A diferencia del código análogo en debilidades, solo hay 7 opiniones de cada grupo. Algunas de estas son:

- “En todo momento hemos podido cursar la materia, no perdiendo la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos”.
- “Las clases se han adaptado perfectamente a la situación, cosa que parecía imposible en un principio”.
- “Puede individualizarse la formación de cada estudiante y proponer a cada alumno actividades diferentes en función de las necesidades individuales”.

Por su parte, los aspectos distintivos de la labor docente se vinculan al código 3.4 (buena predisposición del docente) y, sobre todo, al 3.1. (diseño adecuado de las actividades y docencia). Así, encontramos sentencias como:

- “Se ha dado la oportunidad de trabajar tanto de forma individual como con compañeras”.
- “Los vídeos que teníamos para practicar tenían cada uno una dificultad diferente (velocidad, vocabulario, etc.) y eso creo que nos ha ayudado para conocer todo tipo de situaciones a las que nos podemos enfrentar en un futuro”.
- “Centrarse en la práctica en las horas de clase y dejar la teoría para trabajar individualmente, subiendo píldoras formativas para esto último, hace que todo sea más llevadero y fácil, ya que la práctica requiere un *feedback* para seguir aprendiendo”.

Amenazas

Con respecto al análisis de las variables externas y, en concreto, de los posibles obstáculos si esta materia pasara a ser íntegramente virtual, estos se asocian solo a cuestiones técnicas/tecnológicas y docentes. En ningún caso se han planteado aspectos como la política educativa y universitaria, sociales o, incluso, de salud o bienestar personal. En la Figura 5

observamos que los códigos sobre cuestiones técnicas y tecnológicas son los que más número de respuestas han tenido. No obstante, la variedad es mayor en el campo didáctico, por lo que también hay que tenerlas en cuenta.

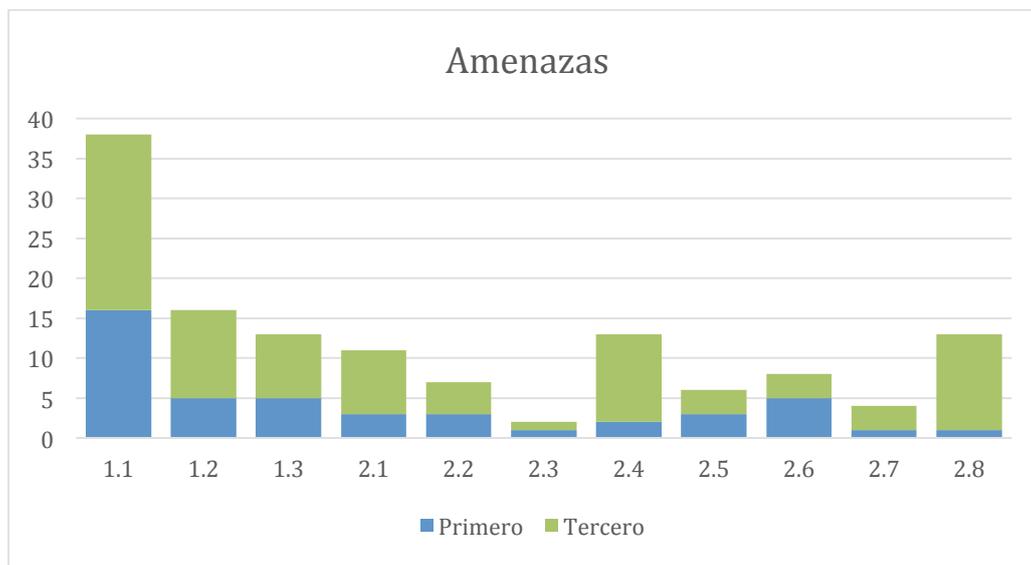


Figura 5. Amenazas encontradas por el alumnado. (Elaboración propia)

El código con más aportaciones de esta categoría, y de todo el estudio, es el 1.1 (problemas técnicos y de conexión). Esto demuestra el recelo y los miedos que generan los posibles inconvenientes para el correcto desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia. En concreto, algunas de las dificultades son:

- “Que los alumnos aprendan en desigualdad al tener problemas de conexión en sus casas”.
- “Problemas técnicos, tecnológicos, de red o incluso económicos para poder disponer de recursos para las clases”.
- “Problemas técnicos con la tecnología durante las clases, o incluso en momentos más críticos, como puede ser durante los exámenes, y que eso repercuta en la nota”.

El alumnado también señala la obligación que tienen de contar con dispositivos y servicios, así como las limitaciones de la plataforma *Blackboard Collaborate* —principalmente, el número de ventanas simultáneas, cuestión esencial porque se utiliza una lengua visogestual—.

En cuanto a los peligros en el área docente, encontramos dos cuestiones con el mismo número de respuestas: que el sistema de evaluación sea inadecuado (cód. 2.4) y que la docencia en remoto tampoco sea la forma apropiada para esta materia (cód. 2.8). Así, con respecto a la evaluación, el alumnado apunta que:

- “Hay muchos alumnos que copian en las pruebas”.
- “Es mejor hacer un examen en clase que en casa, porque te concentras más”.
- “Los exámenes, bajo mi punto de vista, de forma *online* son mucho más estresantes porque el Internet se puede ir, o puede no funcionar el aula (virtual) y, si ya tienes un estrés por el examen, se le suma el de si tienes problemas con el Internet o el aula, o no puedes subir el video y eso lo veo como algo muy problemático”.

En relación con la adecuación de la docencia en remoto para el desarrollo de competencias, el alumnado considera que:

- “Los ejercicios prácticos sin duda son mejores presencialmente porque los signos se ven mejor y se entiende todo mejor”.

- “A pesar de haber aprendido, creo que el progreso individual es mucho menor que el que se podría alcanzar de forma presencial”.
- “Este sistema de aprendizaje *online* no me sirve para adquirir las competencias de esta asignatura”.

Oportunidades

Por último, como podemos ver en la Figura 6, los estudiantes reconocen una amplia variedad de ventajas a nivel personal: la comodidad y el ahorro económico y temporal de no tener que realizar desplazamientos o trasladar su residencia; la disponibilidad íntegra de contenidos y la posibilidad de evaluación a distancia, lo que les permitiría compatibilizar formación y actividad laboral; y el desarrollo de competencias digitales y de aprendizaje autorregulado.



Figura 6. Oportunidades que genera esta situación, según el alumnado. (Elaboración propia)

Los dos aspectos más ventajosos son la disponibilidad de los materiales (cód. 1.3) y el hecho de que, con una adecuada adaptación, es posible aprender a interpretar lengua de signos *online* (cód. 2.3). Se contabilizaron el mismo número de enunciados: 19. Así, piensan que la disponibilidad de materiales les permite:

- “Compaginar los estudios con el trabajo u otras actividades”.
- “La última fortaleza que observo es la del temario teórico porque, aunque se realizan las clases *online*, se pueden grabar y, por lo tanto, tener disponible por si no te queda del todo claro poder ver la explicación tantas veces como quieras”.
- “Considero que puede ser una buena opción, ya que hay cosas muy positivas como la grabación de las clases o la de el ahorro de tiempo que tenemos, ya que no tenemos que movernos de un lado a otro”.

Por su parte, algunas opiniones sobre la posibilidad de aprender a interpretar LSE virtualmente son:

- “Opción de estudiar la materia a distancia para aquellos alumnos que sean fuera de Madrid (teniendo en cuenta que el resto de las materias también fueran a distancia)”.
- “Se ha demostrado que las clases *online* son una alternativa más que permite la adquisición de conocimientos, aunque con ciertas limitaciones y más en esta materia donde el *feedback* es fundamental”.

- “Por otra parte, considero que esta situación nos puede hacer reflexionar y hacernos darnos cuenta de que las clases presenciales no son imprescindibles: lo importante es un buen docente con ganas de enseñar y un buen alumno con ganas de aprender”.

5. Discusión y conclusiones

El escenario educativo que ha generado en estos meses la crisis sanitaria causada por la COVID-19 ha supuesto un reto para profesores y estudiantes universitarios, que han visto la necesidad —y obligación— de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando los recursos y dispositivos tecnológicos a su mano. Los resultados del presente estudio nos permiten afirmar que, a diferencia de lo que transmiten instituciones y poderes públicos, en la enseñanza universitaria *online* no es oro todo lo que reluce: hay luces y sombras. Mediante un análisis DAFO amplio, y bastante equilibrado, realizado por estudiantes sobre la adaptación en remoto de una asignatura de técnicas de interpretación signada, hemos podido profundizar en dichas luces (fortalezas y oportunidades) y sombras (dificultades y amenazas).

De acuerdo con los resultados de Castaño *et al.* (2012), el alumnado de este estudio considera que la falta de interacción cara a cara con compañeros y con el docente es un inconveniente de la enseñanza *online*. La pérdida de experiencias y aprendizajes compartidos en el aula presencial, y la falta de una orientación y seguimiento continuo por parte del docente son debilidades que los estudiantes también han subrayado. La presencialidad es, por tanto, un factor que juzgan como esencial para el desarrollo de las competencias asociadas a esta materia y al propio título (González-Calvo *et al.*, 2020). En consecuencia, ante la posibilidad de que esta situación de emergencia se dilate en el tiempo, es necesario repensar cómo enseñar esta asignatura en remoto y diseñarla para tal fin (Llorens y Fernández, 2020; Quintana, 2020), tratando de encontrar soluciones creativas a la falta de intercambios en el mismo tiempo y espacio.

Una de las principales amenazas que se señalan es la desigualdad que esta modalidad de enseñanza puede generar entre el alumnado, ya sea por cuestiones económicas, de acceso y uso de dispositivos electrónicos o de conexión a Internet (García-Peñalvo *et al.*, 2020; Cabrera, 2020; Rogero-García, 2020). Aunque hemos seguido la recomendación de hacer uso de la tecnología disponible y soportada institucionalmente por la universidad (García-Peñalvo *et al.*, 2020), los estudiantes manifiestan que la plataforma de videoconferencia *Blackboard Collaborate* no se ajusta a sus necesidades y presenta limitaciones cuando la lengua vehicular es la LSE. Además, este análisis externo también señala a las decisiones metodológicas del docente y al sistema de evaluación adoptado. La excesiva carga de trabajo, la desorganización, las dificultades para comunicarse con sus iguales y con el docente, así como la sensación de que este sistema de enseñanza no se ajusta a sus necesidades y expectativas ha generado desmotivación en el alumnado, tal y como se aprecia en otros estudios (González-Calvo *et al.*, 2020). La evaluación a distancia, utilizando medios técnicos y tecnológicos, ha producido en el alumnado estrés y una menor concentración, lo que en su opinión ha repercutido en los resultados. Además, denuncian prácticas inapropiadas y deshonestas por parte de compañeros en la realización de exámenes y pruebas *online* (García-Peñalvo *et al.*, 2020).

Pero en esta adaptación de urgencia no todo han sido sombras. Según el alumnado, los cambios educativos generados por la pandemia tienen como ventaja el poder conciliar la vida personal y laboral con la académica, así como el desarrollo de competencias en la autorregulación del aprendizaje (Castaño *et al.*, 2012). Los estudiantes destacan la posibilidad que otorga este formato a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se individualice y que el profesor pueda dar respuesta a las necesidades de cada uno. También han valorado positivamente el poder disponer de materiales audiovisuales que faciliten la adquisición gradual de competencias en interpretación de lengua de signos y de píldoras formativas sobre contenidos teóricos de la asignatura. Reconocen como una de las fortalezas de esta experiencia el esfuerzo del docente en el diseño de actividades variadas y realmente aplicadas, lo que evita que se amplíe la brecha entre contenidos teóricos y prácticos que esta pandemia ha producido (González-Calvo *et al.*, 2020). Una vez más, se corrobora que es un error entender la docencia

virtual como la mera digitalización de contenidos, el envío de lecturas complementarias o la sustitución de una clase presencial por una síncrona virtual (García-Peñalvo *et al.*, 2020) y que las universidades necesitan adoptar una verdadera transformación digital (Llorens, 2020; Llorens y Fernández, 2020). No obstante, aún teniendo en cuenta las dificultades a las que se han enfrentado y las amenazas detectadas, el alumnado considera que la adaptación de esta asignatura al formato remoto sirve de ejemplo de que aprender a interpretar lengua de signos a distancia es posible.

Por tanto, este trabajo nos permite responder a esa pregunta a la que refiere Abreu (2020) y afirmar que el alumnado universitario aprende tanto de forma *online* como lo hace de forma presencial, aunque parece que en este caso siguen apostando por una metodología de aprendizaje mixto que aúne los beneficios de la modalidad de enseñanza presencial y la virtual.

Referencias

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15.
- Alonso, C. M. (2008). Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 1(1). Recuperado de: <https://bit.ly/3mkBJUI>
- González-Montesino, R. H. y Espada, R. (2019). ¿Cómo enseñar a interpretar las lenguas de signos? Una aproximación a la didáctica de la interpretación signada, en Cobos, I. (Ed.). *Estudios sobre Traducción e Interpretación: especialización, didáctica y nuevas líneas de investigación*, 409-425. Valencia: Tirant lo Blanc
- González-Montesino, R. H.; Moreno R. y López-Bastías, J. L. (2018). La enseñanza/aprendizaje de la lengua de signos española y su interpretación mediante el Aula Virtual de la URJC: una propuesta de innovación docente, en Cáceres, C., Esteban, N., Gálvez, M. y Rivas, B. (Eds.) *Innovación y Transformación Digital: estrategias y metodologías docentes en Educación Superior*, 297-316. Madrid: Dykinson.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial COVID-19, 114-139. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Castaño, R., Genaro-Río, C. y Flores, N. (2012). Análisis DAFO de la utilidad de las plataformas de formación online para el entrenamiento en competencias de estudiantes universitarios. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42. Doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.42.346>
- Cohen, S., Panaqué, C., y Canale, D. (2011). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de educación a distancia. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 4(7). Recuperado de: <https://bit.ly/3mmaA3J>
- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho = Education and law review*, 21. Doi: <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: <https://bit.ly/3kutmEz>
- Departamento de Sociología II (Sin fecha). Técnicas de investigación social. Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://bit.ly/3kbrpfQ>
- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. Recuperado de: <https://bit.ly/3mq7bBc>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/eks.23086>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gómez A. y Serrano C. (2015). Plataforma Educativa Accesible en LSE: E-Inclusión de Personas Sordas, en *Actas del Congreso CNLSE 2014*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R. A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a ser docente sin estar en las aulas. La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- Llorens, F. (2020, 13 de enero). Transformación digital versus digitalización. Recuperado de: <https://bit.ly/3kmdK5B>
- Llorens, F. y Fernández, A. (2020, 01 de abril). Coronavirus, la prueba del algodón de la universidad digital. Recuperado de: <https://bit.ly/2E0rP9s>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2ª ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Universidades (2020, 10 de junio). Recomendaciones del Ministerio de Universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada. Recuperado de: <https://bit.ly/3mjfEG1>
- Moral, A.; Arrabal, I. y González, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria “mediterráneo” de Córdoba. *Estudios sobre educación*. 18, 165-200. Recuperado de: <https://bit.ly/2FDMEI8>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020, 11 de 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://bit.ly/2ZFcbYJ>
- 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, 25390-25400. Recuperado de: <https://bit.ly/33sQvAb>
- Quintana, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e). Recuperado de: <https://bit.ly/35Axaja>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial COVID-19, 174-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Sammur-Bonnicci, T. y Galea, D. (2014). SWOT analysis, en Cooper, C. L. (Ed.). *Wiley encyclopedia of management* (pp. 1-8). Hoboken: John Wiley & Sons. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom120103>
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- UNESCO (2020, 14 de junio). *COVID-19 Impact on Education*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Rtzsly>

Financiación

El presente artículo no cuenta con financiación específica para su desarrollo y/o publicación.

Agradecimientos

Quisiera agradecer al alumnado por su participación desinteresada en este estudio, así como a las personas que han actuado como evaluadores externos porque el texto se ha enriquecido con sus comentarios y acertadas recomendaciones.

Conflicto de interés

El autor del artículo declara no tener ningún conflicto de intereses en su realización.



© 2019 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative