

EFECTOS DE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SORDOS

(Effects of the COVID-19 pandemic on deaf college students)

Rosalina Mendoza Olea

rosalina.mendoza@uaem.edu.mx
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
<https://orcid.org/0000-0002-9198-4337>

Erika Egleontina Barrios González

erika.barrios.gonzalez@gmail.com
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
<https://orcid.org/0000-0001-6214-0779>

Alondra Marina Álvarez Rebolledo

alondra.alvarez@cresgro.edu.mx
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
<https://orcid.org/0000-0002-3858-668X>

Recibido: 11-02-2024

Aceptado: 09-07-2024

Publicado: 31-07-2024

Resumen

La pandemia por COVID-19 tuvo un fuerte impacto en la educación, especialmente en las poblaciones vulnerables, por ejemplo, los estudiantes con discapacidad. El objetivo de la presente investigación fue identificar y describir el efecto de la pandemia por COVID-19 en el contexto educativo, emocional y social de los estudiantes universitarios sordos. El enfoque de esta investigación fue de tipo cualitativo, con un diseño fenomenológico. Los participantes fueron siete universitarios sordos (seis hombres y una mujer). La recolección de datos fue a través de una entrevista individual con ayuda de un intérprete, se abordaron las áreas: educativa, emocional y social. Los resultados indicaron barreras de aprendizaje, comunicación y acceso a información; no obstante, recibieron apoyo por parte de su familia y de algunos compañeros e intérpretes. Como conclusión, a pesar de que ambas instituciones cuentan con programas de inclusión, se observaron dificultades por parte de docentes y compañeros para poder lograr su inclusión. La permanencia de los estudiantes dependió más de características individuales, que del apoyo institucional.

Palabras clave/ keywords: estudiantes sordos; inclusión educativa; pandemia; universitarios (deaf students; educational inclusion; pandemic; university students)

Abstract

The COVID-19 pandemic has had a significant impact on education, particularly affect-

ing vulnerable populations, such as students with disabilities. The objective of this research was to identify and describe the effects of the COVID-19 pandemic on the educational, emotional, and social experiences of deaf university students. The research focused on qualitative methods, utilizing a phenomenological design. The study included seven participants, consisting of six men and one woman, all of whom were deaf university students. Data was collected through individual interviews conducted with the assistance of an interpreter, addressing three main areas: education, emotions, and social interactions. The findings revealed various barriers to learning, communication, and access to information. However, the participants reported receiving support from their families, select colleagues, and interpreters. In conclusion, despite the presence of inclusion programs at the institutions studied, difficulties were observed in terms of achieving full inclusion due to challenges faced by teachers and fellow students. The students' ability to thrive was found to depend more on individual characteristics rather than institutional support.

Introducción

La pandemia por COVID-19 obligó a los estudiantes a tomar clases desde casa. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a muchos estudiantes este cambio de modalidad significó un obstáculo más, tal es el caso de los estudiantes con discapacidad debido a las normas sociales y prejuicios en torno a la discapacidad (UNESCO, 2020). Se percibe que esta población tiene mayor riesgo de rezago educativo aunque no existan datos que nos permita conocer su acceso a internet o a una computadora (M. L. Robles & M. Robles, 2020) ni estadísticas a nivel regional que muestre la cantidad de alumnos con discapacidad que fueron afectados (Meresman & Ullman, 2020), es más visible su vulnerabilidad por la demanda de nuevos gastos, estrés, mayor demanda de tiempo y esfuerzo en comparación con los alumnos sin discapacidad (Pérez & Moreno, 2020). Al respecto Peña y Brogna (2020), consideraron que el confinamiento por COVID-19 representó una exclusión para los estudiantes con discapacidad debido a su desconocimiento de aplicaciones y softwares de acceso a contenidos educativos, por la ausencia de equipo y tecnología en los hogares para tomar clases virtuales y por la falta de formación docente en diseñar el material adecuado a estos estudiantes. Varela (2022) muestra en su investigación con docentes de nivel medio superior y superior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), que el 43 % de los participantes evaluaron con un nivel bajo su dinámica de enseñanza para promover el aprendizaje en estudiantes con pro-

blemas de audición, visuales y/o motoras durante el confinamiento.

En atención educativa a estudiantes sordos, Espinoza (2021) mostró que el 32 % de los encuestados refieren que los docentes casi nunca están preparados para dar clases a dichos estudiantes, además de que el 36 % indicó que casi siempre los estudiantes sordos presentan dificultades para aprender y retener información durante las clases virtuales, por lo que el 56 % sugiere que es mejor usar recursos didácticos para facilitar la comprensión visual de los estudiantes sordos; en relación a ello, el docente al presentar mayor dificultad en el momento de interactuar y trabajar con un grupo inclusivo puede llevarle a tomar una actitud antipática (Ortiz, 2018).

Sobre la adaptación a la enseñanza virtual, en una investigación de la materia de interpretación en Lengua de Signos Españolas (LSE) se aplicó un análisis DAFO a estudiantes universitarios del cual participó un estudiante con sordera y una con dislexia. De los resultados más significativos, los alumnos identificaron como debilidad la inadaptación a la plataforma de videoconferencia Blackboard Collaborate debido a que no se ajusta a sus necesidades a la hora de interpretar en LSE especialmente por el número de ventanas simultáneas ya que ellos utilizan una lengua visogestual; el feedback con el profesor a la hora de interpretar con varios alumnos al mismo tiempo lo consideraron como debilidad por la nula interacción cara a cara; así mismo consideraron como amenaza la evaluación a distancia por fallas técnicas y de internet que se presentaron, provocándoles estrés y menor concentración, lo que repercutió en sus resultados (González, 2020a).

González (2020b) en su investigación con estudiantes sordos de España, la población estudiada sugirió disponer de los documentos originales para tener la terminología correcta al momento de realizar un examen ya que la teoría no siempre coincide con lo signado, de esta forma tener mejor rendimiento académico y calificaciones favorables, también recomendaron, se generen recursos didácticos y pruebas de evaluación, el cual tomen en cuenta sus competencias lingüísticas. El autor citado señala como problemática las clases virtuales en los estudiantes sordos, al no permitir mayor participación ni externar dudas directamente con el docente, como la escasa interacción con sus compañeros a través de LSE.

La importancia de que esta población estudiantil reciba clases interpretadas en su lengua materna, esto es en su Lengua de Señas acorde a su nacionalidad, resi-

de en que no todos los alumnos sordos logran adquirir índices óptimos de competencia lectora, dado que no cuentan con competencias lingüísticas de su país; tanto es así que se pueden apreciar errores en la forma y contenido de la lengua al momento de expresarla como escribirla debido a que su lengua materna tiene su estructura gramatical que no corresponde con las “reglas” del español escrito, por ejemplo, (Valladares, 2019). Para establecer una comunicación efectiva con estos alumnos, es imprescindible la función del intérprete, o en su caso algún familiar o amigo que sirva como puente de comunicación, en especial cuando el profesional no cuenta con la formación o herramientas que le ayuden a fomentar la inclusión (Gomes et al. 2009, citado en Flores et al. 2022).

Ante la ya existente discriminación a la comunidad Sorda, se considera que el cambio a modalidad virtual también causó efecto en el contexto emocional de los estudiantes sordos, siendo imposible tomar clases desde casa que, con la misma motivación y atención tomadas en el salón de clases, ya que no se genera un aprendizaje adecuado (Moreno, 2020). En tal sentido, Castillo et al. (2019) dieron a conocer que, frente a la exclusión social las personas Sordas perciben discriminación y barreras de comunicación, del 75.7 % de los casos estudiados denotaron emociones negativas o de insatisfacción (indignación, ofensa y decepción); ante las barreras de comunicación tienden a aislarse y a facilitar la aparición de problemas psicológicos (depresión, ansiedad, insomnio, estrés, ideas paranoides y sensibilidad interpersonal). Concluyeron que este hecho de exclusión y barreras en la comunicación por igual impacta en el ámbito educativo como consecuencia de educación con el oralismo, y no con el uso de la lengua de señas.

No obstante, pese a las diferentes dificultades educativas y emocionales con que muchos de los estudiantes se encontraron, algunos lograron implementar estrategias de afrontamiento; Mella et al. (2020) encontraron que el afrontamiento activo, el uso del apoyo emocional, el humor, la religión y la autculpa se asociaron con el bienestar de los participantes con afección crónica y discapacidad después de controlar las características demográficas y psicológicas.

Teniendo en cuenta las dificultades mencionadas derivadas de la pandemia por COVID-19, se interesó investigar el efecto de la pandemia por COVID-19 en estudiantes sordos de educación superior del Estado de Morelos, México, empleando herramientas que actualmente ofrecen diversas aplicaciones y/o plataformas digitales. Salgado (2007), plantea que hoy en día las tecnologías de la información y comunicación

(TIC) proporcionan nuevas formas de investigación, recolección, almacenamiento, análisis y presentación de datos.

El objetivo de la presente investigación fue identificar y describir el efecto de la pandemia por COVID-19 en el contexto educativo, emocional y social de los estudiantes sordos que estudian el nivel superior en el estado de Morelos, México. Pretende responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál fue el efecto de la pandemia por COVID-19 en el contexto educativo, emocional y social de los estudiantes universitarios sordos?

Método

Diseño de investigación.

El enfoque de la investigación fue de tipo cualitativo con un diseño fenomenológico. Según Duque y Aristizábal (2019) el análisis fenomenológico interpretativo (AFI), es un enfoque de investigación cualitativo, que pretende entender, analizar y describir una conducta a partir de un hecho social.

Contexto

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), ubicada en Morelos, México, cuenta con 8 escuelas preparatorias, 16 escuelas de estudios superiores, 17 facultades, 12 centros de investigación y 3 institutos; durante el ciclo escolar 2020-2021 el número de matrículas a nivel licenciatura fue de 29, 683 (UAEM, 2022). En mayo 2013 se creó el Programa Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad, cuyo objetivo fue planear, aplicar y evaluar estrategias y programas de acción para brindar condiciones óptimas que ejerzan el derecho a la educación (UAEM, 2013).

En 2014, modificaron el nombre por Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, para junio 2019, pasó a ser unidad dependiente de la rectoría; su función como unidad inicia durante el ingreso brindando asesoría a la Dirección General de Servicios Escolares para el diseño y aplicación de ajustes razonables y ayudas técnicas, durante la permanencia del estudiante; entre sus funciones son asesorar y capacitar al personal docente, dar seguimiento académico para identificar necesidades de aprendizaje de los estudiantes por medio del docente (UAEM, 2020). De acuerdo con Álvarez (2020) la UAEM es una de las pocas universidades públicas que cuenta con un *Programa de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad*, en este programa se incluyó a personas con discapacidad auditiva.

La otra universidad que participó en el estudio fue la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata (UTEZ), en el año 2004 cuando se implementa el primer programa de educación incluyente en las Universidad Tecnológicas, siendo la UT de Santa Catarina de Monterrey Nuevo León la iniciadora. La misión del programa consiste en motivar el incremento de la inclusión educativa y laboral para las personas con discapacidad a fin de constituir un precedente serio y de calidad. Dentro de las funciones del programa para atender a estudiantes sordos, se encuentra la función de facilitar intérpretes (UTEZ, 2023).

Participantes

La muestra fue por conveniencia, es decir, se eligió una población con facilidad de acceso; participaron un total de siete estudiantes sordos, la edad promedio fue de 25.8, cuatro estudiantes se graduaron en el año 2021 y su último semestre fue por modalidad virtual (véase tabla 1).

Tabla 1
Participantes

Sexo	Universidad		Licenciatura		
	UAEM	UTEZ	Artes	Diseño digital	Arquitectura
Hombres	5	1	2	1	3
Mujeres	1		1		

Instrumento

Para la recolección de datos se diseñó el guion de entrevista basado en la revisión de la literatura especialmente en las dimensiones de Varela, 2022; Castillo et al. 2019 y González, 2020b. El guion puede verse en la tabla 2. El instrumento fue validado por juicio de dos expertos en el área de investigación, educación y atención a la diversidad, y por un pilotaje con tres estudiantes sordos.

Tabla 2
Guion de entrevista

Dimensiones	Categorías
Educativo	Diseño instruccional
	Modelos
	Adecuaciones
	Técnicas de seguimiento
	Mecanismos de evaluación
	Autoconcepto
	Autocuidado

Social	Autonomía
	Autorregulación
	Familiar
	Docentes
	Compañeros
	Amigos

Procedimiento

Primero se diseñó el anteproyecto y se obtuvo la aprobación del Programa de Investigación. Posteriormente, se contactó a cada uno de los participantes a través de medios electrónicos, debido al contexto de la pandemia; se les invitó a participar en la investigación, se les explicó el objetivo de la investigación y a los que aceptaron se les hizo llegar el consentimiento informado. Una vez aceptada la invitación, las entrevistas se realizaron con la plataforma Zoom y con ayuda de un intérprete. La duración aproximada por entrevista fue de una hora y fueron grabadas con el permiso de los participantes para facilitar la transcripción. Finalmente se realizó el análisis de los resultados mediante una matriz de datos generada en Excel y se redactó el informe.

Resultados

Dimensión 1. Educativo

1.1 Diseño instruccional

Del total de los participantes seis refirieron tener al menos una dificultad con el diseño instruccional implementado por el docente, por ejemplo: que solo lean las diapositivas, no explican los temas de forma clara y falta de estrategias didácticas; ocasionando que el estudiante se aburriera o no entendiera. Tres participantes refirieron que cada maestro implementó su diseño instruccional en relación a la materia impartida.

“Dependía del maestro de cada materia, por ejemplo, cuando había dos, tres horas seguidas, el maestro hacía pequeñas pausas. Había maestros que se extendían hablando, explicando mucho, me aburría bastante y a veces me quedaba dormido en la clase, no era nada más con el inglés sino con las otras materias de teoría. Por ejemplo, los maestros a veces si presentaban diapositivas, trataban de explicar qué significa esto, aquello, algún concepto y trataban de explicar diferentes cosas mediante una diapositiva, pero como no me gustaba empezaba a cabecear y a quedarme dormido. Como soy muy visual, me gustaba ver las obras de artes que presentaban. También dependía de la presentación, si eran muchas palabras la presentación pues le ponía más atención al intérprete, pero

cuando veía las palabras y al intérprete pues me confundía.” (participante 3).

1.2 Modelos

Esta categoría indica el modelo implementado por el docente y medio por el que aprende el alumno. La muestra total de los participantes refirió que les es más viable aprender por medio de su lengua materna; cinco de ellos saben leer los labios, pero se les dificulta hacerlo a través de una pantalla y que sea de personas desconocidas.

“No, no entiendo, no puedo leer los labios a distancia muy largas, no los puedo ver, de frente y cerquita si sería un poquito más claro, pero ya de lejos una explicación larga o la forma de mover la boca de la persona que no conozco pues sí es como diferente entender el idioma, porque igual hay palabras que no sé cómo se modulan” (participante 4).

Tres de los participantes refirieron aprender con el modelo implementado por los docentes gracias a que les dictaban el tema, aclaraban dudas del mismo o de tareas; sin embargo, cuatro participantes refirieron que les era pesado y aburrido ver al mismo tiempo el intérprete y el maestro hablando durante dos horas de clase, también, al no tener una explicación específica o adaptada a sus necesidades, presentaron mayores dificultades al momento de realizar sus trabajos.

“En la hora de la clase los maestros nos avisaban, por ejemplo, qué se iba a usar, que era muy importante que nosotros revisáramos ese tema con anterioridad por si salía alguna duda podíamos comunicarnos por WhatsApp con los profes, de esa forma teníamos esta comunicación. Al momento de hacer alguna tarea teníamos la facilidad de preguntarle al maestro, pero a veces el maestro explicaba demasiado y dejaba demasiadas cosas, tareas o temas para investigar; entonces de repente le preguntábamos al intérprete que si nos ayudaba a hacer la traducción a lengua de señas para que nosotros ya pudiéramos entender mejor los temas. Había muchas tareas y se me hacía muy difícil hacer todo el envío de correos, tareas, trabajos y hacerlo de forma puntual” (participante 6).

1.3 Adecuaciones

Seis de los participantes refirieron que exámenes, tareas y proyectos fueron los mismos temas e indicaciones para todos los estudiantes, excepto que con los estudiantes sordos adecuaban algunos rubros; por ejemplo, ciertos docentes les explicaban el examen, resolvían

dudas, los integraban en equipos y en tareas buscaban el punto central de lo que pedían esto por las dificultades del español escrito y expresivo que presentan los estudiantes sordos.

“No, el examen es el mismo para todos, para oyentes y sordos; nada más que el examen a veces viene con las preguntas cambiadas como de preguntas aleatorias, pero es el mismo examen para todos. Algunos maestros, no todos, lo que hacen es primero explicar su tema un poco más rápido, dinámico para que algunos oyentes entiendan la clase. A los chicos sordos por lo general nos dan un tiempo antes de terminar la clase para resolvernos dudas, preguntas, explicarnos un poquito más lento el tema con el intérprete, y ya de esta forma ya puedo hacer mis tareas y mis proyectos un poquito más tranquilos porque sé que el maestro me está apoyando en ese aspecto” (participante 7).

1.4 Técnicas de seguimiento

Cinco de los participantes comentaron que pocos maestros dieron seguimiento a su aprendizaje por medio de asesorías privadas en las que el intérprete se conectaba con ellos para explicarles. También les explicaban o resolvían dudas a través de mensajes de WhatsApp. Revisaban sus trabajos y les mandaban correcciones por correo electrónico, así como el envío de justificantes. La retroalimentación más común era sobre el uso del vocabulario. Dos participantes refirieron que hubo maestros que no dieron seguimiento a su aprendizaje, por no aclarar dudas en trabajos, ni en calificaciones con porcentajes bajos, no se interesaron en saber si entendían los temas.

“Algunos maestros si hacen el seguimiento, si me ayudan, como por ejemplo el maestro que me manda correo, que no tengo una tarea, entonces veo esa ayuda de que el maestro me está avisando las tareas que me hacen falta.” (participante 2).

1.5 Mecanismos de evaluación

El total de la muestra mencionó que algunas veces los evaluaron con exámenes, pero se les dificultaba contestar acertadamente porque estudiaban mucha teoría que no comprendían, por lo que casi siempre les evaluaron con tareas, proyectos o exposiciones. Subían sus trabajos en carpetas de Drive, en las plataformas Teams y Classroom o por correos electrónicos. Consideraron que los profesores no hacían distinción en la evaluación por su discapacidad, son evaluados igual que sus compañeros, sin embargo, en ocasiones provocó que tuvieran un bajo desempeño debido a las inadecuaciones.

Dimensión 2. Emocional

2.1 Autonomía

Seis de los participantes refirieron estudiar para exámenes o presentaciones, aclaraban dudas con los docentes que sentían el apoyo, con el intérprete o con sus compañeros sordos y oyentes. Investigaban el significado de palabras desconocidas, procuraban entregar todas sus actividades en tiempo y forma. Los estudiantes que cursaban la licenciatura de arquitectura practicaban dibujando diseños de casas, trataban de eliminar distracciones; una participante refirió que ante las explicaciones ambiguas que daban sus profesores, buscaba información en otras fuentes.

“Procuraba, por ejemplo, ponerles un poco más de atención, no perderme nada, cuidar que mis trabajos estuvieran en orden al entregarlos, procuraba preguntar mucho, si tenía alguna duda, preguntarles a mis compañeros oyentes que me ayudaran a entender un poquito mejor, me esforzaba porque todo estuviera bien organizado para que el maestro no me dijera nada” (participante 3).

2.2 Autorregulación

Tres participantes refirieron que se enfocaban en estudiar con anticipación los temas que consideraban vendrían en el examen, por ello, de las exposiciones y trabajos en equipos realizaban apuntes de ideas principales; dos participantes comentaron que investigaban los temas de las clases, de lo que querían aprender y de palabras desconocidas, recurrían mucho a YouTube y Google. Cuando exponían, se les facilitaba explicar en relación a imágenes y previamente practicaban el tema con el intérprete.

“Por ejemplo, veía los temas que los maestros se supone tenían que dar y pues ya investigaba un poco más profundo, a veces buscaba en YouTube videos, a veces leía un poco, me esforzaba para entender lo que leía en algunas revistas o artículos y de esa forma me gusta leer para aprender, a veces copiando más que nada los temas que nos tenían que dar y yo investigaba, buscaba esa guía o un lugar, en internet específicamente que me ayudara a entender el tema que se supone estábamos viendo” (participante 5).

2.3 Autoconcepto

Con el cambio de modalidad virtual tres participantes consideraron que su capacidad de aprendizaje fue baja debido a falta de adaptaciones al diseño instruccional; además de que influyeron distractores y se aburrían con mayor facilidad. Dos participantes considera-

ron que su aprendizaje influyó tanto del conocimiento como la forma de enseñar del docente, y también de la materia, sobre todo aquellas que implica mucho el español; solo un participante consideró haber aprendido gracias a la explicación del docente.

“Yo veía las explicaciones de los maestros pero la verdad es que no ponía mucha atención, si me distraía bastante, cuando estábamos en presencial si era de ponerle más atención porque estábamos ahí presentes y lo entendía mejor, pero ahora con las virtuales, si se me hacía más aburrido estar mirando la pantalla y ya después me preocupaba por las tareas porque no había puesto atención, entonces tenía que andar preguntando si tenía alguna duda o algo así al intérprete o a mis compañeros y ya mandarla, pero la verdad si con las clases virtuales ignoraba un poquito las clases, me distraía fácilmente con las clases virtuales entonces aprendí muy poco” (participante 6).

2.4 Autocuidado

Tres de los participantes manifestaron tomar las medidas sanitarias emitidas por el gobierno para cuidarse del virus por COVID-19. La muestra total de los participantes mencionó que ayudan con actividades en el hogar. Como actividades de autocuidado, platicar con su familia o con sus amigos sordos por videollamada, hacer ejercicio y dibujar para regularse emocionalmente. Los participantes mencionaron que leer alguna nota sobre la pandemia les provocaba ansiedad, inclusive un participante mencionó que evitaba mirar las noticias de televisión.

“Pues yo ayudo a mi mamá, a mi papá, en casa a limpiar, a tener ordenada la ropa, tengo las tareas, hacer cosas en el teléfono, ayudar a cuidar a mis perros, a darle de comer del diario y platicar, reír de los chistes, estar alegre y el practicar, hacer unas palabras de memoria, poder ordenar y cosas que no sé, investigar, entender poco a poco el sentido de las cosas nuevas de la licenciatura, de la fotografía y cosas que no podía, que no conocía. Me gusta correr, hacer ejercicio con el cubrebocas y todo eso, para sentirme bien” (participante 4).

Dimensión 3. Social

3.1 Familiar

Cuatro de los participantes mencionaron recibir ayuda de su familia, especialmente de sus mamás, que les asesoraban con alguna materia, explicándoles y brindándoles apoyo emocional. Dos de los participantes refirieron que solo en ocasiones recibieron ayuda de sus hermanos o de su papá para traducirles y explicarles temas que no entendían ya que su familia trabaja o

los veía ocupados; solo un participante mencionó que evitaba pedir ayuda de su familia considerando que la universidad era su responsabilidad.

“Realmente mi familia si me apoyaba y en ocasiones cuando por ejemplo yo tenía algún problema con alguno de los maestros, mi mamá me ayudaba a comunicarme con él, para que el maestro le explicara a mi mamá cuál era la situación que no tenía, por ejemplo, mi porcentaje o también cuando no estaba el intérprete, también mi mamá me ayudaba a comunicarme con la jefa de los intérpretes para preguntar qué había pasado con ellos. Mi mamá sabe las señas básicas, pero de alguna forma me ayudaba. Realmente me sentía muy bien, me sentía tranquilo por la ayuda que recibía por parte de mi familia” (participante 1).

3.2 Docentes

La muestra total de los participantes refirió recibir ayuda de algunos maestros, especialmente aclarando dudas, explicándoles de manera concreta, clara y con ejemplos, les corregían el uso de palabras, les daban facilidades para exponer, por lo que los alumnos agradecen aquellos maestros que les brindaron su apoyo, de igual manera dos participantes destacaron la ayuda del director. No obstante, hubo maestros que se enojaban y no consideraban si el estudiante adquiriría los conocimientos; un participante manifestó que le discriminaron al ignorar su participación aún si prendía la cámara o utilizaba la función de levantar la mano en la plataforma; otra participante mencionó que les presionaban para entregar proyectos sin considerar sus dificultades, lo que era frustrante para ella ya que consideraba su carrera como su futuro y no aprendió lo suficiente.

“La verdad es que había maestros que, si me ayudaban, había cosas que no entendía y me daban conceptos; no solo yo, incluso los alumnos oyentes, había maestros que no los querían, entonces entre nosotros nos explicábamos algunas cosas. A veces pedía el apoyo de alguna tarea, por ejemplo, me decían que tenía que ser igual que todos los oyentes, había maestros que, si me apoyaban, que me iban a calificar de otra manera y otros que no, pero de alguna u otra manera los maestros me apoyaron para poder terminar la carrera, entonces dependía de los maestros. Nos apoyaban, por ejemplo, darnos puntos para las exposiciones, cuando estábamos solo los sordos nos apoyaban dando más facilidades para exponer o a veces nos ponían con los oyentes cuando estaba un poquito más complicado para sacar el trabajo, pero sí hay maestros con los que estoy muy agradecido porque nos hicieron más responsables igual que a los chicos oyentes” (participante 4).

3.3 Compañeros

Cuatro participantes refirieron recibir el apoyo de algunos compañeros oyentes, estos los asesoraban para conectarse a las plataformas de videoconferencias, les explicaban tareas, los integraban a sus equipos de trabajo; igualmente recibieron el apoyo de sus compañeros sordos pasándoles apuntes para estudiar y resolviendo dudas. Por otro lado, tres participantes refirieron que cuando buscaban el apoyo de sus compañeros oyentes, su respuesta fue: no puedo, no tengo tiempo, estoy ocupado, estoy con mi familia o novia. En ocasiones cuando trabajaban en equipo con oyentes, no les asignaban actividades para llevar a cabo el trabajo, por lo que preferían trabajar con sus compañeros sordos. Dos participantes refirieron que les agradaba trabajar con estudiantes oyentes porque los trabajos se hacían en poco tiempo en comparación con los sordos que no sabían o se confundían.

“Sí, mis compañeros me ayudaban cómo, pues depende, a veces por ejemplo les mandaba mensaje preguntándoles dónde me tenía que conectar o dónde tenía que estar o me prestaban los apuntes de su cuaderno; por ejemplo, a veces no le entendía la tarea, entonces preguntaba a mis compañeros por mensaje, me ayudaban, ya cuando el intérprete estuvo pues ya le pedía ayuda a él y así ya me entendía con mis compañeros también porque me gusta mantenerme en comunicación. A veces eran trabajos en equipo, por ejemplo, pedía permiso para estar con mis compañeros oyentes en equipo, entonces a veces me comunicaba hablando o escrito más bien; entonces se me dificultaba esa parte hasta que tuvimos otro intérprete y ya pudimos comunicarnos mejor” (participante 2).

3.4 Amigos

Cuatro de los participantes refirieron que entre amigos sordos se apoyaban para estudiar las exposiciones o exámenes, resolvían dudas de tareas, así mismo se sentían felices al reunirse por videollamada. Solo un participante refirió no recibir ningún tipo de apoyo ya que es el único estudiante sordo en su salón.

“Sí, éramos nosotros dos sordos y un hipoacúsico, los oyentes como a veces también estaban ocupados con muchas tareas y actividades igual que nosotros, a veces entre nosotros los sordos teníamos dudas nos apoyábamos para explicarnos, nos dábamos consejos por ejemplo de la actividad, cómo expresarnos para explicar algo, siempre hubo ese apoyo, por ejemplo el hipoacúsico que era el que mejor entendía las clases y que se podía comunicar con nosotros, pues nos ayudaba mucho a entender cosas o a veces le preguntaba

a mis compañeros oyentes para explicarnos a nosotros y de esa forma nos quedaba un poco más claro, le entendíamos mejor, porque como sabes el español no le entendemos muy bien. Somos amigos, nos ayudamos mucho” (participante 7).

De acuerdo con García y Sánchez (2020) las categorías se consideran un elemento fundamental para el diseño y proceso de una investigación, empero desde que se levanta la información y se analiza pueden surgir categorías emergentes que ayudan a enriquecer y a incrementar los resultados de la investigación metódica (Vives & Hamui, 2021). A continuación, las categorías emergentes halladas en la presente investigación. Categoría emergente.

4.1 Acceso a internet

La muestra total de los participantes presentó dificultades con el internet, al momento de participar se congelaba su vídeo, del docente o del intérprete, las presentaciones no se veían, por lo que no entendían la explicación del maestro y consideraron fue más difícil adaptarse al diálogo o contestar dudas sintiendo mucha presión y cansancio; asimismo al inicio de las clases virtuales no sabían utilizar las plataformas. Se encontró que dos participantes preferían conectarse a sus clases con laptop porque se veía más grande el vídeo del intérprete, para esto pedían prestada alguna, ya que no todos contaban con el equipo necesario.

“Cuando recién había empezado la pandemia fue un poco diferente la dinámica de trabajo, en el sentido de que la tecnología a veces fallaba; el internet se ponía lento, se cortaban las clases, las señas no se apreciaban, el monitor, en este caso yo ocupaba el celular, había muchos problemas técnicos que no me ayudaban a ver la información de manera clara y eso me alarmaba porque por ejemplo mis compañeros oyentes podían escuchar las clases aunque la imagen en este caso se pudiera trabar; en mi caso fue diferente, fue más complicado porque fueron fallas técnicas que ocurrían y que era información que yo perdía en ocasiones” (participante 1).

4.2 Intérprete

El total de la muestra refirió presentar barreras de comunicación y dificultad para comprender tareas o la clase dado que el intérprete llegaba tarde o no llegaba, este no lograban ver a los estudiantes sordos cuando querían participar, en ocasiones no podía atender sus dudas, algunos no tenían el conocimiento necesario en Lengua de Señas Mexicana (LSM) para interpretar las clases o explicaban muy rápido porque el docente ha-

blaba rápido, así que para el estudiante fue difícil ver las señas y escribir al mismo tiempo. Un participante refirió que perdía información porque hubo maestros que no permitieron que el intérprete ingresara a la clase online; también dos participantes comentaron que durante los primeros semestres no tuvieron intérprete, afectando su aprendizaje. Sin embargo, tres de los participantes mencionaron recibir apoyo de sus intérpretes al explicarles con paciencia y amabilidad, les corregía palabras, y explicaban a los estudiantes oyentes y docentes que los sordos necesitaban más ayuda.

“Cuando empezó lo del coronavirus, pues empezamos a usar las nuevas tecnologías de clases virtuales, teníamos el intérprete antes, en las clases virtuales ya teníamos un intérprete, pero ahora con el cambio de clases pues ya había un problema porque a veces el intérprete llegaba tarde o estaba ocupado; entonces el intérprete por ejemplo, no podíamos hacerle preguntas, no podíamos acercarnos a él, con nuestros compañeros oyentes o cuando teníamos que explicar algo no nos entendían porque se necesitaba del intérprete pero a veces era difícil encontrar o la conexión de internet entonces a veces el intérprete estaba muy ocupado y no nos podía atender, entonces si era un problema también el internet, por ejemplo a veces fallaba mucho se iba, también los maestros, por ejemplo, cuando hacían alguna presentación y explicaban a veces nosotros como sordos pues no entendíamos bien.” (participante 5).

4.3 Estado afectivo

Con el cambio que generó la pandemia por COVID-19, seis de los participantes manifestaron emociones de tristeza, enojo y desánimo por no contar con el apoyo de sus maestros y compañeros; miedo por contagiar o contagiarse del virus y preocupación por la economía. Un participante mencionó también sentirse preocupado por los problemas de internet, por aislarse y por las huelgas que se han presentado en su universidad.

“Algunos compañeros si están dispuestos a ayudarme, algunos no, la verdad cuando me ayudan, me hace sentir feliz porque siento ese apoyo, cuando algunos compañeros no me ayudan pues se me dificulta o no le entiendo, no sé por qué no me quieren ayudar. Claro, primero me siento enojado, ya después me hace sentir triste, porque quiero aprender y no tengo el apoyo. Enojo más que nada, por ejemplo, cuando un maestro no me apoya, prefiero hablarlo con el director para que me cambien el maestro” (participante 2).

4.4 Materias

La muestra total de los participantes refirió tener difícil-

tades con materias de inglés, matemáticas y español en escribirlo, leerlo y comprenderlo; en cuanto a sus licenciaturas, filosofía, historia y ética debido al uso de tecnicismos que desconocen el significado.

“Por lo general tengo tres materias que se me dificultan, la primera es el español, la segunda son las matemáticas, pero en este caso dependería del tipo de maestro y la forma de explicar, hay maestros que lo hacen muy sencillo y hay maestros que no. La tercera es la teoría, temas relacionados con teoría a veces se me dificulta porque estamos relacionando lo mismo que tenemos que ver mucho la cuestión del español cuando me piden algún ensayo o cuando me piden algún escrito, obviamente mi escritura no es buena y eso no ayuda para la aprobación de algunos maestros.” (participante 1).

Discusión

En la dimensión educativo se encontró que los estudiantes sordos presentaron dificultades con el diseño implementado por los docentes, esto es reconocido por Peña y Brogna (2020) que refieren que el docente carece de formación para diseñar el material adecuado a estos estudiantes. Teniendo en cuenta que su aprendizaje es con el uso de LSM, se encontró que más de la mitad de la muestra estudiada presentaron dificultades con el modelo de algunos docentes que impartían su clase de forma magistral o no daban una explicación concisa para que el estudiante sordo realizará sus tareas sin dificultad, esto coincide con los resultados de Varela (2022) donde su población estudiada evalúa con un nivel bajo su dinámica de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia; en relación a ello, Valladares (2019) indica que los estudiantes sordos deben recibir clases interpretadas en su lengua materna dado que no todos los sordos cuentan con competencias lingüísticas acorde a su país.

En ocasiones les evaluaban con exámenes, pero se les dificultaba contestar acertadamente debido a la dificultad de comprender la teoría y los conceptos a la hora de traducir; algunos docentes les explicaban el examen o en tareas buscaban el punto central de lo que pedían debido a sus errores gramaticales con el español escrito, pero no utilizaron recursos didácticos y evaluaciones acorde a la competencia lingüística del estudiante sordo, esto es identificado por González (2020b), donde su población refirió que al momento de realizar un examen la teoría no siempre coincidía con lo signado por lo tanto sugiere tomen en cuenta competencias lingüísticas del estudiante sordo. En las técnicas de seguimiento, los resultados reportaron que pocos maestros se interesaron en dar seguimiento a los estudiantes sordos,

incluso un caso comentó que la mitad de sus maestros no le retroalimentaban ni aclaraban el porcentaje bajo de su calificación, al respecto Ortiz (2018) reportó que el docente puede tomar una actitud antipática si se le dificulta trabajar con un grupo inclusivo.

En la dimensión emocional, los resultados indicaron que los estudiantes sordos mostraron autonomía en su aprendizaje, es decir, asumieron responsabilidad entregando actividades en tiempo y forma, indagando mayor información de materias sobre todo de las que no entendían la explicación del profesor, de palabras y aclaraban dudas con quienes les apoyaban. Sus estrategias para aprender fueron recurrir a sitios web como YouTube por la accesibilidad de subtítulos, realizar apuntes de ideas principales de exposiciones y trabajos en equipo, así mismo de relacionar información con imágenes; esto puede indicar la autonomía y autorregulación de estudiantes regulares, sin embargo, como ya se mencionó debido a las dificultades que suelen tener con el español y el uso de tecnicismos, muestran mayor demanda de tiempo y esfuerzo en comparación con los estudiantes oyentes, tal como lo señala Pérez y Moreno (2020).

Los resultados muestran que la capacidad de aprendizaje fue baja debido a las inadaptaciones al diseño instruccional, a la complejidad de algunas materias y por el espacio donde tomaban clases puesto que se distraían o se aburrían con facilidad; similar a lo reportado por Espinoza (2021), que los docentes casi nunca están preparados para dar clases a estudiantes sordos, además de que dichos estudiantes tienden a presentar dificultades en aprender y retener información durante las clases virtuales, también Moreno (2020) mencionó que las clases desde casa no se toman con la misma motivación y atención que se toman en el salón. Así mismo, González (2020a) reconoce que la adaptación de plataformas digitales, las fallas técnicas y de internet puede provocarles estrés y menor concentración, el cual repercute en sus resultados. Ante la situación pandémica, los estudiantes sordos buscaron estrategias para cuidarse, siguiendo las medidas sanitarias, platicar con su familia o amigos sordos por videollamadas, ejercitarse o dibujar para regularse emocionalmente, el cual indica un afrontamiento activo y el uso del apoyo emocional para su bienestar, como lo indica Mella et al. (2020).

Referente a la dimensión social, al igual que Gomes et al. 2009, citado en Flores et al. (2022) se encontró que los familiares, en este caso papás y hermanos de los estudiantes sordos fueron el principal apoyo tanto en lo emocional como en la comunicación a falta de intérprete. La ayuda recibida de algunos docentes, compañe-

ros, amigos sordos y oyentes favoreció el aprendizaje del estudiante sordo; no obstante, hubo estudiantes que percibieron discriminación por parte de algunos docentes y compañeros oyentes, en relación a la escasa ayuda o ignorando su participación para trabajos en equipos, llevando al participante a elegir trabajar con estudiantes sordos; el docente ignoraba la participación del estudiante sordo o no daban seguimiento a su aprendizaje en función a la práctica como futuro laboral, problemática reconocida por Castillo et al. (2019), que frente a la exclusión social y educación con el oralismo, las personas sordas perciben discriminación y barreras de comunicación.

De los datos emergentes, se encontró que los estudiantes sordos presentaron dificultades con el acceso a internet, situación que dificultó la comunicación y el aprendizaje del estudiante; al inicio de las clases virtuales afectó el nulo o escaso conocimiento del uso de plataformas virtuales, así como la inadaptación de estas a las necesidades de los estudiantes sordos. Se encontró dificultad en la comunicación y comprensión de información cuando el intérprete llegaba tarde, no llegaba o el docente no le permitía ingresar, no logran ver la opción de participación de los estudiantes sordos, y algunos no dominaban la LSM.

Se identificó que a los participantes se les dificulta comprender la información de las materias de inglés, matemáticas y aquellas relacionadas con el español al leerlo y escribirlo; el cual debe tomarse en cuenta para planeaciones de modelos y diseño instruccional que además incluyan objetivos cercanos al contexto social laboral. Este hecho de barreras de inclusión laboral debe tomarse en cuenta para futuras investigaciones ya que esto impacta de manera negativa en el autoconcepto de la persona sorda, incluyendo sus emociones. De igual manera, se recomienda conocer la transición de las clases virtuales a presenciales de los estudiantes sordos, así mismo el seguimiento que se le da a los estudiantes egresados, especialmente a las generaciones que les tocó estudiar y realizar prácticas durante la pandemia.

Una limitación de la investigación fue encontrar y recolectar un número mayor de la muestra. Otra limitación fue que la investigadora no dominaba la LSM, aunque intervino el intérprete en las entrevistas, se recomienda para futuras investigaciones que los investigadores manejen la lengua de señas con el fin de evitar sesgos en la interpretación del mensaje.

Conclusiones

La pandemia por COVID-19 impactó en el aprendizaje

del estudiante sordo a pesar de que ambas instituciones cuentan con programas de inclusión, se observaron dificultades por parte de docentes y compañeros para poder lograr su inclusión. Ante las barreras de comunicación, acceso a información, a las inadaptaciones al diseño instruccional modelo utilizado por el docente, por fallas de internet y por plataformas no diseñadas a las necesidades de los estudiantes la población presentó mayor dificultad en aprender y realizar actividades complejas.

Mostraron sentimiento de insatisfacción aquellos participantes que percibieron discriminación de docentes y alumnos oyentes, así mismo se encontró mayor esfuerzo, presión y agotamiento; la permanencia de estos estudiantes dependió más de características individuales, que del apoyo institucional. En pro de ello, es viable involucrar la familia, personal administrativo, alumnos oyentes y al intérprete como puente de comunicación con el fin de mejorar la inclusión. Este diseño será efectivo cuando sea acompañado de empatía e interés. Para generar inclusión no basta con educarlos sino también prepararlos para el futuro laboral.

Finalmente se incluyó el apartado sugerencias de los estudiantes sordos con el fin de sensibilizar a la población. Sugieren que haya accesibilidad en la entrega de trabajos y explicación del tema (adaptación curricular), apoyo, compromiso y disponibilidad para enseñarles e integrarlos en equipos de trabajo con estudiantes oyentes y en actividades fuera de clases. Sugieren aprender Lengua de Señas Mexicana para facilitar la comunicación.

Referencias

- Álvarez R. A. M. (2020). *Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el proceso de inclusión en nivel superior de la U.A.E.M.* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio institucional. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1528>
- Castillo, A., Sánchez-Gómez, M., & Pedro, A. (2019). Autodeterminación, emociones y exclusión en un blog de personas sordas: mirada cualitativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(4), 1094–1101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0573>
- Duque, H., & Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1–24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Espinoza, E. I. (2021). *Guía didáctica para el uso de Simuladores de física en lengua de señas que ayude*

- en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Física para estudiantes de primero de bachillerato con discapacidad auditiva de la ciudad de Quito durante la pandemia de Covid-19. Universidad Central del Ecuador. Repositorio institucional. <http://www.ds-pace.uce.edu.ec/handle/25000/24159>
- Flores-Saldaña, M. C., Cruz Aldrete M., Guajardo-Ramos E. y Moreno-Aguirre A. J. (2022). Percepción de inclusión educativa y atención a la salud de personas sordas en México. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 16–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.2>
- García-González, J. R., & Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información Tecnológica*, 31(6), 159–170. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>
- González-Montesino, R. H. (2020a). El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 17–31. <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-6830-3951>
- González-Montesino, R. H. (2020b). Barreras en la enseñanza universitaria virtual durante el confinamiento por la COVID-19: el caso del alumnado sordo. *COVID-19. Educación Inclusiva y Personas Con Discapacidad: Fortalezas y Debilidades de La Teleeducación*, 23, 145–161. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/6157/Barreras_enseñanza_universitaria_confinamiento_COVID19_alumnado_sordo.pdf?sequence=1&rd=003129546073872
- Mella-Morambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, Y., & Del Valle, M. (2020). Estrategias de afrontamiento en apoderados durante el confinamiento por la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 322–333. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.324>
- Meresman, S., & Ullmann, H. (2020). COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. *Cepal, Políticas*(237), 1–85. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46278/1/S2000645_es.pdf
- Moreno-Rodríguez, R. (2020). Reflexiones en torno al Impacto del Covid-19 sobre la Educación Universitaria: Aspectos a Considerar acerca de los Estudiantes con Discapacidad. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1–6. <https://bit.ly/2WNEOBF>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Incluir a los estudiantes con discapacidad en las respuestas educativas a la COVID-19*. <https://www.unesco.org/en/articles/including-learners-disabilities-covid-19-education-responses>
- Ortiz G. M. (2018). *Actitud del docente respecto a la inclusión educativa de estudiantes sordos en la facultad de artes, UAEM* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio institucional. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/479>
- Peña Testa, Claudia Leticia y Brogna, Patricia. (2021). Educación superior, covid-19 y discapacidad: los retos de la universidad nacional autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones*, 8(Especial), 342–355. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1019>
- Pérez-Mora, R. y Moreno, C. I. (2021). Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID 19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 147–169. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie8624444>
- Robles Ramos, Ma. L. y Robles. R. M. (2020). Capítulo 6: La realidad de las personas con discapacidad frente a la COVID-19 en educación superior. In M. L. Alvarado, M., Rosario, V., y Robles (Ed.), *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México Políticas, prácticas y experiencias* (Amaya edic, pp. 119–137). <https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/dig-educacion-covid.pdf>
- Salgado, A. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*. (2007);13(), 71-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2013). Órgano informativo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2020). *Lineamientos en materia de ajustes razonables y ayudas técnicas para personas con discapacidad que aspiran a ingresar, revalidar, o solicitar equivalencia de estudios de tipo medio superior y licenciatura que se imparten en la UAEM*. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/unidad-para-la-inclusion-educativa-y-atencion-a-la-diversidad/files/LINEAMIENTOS.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2022). Órgano Informativo Universitario-Modelo Universitario. <https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/>
- Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos. (2023). *Programa de Educación Superior Incluyente*. <http://www.utez.edu.mx/index.php/>

programa-de-educacion-superior-incluyente
Valladares, R. M. (2019). *Estudiante sordo: redes de apoyo en la educación superior* [Tesis de Licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio institucional. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/5003>
Varela R. E. (2022). *Efecto de una intervención educativa sobre Inclusión y Competencias Digitales en docentes ante el confinamiento por Covid-19* [tesis

de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio institucional. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/2725>
Vives-Varela, T., & Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Open Access*, 10(40), 97–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>