



Investigación

Recibido: 10/01/2022 --- Aceptado: 07/02/2022 --- Publicado: 08/06/2022

NO BOOTH, NO PROBLEM. FORMACIÓN A DISTANCIA EN INTERPRETACIÓN DURANTE LA COVID-19 CON *COLLABORATE*, *SKYPE* Y *GOOGLE MEET*



Paola Nieto García

Universidad Complutense de Madrid / Universidad Europea de Madrid

paonieto@ucm.es

How to cite this article? / ¿Cómo citar este artículo?

Nieto García, P. (2022). No booth, no problem. Formación a distancia en interpretación durante la COVID-19 con Collaborate, Skype y Google Meet. *FTISPos International Journal*, 9(1), 40-53. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2023.1.9.309>

RESUMEN: La COVID-19 ha supuesto un punto de inflexión en la realidad de la docencia universitaria. En España, el 14 de marzo de 2020 todas las enseñanzas regladas pasaron a impartirse en modalidad en línea (Real Decreto 463/2020). Para muchas materias teóricas significó simplemente un cambio de canal en el trasvase de la información de profesor a alumno y en la comunicación entre ambos, pero para asignaturas prácticas el problema fue mucho mayor. Sin laboratorios ni clínicas donde poder trabajar (Silió, 2020), los profesores tuvieron que estudiar todas las opciones que las instituciones educativas ponían a su disposición para garantizar la adquisición de contenidos y competencias por parte del alumnado.

La docencia en interpretación simultánea fue una de las disciplinas afectadas por el confinamiento. La necesidad de contar con herramientas que permitieran al profesor escuchar a los alumnos sin que ellos se pudieran escuchar entre sí quedaba fuera de las posibilidades que ofrecían los campus virtuales y, por lo tanto, era necesario buscar soluciones que permitieran impartir esta materia con garantías.

En respuesta a la problemática planteada, se realizó un estudio de las herramientas gratuitas existentes y se decidió combinar el uso de plataformas conocidas en el ámbito universitario, como son *Collaborate*, *Skype* y *Google Meet* y emplearlas en diferentes asignaturas de interpretación impartidas en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad Europea de Madrid. Gracias a estas herramientas se han podido crear cabinas virtuales y recrear un entorno formativo que ha servido también para introducir aspectos de la interpretación en remoto.

PALABRAS CLAVE: COVID-19, interpretación, cabina virtual, *Collaborate*, *Skype*, *Google Meet*

ABSTRACT: COVID-19 has been a turning point in the reality of university teaching. In Spain, as of March 14, 2020, all regulated education began to be taught online (Real Decreto 463/2020). For many theoretical subjects this simply meant a change of channel in the transfer of information from teacher to student and in the communication of both, but for practical subjects the problem was much bigger. With no laboratories or clinics to work in (Silió, 2020), teachers had to study all the options that educational institutions made available to them to guarantee the acquisition of content and skills by students.

Simultaneous interpretation teaching was one of the fields affected by the lockdown. The need for tools that would allow the teacher to listen to the students without them being able to listen to each other was beyond the possibilities offered by virtual campuses and, therefore, it was necessary to look for solutions that would allow this subject to be taught with guarantees.

In response to this problem, a study of existing free tools was carried out and we decided to combine the use of well-known platforms in the university environment, such as *Collaborate*, *Skype* and *Google Meet* and use them in different subjects taught at the Universidad Complutense de Madrid and at the Universidad Europea de Madrid. Thanks to these tools, we have been able to create virtual booths and recreate a training environment that has also helped us to introduce aspects of remote interpreting.

KEY WORDS: COVID-19, interpreting, virtual booth, *Collaborate*, *Skype*, *Google Meet*

1. Introducción

La llegada de la COVID-19 a España a comienzos de 2020 supuso un duro golpe para el modelo de sociedad implantado y no hubo ningún sector que no sufriera sus efectos ni que, casi dos años después, haya recuperado los patrones de actuación que seguía antes de la pandemia.

En los estudios universitarios, la implantación del modelo en línea para todas las disciplinas, tanto teóricas como prácticas, llevó a los profesores a investigar sobre la mejor manera de garantizar la formación en contenidos y competencias con herramientas que, en su mayoría, no estaban creadas para ser utilizadas como único recurso por parte de los docentes para impartir sus materias.

En el caso de la interpretación, y especialmente la interpretación simultánea, la dificultad añadida viene dada por la pérdida del entorno formativo por excelencia, la cabina. Un entorno óptimo no solo para acercar a los estudiantes de interpretación simultánea a su lugar y herramienta de trabajo, sino que se enmarca dentro de un laboratorio preparado específicamente para formar en esta disciplina específica, con unas posibilidades técnicas que permiten todo tipo de ejercicios e interacciones para ofrecer formación también en consecutiva y bilateral.

En este contexto, los diferentes campus virtuales pasaron a desempeñar un papel fundamental en la docencia y dejaron de ser meros tablones de anuncios donde realizar avisos, colgar apuntes y subir tareas, para convertirse en el principal canal docente.

2. Recursos docentes

2.1. *El campus virtual*

El concepto de campus virtual o *learning management system* (LMS) surge en la década de 1990. En 1992 se crea *FirstClass*, un software desarrollado por *SoftAre* en Ontario que se instaló en la Open University del Reino Unido dentro del proyecto *JANUS* financiado por el programa europeo *DELTA*. Un año después, *Convene International* desarrollaría *ALEX* (*Apolle Learning Exchange*) para la Phoenix University y en 1995 la Universidad de Stanford lanzó su propio proyecto denominado *Stanford Online*. En este mismo año empezó a desarrollarse *WebCT*, de la Universidad de British Columbia, un sistema de gestión de aprendizaje que adquirió *Universal Learning Technology* y que se convertiría en uno de los sistemas más utilizados del mundo (Pernías, 2011).

En 1997, Michael Chasen y Matthew Pittinsky crean una de las plataformas más empleadas en la actualidad, *Blackboard*, que pasaría a ser *Blackboard Inc.* tras su fusión con *CourseInfo LLC*, creada por Daniel Cane y Stephen Gilfus (Blackboard, 2021). *Blackboard Inc.* procedió a la compra de diversas patentes con el objetivo de aunar diferentes utilidades dentro de un único *learning management system*.

En 1999, Martin Dougiamas, un consultor informático de la Curtin University of Technology encargado de desarrollar asignaturas y ayudar a los profesores a administrar sus materias en línea, percibió que no se sacaba suficiente partido a la tecnología y creó el sistema de gestión de aprendizaje *Moodle*, con el objetivo de diseñar una plataforma que aumentara la satisfacción de profesores y alumnos y fomentara la interacción entre la tecnología y las personas (Moodle, 2020; Dougiamas y Taylor, 2000). *Moodle* permitiría reunir diferentes utilidades docentes en una única plataforma, lo que facilitaría la visualización global de la materia por parte de docentes y estudiantes en un único espacio para ambos.

En 2008 nace *Canvas*, una empresa emergente que dos años más tarde se convertiría en el entorno de aprendizaje utilizado por todos los colegios públicos, institutos y universidades de Utah y que en 2011 se consolidaría a nivel internacional como sistema de gestión de aprendizaje (Canvas, 2021). No obstante, *Canvas* no es solo un campus virtual con utilidades para profesores y alumnos, sino que desde 2012 ofrece cursos en línea a estudiantes de todo el mundo y cuenta con una plataforma de aprendizaje colaborativo a

través de vídeos (Canvas Studio) integrada en el campus virtual. En 2019 *Canvas* era el entorno de aprendizaje utilizado por más de 30 millones de usuarios en todo el mundo.

Entre las diferentes utilidades que se han ido desarrollando dentro de los entornos de aprendizaje encontramos aulas virtuales, que nos permiten, gracias a una cámara y un micrófono, poder mantener un contacto directo con los alumnos y, durante los meses de confinamiento, impartir clases en remoto e, incluso, dejar las clases grabadas y dar la posibilidad a los alumnos de descargarse la lección impartida para visualizarla sin necesidad de permanecer conectados a internet.

2.1.1 *Collaborate* y *Teams*

Collaborate (Blackboard, 2021) es una solución desarrollada por *Blackboard* que, no obstante, permite su integración en otros campus virtuales, como es el caso de *Canvas*. Es compatible con los navegadores más convencionales (a excepción de *Internet Explorer* y *Windows 7*) tanto en escritorio como en dispositivo móvil, salvo con el dispositivo *Firefox™* en su versión para dispositivos móviles¹.

Se trata de un aula virtual con audio y vídeo que permite la conexión simultánea de entre 100 y 250 asistentes con diferentes roles, como puede ser moderador, presentador o participante. Los moderadores y presentadores pueden escribir en una pizarra virtual, compartir pantalla y trabajar sobre documentos de escritorio o sobre aplicaciones. Asimismo, *Collaborate* ofrece la posibilidad de crear salas para grupos o pares de alumnos de forma aleatoria o fijada por el docente, con sesiones independientes para cada uno de ellos. Permite organizar sesiones recurrentes y establecer la duración de cada una de ellas, así como decidir si se graba la sesión y, en caso de ser así, si el estudiante puede descargarse la clase o si únicamente puede acceder a ella a través del campus virtual de la institución.

Para velar por la inclusión y la accesibilidad de las personas con dificultades auditivas, *Collaborate* incluye una figura extra, que sería la del subtitulador. El moderador puede asignar este rol a uno o varios asistentes que disponen de un área para transcribir lo que se está comentando en el aula virtual.

Por su parte, *Teams* (Microsoft, 2021) es un entorno comunicativo desarrollado por *Microsoft* que permite su integración en cualquier campus virtual y con cualquier navegador actualmente operativo (con restricciones de compatibilidad en algunos casos relacionadas con las coordenadas RTC y la descarga de la plataforma), ya sea en dispositivos de escritorio o móviles.

¹ Información verificada a fecha 13 de diciembre de 2021.

Teams puede utilizarse como aula virtual con audio y vídeo para un máximo de 300 participantes, con las funciones de organizador, moderador y asistente. El organizador y el moderador pueden compartir pantalla y contenido, iniciar o detener la grabación o escribir en la pizarra interactiva. Permite la creación de salas para grupos o pares de alumnos de forma aleatoria o fijada por el docente. También posibilita crear sesiones recurrentes y establecer la duración de cada una de ellas, así como decidir si se graba la sesión. En caso de existir tal grabación, esta expira y se elimina después del periodo establecido por el administrador a tal efecto.

En lo que a accesibilidad se refiere, *Teams* cuenta con un lector inmersivo y subtítulos en directo para las sesiones de clase. En este caso es la propia plataforma la que detecta lo que se está diciendo y procede a los subtítulos hasta en 28 idiomas. No obstante, en la grabación de la reunión no quedan grabados los subtítulos y para poder acceder a la transcripción de la sesión es necesario activar la opción de «transcripción».

2.2. Otras plataformas gratuitas: Google Meet y Skype²

Google Meet es una solución para realizar videoconferencias y reuniones vinculada a la existencia de una cuenta de Google, ya sea como cuenta de empresa o como cuenta personal. En este caso, la creación de la sesión podría realizarse tanto desde la cuenta de correo electrónico, descargando la aplicación o desde la página de *Google Meet*. Es compatible con *Chrome*, *Firefox*, *Microsoft Edge* y *Safari*, preferiblemente en sus versiones más recientes, y permite reunir en una sesión hasta a 100 participantes en caso de tratarse de una cuenta de correo personal, mientras que en la versión *Google Workspace* esta cifra, en su versión más avanzada, podría ascender a 500 usuarios (Google, 2021).

Las reuniones creadas a través de *Google Meet* tienen un límite de tiempo de 60 minutos, con un aviso para todos los participantes una vez alcanzados los 50 minutos y, en su versión gratuita, no permite la grabación de las sesiones ni la creación de diferentes salas. El organizador de la reunión tiene el rol de moderador y puede modificar los permisos de interacción del resto de participantes de la sesión. No obstante, tanto moderador como participantes pueden compartir pantalla y contenido, así como escribir en la pizarra que ofrece la plataforma.

En aras de favorecer la accesibilidad, *Google Meet* ofrece subtítulos instantáneos, aunque no aparecerán a posteriori si la versión permite la grabación de la sesión. Asimismo, ofrece lector de pantalla integrado, *zoom* de página completa y color de alto contraste.

² Hemos dejado fuera de este análisis la plataforma *Zoom* porque si bien con ella se pueden realizar interpretaciones simultáneas de forma profesional, se trata de una opción con costes.

Skype (Skype, 2021) es un programa desarrollado por *Skype Communications SARL* en 2003, empresa que en 2011 pasó a ser una división de Microsoft, y al que se puede acceder desde los navegadores *Microsoft Edge*, *Google Chrome*, *Safari* y *Opera*. En su versión gratuita, permite realizar llamadas y videoconferencias con hasta 50 personas al mismo tiempo y se puede acceder desde un espacio web o con la descarga de la aplicación en el escritorio, en dispositivos móviles o a través de *Alexa* y *Xbox*.

Las reuniones que se crean a través de *Skype* no tienen límite de tiempo y, aunque no permite la creación de distintas salas, sí ofrece la posibilidad de crear sesiones futuras alertando a los participantes con la antelación que establezca el organizador de la sesión. Tanto el organizador de la reunión como los participantes pueden compartir pantalla y contenido y las sesiones pueden grabarse, con la característica de que la sesión grabada queda guardada automáticamente en el *chat* grupal para que todos los participantes puedan descargársela en los 30 días posteriores a la fecha de la reunión. Pasados esos 30 días, la grabación desaparece, pero las conversaciones en el *chat* se mantienen.

Desde el punto de vista de la accesibilidad, *Skype* ofrece subtítulos en 11 idiomas que pueden activarse una vez comenzada la llamada o por defecto para todas las llamadas que se realicen. En este caso, los subtítulos sí quedan guardados en el historial de la reunión. Por otra parte, permite el uso de lectores de pantalla y ofrece una configuración de contraste alto para usuarios con dificultades de visión.

3. Enseñar a distancia Interpretación Simultánea: presentación del problema

Como ya apuntábamos en la introducción (*cf.* 1), el confinamiento a nivel nacional impuesto por recomendación sanitaria supuso la conversión de toda la docencia presencial a docencia en línea, lo que planteó un reto importante para todos los docentes de disciplinas prácticas.

Una de estas disciplinas prácticas fue la interpretación y, de entre todas las técnicas, la más perjudicada fue la interpretación simultánea. De un día para otro no solo hubo que replantearse la forma de dar clase sino, al mismo tiempo, buscar soluciones a un problema técnico importante: ¿cómo escuchar la interpretación en tiempo real de los estudiantes sin que al activar su micrófono se escucharan entre ellos?

Ante esta problemática, y sin contar con un programa específico, más allá de los campus virtuales y las herramientas gratuitas, se procedió a realizar un estudio combinando diferentes plataformas que solventaran los obstáculos detectados para la impartición de la materia.

4. Metodología

4.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo que nos planteamos a la hora de diseñar la experiencia fue conseguir impartir las diferentes asignaturas de interpretación, en especial la interpretación simultánea, en un entorno que se asemejara, lo más posible, al entorno que representaba la cabina y donde los estudiantes pudieran practicar no solamente las técnicas de interpretación sino aspectos extralingüísticos fundamentales en el trabajo diario del intérprete, como son los modales en cabina, el manejo del micro y el ajuste del audio. Nuestra hipótesis fue que, con la utilización de dos plataformas distintas que evitaran el solapamiento acústico entre las cabinas, se podrían alcanzar todos los objetivos de aprendizaje establecidos sin necesidad de recurrir a materiales grabados. Entre estos objetivos destacarían los siguientes de forma común para todas las técnicas de interpretación con las que se ha realizado la experiencia: 1) desarrollar estrategias para la preparación temática y léxica de un encargo de interpretación; 2) comprender y desarrollar las técnicas básicas necesarias para la correcta ejecución de un encargo de interpretación: escuchar, analizar, sintetizar, reformular y producir enunciados coherentes con respecto al discurso original; 3) desdoblarse la atención y 4) adquirir rapidez y capacidad de anticipación.

4.2 Material

Para poder llevar a cabo la experiencia fue necesario que todos los alumnos contaran con un equipo informático con acceso a internet y unos cascos, un equipamiento prácticamente igual al necesario para seguir otras materias impartidas en remoto. Si bien es cierto, se desaconsejó en todo momento la utilización de auriculares de tapón (es decir, aquellos que se introducen en el canal auditivo) por las dificultades que plantean a la hora de poder llevar a cabo con éxito la última fase de la interpretación, esto es, la del control del resultado (Gile, 2009, p. 163).

Por parte del docente, el material utilizado fue un equipo informático con acceso a internet y un dispositivo *tablet*, además de, en este caso, unos auriculares *bluetooth* para escuchar las interpretaciones de los alumnos.

4.3 Sujetos

La experiencia se llevó a cabo con los alumnos matriculados en las asignaturas *Interpretación Simultánea (Alemán)*, *Interpretación Bilateral (Alemán)*, *Interpretación Simultánea* y *Traducción a la Vista en los Ámbitos Social e Institucional (Alemán)*, asignaturas

obligatorias dentro del itinerario de interpretación del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y las asignaturas *Interpretación Consecutiva y de Enlace Avanzada (Inglés)* e *Interpretación Simultánea Avanzada (Inglés)*, dos asignaturas optativas del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Europea de Madrid (UEM) durante el curso académico 2020-2021. Durante el primer semestre del curso 2021-2022, la experiencia continuó con las asignaturas Interpretación Simultánea (Alemán) e Interpretación Bilateral (Alemán) de la UCM. El número de alumnos por cada asignatura fue el siguiente:

- Interpretación Simultánea (Alemán), UCM, curso 2020-2021: 6 alumnos
- Interpretación Bilateral (Alemán), UCM, curso 2020-2021: 6 alumnos
- Interpretación Simultánea y Traducción a la Vista en los Ámbitos Social e Institucional (Alemán), UCM, curso 2020-2021: 6 alumnos
- Interpretación Consecutiva y de Enlace Avanzada (Inglés), UEM, curso 2020-2021: 5 alumnos
- Interpretación Simultánea Avanzada (Inglés), UEM, curso 2020-2021: 4 alumnos
- Interpretación Simultánea (Alemán), UCM, curso 2021-2022: 12 alumnos
- Interpretación Bilateral (Alemán), UCM, curso 2021-2022: 13 alumnos

El desglose mostrado se ha realizado a efectos de presentación de la población en la que se desarrolló la experiencia. No obstante, dado que el objeto de la investigación es el método empleado en la docencia y no la diferencia entre materias específicas e idiomas, procedemos a hacer una presentación general de los sujetos que participaron en el estudio (52 en total) a partir de los datos recopilados mediante cuestionario semicerrado, lo que permite ofrecer resultados tanto cuantitativos como cualitativos.

De la totalidad de estudiantes que participaron en la experiencia, 41 cumplimentó el cuestionario facilitado (un 78,84 %). Según los datos obtenidos, la mayoría había nacido en los años 1999 y 2000 (42,96 % y 38 %, respectivamente) frente a los años 1998 (14,28 %) y 1995 (4,76 %). El 80,9 % eran mujeres frente al 19,1 % de hombres. El 71,4 % tenía como combinación principal³ ES-EN-DE y el 28,6 % ES-EN-DE-FR. El 57,1 % manifestó haber cursado anteriormente alguna otra asignatura relacionada con la interpretación simultánea, en cualquiera de sus lenguas de trabajo, frente al 42,9 % que no lo había hecho. En lo referente a la interpretación bilateral, el 61,9 % indicó haber recibido formación anterior, frente al 38,1 % que no había tenido ningún tipo de contacto con esta técnica.

En lo que a expectativas previas se refiere, el 90,5 % reconoció que pensaba que impartir la asignatura en remoto implicaba que los estudiantes tendrían que grabar sus interpretaciones con un dispositivo digital y enviárselas al docente para su corrección,

³ Se ha seguido la norma ISO 639-1 para indicar las diferentes lenguas de trabajo del alumnado: español (ES), inglés (EN), alemán (DE) y francés (FR).

frente al 9,5 % que confesó haberse matriculado en la asignatura sin saber muy bien cómo podría desarrollarse en formato en línea.

4.4 Método

Una vez identificadas las carencias presentadas por las diferentes plataformas gratuitas y campus virtuales de cara a impartir la docencia de la forma más semejante posible a las clases presenciales, decidimos combinar diferentes plataformas con el objetivo de crear un entorno exclusivo en el que hubiera alumnos practicando en cabina muda y otros trabajando en cabina activa. De este modo, para la entrada de audio y vídeo para todos los estudiantes se utilizó la herramienta de videoconferencia ofrecida por sus respectivos campus virtuales (*Collaborate* a partir de Moodle y *Blackboard* en el caso del curso 2020-2021 y *Teams* a partir de Moodle y *Canvas* durante el curso 2021-2022), plataforma a la que todos los alumnos se conectaban al mismo tiempo. Aquellos que quisieran ser escuchados por el profesor en cabina activa debían abrir desde ese mismo dispositivo la plataforma elegida en cada caso (*Skype* o *Google Meet*) que haría las veces de micrófono y por donde saldría su audio. Por su parte, el profesor, de manera simultánea en un dispositivo diferente, en este caso una *tablet*, iniciaba una sesión en la segunda plataforma exclusivamente con aquellos alumnos que fueran a trabajar en cabina activa. De esta forma, la plataforma ofrecida por el campus virtual servía como entrada de audio y vídeo (un discurso pronunciado por el profesor, un vídeo grabado, etc.) mientras que la segunda plataforma servía como salida de audio, es decir, a través de esta segunda plataforma el profesor podía escuchar las interpretaciones del alumnado. Todos los estudiantes silenciaban sus micrófonos en las plataformas de entrada de audio y vídeo; aquellos en cabina activa interpretaban con el micrófono encendido en la segunda plataforma y trabajaban según el turno establecido previamente, que iba cambiando en función de la señal que recibían por parte del profesor a través de la señal de vídeo ofrecida por la primera plataforma. Los alumnos que estaban trabajando en la cabina activa iban saliendo de la sesión e incorporándose a la cabina muda una vez finalizado su turno para poder seguir practicando.

En la segunda plataforma los estudiantes no necesitaban accionar el vídeo y el profesor tampoco debía encender ni el vídeo ni su audio puesto que estas utilidades quedan cubiertas por la primera plataforma. Los alumnos cuyas interpretaciones iban a ser escuchadas por el docente debían tener activado el micrófono únicamente en la segunda plataforma.

Aunque los estudiantes podían abrir ambas aplicaciones en un único equipo informático, el profesor debía contar con dos dispositivos diferentes para que los alumnos que estaban trabajando en cabina muda no escucharan a sus compañeros interpretando en cabina activa.

5. Presentación de resultados

Una vez finalizada la experiencia, se pidió a los alumnos que realizaran una evaluación cuantitativa sobre la metodología empleada en las clases. El 52,38 % la calificó con una puntuación de 10, el 33,33 % con una nota de 9, el 4,76 % con un 8 y el 9,52 % con un 7. Ningún alumno puntuó el método empleado por debajo de 7. El 100 % de los alumnos que cumplieron el cuestionario afirmaron que trabajar en una sola plataforma con grabaciones no hubiera contribuido más a su formación.

Cuando se les preguntó sobre los principales problemas derivados de la impartición de la materia en remoto (pregunta abierta), el 47,62 % apuntó a los problemas de conexión, el 38,09 % a la falta de familiarización con la cabina, un 14,28 % a la imposibilidad de tener un compañero de cabina, y un 4,76 % señaló los ruidos del entorno, la falta de equipamiento o que la persona que estaba interpretando supiera si el docente la estaba escuchando o no.

Tras pedirles que destacaran tanto los aspectos negativos como los positivos de la docencia en remoto (preguntas abiertas), la falta de contacto con el pupitre de cabina resultó el inconveniente más destacado por el 47,62 % de los alumnos, seguido de la falta de práctica con un compañero de cabina (23,80 %), los problemas de conexión (19,05 %), la falta de concentración originada por el entorno doméstico (19,05 %) y el hecho de que el alumno supiera cuándo le estaba escuchando el docente (4,76 %).

Por su parte, entre los aspectos positivos, el 72,38 % señaló la semejanza de las clases en formato en línea con las de formato presencial, el entrar en contacto con un nuevo modelo de trabajo (14,28 %), el hecho de minimizar los riesgos derivados de la asistencia presencial durante la pandemia (14,28 %) y el ahorro en tiempo de transporte (4,76 %).

La última pregunta del cuestionario incidía en su percepción de la interpretación en remoto y si se veían capacitados para aceptar una interpretación en esta modalidad. El 100 % de los alumnos respondió afirmativamente, apuntando a que la docencia en formato en línea les había permitido acercarse a un tipo de interpretación que no hubieran conocido si solo hubieran tenido docencia presencial.

Desde el punto de vista docente, en todas las asignaturas impartidas se siguió el calendario establecido a comienzos de curso en lo relativo a la distribución de contenidos. Asimismo, en todas las materias se alcanzaron los objetivos de aprendizaje plasmados en la guía docente, un documento diseñado sin tener en cuenta la modalidad de impartición de la asignatura.

6. Conclusiones y recomendaciones

El confinamiento y las restricciones sanitarias impuestos por la COVID-19 obligaron a los docentes a replantearse su manera de impartir clases. Una repercusión importante, pero no decisiva para materias teóricas que, sin embargo, afectó considerablemente a las disciplinas prácticas que veían la imposibilidad de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos al no poder hacer uso de laboratorios específicos.

Una de estas disciplinas fue la interpretación, pero a tenor de los resultados obtenidos con la experiencia presentada podemos extraer las siguientes conclusiones:

- El objetivo planteado, que incidía en conseguir un entorno que se asemejara, lo más posible, al entorno del aula, con cabinas donde poder trabajar aspectos lingüísticos y extralingüísticos, se ha conseguido, tal y como muestran las respuestas dadas por los estudiantes que participaron en la experiencia.
- La hipótesis formulada sobre la utilización simultánea de dos plataformas distintas para evitar el solapamiento acústico entre los estudiantes se ha demostrado cierta y viable, a juzgar por las respuestas obtenidas y la satisfacción con la metodología.
- La utilización en paralelo de dos plataformas distintas ha posibilitado impartir cada una de las materias de acuerdo con el calendario presencial establecido, pudiendo, asimismo, alcanzar los resultados de aprendizaje inherentes a cada una de las asignaturas.
- La formación en línea en interpretación ofrece a los estudiantes un acercamiento a la modalidad de interpretación en remoto, un tipo de interpretación que ha prosperado durante la época de restricciones sanitarias.
- Entre los aspectos negativos indicados por los estudiantes participantes en el estudio destaca la falta de contacto con un compañero de cabina. Una vez valoradas las diferentes posibilidades para solucionar este aspecto, consideramos que, en experiencias futuras, se podrían crear, al principio de la asignatura, parejas de interpretación que fueran cambiando después de un tiempo determinado. Esto permitiría a los alumnos compartir glosarios y acordar turnos de trabajo. También se les recomendaría la utilización del *chat* que ofrecen las distintas plataformas en caso de que existiera una necesidad de apoyo entre concabinos.

La conclusión principal que se obtiene de la experiencia es que, con un enfoque adecuado y la tecnología necesaria, la disciplina puede impartirse a distancia sin que los aspectos relacionados con la técnica de la materia se vean comprometidos.

Mi agradecimiento a los estudiantes de interpretación de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Europea de Madrid por su dedicación y su actitud positiva en un periodo difícil para su formación.

Referencias

Blackboard (2018). *Acerca de Collaborate*.

https://help.blackboard.com/es-es/Collaborate/Ultra/Administrator/About_Collaborate

Blackboard. (2021). *Blackboard*.

<https://www.blackboard.com/es-lac/teaching-learning/collaboration-web-conferencing/blackboard-collaborate>

Canvas (2021). *Instructure*.

<https://www.instructure.com/about/our-story>

Dougiamas, M. y Taylor, P. (2000). *Improving the effectiveness of tools for Internet based education*. Teaching and Learning Forum. [Archivo PDF]

<https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/37770/1/Internet-based%20Education.pdf>

Gile, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training* (revised edition). Ámsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Google (2021). *Formación y ayuda sobre Google Meet*.

https://support.google.com/a/users/answer/9282720?hl=es&ref_topic=7306097&visit_id=637749990739979708-2552052189&rd=1

Microsoft (2021). *Microsoft Teams: aprender y crecer en equipo*.

<https://www.microsoft.com/es-es/microsoft-teams/education>

Moodle. (2020). *Historia*.

<https://docs.moodle.org/all/es/Historia>

Pernías, P. (2011). *Los Campus Virtuales como favorecedores del aprendizaje de los estudiantes.*

El caso de la Universidad de Alicante. La Cuestión Unviersitaria, 113-125. [Archivo PDF]

<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3391/3431>

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, 67, de 14 de marzo de 2020.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>

Silió, E. (30 de marzo de 2020). *Las 15 carreras universitarias más afectadas por la pandemia.* El País.

<https://elpais.com/sociedad/2020-03-29/las-carreras-universitarias-mas-afectadas-por-la-pandemia.html>

Skype (2021). *Acerca de Skype.*

<https://www.skype.com/es/about/>