



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

**Estudio de la formación remota y las nuevas tecnologías
usadas en el Máster Universitario en Interpretación de
Conferencias durante el confinamiento:
evaluación desde la perspectiva del profesorado**

Autor/a: Manal Mabrouk Fillali

Director/a: Dolores Rodríguez Melchor

Codirector/a: Elena Aguirre Fernández-Bravo

17 / 12 / 2022

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe

Máster Universitario en Interpretación de Conferencias

“Online learning provides fantastic flexibility, among other benefits, and aids in making the task of arranging development opportunities far easier” (Jones, s.f.).

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a la directora de este proyecto, Dolores Rodríguez Melchor, por la dedicación y apoyo que ha brindado a este trabajo, tanto por el respeto a mis sugerencias y por la el papel de guía que me ha facilitado el desarrollo de este proyecto.

Asimismo, quiero agradecer a la directora del Máster en Interpretación de Conferencias, Elena Aguirre Fernández-Bravo, por hacer la entrevista, un recurso que me sirvió de ayuda para contextualizar el proyecto. Del mismo modo, quiero dar las gracias al coordinador del MUIC, José Manuel Sabio Palacios, por su amabilidad y paciencia en la entrevista que acabó siendo una gran parte de este proyecto.

Gracias a los profesores que impartieron el MUIC en remoto durante la pandemia de la COVID-19, pues fueron a quienes era dirigida la encuesta, uno de los elementos clave del trabajo.

Finalmente, gracias a mi familia, amigos y compañeros que me han prestado un gran apoyo moral que me ha motivado a seguir adelante.

A todos, muchas gracias.

RESUMEN

A raíz de la pandemia de la COVID-19 los profesores y alumnos del Máster en Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia Comillas experimentaron una limitación de contacto social y restricciones de movilidad que les obligó a reanudar el programa de estudio de forma remota. Ante esta situación, la enseñanza en remoto ha servido de gran ayuda para formar a los intérpretes de la promoción de 2019-20. Asimismo, las nuevas tecnologías han contribuido para ejercer esta labor desde el hogar. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes se han visto obligados a adaptarse a la nueva dinámica de trabajo de forma acelerada y sin precedentes. Por este motivo, se han presentado dificultades para ambos. En este proyecto de investigación se analizará esta situación desde la perspectiva de los profesores en la enseñanza del máster.

ABSTRACT

In the wake of the COVID-19 pandemic, professors and students of the Master in Conference Interpreting of the Comillas Pontifical University experienced limited social contact and mobility restrictions that forced them to resume the studies remotely. In this situation, remote teaching has been a great help in teaching the students of the class of 2019-20. Moreover, new technologies contributed to doing so from home. However, students and teachers were forced to adapt to the new unprecedented work dynamics in an accelerated manner. For this reason, many difficulties have presented themselves for both parties. In this research project, the situation will be analyzed from the teacher's point of view of the teaching of this master.

Palabras clave: formación remota, interpretación de conferencias, pandemia, plataforma de enseñanza, enseñanza en remoto, *feedback*, COVID-19

Key words: remote teaching, conference interpreting, pandemic, teaching platform, remote teaching, feedback, COVID-19

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Finalidad y motivos	8
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	9
2.1. Pandemia de la COVID-19	9
2.2. El nuevo entorno en remoto.....	9
2.3. El desafío de la enseñanza.....	10
3. MARCO TEÓRICO.....	12
3.1. Enseñanza en remoto	12
3.2. Fatiga	13
3.3. Enseñanza a distancia de emergencia.....	13
3.4. Formación de interpretación en remoto.....	13
3.4. <i>Feedback</i>	14
4. METODOLOGÍA.....	14
4.1. Elaboración de la entrevista	15
4.2. Elaboración de la encuesta	15
4.3. Análisis de los resultados	16
5. EL MUIC EN REMOTO: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	16
5.1. Adaptación a la formación remota	16
5.2. Formación para la enseñanza remota.....	18
5.3. Cambios experimentados en el MUIC en remoto.....	18
5.4. El cambio de papel del profesor durante la pandemia	19
5.5. Evaluación de los alumnos.....	20
5.6. Ventajas de la enseñanza en remoto	21
5.7. Aspectos negativos de la remota.....	21
5.8. Posibles mejoras del MUIC en remoto	23
5.9. Métodos del MUIC en remoto útiles para la enseñanza presencial.....	24
5.10. Éxito del MUIC en remoto.....	24

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS...	26
6.1. Inversión de tiempo para la preparación de las clases.....	26
6.2. Dificultades para la adaptación a la enseñanza en remoto.....	27
6.3. Formación previa para la enseñanza en remoto.....	28
6.4. <i>Feedback</i>	29
6.5. Evaluación de los alumnos.....	30
6.6. Calidad de interacción entre el profesor y el alumno	30
.....	31
6.7. Dinámica de la clase	31
6.8. Cansancio tras impartir una clase	32
6.9. Asistencia por parte de los alumnos.....	33
6.10. Participación por parte de los alumnos	33
6.11. Eficiencia de las clases.....	34
6.12. Evolución de la curva de aprendizaje.....	35
6.13. La enseñanza en remoto como solución.....	36
6.14. La relación entre alumno y profesor en la enseñanza en remoto.....	36
6.15. Interés por la enseñanza en remoto	37
6.16. Preferencia de la enseñanza en remoto	38
7. CONCLUSIONES.....	39
8. REFERENCIAS.....	41
9. ANEXOS.....	43
9.1. Entrevista con Elena Aguirre Fernández-Bravo.....	43
9.2. Entrevista con José Manuel Sabio Palacios	51
9.3. Encuesta para los docentes sobre su experiencia al impartir el MUIC en remoto	

TABLA DE ILUSTRACIONES

Figura 1. Inversión de tiempo para la preparación de las clases.	26
Figura 2. Dificultades para la adaptación a la enseñanza en remoto.....	27
Figura 3. Formación previa para la enseñanza en remoto.....	28
Figura 4. Feedback.	29
Figura 5. Evaluación de los alumnos.	30
Figura 6. Calidad de interacción entre el profesor y el alumno.	31
Figura 7. Dinámica de clase.	32
Figura 8. Cansancio tras impartir una clase.	32
Figura 9. Asistencia por parte de los alumnos.	33
Figura 10. Participación por parte de los alumnos.	34
Figura 11. Eficencia de las clases.....	34
Figura 12. Evolución de la curva de aprendizaje.	35
Figura 13. La enseñanza en remoto como solución.	36
Figura 14. La relación entre el alumno y profesor en la enseñanza en remoto.	37
Figura 15. Interés por la enseñanza en remoto.....	38
Figura 16. Preferencia por la enseñannza en remoto.	38

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Finalidad y motivos

El objetivo de este proyecto de investigación es saber cómo se ha gestionado la enseñanza del Máster Universitario de Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia Comillas, al que nos referimos de ahora en adelante como MUIC, durante la pandemia de COVID-19, pues es un programa que se imparte de forma presencial. Durante la promoción de 2019-20 la autora de este trabajo fue estudiante de Traducción e Interpretación en otra universidad y experimentó también el paso a la enseñanza en remoto. Afortunadamente, la mayoría de las materias se podían impartir a distancia. Sin embargo, la calidad de la enseñanza de las asignaturas de interpretación se vio afectada negativamente por este cambio. El MUIC se imparte en aulas que incluyen cabinas insonorizadas diseñadas para la interpretación en las que los alumnos practican y desarrollan sus habilidades. Por este motivo, surgió la curiosidad de ver cómo era posible enseñar este máster a distancia y de saber cuál era la opinión de los docentes tras haberlo impartido de este modo.

La pandemia causó un cambio de dinámica en muchos empleos, en especial en el mundo de la interpretación de conferencias. La interpretación remota cobró popularidad en el mercado privado y a nivel institucional. En este contexto, uno se pregunta: ¿cómo se impartieron las clases de interpretación en el MUIC durante el confinamiento?

El siguiente trabajo de investigación podrá dar respuesta a esta cuestión mediante una entrevista y una encuesta que se hizo a los docentes que impartieron clases a los alumnos de la promoción 2019-20. Por un lado, la entrevista contextualizará la situación y hará saber los primeros cambios que se tomaron antes del paso a la formación remota de los intérpretes. Por otro, la encuesta mostrará la opinión de los docentes sobre el salto hacia la enseñanza en remoto del máster.

Vivimos en un mundo cambiante en el que muchos trabajos, entre ellos la interpretación, han conseguido adaptarse a las nuevas condiciones de trabajo causadas por la pandemia y los avances tecnológicos. Por consiguiente, esta investigación tiene relevancia para saber si los estudios del máster se ajustan a esta transición al mundo en remoto.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Pandemia de la COVID-19

La Organización Mundial de la Salud (OMS), el 11 de marzo de 2020, determinó en su evaluación que «la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia» (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). La pandemia de la COVID-19 supuso un cambio, no solo en la vida cotidiana de los ciudadanos, sino también en su empleo. Unos de los profesionales más afectados han sido los que ejercen la interpretación, pues en condiciones normales la mayoría interpretan en cabinas especializadas.

La pandemia puso a prueba la adaptabilidad de la humanidad. Los gobiernos, incluido el de España, impusieron medidas estrictas. Entre ellas, se pasó al trabajo y la educación en remoto. La tecnología necesaria para estudiar y trabajar en remoto ya existía, sin embargo, había una cierta reticencia a usarla. Sin embargo, a mediados de marzo de 2020 no tuvimos más opción que cambiar el modo de trabajo, educación y enseñanza (Kovalik-Deák, 2021).

2.2. El nuevo entorno en remoto

La interpretación de conferencias constituye una parte pequeña del mercado de desarrollo de *software* y la formación en interpretación de conferencias representa un porcentaje aún menor (Ahrens et al., 2021). Incluso en la educación presencial, las soluciones técnicas para las necesidades de formación de la institución deben concebirse con una colaboración estrecha con el personal docente. Además, suelen implicar el uso de *hardware* de interpretación del mercado profesional que el alumnado no tiene en ese punto de su formación (Ahrens et al., 2021). No es de extrañar, por tanto, que cuando se produjo la pandemia de COVID-19 no se pudiera adquirir inmediatamente una solución estándar para la formación de intérpretes a distancia.

Dada la naturaleza repentina de la transición, la primera respuesta fue proporcionar la mejor enseñanza a distancia de emergencia posible (Ahrens et al., 2021). La solución fue un cambio temporal de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis (Ahrens et al., 2021). La nueva dinámica de enseñanza se diseñó para periodo limitado, pues se tenía pensado volver al formato habitual una vez que la crisis o emergencia haya remitido (Ahrens et al., 2021). Este supuesto fue fundamental

para la respuesta estratégica del máster, objeto de nuestro estudio, en la fase inicial, sin embargo, acabó siendo el plan educativo para el tiempo restante del curso.

El estrés derivado de la situación de gran inestabilidad y el impacto de la paralización de la vida pública en la experiencia de aprendizaje y enseñanza constituyen también un aspecto único de este tipo de transición de emergencia (Ahrens et al., 2021).

2.3. El desafío de la enseñanza

La enseñanza a distancia que se introdujo como resultado de la emergencia epidemiológica creó una nueva situación para todos los participantes en todos los niveles del proceso educativo. El objetivo principal era una transición rápida y adecuada para los docentes y los estudiantes. La pandemia surgió en la mitad del periodo curricular del MUIC y los profesores se preguntaban cómo seguir impartiendo las clases de la forma más eficiente posible. El giro de acontecimientos creó una situación especial para la formación de intérpretes que suele basarse en una educación presencial.

Las instituciones de educación, incluida la Universidad Pontificia de Comillas, optaron por la educación a distancia durante la emergencia. En esta situación, los docentes se enfrentaron al desafío de reestructurar el contenido del máster, grabar vídeos y mantener el contacto con el alumnado de forma regular. Por lo tanto, los profesores tuvieron que adaptarse a los cambios de la metodología de enseñanza.

Según su definición tradicional, la formación a distancia es una forma especial de educación en la cual la gran distancia entre el profesor y alumno hace imposible que compartan el mismo espacio durante el proceso educativo. La formación a distancia puede combinar o usar exclusivamente la correspondencia tradicional, videollamadas unidireccionales y bidireccionales, correos, así como herramientas informativas (Kovalik-Deák, 2021).

Al margen de enseñar nuevos conocimientos, los docentes tenían que asegurar una retroalimentación y motivación continua a los estudiantes. Además, uno de los grandes desafíos a afrontar era el estado emocional, tanto de profesores como de alumnos. El confinamiento tuvo un efecto psicológico que hizo impartir y asistir a las clases virtuales complicado. Del mismo modo, mantener la concentración en sesiones largas delante de una pantalla cansaba a todos los participantes de la clase. Adicionalmente, el posible ruido de fondo, el acople de los micrófonos o la lentitud del internet podían causar una pérdida de atención más frecuente que en situaciones presenciales (Kovalik-Deák, 2021). Aun

así, asistir a las clases en remoto daba la libertad a los alumnos de abrir y cerrar las cámaras para poder tomar algo o cambiar de habitación.

La enseñanza en remoto depende de otros canales, además del principal, para poder tener una interacción entre formadores y estudiantes, así como una comunicación entre estudiantes, como los mensajes de texto y las redes sociales. Sin embargo, estar atento a muchos canales aumenta la carga cognitiva. Los estudios también muestran que la multitarea durante las actividades educativas también afecta negativamente a la comprensión, la memoria y la retención de datos (Ahrens et al., 2021).

También, una cuestión pedagógica importante en la investigación es que la enseñanza en formatos a distancia se percibe generalmente como más intensiva en tiempo, en términos de carga de trabajo del personal docente y de los estudiantes (Ahrens et al., 2021). Los estudios han revelado que la administración por parte del personal lleva más tiempo, sobre todo al principio. Además, la supervisión y el fomento de la interacción constituyen una parte mayor de la carga de trabajo de los profesores a lo largo del curso en comparación con la enseñanza presencial (Ahrens et al., 2021).

En la misma línea, la forma tradicional de *feedback* en la formación de intérpretes de conferencias es una parte indispensable en la enseñanza entre profesor y alumno. En dicha estructura, el formador da una retroalimentación oral al alumnado delante de sus compañeros. Hoy día, los compañeros también ofrecen sus opiniones además de una autorretroalimentación por parte del alumno. Una clase presencial de interpretación de conferencias bien diseñada suele combinar los tres aspectos del *feedback*. Aunque el *feedback* del docente al alumno en la modalidad presencial pueda ser individual, en general, se acepta que el *feedback* en el grupo en entornos de enseñanza presencial es beneficioso para todos, pues pone de manifiesto problemas en una reproducción que puede resultar útil para todos los alumnos presentes en el aula (Ahrens et al., 2021).

Otro problema de las situaciones de formación remota puede ser que los estudiantes no sean conscientes de los factores de interacción y de su papel como intérpretes en los eventos comunicativos presenciales (Ahrens et al., 2021). Además, la interacción en el aula en línea, tanto entre formadores y alumnos como entre alumnos, debe enfocarse de forma diferente que la formación en persona para compensar la falta de proximidad física (Ahrens et al., 2021).

Finalmente, una de las características de la comunicación cara a cara es la percepción mutua inmediata en la que la percepción interpersonal crea una sensación de proximidad entre los interlocutores de la comunicación que están físicamente presentes *in situ* (Ahrens et al., 2021). En un entorno en línea, los interlocutores intentan lograr la presencia social, aunque estén físicamente distantes. Por lo tanto, se requiere más esfuerzo que en los entornos de comunicación tradicionales, con el riesgo de experimentar un sentimiento de alienación o distancia social (Ahrens et al., 2021).

3. MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico incluye los conceptos básicos que se analizarán a lo largo del proyecto de investigación con un orden de más general a más específico.

3.1. Enseñanza en remoto

La enseñanza en remoto, incluida la enseñanza y el aprendizaje en línea, se estudia desde hace décadas. Existen diversos estudios de investigación, teorías, modelos, normas y criterios de evaluación que se centran en la calidad del aprendizaje, la enseñanza y el diseño de cursos en línea. Lo que sabemos a partir de la investigación es que el aprendizaje en remoto eficaz es el resultado de un diseño y una planificación cuidadosa del curso. El nivel de cuidado del proceso de diseño tiene un impacto en la calidad de la enseñanza del alumnado (Hodges, 2020).

La formación de intérpretes de conferencia en la modalidad presencial también requiere el uso de dispositivos tecnológicos, cabinas y equipos costosos. A fin de impartir clases de interpretación en remoto se necesitan equipos a través de los cuales se pueda hacer una videoconferencia y es necesario que los usuarios conozcan su funcionamiento. Todas estas herramientas se pueden utilizar en la formación ordinaria cuando los estudiantes y los docentes están presentes en el mismo lugar. En el modo remoto, cada uno se comunica utilizando sus propios dispositivos, por lo que se requiere una plataforma de videoconferencias para simular un aula virtual (Eszeny, 2021).

Con la llegada de la nueva pandemia COVID-19 al mundo y la introducción del aprendizaje a distancia en todos los niveles de la enseñanza, este desarrollo ha cobrado un impulso aun mayor, lo que ha permitido hacer observaciones generales sobre las metodologías de aprendizaje electrónico (Robin, 2021).

La investigación sobre la interpretación a distancia analiza el fenómeno de la fatiga. La interpretación simultánea es una actividad agotadora que requiere una gran concentración incluso a distancia. No es casualidad que 2 o 3 intérpretes en cabina se alternen cada 20-30 minutos durante una conferencia. Para los formadores de intérpretes, cuyo proceso de interpretación requiere aún más esfuerzo y está menos automatizado, la fatiga aparece antes. Esto debe tenerse en cuenta a la hora de planificar las tareas para las clases virtuales (Eszeny, 2021).

3.2. Fatiga

Un tiempo prolongado delante de la pantalla, la carga cognitiva causado por la multitarea y las limitaciones de la movilidad física son todos factores que contribuyen a la fatiga en una clase virtual (Blum, 2020). Además, el uso de múltiples canales durante las clases síncronas, un hecho muy frecuente en la enseñanza en remoto, puede ser una fuente adicional de estrés y fatiga. De hecho, la investigación ha demostrado que las actividades multitarea, como enviar mensajes de texto durante las clases, aumentan la carga mental del alumno y del profesor (Ahrens et al., 2021).

3.3. Enseñanza a distancia de emergencia

Debido a la amenaza del COVID-19, las universidades se enfrentaron a decisiones sobre cómo continuar con la enseñanza y, al mismo tiempo, cómo proteger a su profesorado, personal y estudiantes en una emergencia de salud pública que avanzaba rápidamente y que en el momento no se comprendía bien. Las instituciones optaron por cancelar todas las clases presenciales, incluidos los laboratorios de interpretación, y han decidieron que el profesorado trasladara sus cursos a Internet para ayudar a prevenir la propagación del virus que causa el COVID-19 (Hodges, 2020).

3.4. Formación de interpretación en remoto

La enseñanza en remoto ha cambiado la formación de intérpretes, que antes era un asunto menos tecnológico que consistía en ejercicios en el aula, tanto de interpretación consecutiva, como de interpretación simultánea. Actualmente, la formación de interpretación está siendo transformada por Internet (Mouzourakis, 2010). El material didáctico, así como los discursos, puede descargarse ahora de Internet y los estudiantes pueden reutilizarlo para estudiar por su cuenta si lo desean. Gracias a las herramientas de colaboración en Internet, el profesor y los compañeros pueden aportar su opinión

(Mouzourakis, 2010). Además, al conectar las escuelas de interpretación en una red de videoconferencia, los formadores experimentados pueden asesorar a estudiantes que se encuentran en lugares distintos y que, de otro modo, no podrían aprovechar esta oportunidad. Esta interacción a distancia es una promesa de nuevas oportunidades, pero también, al alejarse del modo tradicional de formación presencial, una fuente de posibles retos (Mouzourakis, 2010).

En la actualidad, los alumnos tienen acceso a materiales como discursos para la práctica individual de la interpretación. A modo de ejemplo, el consorcio EMCI (European Masters in Conference Interpreting), un grupo de importantes escuelas europeas de interpretación cuyo objetivo es armonizar los planes de estudio y la evaluación, ofrece en su sitio web (EMCI) vídeos de expertos que imparten conferencias sobre diversos temas de teoría y práctica de la interpretación (Mouzourakis, 2010). Los discursos que pueden utilizarse para la práctica y la posterior evaluación asincrónica están disponibles a través del Repositorio de discursos de la UE (Speech Repository) (Mouzourakis, 2010).

3.4. *Feedback*

En la formación de un intérprete de conferencias es importante proporcionar al alumno con una retroalimentación para que pueda mejorar y desarrollar sus habilidades. La forma tradicional de *feedback* en la formación de intérpretes de conferencias está inextricablemente ligada a la estructura tradicional maestro/aprendiz en la que el maestro (formador) da *feedback* oral al aprendiz (alumno) delante de sus compañeros (Ahrens et al., 2021). En la actualidad, esto se suele complementar con formas de retroalimentación por parte de los compañeros y de autoretroalimentación. Una clase presencial de interpretación de conferencias bien diseñada suele combinar los tres aspectos del *feedback* (Ahrens et al., 2021). Aunque el *feedback* instructor-alumno es criticable en la modalidad presencial, en general, se acepta que el *feedback* en el grupo en entornos de enseñanza presencial es beneficioso para todos, ya que pone de manifiesto problemas en una reproducción que otros alumnos también pueden estar experimentando (Ahrens et al., 2021).

4. METODOLOGÍA

Como en cualquier otro proyecto de investigación, uno de los primeros pasos que se han realizado ha sido la búsqueda de bibliografía relacionada con la temática. En base a los

hallazgos se ha optado por realizar una investigación empírica mediante una entrevista inicial y una encuesta a los docentes del MUIC. Somos conscientes de que nuestra lista de referencias es algo escasa, pero es debido a la falta de literatura sobre este tema tan cercano en el tiempo y tan novedoso

4.1. Elaboración de la entrevista

La primera parte del trabajo de investigación ha sido la elaboración de una entrevista con Elena Aguirre Fernández-Bravo y José Manuel Sabio Palacios, respectivamente directora y coordinador del MUIC durante el curso 19-20 en el que se experimentó la enseñanza en remoto del máster. La preparación de las preguntas se ha basado con el principio de dar libertad al entrevistado/a para contestar según su experiencia personal. Aunque se han planteado las mismas cuestiones, el número de preguntas ha sido entre 9 y 11, pues se han formulado a medida que se necesitaba más detalles o no. Asimismo, las preguntas hacían referencia a los acontecimientos que se experimentaron en el MUIC cuando se declaró oficialmente la pandemia de la COVID-19. Ambas entrevistas se pueden consultar en el punto 9.1. y 9.2. del anexo.

4.2. Elaboración de la encuesta

Al ser un proyecto empírico, la segunda parte del proyecto se ha basado en una encuesta en formato digital destinada a los docentes que impartieron las clases remotas del MUIC en 2020. Gracias a la previa búsqueda de la bibliografía se pudo formular las preguntas necesarias para desarrollar el trabajo de investigación. Como resultado, se han creado 16 preguntas relacionadas con el esfuerzo, adaptación, cansancio, *feedback*, dinámica y eficiencia, entre otros.

La encuesta se realizó mediante la plataforma Typeform, pues a parte de registrar las respuestas, se pueden hacer gráficos útiles para analizar los resultados. Tras formular las preguntas se han hecho llegar a los docentes vía correo.

Las respuestas se podrán analizar mediante una serie de parámetros incluidos que constituyen el apartado 6. Con la ayuda de los recursos bibliográficos y los gráficos hechos con Typeform se hará un comentario de cada una de las preguntas.

Al tener un contexto cronológico de la entrevista y las opiniones de los docentes de la encuesta se podrá hacer una reflexión general sobre los puntos positivos y negativos del MUIC impartido en remoto.

4.3. Análisis de los resultados

El análisis de los resultados, tanto de la entrevista como de la encuesta, es una parte crucial para poder dar respuesta a las preguntas que iniciaron este proyecto. Por un lado, con una transcripción de la entrevista se podrá analizar más detenidamente los contenidos y, así, poder esbozar los diferentes apartados que contextualizarán el trabajo. Por otro, una vez todos los profesores respondan a las preguntas, se podrán crear gráficos que representen de forma gráfica los resultados. Al tener una representación gráfica, se podrán observar las diferentes tendencias y, así, realizar el comentario. Asimismo, el contenido se redactará con la ayuda de la entrevista, pues muchos temas se mencionan en ambos y será interesante hacer una comparación entre ellos.

5. EL MUIC EN REMOTO: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Mediante la entrevista con Elena Aguirre Fernández-Bravo y José Manuel Sabio Palacios, directora y coordinador del MUIC durante el curso 19-20, que se puede encontrar en los puntos 9.1. y 9.2. de los Anexos se ha dado a conocer cuál fue la respuesta de la Universidad Pontificia Comillas para reanudar la enseñanza del MUIC durante el estado de emergencia de la COVID-19.

5.1. Adaptación a la formación remota

La fase inicial planteó muchas dificultades, pues no había ocurrido algo similar en el pasado. En las primeras semanas del confinamiento parecía que la situación extraordinaria iba a ser breve. Por este motivo, se planteó un pequeño plan de contingencia en que los alumnos trabajarían de forma individual en casa. Asimismo, los profesores ofrecerían tutorías individuales todas las semanas y así fijar los objetivos para trabajar en simultánea y consecutiva.

Tras la declaración oficial del estado de alarma el 14 de marzo de 2020, se hizo una primera reunión para comunicar la suspensión de la docencia presencial. Semanas después se decidió ponerse en contacto con la red de universidades a las que pertenece la Universidad Pontificia Comillas con el consorcio EMCI (European Masters in Conference Interpreting).

Los responsables de los másteres participaron en reuniones virtuales a través de la plataforma de Zoom, entre otras plataformas, con directores y coordinadores de máster de las universidades EMCI para hablar sobre cómo dar el siguiente paso, las plataformas

disponibles y qué posibilidades había. En su momento, la directora del EMCI y profesora de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest recomendó el uso de la plataforma Kudo para dar las clases de simultánea.

La plataforma no estaba diseñada específicamente para la docencia, por lo tanto, no se podía trabajar con vídeos ya grabados, material que se usa en el máster en gran medida. Kudo resultó ser más útil con oradores en vivo, por lo tanto, se utilizó para organizar varias conferencias simuladas o *mock conference*. Sin embargo, según los docentes, también presentó dificultades, entre ellas el uso de dos dispositivos para poder escuchar la reproducción del alumno y el vídeo original.

Aunque se continuó el uso de Kudo en algunas universidades, la Universidad Pontificia Comillas optó por no emplearla debido a los diversos problemas de conectividad. Asimismo, en algunas ocasiones los alumnos o profesores no podían acceder a la plataforma sin razón alguna.

Tras una reunión interna con los profesores del MUIC se decidió usar la herramienta de Moodle Learning Management System de la que ya disponía la universidad antes de la pandemia. Sin embargo, aunque la modalidad de interpretación consecutiva no tenía grandes problemas, la interpretación simultánea era un desafío. Por consiguiente, se decidió usar la plataforma de enseñanza Blackboard Collaborate. Mediante la herramienta de *breakout groups* se pudo crear cabinas virtuales. Aunque para practicar la interpretación consecutiva no era importante, fue útil para la interpretación simultánea. Además, la plataforma permitía tener una pequeña pizarra virtual en la cual se podía apuntar símbolos para la interpretación consecutiva.

A pesar de ello, la plataforma presentó una dificultad con la división de cabinas virtuales: no era posible regular los dos volúmenes. En otras palabras, el volumen del discurso original y del alumno. A fin de escuchar la interpretación del alumno, en la cabina virtual, y el audio original, reproducido en la sala principal, se requerían dos dispositivos por parte del docente. Por lo demás, no presentó problemas de conexión o de acceso a ella, un problema que presentaron las otras plataformas de interpretación.

Gracias a este cambio se pudo montar el sistema y retomar las clases. Así mismo, se desdoblaron clases en diferentes sesiones puesto que las clases en remoto eran más lentas por las cuestiones técnicas. Por lo tanto, la división en grupos permitía trabajar más y ofrecer un *feedback* más completo.

5.2. Formación para la enseñanza remota

Afortunadamente, la universidad, en su conjunto, trabajó durante las primeras semanas del confinamiento para crear recursos. En particular, los miembros del Instituto de Ciencias de la Educación y la Unidad de Apoyo a la Innovación Docente empezaron a montar webinarios y cursos de formación de diferentes herramientas, tanto para la docencia como para la evaluación. Además de formaciones se crearon tutoriales y una página web con materiales colgados, tanto para profesores como para alumnos. Igualmente, se podía contactar con el equipo de asistencia para resolver cualquier incidencia en relación con las herramientas. Por ejemplo, sirvieron de gran ayuda para resolver las dudas en relación con los exámenes, pues dieron consejos para optimizar las conexiones entre otras recomendaciones.

Afortunadamente, el cambio hacia la enseñanza en remoto no planteó problemas a los docentes o alumnos. Además, en los casos de tener una mala calidad debido a la conexión o al equipo, la universidad puso a disposición un préstamo de ordenadores.

5.3. Cambios experimentados en el MUIC en remoto

Los cambios más importantes que afectaron la guía docente fueron las prácticas, pues no se podían hacer en tiempo real. Por este motivo, el equipo docente hizo una selección exhaustiva de conferencias y visitas guiadas grabadas. Por ejemplo, visitas a museos que eran interesantes para tratar como prácticas virtuales. En algunos casos se hizo una adaptación porque no eran propiamente las prácticas curriculares que estaban planeadas, pues el alumno no podía asistir de forma presencial.

Además, los exámenes finales se organizaron para el formato remoto. La promoción 19-20 consistía de alumnos de diferentes partes de España y algunos de ellos atendían el curso desde sus ciudades. Por lo tanto, hacer los exámenes de forma presencial habría sido complicado de organizar en el contexto de la COVID-19.

Por consiguiente, los exámenes se organizaron en remoto, esto es, prever discursos grabados y prever la necesidad de grabar los exámenes en línea de los alumnos. A causa de este cambio, la corrección y evaluación de las interpretaciones del alumno, que suele hacerse en el mismo día, tenía que ser *a posteriori*.

De ahí que en una semana de cinco días se dedicaron los tres primeros días para que los alumnos hiciesen el examen y los profesores los grabasen. Además,

posteriormente, el tribunal de evaluación se reunió también en remoto para evaluar las grabaciones de los alumnos, tratando ser lo más justos posible y emulando el contexto normal.

Al ser un caso extraordinario, se ofreció la posibilidad de tener una segunda oportunidad para realizar el examen en el caso de que hubiera algún problema de conexión.

5.4. El cambio de papel del profesor durante la pandemia

En términos generales, el papel del profesor no cambió. Sin embargo, durante esos tiempos, el formador adquirió un toque de empatía y más de cercanía, al igual que otra profesión. Así pues, la enseñanza en remoto acercó a alumnos y profesores.

La pandemia ha hecho que las personas sean más comprensivas con el sufrimiento, la ansiedad y los problemas de la salud mental de los demás. Como bien se sabe, los alumnos suelen tener incertidumbre sobre su rendimiento en el máster. Sin embargo, al ser una situación de la cual los profesores aprendían también resultó en una comprensión mutua, tanto de profesor a alumno como de alumno a profesor. Pese a lo mencionado, se debe subrayar que el cambio de actitud se ha experimentado en todas las profesiones en todo el mundo, por lo tanto, no es exclusivo para el formador de intérpretes.

Durante las primeras semanas del MUIC en remoto, tanto profesores como alumnos hacían un intercambio personal y emocional más frecuente. Esto se podía ver antes de iniciar la clase, pues se preguntaba por el bienestar de los alumnos y sus seres queridos.

La empatía de los docentes ayudó a los alumnos, pues algunos tenían familiares enfermos o sanitarios en primera línea combatiendo la pandemia. Dicho de otra manera, se creó un clima de empatía y comprensión mutua.

Durante la pandemia, el papel como docentes tenía más claramente marcado el carácter de querer cuidar al alumno en todos los sentidos, pues los profesores sentían que era parte de su responsabilidad.

Por esta razón los profesores tuvieron que adaptar un papel de psicólogo o *coach*, así como cuidar el *feedback*. En lugar de destruir la motivación de los alumnos, los profesores indican con optimismo cuáles son las dificultades y errores deben superar. En

especial, era importante mantener la dedicación de los alumnos durante la época difícil del confinamiento. Por lo tanto, el objetivo principal era aprovechar el máster a pesar de las circunstancias. Aun así, no quiere decir que los docentes ya no lo hacían en condiciones normales.

Así pues, una de las marcas de identidad de la Universidad Pontificia Comillas es la presencia de los profesores en el proceso de tutorización y apoyo. Evidentemente, esta marca fue más notable en las circunstancias tan especiales de la pandemia. Durante la pandemia, se cuidó mucho al alumno para continuar con el aprendizaje, pues ya se encontraban en situaciones difíciles debido al contexto de la COVID-19.

A pesar del cambio de dinámica hacia la remota, el papel del docente como orientador, como guía, como centro neurálgico del *feedback*, tanto individual como grupal, se mantuvo en gran medida.

5.5. Evaluación de los alumnos

La nueva dinámica de trabajo afectó tan a la evaluación para dar *feedback* para el alumno como la evaluación de los exámenes.

Por una parte, dar *feedback* en las clases no se vio resentido. En concreto, se pudo dedicar parte de la clase para comentar la prestación de cada alumno mediante la plataforma de enseñanza Collaborate. Así pues, la dinámica de la clase que se hacía de forma presencial fue la misma.

Con respecto a la interpretación consecutiva se hizo uso de la pizarra digital para apuntar símbolos o pasajes difíciles. De la misma manera, en las clases de interpretación simultánea, no se vio resentida la evaluación de los alumnos.

Por otra, la evaluación de los exámenes se planificó por adelantado. En particular, evaluar el alumno sincrónicamente, es decir, mientras se producía el examen, era arriesgado. De ahí que se decidió grabar durante la primera parte de la semana los exámenes de los alumnos. A continuación, una vez examinados todos los alumnos, la segunda parte de la semana se dedicó a la evaluación. En este sentido, los alumnos no estarían tan nerviosos y había posibilidad de tener algún problema tecnológico, pues todo el contenido estaba grabado y guardado.

Por consiguiente, la evaluación no fue afectada gracias a la evaluación asíncrona. Asimismo, los profesores tenían la preocupación de que la pandemia afectara lo mínimo a la evaluación de los alumnos y a su experiencia docente.

5.6. Ventajas de la enseñanza en remoto

En algunas circunstancias, la enseñanza en remoto ha aportado facilidades logísticas. La enseñanza en remoto facilita en algunos momentos la conciliación. Pongamos el caso de los profesores que no ejercen su labor a tiempo completo. Gracias a la remota, los profesores podrían continuar con su labor en diferentes partes del mundo. Además, en algunos casos, sin la remota no podrían trabajar debido a las condiciones logísticas. En definitiva, se trata de un beneficio no solo del máster o la pandemia, sino a nivel general.

La enseñanza en remoto permite conciliar con otros trabajos. En particular, puede ser beneficioso para un profesional de la interpretación, pues tiene que viajar o realizar encargos de interpretación. Además, en algunos casos particulares, puede facilitar la conciliación familiar. Asimismo, la enseñanza en remoto era más cómoda, pues no era necesario madrugar para asistir a clase.

Desde el punto de vista laboral, el trabajo en remoto presenta ciertas facilidades. Sin embargo, a pesar de sus ventajas, muchas personas deseaban volver a la presencialidad, pues trabajar en persona era diferente.

Aunque tiene puntos prácticos, la enseñanza de las clases en remoto fue una buena solución, pero esta nueva dinámica de trabajo no puede sustituir el cara a cara del MUIC.

Igualmente, los docentes encontraron formas para impartir las clases de interpretación consecutiva. Aunque la enseñanza de la interpretación simultánea en remoto era más complicada, las clases de la modalidad consecutiva eran posibles gracias a la videoconferencia. Tal y como se mencionó en puntos anteriores, la pizarra digital sirvió de gran ayuda para aprovechar las clases.

5.7. Aspectos negativos de la remota

Hay dos puntos de vista sobre la enseñanza del MUIC en remoto durante la pandemia.

Por un lado, para el alumnado es difícil. Según la experiencia de los docentes, el nivel de dificultad depende de la personalidad del alumno y el momento en el que está a nivel de salud mental. El MUIC no se impartió solo en remoto, sino que fue durante una pandemia también. Por lo tanto, se trata de dos factores y es importante tener ambos en cuenta.

Dicho esto, había alumnos que no estaban pasando por un buen momento, y al tener eso en cuenta, con determinados alumnos era más difícil conectar porque perdían la motivación o el enganche con las clases.

Cuando un docente está en el aula en frente de sus alumnos, se pueden detectar ciertas cosas. En algunos casos se puede notar la falta de motivación o el estado de ánimo de un alumno. Desafortunadamente, cuando se trata de una clase en remoto y el alumno no se siente bien es posible que desaparezca más. Por lo tanto, si dicho alumno no se conecta, y ese es el único canal de comunicación, es difícil asesorarle y preguntar por sus necesidades. Dicho esto, la enseñanza en remota no juega a favor del alumno que tiene problemas.

Por el contrario, no resultó ser una dificultad para los alumnos que estaban motivados a seguir con el máster a pesar de las circunstancias. Por lo tanto, no hubo una gran diferencia con las clases presenciales, pues continuaron con el trabajo.

Ahora bien, depende mucho sobre la situación personal de alumno para determinar si la enseñanza en remoto tenía aspectos negativos.

Por otro, para los profesores fue una experiencia similar a la presencial. El desafío principal para los profesores fue generar las mismas dinámicas de *feedback* que se daban en condiciones normales. El intercambio de *feedback* resulta ser más complejo, pues a diferencia de la clase en presencial, los participantes de la reunión deben encender y apagar los micros sin pisar los turnos. Por consiguiente, la forma de ofrecer el *feedback* se vio perjudicada, pues el cambio de dinámica resulta en un intercambio menos dinámico y espontáneo

Al mismo tiempo, el cansancio resultó ser una de las grandes desventajas en la enseñanza en remoto, tanto para profesores como alumnos. En concreto, se trata de la *Zoom fatigue* que apareció con tanta frecuencia durante la pandemia. Como consecuencia era agotador asistir y trabajar en clases en línea muy largas. Por lo tanto, tanto docentes como alumnos, acababan mucho más cansados con sesiones de la misma duración que

las presenciales. Es posible que en una clase en presencial haya la oportunidad de desconectar y descansar a diferencia de las sesiones en remoto que demandaban una concentración al 100 % durante toda la clase.

Además, se podría introducir diferentes elementos para variar la rutina de las tareas para que, tanto el alumno como el docente, sientan que rompen con la dinámica y así mitigar un poco el cansancio. Asimismo, las diferentes tareas serían más cortas.

5.8. Posibles mejoras del MUIC en remoto

Una de las mejoras que se podrían hacer es modificar cómo se aplica el formato tradicional de las clases presenciales a la enseñanza en remoto. Por ejemplo, impartir clases más cortas, más dirigidas y de práctica más deliberada. Además, cambiar el formato tradicional de hacer discursos seguidos de *feedback* continuamente podría mejorar el rendimiento en las clases.

Por lo que se refiere a la organización de las conferencias simuladas o *mock conference*, era complejo hacer dichas reuniones en directo. Ahora ha habido mejoras con plataformas como Zoom en las que se ofrece la capacidad de interpretar, por ejemplo. Sin embargo, cuando se impartió el MUIC en remoto no existía esa opción. Se hicieron intentos con plataformas como Kudo en la cual el alumno hacía el papel de intérprete y oyente. Por lo tanto, tener ambos papeles les permitía interpretar y escuchar a los compañeros cuando no intervinieran.

Así pues, la primera conferencia que se organizó con Kudo fue difícil de sacar adelante. Concretamente, se malgastó mucho tiempo para empezar, pues los alumnos no conseguían conectarse con sus dispositivos. Además, la conexión se sobrecargaba. Igualmente, a pesar de tener los oradores listos para intervenir en directo, también surgieron problemas. En definitiva, era necesario que todas las conexiones y dispositivos funcionasen para que la reunión funcionase.

En la siguiente *mock conference* durante el confinamiento estricto fue una mezcla entre tiempo real y material grabado. Esto es, se grabaron las intervenciones con antelación para después interpretarlas en directo. En cuanto al cambio de oradores, el moderador de la reunión notificaba el cambio a través del chat. A pesar de las soluciones, el proceso era complejo. Aun así, se debe destacar que el formato grabado resultó beneficioso para los alumnos, pues era similar al que se usa para los exámenes finales.

Dicho esto, la forma de dar el *feedback* continuó siendo la misma y se ofreció al final de la sesión.

5.9. Métodos del MUIC en remoto útiles para la enseñanza presencial

Una cuestión interesante, que no se hace en presencial por la cuestión logística, aunque se podría hacer en condiciones normales, es hacer la formación en remoto. Esto es, grabar a los alumnos en vídeo, para tener la parte verbal y no verbal, y visualizar las interpretaciones después. Tal vez las herramientas de grabación de vídeo y visualización de contenidos de prestaciones de los estudiantes podría ser una estrategia para aprovechar más la formación en interpretación.

Concretamente, ya se hace uso de esta técnica para los estudiantes de Traducción e Interpretación de la Universidad Pontificia Comillas. Con los alumnos de grado se hace uso de la plataforma Collaborate para grabar sus prestaciones y así revisar la interpretación *a posteriori*. Además, al tener ya instaladas cámaras y sistemas de grabación en las aulas, se podrían hacer grabaciones de alta calidad.

Asimismo, organizar sesiones en remoto podría permitir la participación de otras personas, bien sea de otras instituciones o universidades, o de un invitado que no pueda participar de forma presencial. Por ejemplo, podría ser útil para las prácticas que a veces surgen en remoto para los estudiantes del MUIC.

En resumen, se trata de una forma de trabajar que no se usó hasta que se experimentó la pandemia. No obstante, es importante mantener la calidad del audio para que sea útil para el alumno y no sea dañino para el oído. Además, tener la opción remota disponible puede reducir el número de ausencias en el aula, pues en algunos casos es posible intervenir, aunque uno esté enfermo.

5.10. Éxito del MUIC en remoto

En cuanto al sistema para asegurar el mismo nivel de calidad que las clases presenciales, la prioridad era garantizar una experiencia y un resultado lo más parecido posible a lo que habría sido sin la pandemia. Por lo tanto, si es ese el parámetro de calidad, la enseñanza en remoto del MUIC usó el mismo sistema.

Conviene subrayar que con la nueva dinámica en remoto se continuaron organizando tutorías para hacer un seguimiento de los alumnos. Asimismo, se continuó ofreciendo *feedback* hacia los alumnos y por parte de los alumnos sobre cómo se sentían

tras cada interpretación. Además, había reuniones entre profesores y comunicación entre los formadores de intérpretes a través del *logbook* en el que se apuntaba lo comentado en el aula. Por lo tanto, se consiguió mantener, a grandes rasgos, la misma calidad de las clases que en condiciones normales.

Al mismo tiempo, la eficacia se vio afectada al impartir el MUIC en remoto. Aunque se hizo un gran esfuerzo para imitar la dinámica de las clases en presencial, las sesiones fueron menos eficaces en remoto. Dicho de otra manera, sería difícil controlar todos los factores que normalmente aparecen en una clase presencial además de los desafíos que puede presentar la tecnología como la calidad de la conexión a Internet. Pese a que la conexión en la universidad es estable y funciona francamente bien, la conexión del alumno no se puede controlar. Por ese motivo, sería difícil y la mejor opción sería impartir el MUIC en la universidad presencial.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

El siguiente apartado incluye los diferentes parámetros con los que se creó la encuesta dirigida a los docentes que impartieron el MUIC en remoto como consecuencia de la pandemia de la COVID-19. Se creó cuestionario sencillo siguiendo el modelo de la escala de Likert con la plataforma Typeform que el personal docente debía completar sobre su experiencia en la enseñanza del MUIC en remoto. Posteriormente, se crearon gráficos con Excel para visualizar los resultados de forma más clara.

La finalidad de la encuesta no era obtener resultados estadísticamente relevantes, objetivo poco realista en cualquier circunstancia dado el tamaño potencial de la muestra de profesores del programa de interpretación.

6.1. Inversión de tiempo para la preparación de las clases

El siguiente gráfico ilustra que más de la mayoría de los docentes está de acuerdo con haber invertido más tiempo para organizar las clases en remoto. Sin embargo, una pequeña parte, en particular el 16,5 %, está en desacuerdo con haber invertido más tiempo que en una clase presencial en condiciones normales.

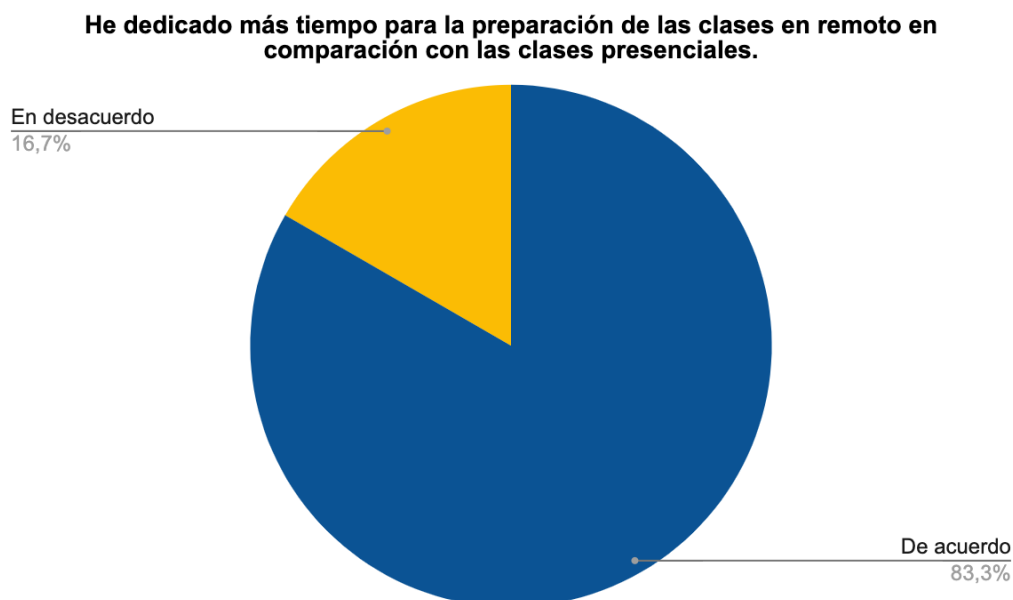


Figura 1. Inversión de tiempo para la preparación de las clases.

Los comentarios individuales de la entrevista que ayudó a contextualizar este proyecto demuestran claramente que hay varias razones que explican el aumento de la inversión de tiempo por lección. El personal menciona dedicar más tiempo a la preparación frente a la mayor demanda de tiempo del trabajo asíncrono, como en el caso de la organización de las *mock conference*, ya que ciertas plataformas obstaculizaron impartir las clases en el principio.

Aunque la carga de trabajo global de los formadores aumenta con la enseñanza asíncrona, el tiempo de grupo en línea puede utilizarse de forma más eficaz, tal y como se ha comentado en la contextualización del MUIC en remoto. Un miembro del personal docente también mencionó que se necesita más preparación, ya que las clases en línea no son tan dinámicas y espontáneas como la enseñanza presencial y, por lo tanto, una planificación más detallada y menos tradicional podría mejorar la situación.

Se trata de observaciones importantes y precisas que deberían dar forma a los conceptos pedagógicos durante el cambio temporal a la enseñanza en remoto.

6.2. Dificultades para la adaptación a la enseñanza en remoto

El gráfico inferior muestra que hay una proporcionalidad de las opiniones de los docentes que impartieron el MUIC en remoto. Por lo tanto, se puede determinar que la experiencia de alguna dificultad técnica depende del contexto de cada profesor.

He tenido dificultades técnicas (equipo, conexión, programas, plataformas...) para adaptarme a la enseñanza en remoto.

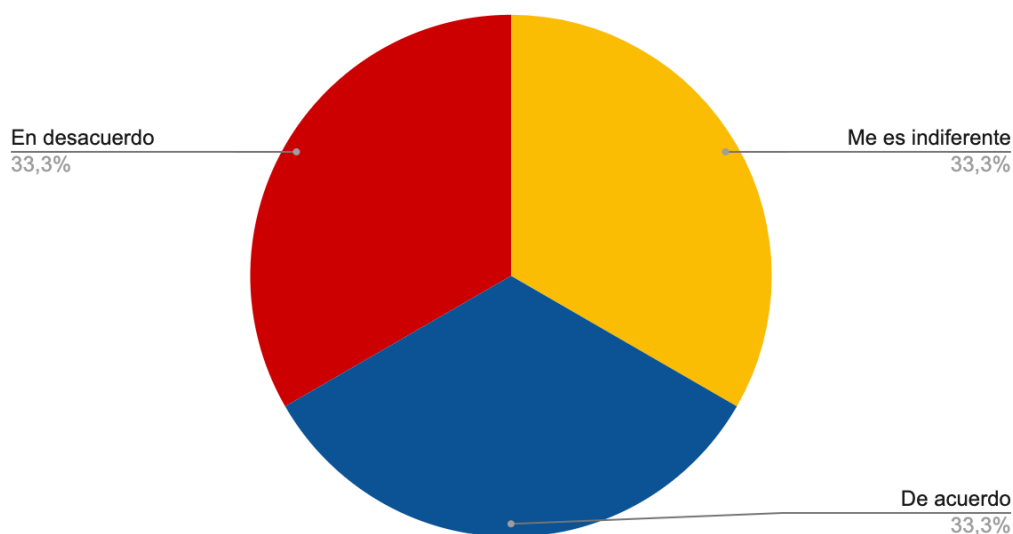


Figura 2. Dificultades para la adaptación a la enseñanza en remoto.

Pongamos por caso, el uso de diferentes dispositivos o la calidad de la conexión del hogar de cada profesor puede resultar en una experiencia diferente en la enseñanza en remoto.

En el contexto de la formación de intérpretes, donde los formadores pueden adaptarse rápidamente a las necesidades de los alumnos en las clases presenciales sin necesidad de utilizar ningún equipo técnico (como lluvia de ideas o trabajo en grupo espontáneos, trabajo intensivo de voz y respiración, cambios imprevistos en la distribución de las cabinas), las limitaciones de la plataforma técnica a distancia repercuten en la espontaneidad de la progresión de las clases. Por lo tanto, afecta la enseñanza del MUIC en remoto (Ahrens et al., 2021).

6.3. Formación previa para la enseñanza en remoto

Como se destaca en la gráfica que trata la formación previa que han hecho los docentes para poder impartir las clases en remoto hay diferentes opiniones. No obstante, está claro que más de la mayoría se ha sometido a una formación para poder adaptarse a las nuevas metodologías para la enseñanza en remoto.

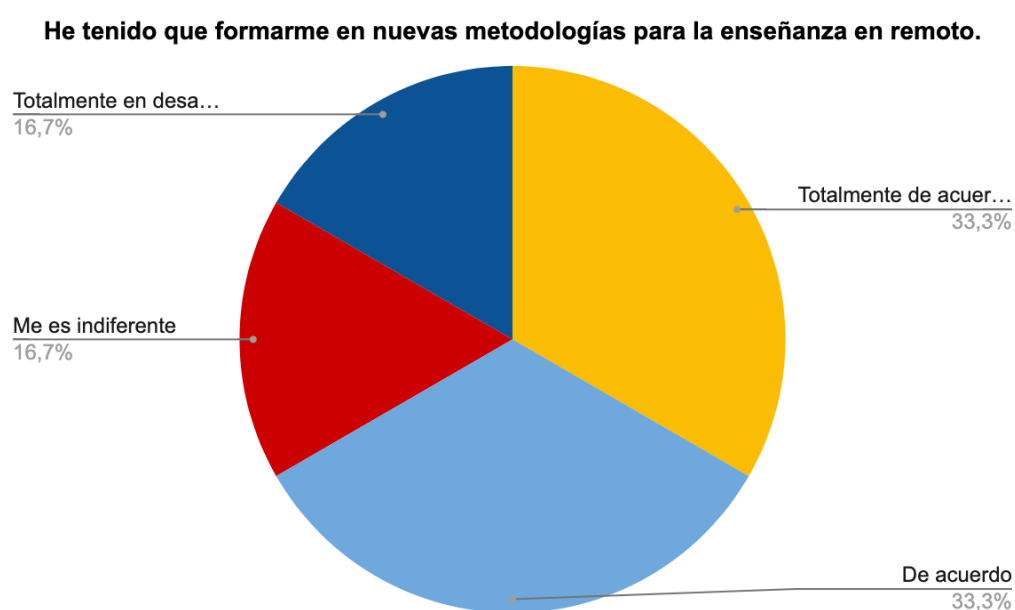


Figura 3. Formación previa para la enseñanza en remoto.

En el contexto de la formación a distancia, las cuestiones técnicas consistieron en general en proporcionar y ajustar las soluciones de hardware y software existentes al entorno y los requisitos específicos de la enseñanza en línea a distancia, ya que la configuración técnica básica ya existía, es decir, los dispositivos. Más que dar forma y definir la enseñanza, las soluciones técnicas se consideraron como una base para apoyar

la transferencia de un concepto de formación existente al nuevo entorno en remoto (Ahrens et al., 2021).

6.4. *Feedback*

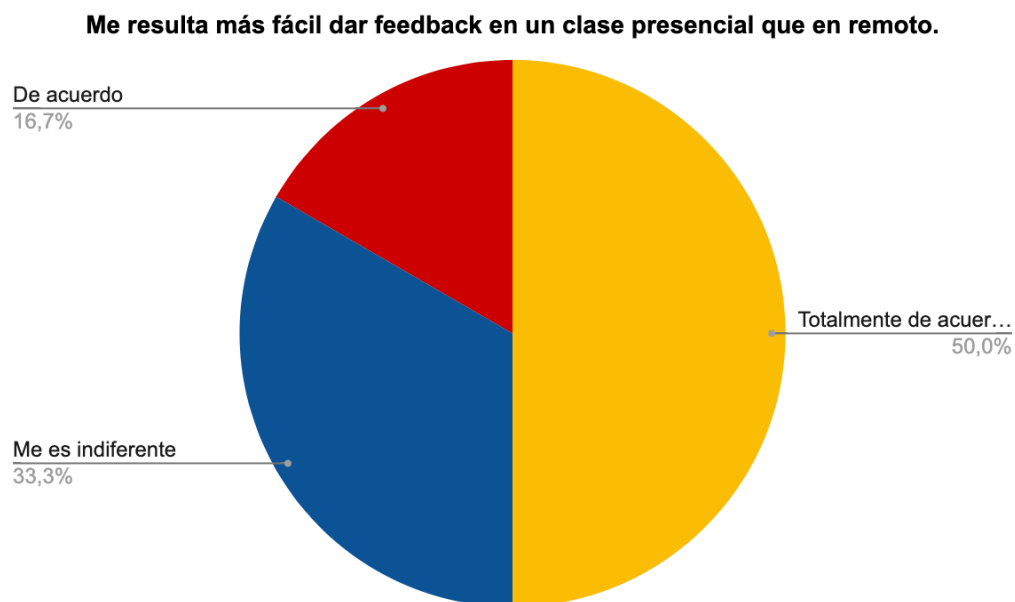


Figura 4. *Feedback*.

Como se puede observar en la gráfica inferior, a la mayoría de los docentes les resulta más fácil dar *feedback* a los alumnos en una clase presencial que en remoto. Aunque una pequeña parte está en desacuerdo con esa afirmación, hay una gran parte de docentes que no tienen preferencia a la hora de dar una retroalimentación, sea en presencial o en remoto.

En las clases presenciales, factores como la comunicación no verbal o las expresiones faciales forman una parte integrante de la formación y suele constituir una categoría aparte de la retroalimentación a los estudiantes. Esto es, la gestualización o las expresiones faciales durante la interpretación suelen ser un punto que se trata en el *feedback*.

Sin embargo, en la enseñanza en remoto del MUIC, es posible que estos factores paralingüísticos se hayan tenido menos en cuenta, ya que tanto el personal como los estudiantes dedicaron su atención a los factores relacionados con el contenido y la lengua. De cara al futuro, un enfoque prometedor es enmarcar las tareas de interpretación en clase como tareas reales de interpretación a distancia, en lugar de recrear escenarios cara a cara simulados (Ahrens et al., 2021).

6.5. Evaluación de los alumnos

Se puede observar que la gráfica sobre la dificultad de evaluar los alumnos en presencial frente a las clases en remoto hay una proporcionalidad en las respuestas. En definitiva, la mayor parte de docentes están de acuerdo en que es más fácil evaluar a los alumnos cuando se encuentran presencialmente en clase. Además, una parte más pequeña de profesores no está de acuerdo ni en desacuerdo, pues ambos entornos no obstaculizan la evaluación.

Me resulta más fácil evaluar mis alumnos tras la enseñanza presencial que en la remota.

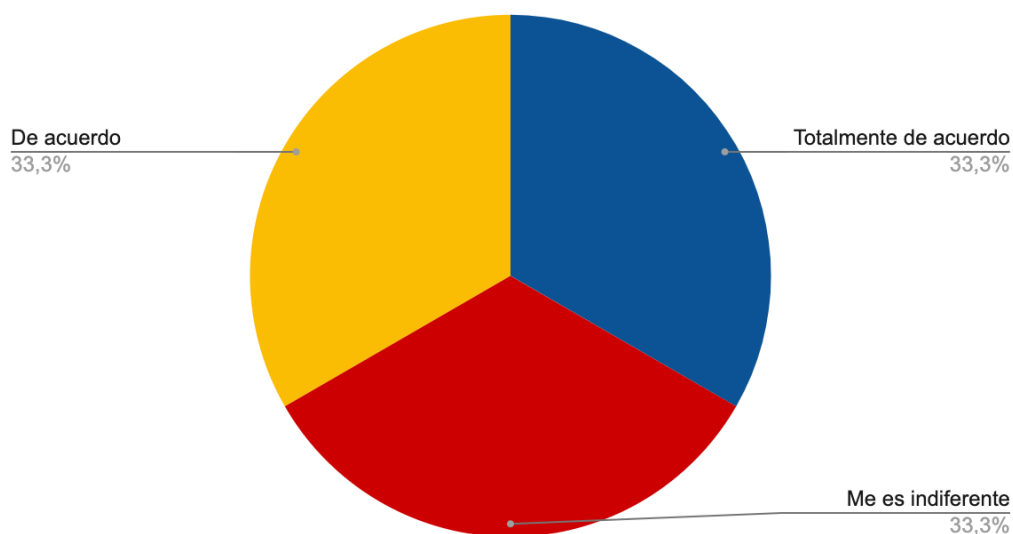


Figura 5. Evaluación de los alumnos.

6.6. Calidad de interacción entre el profesor y el alumno

A partir de la gráfica inferior podemos establecer que todos los docentes están de acuerdo con la afirmación. Por lo tanto, los profesores piensan que la nueva dinámica de trabajo afectó la calidad de interacción entre alumno y profesor.

Asimismo, la interacción alumno-profesor en línea, la comunicación no verbal mediante gestos, la expresión facial y la mirada también es más difícil de descodificar en una videoconferencia, como en el caso del MUIC.

A menudo hay que verbalizar las preguntas de unos y otros, mientras que en un entorno presencial un ceño fruncido probablemente desencadenaría una reacción. Según la experiencia de los docentes, es necesario ser más explícito en las explicaciones e instrucciones y repetirlas más a menudo para que queden claras. Igualmente, esto coincide en gran medida con las conclusiones a las que se han llegado sobre la enseñanza en

remoto. En otras palabras, el tener que ser específico con el lenguaje hace la interacción con el alumno menos natural y espontánea (Ahrens et al., 2021).

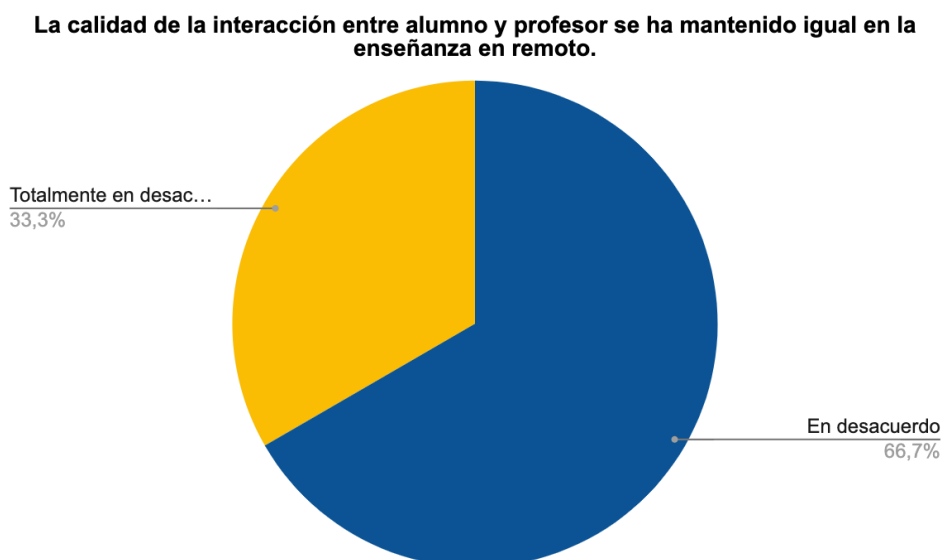


Figura 6. Calidad de interacción entre el profesor y el alumno.

6.7. Dinámica de la clase

Los resultados obtenidos de la pregunta sobre los efectos negativos de la enseñanza en remoto demuestran que todos los docentes del MUIC están de acuerdo con la afirmación. Esto es, los docentes creen que impartir las clases a distancia ha afectado la dinámica de clase de forma negativa.

Por lo tanto, se percibe que la interacción centrada en la tecnología tiene un impacto negativo en la interacción a distancia en las clases en remoto a nivel general. Aunque en el MUIC se consiguió hacer uso de una plataforma como Collaborate que era flexible y fácil de usar, la interacción con los alumnos no era espontánea, haciendo el *feedback* menos efectivo. Además, otro de los problemas es la tensión que supone el tiempo intensivo frente a la pantalla. Desde el punto de vista cognitivo, puede causar una dificultad de enfoque y concentración en las clases (Ahrens et al., 2021).

La dinámica de la clase se ha visto afectada de forma negativa en la enseñanza en remoto.

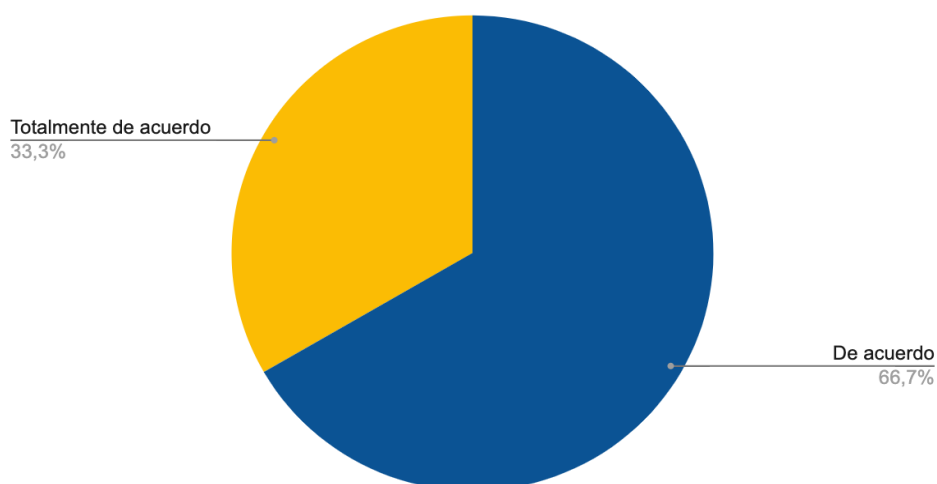


Figura 7. Dinámica de clase.

6.8. Cansancio tras impartir una clase

La gráfica inferior presenta un resumen de los resultados obtenidos sobre la percepción de cansancio por parte de los docentes tras impartir una clase. Se trata de una mayoría que confirma lo comentado en apartados anteriores, en concreto, un 66,7 %. Por lo tanto, podemos interpretar que la mayoría piensa que trabajar en remoto provoca más fatiga que impartir una clase presencial bajo condiciones normales. Sin embargo, una pequeña parte indica que los niveles de cansancio son indiferentes en ambos entornos.

He experimentado más cansancio tras dar una clase en remoto que una presencial.

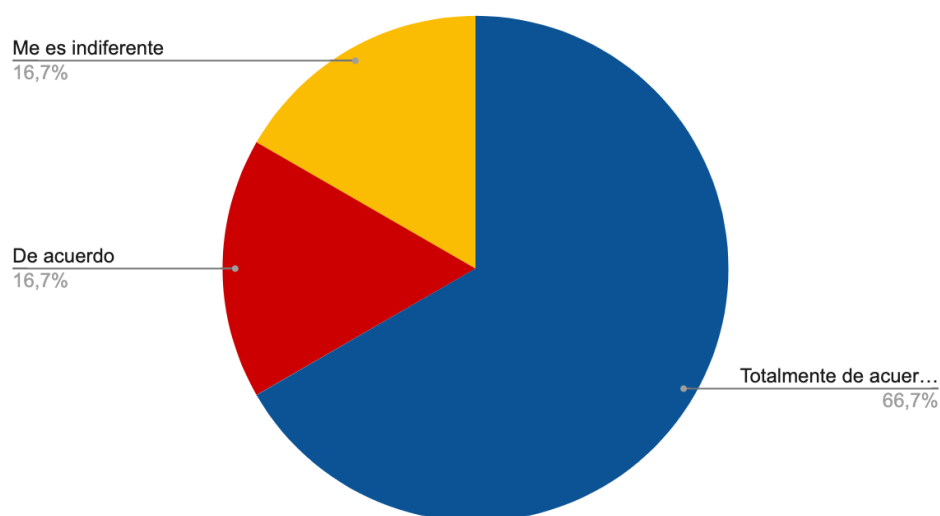


Figura 8. Cansancio tras impartir una clase.

6.9. Asistencia por parte de los alumnos

La siguiente gráfica proporciona una visión general sobre la asistencia de los alumnos a las clases en remoto según los docentes que impartían dichas asignaturas. Exactamente la mitad de los encuestados piensan que el salto a la formación en remoto no aumentó ni disminuyó las tasas de asistencia de los alumnos. Aun así, también hay docentes que apoyan que las clases en remoto han reducido el número de ausencias de los estudiantes. Al mismo tiempo, hay solo un pequeño grupo que está totalmente en desacuerdo con la variación de ausencias por hacer las clases en remoto.

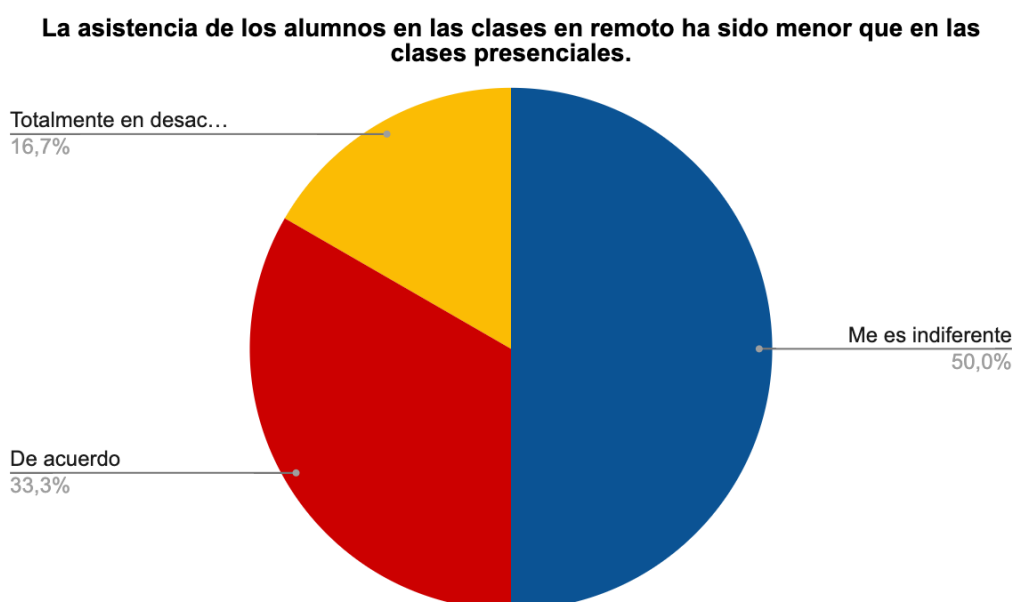


Figura 9. Asistencia por parte de los alumnos.

6.10. Participación por parte de los alumnos

La siguiente tabla sintetiza la opinión de los docentes sobre la participación de sus alumnos en las clases de remoto que impartían. Se puede observar que la mayoría de los docentes piensa que el nivel de participación ha bajado en las clases no presenciales. Además, ha habido un pequeño número de docentes que piensa que la frecuencia en la que participaban los alumnos no cambió. Por lo contrario, solo una minoría pensó que asistir las clases en remoto no animó a los alumnos a participar tanto como en la clase presencial.

Ha habido menos participación por parte de los alumnos en las clases en remoto en comparación con las clases presenciales.

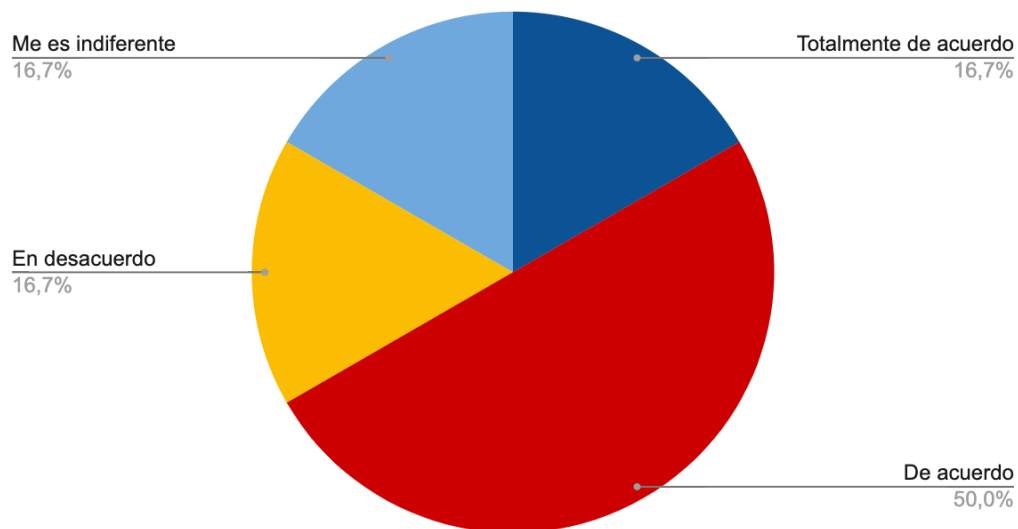


Figura 10. Participación por parte de los alumnos.

6.11. Eficiencia de las clases

En cuanto a la eficiencia de las clases, la mayoría de los docentes piensa que las clases en remoto no han tenido el mismo nivel de eficiencia que las clases presenciales. Sin embargo, dos pequeñas partes piensan que las clases en remoto han sido igual de eficaces o tienen una opinión neutra sobre la afirmación.

Las clases en remoto han sido igual de eficientes que las clases presenciales.

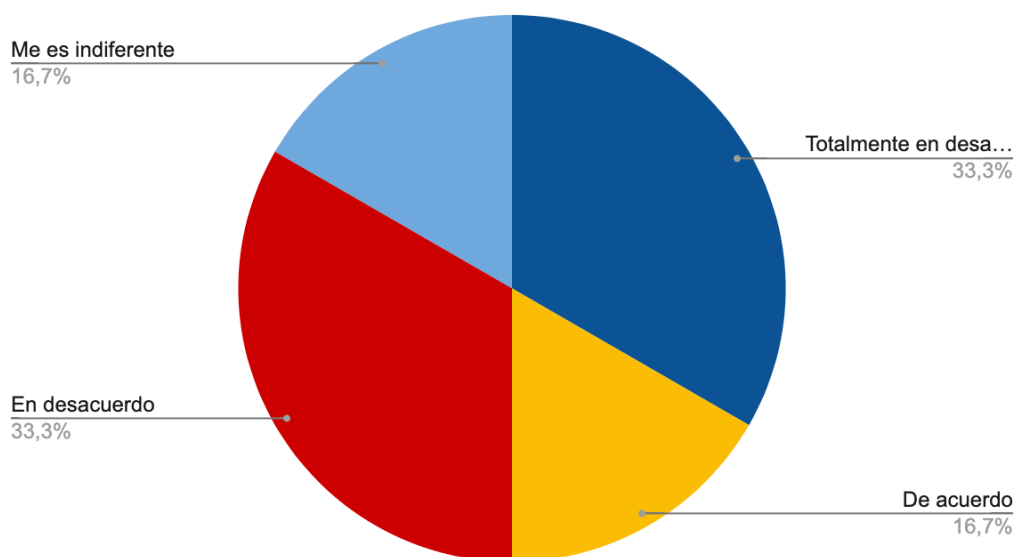


Figura 11. Eficiencia de las clases.

El reto de encontrar una plataforma única para la enseñanza sincrónica de la interpretación simultánea, o incluso para cubrir el flujo de trabajo completo de la formación en interpretación de conferencias es el principal problema que obstaculizó el dinamismo que se experimenta en las clases presenciales (Ahrens et al., 2021).

6.12. Evolución de la curva de aprendizaje

La gráfica inferior representa cómo se vio afectada la curva de aprendizaje de los alumnos en las clases en remoto según los docentes. Aunque la mitad de los encuestados tiene una opinión neutra sobre la posibilidad de un cambio en la curva de aprendizaje del estudiante, hay dos opiniones contrarias. Por un lado, una gran parte de los docentes no piensa que el aprendizaje del estudiante no se ha visto afectado. Por otro, una pequeña parte piensa que la enseñanza en remoto ha afectado la evolución de la curva de aprendizaje de los alumnos.

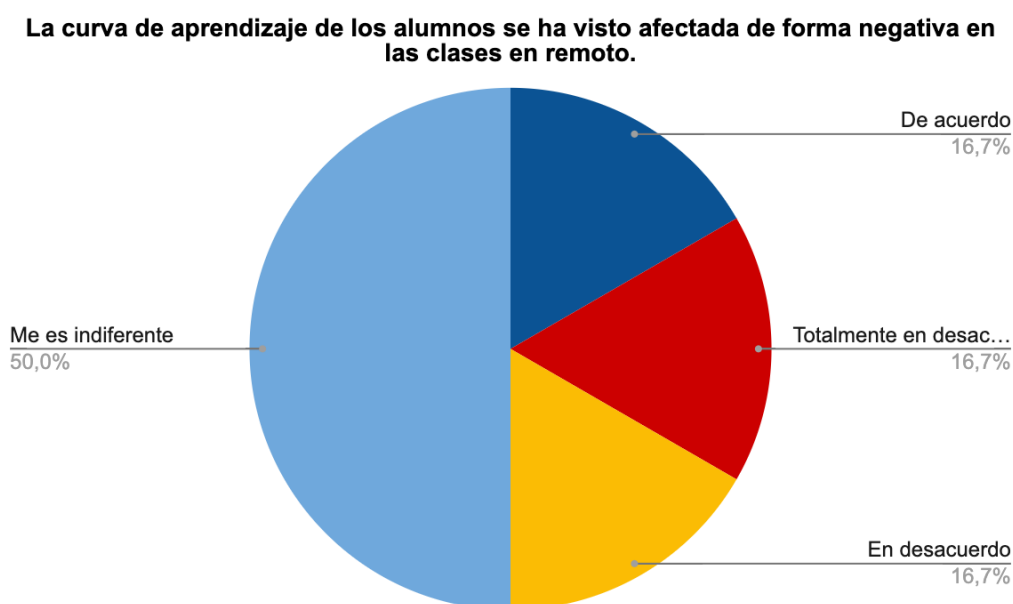


Figura 12. Evolución de la curva de aprendizaje.

6.13. La enseñanza en remoto como solución

Los siguientes ítems de la opinión de los docentes sobre la enseñanza en remoto como solución ante la pandemia de la COVID-19 muestran que todos los profesores que impartieron el MUIC en remoto están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación. Por lo tanto, todos piensan que el paso a la enseñanza en remoto ha sido una buena estrategia para continuar con la formación de los futuros intérpretes durante la pandemia de la COVID-19.

La enseñanza en remoto ha sido una buena solución para reanudar la docencia durante la pandemia de la COVID-19.

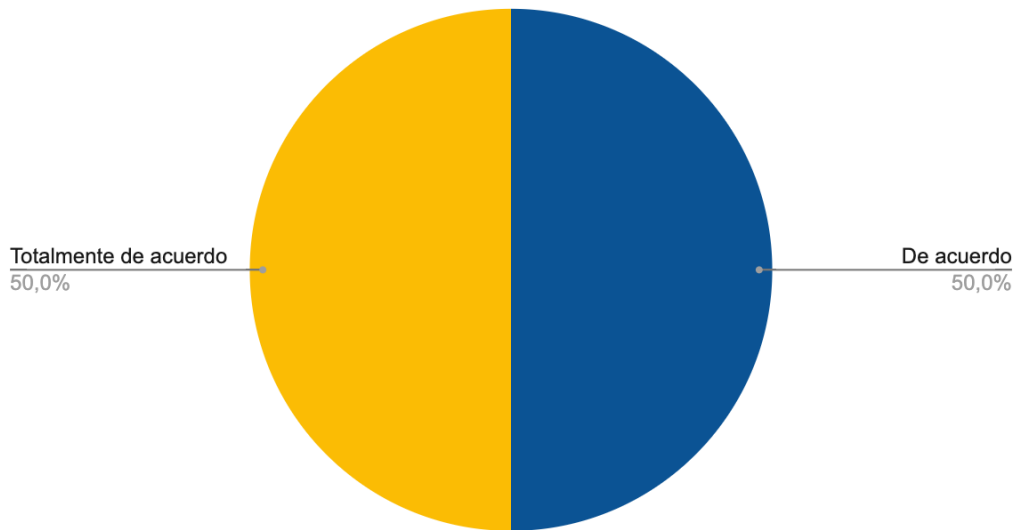


Figura 13. La enseñanza en remoto como solución.

6.14. La relación entre alumno y profesor en la enseñanza en remoto

A diferencia de lo que se comentó en apartados anteriores, la figura 14 muestra una respuesta inesperada por parte de los docentes. De hecho, la mayoría de formadores piensa que la enseñanza en remoto no ha estrechado la relación entre profesor y alumnos. Sin embargo, hay una pequeña parte que se opone a esa opinión y cree que la nueva dinámica de trabajo ha disminuido la distancia entre alumnos y formadores. Además, hay un nombre de docentes que tienen una opinión neutra al respecto.

La enseñanza en remoto ha estrechado la relación entre el alumno y el profesor.

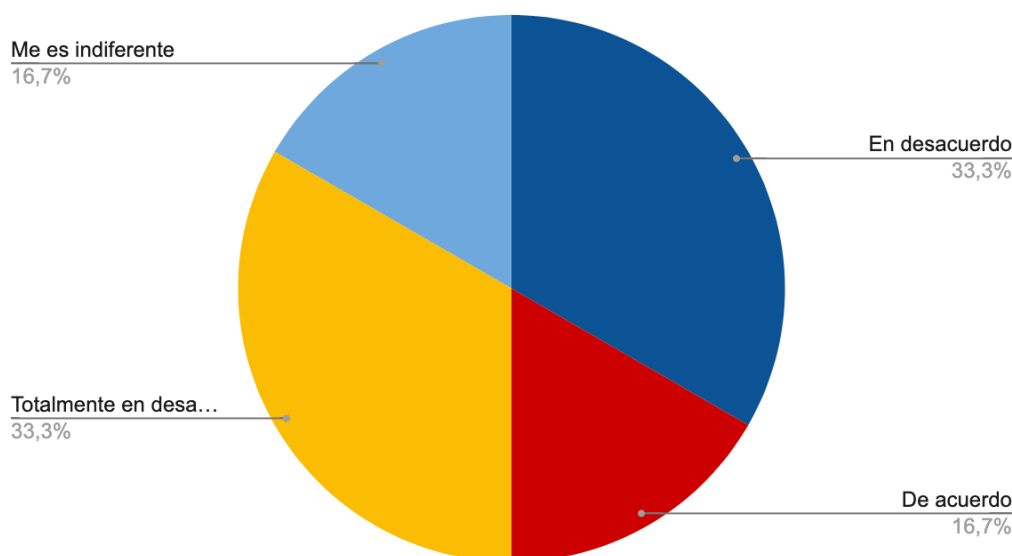


Figura 14. La relación entre el alumno y profesor en la enseñanza en remoto.

6.15. Interés por la enseñanza en remoto

Los resultados del interés de continuar con la enseñanza en remoto por parte de los docentes son muy variados. Por un lado, tenemos a una gran parte de docentes que no estarían de acuerdo en continuar la docencia de la misma forma que se hizo durante la pandemia. Además, si se tiene en cuenta la otra parte que está en desacuerdo, se puede concluir que la mitad estarían opuestos a no tener una docencia completamente presencial.

Por otro lado, se puede observar una parte menor de docentes que no tendría problema con tener una docencia híbrida. Se debe recalcar que no son una mayoría, pues existe una parte que tiene una opinión neutra al respecto.



Figura 15. Interés por la enseñanza en remoto.

6.16. Preferencia de la enseñanza en remoto

Basándonos en los resultados del siguiente gráfico, está claro que la mayoría de los docentes está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con optar por una docencia completamente remota. A pesar las ventajas particulares que ofrece la enseñanza en remoto, es verdad que el número de desventajas son mayores, especialmente en un máster como el MUIC que requiere la presencialidad para que sea eficaz.

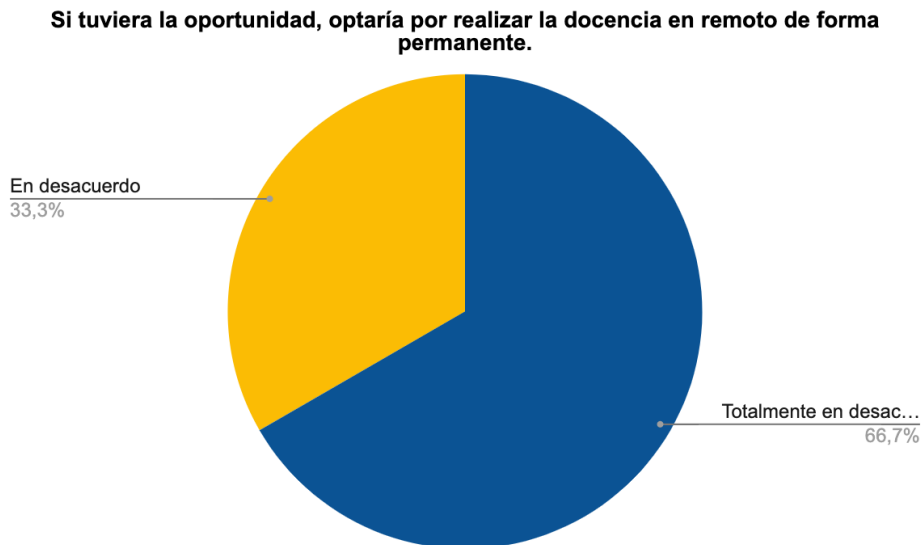


Figura 16. Preferencia por la enseñanza en remoto.

7. CONCLUSIONES

El objetivo de este proyecto de investigación era saber cómo se gestionó la enseñanza del Máster Universitario de Interpretación de Conferencias de la Universidad Pontificia Comillas durante la pandemia de la COVID-19.

Gracias a una entrevista y una encuesta se ha podido ver de forma cronológica y detallada cómo fue el proceso de su inicio a su fin a través de los ojos de los docentes.

Dada la naturaleza repentina de la transición, la prioridad de los profesores era proporcionar la mejor enseñanza a distancia de emergencia posible.

Por un lado, la entrevista principal desveló puntos positivos y negativos sobre el salto hacia la enseñanza en remoto.

Se trató sobre los primeros pasos como la formación del personal para impartir las clases y los cambios que se observaron dentro del MUIC, como el papel del profesor y la forma de evaluar los alumnos. Además, se concluyó la cronología con una reflexión sobre los aspectos positivos, como la flexibilidad, y negativos, como la fatiga, que aportó la remota. Así, como posibles mejoras que se podrían aplicar par futuras ocasiones.

Las circunstancias especiales que planteó la pandemia abrieron un mundo de nuevas posibilidades. Por ello, fue interesante hablar sobre que métodos del MUIC en remoto se podrían usar para la enseñanza presencial, pues no todo sobre la enseñanza remota era negativo. Además, se comentó sobre el éxito que tuvo el MUIC impartido a distancia. Haber seguido adelante con la formación con tan poco tiempo de antelación es un gran logro, pues el máster está diseñado para ser impartido de forma presencial.

Por otro, la encuesta dirigida a los profesores de la promoción del MUIC en remoto sirvió de gran ayuda para observar las sensaciones que causó la pandemia y el cambio de dinámica en la enseñanza.

El cuestionario trató diversas cuestiones relacionadas con el contenido que se presentó en la entrevista. Así pues, se habló sobre la inversión de tiempo para la preparación de las clases virtuales; las dificultades a las que se enfrentaron para adaptarse a la enseñanza en remoto; la formación que recibieron para impartir clases; la forma en la que se daba feedback al alumno; la evaluación del alumno; la calidad de interacción con el alumno; la nueva dinámica en la clase; el cansancio tras impartir una clase virtual; la asistencia por parte de los alumnos; eficiencia de las clases; la evolución de la curva de

aprendizaje del alumno; la enseñanza en remoto como solución a la pandemia; la relación entre alumno y profesor y la preferencia de la enseñanza en remoto.

En resumen, se trata de cuestiones importantes que llevaron a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el paso a la enseñanza en remoto demostró que era posible formar a los docentes para impartir las clases con una dinámica diferente. Además, la mayoría de docentes estuvo de acuerdo con la vía remota como la mejor solución para una situación de emergencia como la pandemia.

En segundo lugar, en cuanto a temas relacionados con la dificultad de las tecnologías, el cambio en el aprendizaje del alumno, el número de faltas de asistencia y la forma de evaluación, los docentes tenían una opinión neutra a nivel general.

En tercer lugar, el MUIC en remoto requirió más tiempo por parte de los profesores para dar las clases y, aun así, las clases perdieron el dinamismo, típico en una clase presencial. Además, muchos se manifestaron de acuerdo con el bajo nivel de efectividad de las clases que contribuyó a un *feedback* más resentido, una menor participación y más cansancio que una clase normal. Asimismo, al no tener la misma cercanía entre profesor y alumno, hubo menos participación. Finalmente, al preguntar a los docentes por su preferencia del trabajo en remoto todos dieron preferencia a la enseñanza presencial.

Por lo tanto, se puede dar por hecho que a pesar de las ventajas particulares que ofrece esta nueva dinámica, todavía no estamos preparados para hacer una transición completa a la enseñanza en remoto del MUIC.

8. REFERENCIAS

- Ahrens, B., Beaton-Thome, M., Rütten, A. y Köln, T. H. (2021). The pivot to remote online teaching on the MA in conference interpreting in cologne: Lessons learned from an unexpected experience. *The Journal of Specialised Translation*, 36b, 251-284. https://jostrans.org/issue36/art_ahrens.pdf
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of zoom fatigue. *Technology, Mind and Behavior*. 2(1) <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Blum, S. D. (2020). *Why we're exhausted by Zoom*. Inside Higher Ed. Recuperado el 16 de diciembre de 2022, de <https://www.insidehighered.com/advice/2020/04/22/professor-explores-why-zoom-classes-deplete-her-energy-opinion>
- Hodges, C. e. a. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. Recuperado el 6 de diciembre de 2022, de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Mouzourakis, P. (2010). *Remote interpreter training – training for remote interpreting?* Cadernos CML – Cadernos do Centro De Multimédia E Linguas, <https://multimedialinguas.wordpress.com/edicoes/ano-i-2010/0001-janeiro/panayotis-mouzourakis-%C2%ABremote-interpreter-training-training-for-remote-interpreting%C2%BB/>
- Organización Mundial de la Salud. (5 de enero de 2020). *COVID-19 - China*. <https://www.who.int/emergencies/disease-outbreak-news/item/2020-DON229+>
- Kovalik-Deák, S. (2021). Translation seminars in hybrid educational environments. En M. Seresi, R. Eszenyi y E. Robin (Eds.), *Distance education in Translator and Interpreter Training* (pp. 6-16). ELTE Faculty of Humanities, Department of Translation and Interpreting.
- Eszenyi, R. (2021). Teaching simultaneous interpreting during lockdown: What can we learn from this extraordinary semester? En M. Seresi, R. Eszenyi y E. Robin (Eds.), *Distance education in Translator and Interpreter Training* (pp. 110-120). ELTE Faculty of Humanities, Department of Translation and Interpreting.

Robin, E. (2021). Virtual classroom in the teaching of translation. En M. Seresi, R. Eszenyi y E. Robin (Eds.), *Distance education in Translator and Interpreter Training* (pp. 17-42). ELTE Faculty of Humanities, Department of Translation and Interpreting.

9. ANEXOS

9.1. Entrevista con Elena Aguirre Fernández-Bravo

Manal: [00:00:00] ¿Me podrías contar cómo se adaptó a la formación remota la enseñanza del MUIC durante la pandemia?

Elena: [00:00:15] Con muchas dificultades, sobre todo en una fase inicial, porque claro, era algo que no habíamos hecho hasta el momento. Entonces, como hubo un momento inicial en el primer confinamiento en el que todo parecía apuntar a que iba a ser muy breve y solo iban a ser un par de semanas y era justo, si no recuerdo mal, tres semanas antes de Semana Santa. Inicialmente nosotros pensamos con mucho optimismo que íbamos a poder volver a retomar las clases a la vuelta de la Semana Santa. Entonces planteamos un pequeño plan de contingencia en el que los alumnos trabajarían individualmente en casa y lo que hacíamos con ellos era hacerles tutorías personales individuales todas las semanas para ir fijando con ellos objetivos para trabajar en simultánea y en consecutiva. Eso fue el planteamiento inicial. Si el confinamiento se anunció el día 14 de marzo de 2020, creo recordar que el día 11 de marzo o 10 de marzo, no recuerdo muy bien, hubo una reunión en la universidad en la que nos comunicaron que nosotros ya pasábamos a suspender la docencia presencial, es decir, un poquito antes. Entonces esa fue como la decisión a priori que tomamos en ese mismo momento, pensando como te digo, que iba a ser una cosa muy breve. Lógicamente en cuestión de un par de semanas vimos que la cosa se iba a ir alargando y que iba a ser mucho más complejo de manejar y que necesitábamos soluciones más a medio plazo al menos. Entonces ahí, como todos teníamos las mismas dudas, fue cuando nos pusimos en contacto con la red de universidades a la que pertenecemos, con el consorcio EMCI. Estábamos teniendo los mismos problemas en todo el mundo, con lo cual nuestras dudas, inquietudes, incertidumbres eran las mismas. Así que tuvimos varias reuniones virtuales a través de Zoom, entre otras plataformas, con directores y coordinadores de máster de las universidades EMCI para ver qué opciones teníamos, qué plataformas había y con qué posibilidades contábamos, etc.

Desde allí se nos ofreció la posibilidad de una plataforma en concreto. Se puso en contacto con la directoras del EMCI, la entonces directora del EMCI, la profesora de la Universidad Budapest, Ildikó Horváth y se nos ofreció utilizar esa plataforma si la necesitábamos para dar clases de simultánea. Era una plataforma de interpretación, en

concreto la plataforma Kudo. Claro, no estaba diseñada específicamente para la docencia, entonces no estaba pensado para trabajar con videos, que era el material que utilizábamos nosotros en gran medida. Funcionaba mejor con oradores en vivo y luego tenía algunas dificultades como para que para escuchar al alumno había que acceder con doble dispositivo porque teníamos escuchar el original y al alumno, etc. Entonces hicimos unas pruebas, hicimos formaciones varias en esta herramienta y en otras.

Algunas universidades sí que acabaron utilizando Kudo. En nuestro caso, terminamos por no usarla porque nos daba bastantes problemas de conectividad. Había veces que los alumnos o los profesores no podían entrar y no había una explicación de por qué. Entonces nos resultó un poco complicado al principio el ver qué plataforma elegíamos.

Navegamos un poco por ahí hacia el tema de plataformas de interpretación y, finalmente, nos dimos cuenta de que teníamos una solución más sencilla al alcance de la mano: utilizar, tuneado un poco, la plataforma de aprendizaje en línea que nos proporcionaba la propia herramienta de Moodle, que es el Learning Management System que tenemos en la universidad. Y, llegamos un poco a esta conclusión, en una reunión interna de profesores del máster, en la que no estábamos muy convencidos con la aplicación pedagógica de las herramientas, las pocas herramientas que había para la interpretación remota al formato clase de simultánea. Para la consecutiva no había grandes problemas, pero la simultánea era más problemática. Entonces, después de darle muchas vueltas, planteamos, ¿por qué no usamos Collaborate? Que es la herramienta Blackboard Collaborate, la herramienta de Moodle Rooms. Y, entonces, estuvimos cacharreando, hicimos varias sesiones de cacharreo y descubrimos que a través de la herramienta de los *breakout groups* podíamos crear cabinas virtuales. Requerían efectivamente dos dispositivos por parte del docente, uno en sala para escuchar el original y otro en la cabina para escuchar al alumno. Pero lo cierto es que funcionaba bastante bien y, sobre todo, era muy estable. No había problemas de conexión o nos tiraba la plataforma, que era lo que nos estaba pasando con otras plataformas de interpretación.

Entonces enseguida pudimos montar el sistema y retomar las clases. Afortunadamente retomamos las clases en el horario, intentando recuperar las clases que se habían perdido en el horario habitual con nuestros grupos habituales. Lo que hicimos en una de las asignaturas, la de directa de inglés, fue dividirlos en dos grupos al ser más numerosa porque eran bastantes alumnos. Pues había un grupo más pequeño de alemán, un grupo más pequeño de francés, un grupo más pequeño de Retour, pero el grupo de inglés eran muchos. Entonces lo que hicimos fue desdoblar las clases para que tuvieran clase, la mitad

en una sesión y la mitad en otra, y de esta manera que pudieran trabajar más. Porque es cierto que las clases en remoto nos pareció que eran un poco más lentas, quizá, que las clases en presencial. Pues llevaba más tiempo el *feedback*, las cuestiones técnicas y demás. Entonces ahí, separando a los alumnos, podíamos dedicarle un poquito más de tiempo a cada uno de ellos a nivel individual, al *feedback* y todo eso.

Manal: [00:06:47] ¿Cuánto tiempo crees que tardasteis en todo el *brainstorming* hasta llegar a usar Blackboard Collaborate? ¿Se empleó mucho tiempo para la organización?

Elena: [00:07:02] Sin duda, la mayor parte de inversión del tiempo en esas semanas fue todo ese *brainstorming*, dar vueltas a ideas, hacer tutoriales de herramientas que luego acabamos no utilizando, tener reuniones y acabar agotados de darle al coco desde la mañana hasta la noche, porque era una preocupación que teníamos y era muy complicado. El hecho de que todo el mundo en distintos lugares del globo estuviera la misma situación tampoco ayudaba mucho. Entonces sí, se invirtió mucho tiempo. Pero es cierto que yo creo que antes de la Semana Santa ya teníamos el plan claro y trazado para retomar a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa de ese año. Quizás nos llevó en total tres semanas. Lo que pasa es que se hizo eterno, en realidad porque era como una preocupación constante. Estábamos todos como encerrados en casa, sin tener muchas más cosas que hacer, que darle vueltas a las cuestiones que nos generaban problemas en el plano personal y en el plano laboral. Con lo cual, fue un poco el tema que nos rondaba la cabeza y tardamos. Sí, yo diría que visto ahora, uno piensa que tres semanas si es poco tiempo, pero en realidad fueron tantas horas que las sensaciones le estuvimos dando vueltas eternamente hasta que llegamos a ello.

Manal: [00:08:29] En cuanto al uso de Blackboard Collaborate, ¿tuvisteis que formar al alumnado o a los docentes para hacer uso de esta plataforma? Y sí es así, ¿hubo alguna dificultad en cuanto al uso de ésta?

Elena: [00:08:43] Afortunadamente, en ese sentido, la universidad trabajó muy duro en esas semanas y nosotros no tuvimos que ocuparnos directamente de esas formaciones, pues fue la propia universidad, no a nivel ni máster, ni departamento, sino en su conjunto. Estaban los compañeros del Instituto de Ciencias de la Educación y los compañeros de la Unidad de Apoyo a la Innovación Docente, que, en cuanto nos confinaron, empezaron a

montar webinarios y cursos de formación de muchísimas herramientas que nos podían ayudar, tanto para la docencia como para la evaluación. Entonces, en esos meses, se montaron muchísimas formaciones. Había formaciones, tutoriales, una página web con materiales colgados, tanto para profesores como para alumnos. Y aparte, ellos estaban a nuestra disposición. No te voy a decir 24 o siete, pero casi. Era increíble. Cuando tenías un problema, se podía contactar con ellos y resolver cualquier incidencia. ¿Cómo puedo hacer esto en Collaborate? ¿Qué te parece que podemos buscar como solución para los exámenes finales? Cuando quisimos plantear, por ejemplo, los exámenes finales y algunas cosas nos generaban dudas, pues agendamos una sesión con ellos para que nos ayudaran a cacharrear y a ver qué problemas podían surgir, cómo optimizar las conexiones y demás. Entonces, hacía falta formación, por supuesto, tanto por parte de alumnos como de profesores, pero tuvimos la suerte que se nos proporcionó desde la universidad.

Manal: [00:10:17] ¿Cómo crees que ha cambiado el papel del formador o profesor durante la pandemia?

Elena: [00:10:35] No sé si ha cambiado, te diría. Bueno, quizá durante esos tiempos ha adquirido, podríamos decir, un toque de empatía y más de cercanía. Pero yo te diría que eso no es exclusivo de la profesión del formador de intérpretes, sino en general. Yo creo que la pandemia nos ha hecho ser más comprensivos con el sufrimiento, con la ansiedad, con los problemas de salud mental de los demás. Pero yo te diría que eso es algo que ha sucedido en general en el mundo y en muchas profesiones. No creo que sea algo exclusivo del formador de intérpretes. Yo diría que nuestro papel en gran medida se ha podido mantener igual.

Sí que es verdad que durante esas semanas hacíamos mucho más, tanto alumnos como profesores. Había más intercambio personal y emocional. Empezaba una clase y nos poníamos con los discursos y era como: ¿cómo estáis?, ¿está bien la familia? Había gente que tenía familiares enfermos, que estaba pasando situaciones, gente que tenía sanitarios, recuerdo, en primera línea combatiendo la pandemia. Entonces, como que se generó un clima de empatía y de comprensión mutua, que fue bastante bonito en términos generales. Luego, bueno, había algunos otros casos en los que dependía mucho en cómo reaccionaban los alumnos, pues había alumnos que se cerraron más en banda y les resultó más difícil conectar y demás. Entonces, sí diría que durante la pandemia nuestro papel

como docentes tenía más claramente marcado el carácter de querernos preocupar y cuidar al alumno en todos los sentidos, porque lo sentíamos también como parte de nuestra responsabilidad. Eso no quiere decir que no lo hagamos en condiciones normales. Yo creo, y creo que es una de las marcas de identidad de Comillas, que estamos ahí en el proceso de tutorización, de apoyo, de si necesitáis herramientas psicopedagógicas, del tipo que sea. Pero evidentemente, al ser unas circunstancias tan especiales, yo creo que eso se marcó un poquito más. Pero en esencia, la verdad es que el papel del profesor que nosotros siempre planteamos como como orientador, como guía, como centro neurálgico del feedback, de la articulación del feedback individual y grupal creo que se pudo mantener en gran medida.

Manal: [00:13:14] ¿Qué ventajas crees que ha aportado la enseñanza en remoto en comparación con la enseñanza tradicional?

Elena: [00:13:22] El tema de las facilidades logísticas, en algunas circunstancias. Yo creo que la enseñanza en remoto facilita en algunos momentos la conciliación para, por ejemplo, profesores que no son profesores a tiempo completo y que pueden estar trabajando en otro lugar del mundo y a lo mejor en determinadas condiciones que logísticamente no podrían impartir una clase y en remoto sí pueden hacerlo. En términos generales, no de nuestro máster en concreto, ni de la pandemia en concreto, sino ventajas en abstracto que yo pienso que tiene.

Permite conciliar con otros trabajos, cosa que para un profesional de la interpretación creo que es importante que tiene: viajes, misiones, encargos, etc. Yo creo que, también, puede facilitar, en algunos casos, la conciliación familiar para quien tiene niños, sobre todo pequeños. Desde ese punto de vista, en el terreno laboral yo veo ahí ciertas facilidades.

Yo creo que son cuestiones prácticas, más bien de organización y demás. Sin embargo, yo diría que a todo el mundo le gustó, quería, deseaba y esperaba volver a la presencialidad, porque al final no es lo mismo. Es verdad que hay algunas cosas prácticas. Pero en general, yo te diría que a nivel percepción, mi sensación, tanto en el máster como hablando con compañeros del grado que impartían clase en Traducción e Interpretación, todo el mundo decía sí, nos vale como solución pero el cara a cara es insustituible.

Manal: [00:15:14] ¿Crees que la enseñanza en ha dificultado el trabajo para el docente o afectado la curva de aprendizaje del alumno? ¿Crees que ha habido aspectos negativos?

Elena: [00:15:32] Son dos puntos de vista diferentes. Para el alumno, yo creo que es difícil. En mi experiencia en docencia en remoto te diría que depende mucho del de la personalidad del alumno y del momento en el que esté a nivel salud mental, decíamos, en cuanto a no es sólo la docencia en remoto, es que era la pandemia también. Son dos factores y es importante tener las dos cosas en cuenta. Entonces había gente que no estaba pasando por un buen momento y si tienes eso en cuenta, con determinados alumnos era más difícil conectar porque perdían la motivación, perdían el enganche con las clases.

Cuando tú estás en un aula, y ves a los alumnos, detectas ciertas cosas. A mí me resulta más fácil detectar que alguien está raro o está triste, o a lo mejor necesita motivación. Y eso a veces, cuando las clases están programadas en remoto, el alumno que no se encuentra muy bien, pues a lo mejor tiende a desaparecer más. Y claro, si no se conecta no es como si aquí yo lo veo por los pasillos y lo puedo parar para ver si está bien, si necesita algo, ese tipo de cosas. Entonces con el alumno que tiene problemas yo creo que no ayuda el distanciarnos físicamente. Con los alumnos que estaban súper motivados porque les encantaba el máster y porque podían, a pesar de las dificultades, ir sacando adelante el trabajo y demás. La verdad es que casi no hubo diferencia porque verdaderamente iban haciendo todo lo que les contaba y aparecían muy motivados a las clases.

Entonces, creo que depende mucho de la situación personal de los alumnos, si lo planteamos desde ese punto de vista.

Desde el punto de vista claro de los profesores, es un poco lo mismo. En realidad, es como las dos caras de la misma moneda. Para el profesor, el problema es generar esas dinámicas de *feedback* que se generan en el aula. Cuando todos estamos presencialmente, se consiguen de manera más compleja online, porque al final hay que encender micro, apagar micro, se pisan los turnos, etc. Es menos dinámico y espontáneo. Entonces, yo creo que en ese sentido, se podría ver un poco perjudicado.

Y, luego, otro tema que es una desventaja clarísima, y yo creo que también lo es para los alumnos, es el nivel de cansancio. La fatiga, la "Zoom fatigue", de la que se hablaba en la pandemia. El tener tantas clases en línea y estar tantas horas conectado al ordenador era agotador. Yo creo que acabábamos muchísimo más cansados, profesores y estudiantes, con clases de la misma duración. Por eso, porque al final en el grupo tú puedes estar, puedes desconectar un rato o puedes estar de otra manera, no físicamente, pero si estás online y tienes que estar 100% concentrado y todo el tiempo, además es muy difícil.

Manal: [00:19:41] ¿Qué elementos del plan de enseñanza en remoto cambiarías ahora?

Elena: [00:19:55] Igual mira igual el formato de las clases por la duración. El no hacer un formato tradicional 100% de clases de dos horas como solemos tener en el máster. Probablemente, yo creo que eso sería bueno revisarlo y hacer sesiones más cortas, más dirigidas, de práctica más deliberada y menos tradicionales, en cuanto al formato: discurso, *feedback*, discurso, *feedback*. A lo mejor habría que introducir algún elemento más de variación en la rutina de las de las tareas, para que, tanto el alumno como el profesor, sientan que rompen con la dinámica y mitigar un poco el cansancio y hacer las pausas de otra manera, hacerlas más cortas. Ese tipo de cosas yo creo que sería importante.

Manal: [00:20:54] ¿Qué elementos del plan, que habíais usado durante la pandemia, usarías ahora? Aunque la enseñanza en remoto ya no sea necesaria.

Elena: [00:21:05] Bueno, una cosa que era interesante, y que en presencial no hacemos por la cuestión logística, aunque podríamos hacerlo en el aula igual, es hacer la formación en remoto. Grabar a los alumnos en vídeo y visualizar después, y no solo tener la parte verbal, sino una parte muy interesante de comunicación no verbal. Entonces, es verdad que las herramientas de grabación en vídeo y visualización de contenidos de prestaciones de los estudiantes y demás, quizás se les puede sacar más partido en el aula. Yo de hecho, lo hago sobre todo en grado, en grado sigo usando Collaborate para grabar a veces las clases y para grabar a los alumnos y que luego ellos puedan verse y demás. Y creo que a eso se le puede seguir sacando mucho partido, puesto que ya hemos instalado cámaras en todas las aulas y sistemas de grabación de sonido que permiten una calidad buena. Creo que esa parte le podríamos seguir sacando partido.

Manal: [00:22:15] ¿Crees que la enseñanza en remoto ha sido igual de eficaz que en condiciones normales?

Elena: [00:22:24] Pues lo cierto es que si comparamos las tasas de aprobados y las notas de los alumnos no son significativamente peores ese año que los demás. Están en la línea de lo habitual. Entonces, en cuanto a rendimiento no se puede establecer una correlación.

Tenemos muestras muy pequeñas de grupos de alumnos, pero no se observa que se desplomen. Por ejemplo, los resultados en los exámenes finales. Los alumnos que venían teniendo una trayectoria buena obtuvieron buenos resultados en los exámenes finales. Los alumnos que venían o que parecía que podían tener problemas, pues tuvieron problemas de facto. Eran problemas que ya se habían detectado antes de la pandemia. No eran cosas que se pudieran asociar a la misma. Entonces, yo diría que en ese sentido no se puede dar una respuesta muy concluyente.

9.2. Entrevista con José Manuel Sabio Palacios

Manal: [00:00:00] ¿Me podrías comentar cómo se adaptó a la formación remota la enseñanza del MUIC durante la pandemia?

José Manuel: [00:00:13] Al principio, cuando nos tuvimos que quedar en casa, hubo unos cuantos días de incertidumbre en los que no sabíamos muy bien cuánto iba a durar el confinamiento estricto de no poder venir a la universidad. Entonces, si no recuerdo mal, tuvimos una semana de ver qué iba a pasar y no hicimos gran cosa. Pasado una semana, empezamos a ver que no íbamos a volver a la universidad, por lo menos en lo que se nos anunció, dos meses prácticamente. Y entonces, en función de eso, empezamos a probar diferentes plataformas. Una de ellas fue Kudo que nos ofreció la posibilidad de dar clase a través de su plataforma. Es una plataforma más pensada para la interpretación remota que para clase. La utilizamos para alguna conferencia simulada o *mock conference*. Pero realmente era una plataforma que no estaba muy pensada para dar clase y nos resultó bastante complicada. Y luego descubrimos que teníamos desde antes de la pandemia la plataforma de Blackboard Collaborate. La verdad es que nos funcionó muy bien porque nos permitía dividir la sala general también en grupos de trabajo, que para consecutiva quizás no sea tan importante, pero para simultánea los grupos de trabajo nos servían como cabinas.

Solo tenía una pequeña pega, pero no fue tan grande como para que descartamos Collaborate. Y es que, en simultánea no podíamos regular los dos volúmenes. El volumen del original, es decir, del discurso que compartíamos por pantalla con quien estaba en ese grupo de trabajo, normalmente un solo alumno. Y el volumen del alumno. Y si lo grabábamos, teníamos las dos voces solapadas. No podíamos diferenciarlas. Por lo demás, funciona muy bien. Nos permitía también tener incluso una pequeña pizarra donde apuntábamos, por ejemplo, en consecutiva símbolos.

La verdad es que nos permitió tener unas clases lo más normales posibles dentro de la anormalidad que era dar clase en línea. Así que, digamos que probamos varias fuera de la universidad, Kudo la que más. Sin embargo, al final descubrimos que la que teníamos, Collaborate, que ya se usaba para algunas asignaturas en otros estudios, nos salvó bastante la vida, todo hay que decirlo.

Manal: [00:03:15] ¿Se mantuvo todo el contenido original de las guías docentes o hubo algún cambio?

José Manuel: [00:03:21] Yo creo que los cambios más importantes que podrían haber afectado un poco a la guía docente fueron las prácticas, porque, obviamente, no pudimos tener prácticas en tiempo real. Entonces, lo que hicimos, sobre todo Elena, recuerdo fue hacer una selección muy exhaustiva de conferencias grabadas y visitas guiadas grabadas, por ejemplo, a museos que eran interesantes para tratar como prácticas virtuales. Y esa parte sí sé que hubo que adaptarla porque no eran propiamente las prácticas curriculares que teníamos pensadas, no eran prácticas de mandar al estudiante in situ a practicar, eso por un lado. Luego muy importante también, los exámenes finales que tuvimos que organizarlos para el formato remoto. Como antes he dicho, pensábamos que iban a ser unas cuantas semanas de confinamiento, pero luego vimos claro que teníamos que acabar el curso online incluso cuando ya empezaba a aflojar la restricción.

Teníamos alumnos de diferentes partes de España, algunos se habían ido a hacer el curso en remoto desde sus ciudades, pues creo que teníamos a gente de Andalucía, otros por la Comunidad Valenciana, con lo cual habría sido también difícil pedir a todos que volvieran a Madrid porque no dejaban viajar entre comunidades autónomas. Así que, decidimos acabar el curso online.

Entonces, los exámenes hubo que organizarlos en línea, prever discursos grabados, prever que teníamos que grabar los exámenes en línea de los alumnos. Y nos dimos cuenta de que la corrección y el poner la nota, que normalmente lo resolvemos en el mismo día, tenía que ir *a posteriori*. Es decir, en una semana de cinco días dedicamos como los dos primeros días y parte del tercero a que los alumnos hicieran su examen y nosotros los grabáramos. Y posteriormente, el tribunal de evaluación se reunió también en línea en remoto a evaluar las grabaciones de los alumnos *a posteriori*, tratando de ser lo más justos posible y emular el contexto normal. Teníamos mucho miedo de que las dificultades tecnológicas, un corte de conexión o algún problema con ordenadores supusiera un daño a los estudiantes en su examen. Afortunadamente eso no fue así.

Solo con una alumna tuvo problemas de conexión y lo que hicimos, teníamos discursos de reserva y ella misma nos agradeció mucho hacer el examen con otro discurso. Porque sí hubo problemas de conexión, entonces siempre eso teníamos como un plan B para que si algo salía mal por la tecnología tuviéramos una alternativa. Así se lo hicimos saber a los alumnos, les dimos unas instrucciones muy claras de cómo conectarse, que tener en

cuenta y tal. E insistimos mucho, muchísimo, que nuestra intención es que la pandemia los afectara lo menos posible y que no se preocuparan en absoluto si había algún problema técnico, porque habría una segunda oportunidad, porque no era culpa de ellos.

Manal: [00:06:58] ¿Se requirió algún tipo de entrenamiento sobre la enseñanza en remoto para los profesores?

José Manuel: [00:07:16] Pues la verdad es que no, o por lo menos en mi experiencia no se requirió, pero sí se nos ofreció. Es decir, la Universidad de Comillas organizó talleres de formación sobre el paso de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea. De hecho, creo que lo llamaron "Comillas no se detiene" o algo así. Y sí que nos dieron varias sesiones formativas sobre cómo usar Collaborate y sacarle más partido a Moodle, también. Y nos ayudó mucho, la verdad. Realmente, fue el equipo de Formación Docente que fue el que organizó estos cursos. Nos ayudó mucho, pero estábamos todos muy perdidos al principio, todo hay que decirlo. Así que realmente podemos reflexionar más *a posteriori* de cómo se debe hacer la enseñanza en línea que en aquellos tiempos. En aquellos tiempos fue un poco: "esto hay que resolverlo como sea". Así que también se improvisó mucho, todo hay que decirlo. Posteriormente, sí se han organizado seminarios con el mismo EMCI, con las instituciones europeas para para reflexionar un poco sobre cómo afrontamos esa situación en aquel entonces, qué nos quedamos, qué fue bien, qué no fue bien y aprender un poco.

Manal: [00:08:46] ¿Ha habido alguna limitación por parte del profesorado para continuar con la enseñanza de forma remota?

José Manuel: [00:08:55] Por disposición de los profesores, afortunadamente, no ha habido ningún problema. Yo creo que todos, a pesar de atravesar circunstancias difíciles, tanto los profesores como los alumnos, estábamos dispuestos a por lo menos terminar ese curso de la manera más decente posible. Entonces no, pero sí es verdad que la calidad de la conexión y algunas cuestiones de equipos, algunos profesores sí estábamos mejor equipados que otros. No era obligación de ningún profesor tener un equipo de última generación y, de hecho, la universidad también puso a disposición de quien lo necesitara entre los profesores, equipos cedidos, préstamo de ordenadores. De hecho, Lucía aprovechó este programa y pidió prestado un ordenador para seguir la enseñanza en línea

porque el suyo creo que en aquel momento le dio algún problemilla. O sea que muy buena voluntad por parte de los profesores, por parte de los alumnos, yo diría que también.

Manal: [00:10:26] ¿Había herramientas suficientes para poder evaluar a los alumnos con éxito?

José Manuel: [00:10:33] Bueno, por evaluar te voy a contestar a las dos cosas. Tanto evaluar durante las clases para poder dar *feedback* y evaluar en los exámenes finales.

En las clases, dar *feedback* no se vio resentido, por lo menos yo no lo percibí así. Pudimos por videoconferencia, con Collaborate, dedicar parte de la clase a comentar a cómo había ido cada prestación. La dinámica de la clase que se hace presencialmente fue la misma. Con consecutiva yo recuerdo que, al principio, yo por ejemplo enseñaba el cuaderno de notas de consecutiva acercándolo a la cámara y luego me di cuenta igual de que se podía hacer lo mismo también con la pequeña pizarra compartida: apuntar símbolos, poner un pasaje que era más difícil apuntado. En simultánea igual, yo creo que en las clases la evaluación no se vio resentida.

Y en el examen, repito un poquito lo que he dicho antes. Planificamos muy mucho cómo iba a ser todo. La parte de la evaluación, nos daba mucho miedo hacerla sincrónicamente, es decir, mientras se está produciendo el examen. Entonces, por eso tuvimos la idea de decir la primera parte de la semana a grabar los exámenes de los alumnos, para que nos centremos en que ellos estén lo mínimo de nerviosos por la situación que tenemos. Y luego, una vez que todos se han examinado, la segunda parte de la semana, a evaluarlos sin que tengamos nosotros que estar preocupados de si hay algún problema tecnológico porque está todo guardado y grabado.

Entonces, yo creo que, gracias a hacerlo de forma asíncrona, *a posteriori* conseguimos que la evaluación no se resintiera. Yo y Elena Aguirre, por ejemplo, fuimos los que estuvimos en los días de grabación. Y yo por dar continuidad a la evaluación, también estuve en la evaluación. Una pequeña pega que podía tener eso es que yo ya conocía los exámenes de los alumnos un poquito más. Aunque te puedo asegurar que habíamos estado pendientes de grabar más que de lo bien o lo mal que iban. Entonces, esa pequeña pega yo creo que la subsanamos asegurándonos de que los otros profesores no conocieran las prestaciones de los alumnos. Al principio, yo mismo, alguna vez dije vosotros sois los que más frescos veis esta prestación, como si fuera en directo. Con lo cual yo hablaré al final para no influir. O sea, siempre tuvimos la preocupación de que la pandemia afectara

lo mínimo a la evaluación de los alumnos y a su experiencia docente dentro de lo que estaba en nuestra mano, pues nos parecía una situación muy injusta. Bastante mala suerte había tenido con que les cayera la pandemia justo en el año de su máster.

Manal: [00:13:49] ¿Hubo algún sistema para asegurar el mismo nivel de calidad que las clases presenciales?

José Manuel: [00:14:17] Yo creo que la calidad la enlazaría con lo que estaba diciendo antes. Garantizar que la experiencia y los resultados de los alumnos fueran lo más parecidos posible a lo que habrían sido sin la pandemia. Entonces, si por eso entendemos calidad creo que sí, que teníamos el mismo sistema. Es decir, teníamos tutorías, para hacer el seguimiento de los alumnos; *feedback* hacia los alumnos; *feedback* por parte de los alumnos de cómo sentían ellos que iba todo; reuniones entre profesores; comunicación entre profesores a través de nuestro *logbook* en el que nos apuntamos unos a otros sobre qué tal nos ha ido la clase. Con lo cual, yo creo que sí que conseguimos mantener, a grandes rasgos, la misma calidad, quiero pensar, dentro de lo posible.

Manal: [00:15:14] ¿Cómo crees que ha cambiado el papel del formador profesor durante la pandemia?

José Manuel: [00:15:25] Yo creo que nos acercó a alumnos y a profesores. Los alumnos siempre tienen la incertidumbre de a ver qué tal me va a ir en el máster y el resultado final y tal. Pero como era una situación en la que todos estábamos aprendiendo, porque nunca habíamos vivido aquello, digamos que hubo como mucha comprensión mutua, tanto de ellos hacia nosotros como de nosotros hacia ellos. Por lo menos por nuestra parte, la de los profesores, yo diría que tuvimos que ser más psicólogos, *coaches* y cuidar muy mucho en nuestro *feedback*. Siempre lo hacemos. No nos gusta destruir la motivación de nuestros alumnos, sino decirles dónde están las dificultades, qué errores hay que superar y tal, pero que es un proyecto que se puede mejorar y se puede llegar a los objetivos. Pues, yo creo que hubo que animarlos más de lo que ya intentamos animar a los alumnos normalmente. De decir: "abstraeros de la situación tan horrorosa que estamos pasando". Y, tratar de sacar el máximo partido al máster a pesar de las circunstancias. Entonces, yo creo que sí fue mucho cuidar lo emocional de nuestros alumnos, aparte de lo académico de que aprendieran, animarlos muchísimo sin engañarlos. No, no les íbamos a decir "está

perfecto" si había errores y tal. Pero cuidarlos mucho, porque bastantes dificultades tenían ya con afrontar la pandemia.

Manal: [00:17:12] ¿Qué ventajas crees que aporta la enseñanza en remoto?

José Manuel: [00:17:16] Es más cómoda, a veces. Era como no tener que madrugar para venir a la universidad. Es que es difícil porque a otras personas le parece que no les parece que no es tan fabuloso. Pero no sé, yo, por ejemplo, enseñando consecutiva, le pillé el truco a enseñar consecutiva en línea. Simultánea es más complicada, pero consecutiva, yo creo que se podía enseñar francamente bien porque era una pequeña videoconferencia con cada alumno que intervenía. El resto estaba de público, quiero pensar que atentos, aunque estuvieran en pijama, quizás a veces. El tu a tu era muy directo. También, poder utilizar la pequeña pizarra para apuntar símbolos o lo que hiciera falta. Era bastante fácil. Acercar a la pantalla el cuaderno, cosas así. Y, yo creo que los alumnos lo percibieron. Los primeros días, por supuesto, nos resultó raro a todos. Pero, a medida que avanzaron esos dos tres meses hasta el final de curso creo que nos acostumbramos bastante. Las mayores dificultades fueron con la simultánea. Fue posible, pero es verdad que la simultánea es mejor en presencial, si se puede.

Manal: [00:18:57] ¿Qué elementos del plan de la enseñanza en remoto cambiarías ahora?

José Manuel: [00:19:03] Por ejemplo, algo que aprendimos fue que las conferencias simuladas, las *mock conferences* eran muy complejas de tener en directo. Ahora todo ha mejorado mucho y Zoom ya ofrece la capacidad de tener interpretación y todo. Pero, en aquel entonces, por ejemplo, intentamos una *mock conference* con Kudo y tuvimos que tener dos papeles para cada alumno: uno como intérprete y otro como oyente. Para poderse escuchar cuando no intervinieran y para estar a la vez como intérprete y como participante.

Recuerdo, la primera conferencia que organizamos, con la mejor intención con Kudo, que fue francamente difícil sacarla adelante. Perdimos muchísimo tiempo porque los alumnos no conseguían conectarse con los dos dispositivos. La conexión se sobrecargaba. Teníamos a los oradores listos para intervenir en directo, pero también había problemas. Total, que era como que todo tenía que salir bien para todo el mundo al mismo tiempo, en todas sus conexiones y en sus dos dispositivos y eran muchos factores para que tuviera

que salir bien todo. Entonces, lo que aprendimos de aquello fue que la siguiente *mock conference* que organizamos durante el confinamiento estricto fue una especie de mezcla entre tiempo real y grabada. Es decir, habíamos grabado previamente las intervenciones. Tratamos de darle un orden lo más natural posible. Y yo, por ejemplo, que estuve de moderador en aquella conferencia simulada, iba dando los turnos por el chat de decir: "muy bien, pues ahora pasamos a la intervención dos en alemán" o "en español" o en lo que fuera. Y, entonces, se iban los intérpretes a sus cabinas, con el pequeño público que también iba a escucharlos, y era más fácil de organizar, aunque también fuera complejo. Lo que sí mantuvimos en tiempo real fue el *feedback*. Es decir, después de habernos escuchado hacíamos unas ciertas pausas, a la mitad, para decir "¿cómo vamos?". Y, dábamos el *feedback* y después retomamos. Las intervenciones eran grabadas porque queríamos tenerlo muy bien acotado, por así decirlo, un poco como en los exámenes finales, pero en la *mock conference*.

Manal: [00:21:51] ¿Qué elementos del plan, que habíais usado durante la pandemia, usarías ahora? Aunque la enseñanza en remoto no sea necesaria.

José Manuel: [00:21:59] Pues por ejemplo, yo creo que con las clases en las que se conectan otras personas, bien sea de otras instituciones, otras universidades o de un orador que es muy interesante pero que no puede venir presencialmente. Yo creo que esa parte sí se puede mantener. Incluso prácticas que a veces surgen en remoto. ¿Pues por qué no? Es una oportunidad que antes nos perdíamos antes de la pandemia, porque no caímos en que aquello era posible y ahora sí que se podría mantener. Yo creo que abre un nuevo mundo, la verdad. No obstante, hay que mantener la calidad del audio y que sea útil también para los alumnos, que los oídos no sufran como en el mundo real, que está habiendo algunos problemas y el audio no es el correcto, entonces. Bueno, pues sí, yo creo que esa parte se puede, se puede mantener. Si un orador se te pone enfermo, pues a lo mejor sí era muy importante que ese orador interviniera. Si no está tan enfermo y puede intervenir en remoto, pues ¿por qué no? Le vamos a dar la posibilidad, si es posible.

Manal: [00:23:20] ¿Crees que la enseñanza en remoto ha sido igual de eficaz que en condiciones normales?

José Manuel: [00:23:33] Es un poco menos eficaz, siendo sinceros. Tratamos de acercarnos lo máximo posible con eficacia a las condiciones normales, pero hay que reconocer que habría sido más eficaz en presencial. No sé si ahora, después de toda esa experiencia, seríamos capaces de ofrecer la misma eficacia. Me parece difícil porque hay que controlar todos los factores que normalmente controlas en lo presencial más los de la tecnología que te puede fallar. Con lo cual, es difícil y, sobre todo que, nosotros quizás podemos controlar más la calidad de la conexión. La universidad normalmente suele funcionar francamente bien, pero no podíamos controlar la calidad de la conexión de un alumno que está de alquiler en un piso en Madrid compartiendo el internet con sus compañeros de piso. Eso ya no estaba en nuestra mano. Con lo cual, es difícil. Es mejor en el contexto de la universidad presencial lo de organizar el máster.

9.3. Encuesta para los docentes sobre su experiencia al impartir el MUIC en remoto

1. He dedicado más tiempo para la preparación de las clases en remoto en comparación con las clases presenciales.
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
2. He tenido dificultades técnicas (equipo, conexión, programas, plataformas...) para adaptarme a la enseñanza en remoto.
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
3. He tenido que formarme en nuevas metodologías para la enseñanza en remoto.
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
4. Me resulta más fácil dar *feedback* en una clase presencial que en remoto.
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
5. Me resulta más fácil evaluar mis alumnos tras la enseñanza presencial que en la remota.
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente

- Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
6. La calidad de la interacción entre el alumno y profesor se ha mantenido igual en la enseñanza en remoto.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
7. La dinámica de la clase se ha visto afectada de forma negativa en la enseñanza en remoto.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
8. He experimentado más cansancio tras dar una clase en remoto que una presencial.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
9. La asistencia de los alumnos en las clases en remoto ha sido menor que en las clases presenciales.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
10. Ha habido menos participación por parte de los alumnos en las clases en remoto en comparación con las clases presenciales.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente

- Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
11. Las clases en remoto han sido igual de eficientes que las clases presenciales.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
12. La curva de aprendizaje de los alumnos se ha visto afectada de forma negativa en las clases en remoto.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
13. La enseñanza en remoto ha sido una buena solución para reanudar la docencia durante la pandemia de la COVID-19.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
14. La enseñanza en remoto ha estrechado la relación entre el alumno y el profesor.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
15. No tendría inconveniente en que parte de mi docencia se realizase en remoto.
- De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Me es indiferente
 - Totalmente de acuerdo
 - Totalmente en desacuerdo

16. Si tuviera la oportunidad, optaría por realizar la docencia en remoto de forma permanente.

- De acuerdo
- En desacuerdo
- Me es indiferente
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo