

## De las cabinas al entorno virtual: didáctica de la interpretación simultánea en línea sobrevenida

Elisabet García Oya<sup>1</sup>

Recibido: 5 de mayo de 2020 / Aceptado: 18 de octubre de 2020

**Resumen.** En este artículo queremos exponer nuestra propia experiencia con el cambio de la docencia presencial de interpretación simultánea a docencia en línea sobrevenida, cuando la COVID-19 imposibilitó seguir el desarrollo normal de las aulas presenciales del grado en Traducción e Interpretación y exigió una adaptación en menos de 24 horas. Para ello realizaremos un breve repaso del concepto de docencia a distancia, del inicio de la formación en interpretación simultánea (IS), de los requisitos técnicos necesarios para impartir esa asignatura y de las herramientas disponibles para ello.

**Palabras clave:** docencia de emergencia; interpretación simultánea; tecnología; Bolonia.

### [en] From the booth to the virtual environment: the sudden teaching of online simultaneous interpretation

**Abstract.** In this article, we want to describe our own experience with regards to the shift from the onsite teaching of simultaneous interpretation to overnight online teaching, when COVID-19 prevented the normal development of our lessons and required a sudden change in less than 24 hours. We will first review the concept of online teaching, the onset of simultaneous interpretation training, the technical requirements to teach this subject and the tools available for it.

**Keywords:** emergency teaching; simultaneous interpretation; technology; Bologna.

**Sumario.** 1. La educación a distancia. 1.1. El concepto. 1.2. Historia. 2. La didáctica en interpretación. 2.1. Aspecto histórico. 2.2. Aspecto tecnológico 3. La didáctica en interpretación a distancia: el reto. 4. Reflexiones. 5. Conclusiones.

**Cómo citar:** García Oya, E. (2021). De las cabinas al entorno virtual: didáctica de la interpretación simultánea en línea sobrevenida. *Estudios de Traducción*, 11, 147-155.

## 1. La educación a distancia

### 1.1. El concepto

En este trabajo entenderemos el término “educación a distancia” como un modelo de formación fundamentalmente asincrónico (aunque admite sincronía), donde se proporciona el material al estudiantado, en el que el docente queda siempre a disposición del alumnado y suple su ausencia mediante tutorías virtuales u otros mecanismos (Rivera, Alonso y Sancho, 2017: 2). Esa educación a distancia se realiza en entornos virtuales, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (Rivera, Alonso y Gil, 2017: 3). Se trata de un modelo en el que el alumno toma una mayor responsabilidad en su educación, contribuye al desarrollo de la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la mejora del modelo educativo (Baelo, 2009: 88) y mediante el que se lleva a cabo una interacción didáctica continuada.

Habitualmente, cuando se define la educación a distancia se contempla la existencia de una organización institucional compleja y relevante que pueda ofertar esa modalidad (García Aretio et al., 2007). Esta última característica es precisamente la razón por la que en este trabajo se establece una distinción entre dos tipos de docencia a distancia: la formación a distancia (al uso) y la formación a distancia sobrevenida. Entenderemos la primera como aquella que es fruto de una programación diseñada desde cero para ser impartida a distancia, propia de los

<sup>1</sup> Universidad de Vigo  
elisabet.g.oya@uvigo.es  
<https://orcid.org/0000-0003-3190-4996>

grados con modalidad en línea. La segunda, en cambio, es aquella docencia que ha sido necesario impartir con una modificación sustancial del contexto docente por circunstancias excepcionales, pero que estaba diseñada para ser completamente presencial. De ahí que no contase con una estructura que la pudiese soportar y resultase tan complejo adaptarla a una metodología a distancia para impartir interpretación simultánea. Este es, precisamente, nuestro centro de interés.

## 1.2. Historia

La educación a distancia se ha desarrollado en momentos históricos precisos y ha ido de la mano de avances destacados. Para Wedemeyer (1981) existieron seis factores esenciales que propiciaron su desarrollo, entre los que destacan la aparición de la escritura, la invención de la imprenta y la expansión de las teorías de enseñanza programada.

Paradójicamente, la tecnología (uno de los elementos más importantes para el nacimiento de la educación a distancia) no se ha aplicado a los procesos formativos con la misma eficacia que en otros ámbitos. De hecho, su uso ha sido poco sistemático e incluso ha llegado a existir una oposición frontal a los mismos (Kerr, 1991). Esto se debería a que la comunidad educativa suele ser algo conservadora en cuanto a sus costumbres y métodos (García Aretio, 1999: 12). Se dice que el primer intento de educación a distancia en Europa es el que realiza en 1840 Isaac Pitman con un sistema de educación por correspondencia para enseñar taquigrafía por medio de lecciones enviadas semanalmente a las personas interesadas. Veinte años más tarde llegaría la formación a distancia universitaria a EE. UU. (Universidad de Pensilvania), y 10 años después a Inglaterra (University Correspondence College). El propósito en ese momento era el de poder seguir formando a aquellos estudiantes que no pudieran acudir al aula. De este modo, se inició una nueva tendencia: los alumnos no presenciales se matriculaban, seguían las clases a distancia y, posteriormente, se presentaban a los exámenes junto a aquellos que sí habían acudido a las aulas (García Aretio, 1999: 16).

En el caso de España, se fija en 1903 el nacimiento de la educación universitaria a distancia, con las Escuelas Libres de Ingenieros, a las que siguieron centros privados de enseñanza por correspondencia.

A grandes rasgos, en la educación a distancia existirían tres generaciones (García Aretio, 1999: 12). La primera se situaría entre finales del siglo XIX y principios del XX, apoyada en la imprenta, los servicios postales y el ferrocarril, y se corresponde con la educación por correspondencia. En ese momento no se registró ningún modelo metodológico. El objetivo era simplemente reproducir a distancia una clase tradicional presencial. Ese afán por replicar el sistema presencial desveló que el aprendizaje no era sencillo, por lo que se comenzó a apoyar en guías de estudio, ejercicios de autoevaluación y actividades complementarias para favorecer el aprendizaje del estudiante. A esta le siguió una segunda generación, la de la enseñanza multimedia, a finales de los años sesenta, con la creación de la Open University británica, en la que destaca el papel adoptado por la radio y la televisión. Así, a esos materiales escritos de la primera etapa, se unen los recursos audiovisuales en forma de diapositivas, vídeo y audio cassettes. La Open University desarrolló solo cursos a distancia y se sirvió de sonido, vídeo, impresos, radio, televisión y comunicación telefónica (en un intento por aumentar la presencia del profesor en el proceso).

Por último, en la década de los ochenta llegó la tercera generación, la telemática, en la que se alían telecomunicaciones, la expansión de Internet y los avances del correo electrónico. Es en este momento en el que se da el salto de una educación a distancia a una educación que se centra en el estudiante, y que pasa de un enfoque conductista a uno constructivista (Passerini y Granger, 2000). De ella surge una segunda etapa: la del campus virtual, que hace posible el establecimiento de estaciones de trabajo multimedia.

Si bien es cierto que se pueden realizar otras clasificaciones y divisiones de etapas, es evidente que en todos los casos se trata de una educación mediada, que busca utilizar los medios tecnológicos e impresos como punto de unión en el espacio y en el tiempo entre profesor y alumnos cuando no es posible la comunicación presencial (García Aretio, 1999: 14). Asimismo, ha posibilitado la colaboración en tiempo real de los estudiantes, que se pueden agrupar en espacios de aprendizaje virtuales.

## 2. La didáctica de la interpretación

### 2.1. Aspecto histórico

La interpretación de conferencias se estudia tanto en el grado de Traducción e Interpretación como en diferentes posgrados dentro y fuera de nuestro país. Sin embargo, pese a que la de traductor e intérprete es una de las profesiones más antiguas de la que se dispone de registros, su llegada a los estudios universitarios es relativamente reciente. Durante mucho tiempo se creyó que los intérpretes debían nacer con una especie de talento innato, y que la formación no era necesaria (García Oya, 2020). Sin entrar en esta polémica, destacaremos que la habilidad de escuchar y hablar a la vez (esencial en interpretación simultánea) no es algo innato, sino adquirido (Kurz, 1992) por lo que, si bien la formación específica en interpretación quizás no es una condición imprescindible, sí es aconsejable y necesaria para un desempeño de la profesión de conformidad con unos patrones de calidad designados por varios autores (Collados, Fernández y Gile, 2003) y probados en la práctica.

Sí es cierto que, en los inicios de la interpretación de conferencias, los individuos que acababan por ejercer la profesión lo hacían fruto del azar; no existía formación reglada y ni siquiera se creía que, pasado el contexto de entreguerras en el que nació, esa profesión fuese a perpetuarse. Sin embargo, el uso de la interpretación en el ámbito internacional en contextos como el de la Conferencia de Paz de París de 1919, la Liga de Naciones y la Organización Mundial del Trabajo (Pöchhacker, 2004: 28) mostró que era necesario formar a los intérpretes e incluso solucionar las limitaciones de las que adolecía el uso de la interpretación consecutiva: por ejemplo, la demora temporal entre el momento en el que el orador producía el discurso y la realización de la versión interpretada, y la falta de atención por parte de los delegados que entendían los dos idiomas que se empleaban.

Si bien fue Edward Filene, empresario de Boston que había acudido a las asambleas de la Sociedad de Naciones y a otras conferencias internacionales, quien llamó la atención acerca de los problemas que planteaba esta modalidad de interpretación, fue Gordon-Finlay quien estudió los aspectos técnicos que permitirían crear un sistema que facilitase la realización del trabajo de interpretación en una modalidad simultánea, lo que culminó en la propuesta de un sistema que combinaba micrófonos, amplificadores y auriculares (Baigorri, 2004) y que se fue perfeccionando a medida que se detectaban errores en las diferentes reuniones.

Sería así cómo la simultánea, cuya mayoría de edad se alcanza en los juicios de Nuremberg (Baigorri, 2000: 269) nace, y con ella la necesidad de formación. En aquel momento los intérpretes adquirían la formación sobre la marcha. De este modo, en esas semanas previas al juicio, los intérpretes se reunían para practicar la lectura de documentos y la improvisación de discursos legales. Se había habilitado incluso una sala del edificio del Palacio de Justicia para poder simular una sala de juicio y poner a los intérpretes en situación. De este modo fue posible detectar algunas flaquezas del sistema técnico creado al efecto, como el hecho de que algunos micrófonos no se encendían y algunos cables no estaban conectados correctamente (Baigorri, 2004: 162). A esos problemas se añadían otros como los debidos a la ausencia de aislamiento acústico de las cabinas, la falta de ventilación y la elevada temperatura que se alcanzaba en ellas (Ruiz, 2010: 73).

En aquel momento se había desarrollado un sistema de sonido analógico que ponía a disposición de los usuarios distintos canales con el fin de que pudiesen recibir interpretación en su lengua materna con independencia de cuál fuese el idioma en el que se expresase el orador del momento, y que se perfeccionó sobre la marcha para solventar sus lagunas.

A partir de los años cincuenta se amplió la diversidad de entornos en que la interpretación simultánea podía emplearse, por lo que los estudios de interpretación llegaron de manera paulatina al mundo académico y se propició la creación de la Asociación internacional de intérpretes de conferencia (AIIC). En las dos décadas siguientes, las aulas de Interpretación de las universidades fueron llenando su aforo y los cursos de interpretación de conferencias aumentaron el nivel de especialización en interpretación simultánea (Ruiz, 2010: 159). A la vista del interés en la formación en IS, la AIIC dio a conocer una serie de recomendaciones cuyo objetivo era mantener el nivel necesario para ejercer esta labor de manera aceptable.

En España, fueron la Universidad de Granada y la Universidad Autónoma de Barcelona las primeras en ofrecer formación en IS. Lo curioso es que la formación reglada permitida por el marco educativo en aquel momento (diplomatura) era aún insuficiente para que los egresados de los estudios de Traducción e Interpretación pudiesen optar a los puestos de empleo como intérprete en los organismos internacionales, que exigían una titulación de segundo grado. Es por ello que los alumnos españoles que poseían una diplomatura debían cursar una licenciatura, añadiendo otros tres años a su formación académica para poder optar a los mismos. En 1990 se creó en España un área de conocimiento propia, y los estudios de Traducción e Interpretación pasaron a conformar una licenciatura (Ruiz, 2010: 163).

Hoy en día, de todos los grados en Traducción e Interpretación que ofrece el sistema universitario español, solo dos se ofertan en línea: el de la Universitat Oberta de Catalunya y el de la Universidad Internacional de Valencia. Es por tal motivo que consideramos que la situación de docencia en línea sobrevenida vivida recientemente merece una reflexión.

## 2.2. Aspecto tecnológico

Como hemos indicado, tras los primeros escauceos profesionales y la consolidación en el ámbito de las conferencias internacionales, la formación en interpretación llegó a los centros universitarios, replicándose en buena medida el sistema que se había utilizado. Los propios profesores actuaban como oradores, leyendo las transcripciones o los discursos que traían al aula. El sistema siguió siendo analógico hasta finales de los 90, cuando en las universidades convivían sistemas analógicos y digitales. En un inicio, los laboratorios que se empleaban en las clases de interpretación simultánea y consecutiva provenían del ámbito del *computer assisted language learning* (Sandrelli y de Manuel, 2007); es decir, se empleaban los mismos dispositivos que para la enseñanza en laboratorios de idiomas, y se consideran precursores de la CAIT (*computer assisted interpreter training*) o formación de intérpretes asistida por ordenador.

La llegada del laboratorio digital ha supuesto contar con una herramienta muy valiosa para el docente. A los laboratorios concebidos para la enseñanza de lenguas se unen las aplicaciones de software creadas de manera específica para la enseñanza de la interpretación, pero su uso es menos frecuente. Podemos entonces decir que se practicaría

interpretación en laboratorios de idiomas, pero también en aulas universitarias equipadas con cabinas insonorizadas para tal efecto. En su mayoría, se replican los sistemas de cabinas y consolas que se encuentran en el mercado real “tradicional”. Cuando mencionamos el concepto de mercado “tradicional” nos referimos al mercado de las conferencias a nivel internacional en el que habitualmente se recurre a cabinas (fijas o portátiles). De todos modos, no ignoramos que se están produciendo rápidos avances como la incorporación de sistemas portátiles (infoport) o el desarrollo de la interpretación remota que, sin ninguna duda, están cambiando el panorama de la profesión. En cualquier caso, en el entorno tradicional (que es el que se replica en el aula), las consolas son un elemento esencial pues contienen los mandos que permiten tanto escuchar como hablar. Se componen de unos auriculares, un micrófono y un panel de control. Ese panel permite normalmente seleccionar un canal de entrada y de salida del sonido, el volumen, apagar y encender el micrófono, el botón *mute* (silenciador), e incluso seleccionar el canal de *relay* de escucha. Esas consolas se integran en las cabinas dispuestas para el uso del alumnado. Para el desarrollo de las sesiones el laboratorio dispone además de un puesto para el docente, que puede ser tanto una consola que funcione en *relay* como una consola específica de control de las cabinas.

Los sistemas con los que se equipan las aulas no suelen ser demasiado complejos. Pese a ello, es necesario dedicar la primera sesión de clase a su manejo para que los alumnos se familiaricen con todos los elementos e interioricen movimientos automáticos, como encender y apagar el micro o silenciarlo, por ejemplo. Es algo que es necesario practicar desde el inicio para fomentar la costumbre. Pensemos que la práctica de la IS requiere tal concentración que, para el alumno, el simple hecho de pulsar el botón de encendido al empezar y pulsarlo para finalizar supone ya “algo más que recordar” (Seleskovitch y Lederer, 1989/1995: 136) y añade más esfuerzo cognitivo. Lejos de parecer trivial, es de suma importancia. De hecho, el simple olvido de encender el micrófono o de silenciarlo si se quiere hacer algún comentario ajeno a la interpretación el día del examen puede suponer el suspenso en la asignatura.

A pesar de las diferencias que podemos detectar en las diferentes instituciones académicas, en esencia, un buen laboratorio debe contar con un sistema que permita una serie de condiciones que consideramos mínimas para el buen desarrollo de una clase de interpretación simultánea:

- Un equipo que permita al docente controlar el trabajo de los alumnos. Desde ese puesto se reproduce y administran los audios y vídeos y se transmiten a las cabinas de los alumnos.
- Un sistema que permita grabar las sesiones de clase, para que I) el profesor las tenga disponibles al finalizar las mismas, para poder hacer una escucha más detenida y realizar informes de rendimiento personalizados de la interpretación simultánea realizada por cada alumno y II) que el alumno se pueda llevar esos archivos de audio a casa y pueda escuchar su trabajo. La escucha detenida de los trabajos diarios es una condición esencial para el progreso en esta materia.
- Una opción de “escucha discreta” que permita al docente escuchar en directo el trabajo de los alumnos, mientras estos interpretan un discurso en vídeo. De este modo, se pueden comentar tanto errores como aciertos de interpretación, ya que consideramos que el refuerzo positivo puede motivar al alumnado.
- Una opción que permita grabar el discurso que pronuncia el profesor. A diferencia del caso anterior (en el que el docente emplearía una fuente de audio o vídeo diferente a él mismo), si el profesor pronuncia el discurso, lógicamente no puede escuchar la interpretación simultánea del alumno al mismo tiempo, por lo que, si lo puede grabar, al término de la interpretación, tanto alumnos como docente pueden escuchar ese trabajo. Huelga decir que esta opción reduce la atención del docente en el seguimiento de la interpretación de los estudiantes (de Manuel, 2016: 184), por lo que ha de escoger la opción más conveniente.
- Algunos laboratorios poseen la opción de grabar las dos pistas: la del original y la del alumno (input y output), lo que permite al profesor cotejar ambas versiones. Pese a ello (y tal como explicaremos más adelante) no se trata de una característica imprescindible.
- En la línea de lo anterior, los laboratorios de interpretación suelen tener sistemas de comunicación que permiten que el docente se comunique con cada alumno en tiempo real, de manera discreta, para poder informarle en el momento si ha detectado algún error durante la fase de escucha discreta. Estos sistemas son muy útiles ya que permiten establecer comunicación directa con el alumno. Asimismo, el alumno tiene también la opción de réplica, por lo que se genera un diálogo muy fluido en la clase.

Algunos laboratorios presentarían otras funcionalidades (Porlán, 2017: 45), producto de la unión entre audio, vídeo y presentación digital, que optimizan las sesiones, pero consideramos que las anteriores son las básicas y suficientes para impartir docencia a distancia.

A las observaciones anteriores acerca de las funcionalidades de esos laboratorios, es necesario añadir una herramienta esencial que ha posibilitado la tecnología. La CAIT pretende emplear la tecnología informática para mejorar la enseñanza en el aula y apoyar la autonomía del alumno en el aprendizaje (Sandrelli, 2015: 117) y ha venido a complementar el trabajo del docente. Un primer ejemplo lo constituyen los repositorios con discursos, entrevistas, archivos de audio y vídeo que se pueden usar o bien como parte del trabajo autónomo del alumno fuera del aula, o para que el profesor pueda contar con diferentes oradores, temáticas y acentos para que la clase sea lo más variada y representativa posible e incluso para que pueda elegir, clasificar y gradar el material en función de su dificultad.

Esos repertorios, cuyo objetivo principal es el de modernizar la enseñanza de la interpretación (Ruiz, 2019: 255), han sido resultado del trabajo de profesores universitarios o de proyectos de formación en interpretación. Nos gustaría mencionar algunos de ellos, como ORCIT y Speechpool (creador por Sophie Llewellyn Smith y Matt Clarke).

En España, podríamos mencionar la página web Linkinterpreting, el trabajo de la Universidad de Vic (SOSVics) y la gran labor de la Universidad de Córdoba, con tres herramientas: Breaking the Ice in Interpretation, INAGR y MAICS.

Por otro lado, a esos repositorios se añaden otro tipo de herramientas, que suponen una ventaja más. Uno de los mejores ejemplos lo constituye Interpretations, por ejemplo, cofinanciado por la Comisión Europea, y creado por Annalisa Sandrelli y Jim Hawkis en la universidad británica de Hull. Este repertorio es fruto de Interpr-it, herramienta previa que pretendía emplear la metodología ELAO (enseñanza de lengua asistida por ordenador) en la formación de intérpretes de enlace. Interpretations proporciona un entorno con dos interfaces: la del profesor y la del estudiante. El docente puede estructurar sus materiales con ejercicios, cursos o módulos. Tiene un editor de vídeo, un mecanismo de grabación, y un editor de texto, entre otras herramientas. El alumno accede a ejercicios tanto de preinterpretación como de interpretación. Todas las grabaciones se guardan automáticamente en la carpeta del alumno, que puede consultarla tantas veces como desee. Su evolución ha culminado con un software comercial final: Black Box.

Una característica común de las herramientas anteriores es que fomentan el trabajo autónomo del alumno. En ocasiones, es complejo hacer entender a los alumnos que, a diferencia de otras asignaturas del grado, en Interpretación “las competencias se adquieren de manera gradual, y que son del todo improproductivos los esfuerzos de última hora que quizá sí le hagan salir del paso con otras asignaturas que requieren un esfuerzo de estudio más tradicional” (Porlán, 2017: 49). De este modo, se pueden valer de esos repertorios para continuar sus prácticas fuera del aula.

Volviendo al contexto de formación sobrevenida en el que nos encontramos, es cierto que en el momento en el que se decreta el Estado de Alarma en España (crisis sanitaria COVID-19), casi todas las universidades españolas con sistemas presenciales contaban ya con algún sistema de docencia virtual mediante un LMS (*Learning Management System*) o sistema de gestión de aprendizaje como Blackboard, Sakai o Moodle, en nuestro caso. Estudios previos demuestran que los estudiantes valoran esos sistemas porque les permiten trabajar con flexibilidad (Ibrahim, 2011). Sin embargo, para nosotros, ese sistema era solo un apoyo (Ruiz, 2019: 254). Subíamos a él los discursos (vídeos o audios) o sus transcripciones fundamentalmente para los alumnos que no podían realizar evaluación continua o para aquellos que sí lo hacían para que pudiesen interpretar de nuevo fuera del aula. Asimismo, lo empleábamos como vía de comunicación para darles avisos o indicarles las tareas de la siguiente sesión. También nos valíamos de ellos para subir las grabaciones del trabajo de los alumnos. No obstante, esa plataforma no nos permitía, en ningún caso, simular una clase presencial a distancia.

### 3. La didáctica en interpretación a distancia: el reto

En este apartado describiremos nuestra experiencia de traslado repentino de nuestra docencia presencial a una docencia online de emergencia. Emilio Durkheim (1979) planteaba que a cada hito histórico de la sociedad le correspondía un determinado sistema y metodología, y el momento histórico que supuso la crisis de la COVID-19 exigió actuar rápida y eficazmente.

En este caso, nos vimos obligados a modificar la metodología de la asignatura Interpretación Simultánea Idioma I: Inglés-Español, de 6 créditos, del tercer curso del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Vigo, en modalidad 100% presencial. Se trata de una asignatura introductoria a las técnicas de interpretación simultánea que incluye contenidos teóricos básicos sobre la comunicación oral, las técnicas de procesamiento de la información para la IS y, sobre todo, la realización de ejercicios prácticos de traducción a vista y de interpretación simultánea en la dirección B-A.

El hecho de que se trate de una asignatura introductoria implica que los alumnos cursan los contenidos sin tener conocimientos previos de la misma, por lo que necesitan mayor acompañamiento. La asignatura es eminentemente práctica. De las 15 semanas de curso, las 3 primeras se centran en trabajos de preinterpretación, es decir, actividades cuyo objetivo es mejorar las competencias propias necesarias para ser intérprete simultáneo, fundamentalmente ejercicios de reflejos, análisis del texto original, memoria, síntesis, anticipación, desdoblamiento de la atención (Pérez, 2005: 161). Tras ellos, se avanza hacia un periodo en el que se practica la traducción a vista. Esta técnica consiste en dar a los alumnos un texto en inglés que han de ir traduciendo en voz alta directamente al español y se suele emplear como entrenamiento a la interpretación simultánea (a la que se dedican las últimas 5 semanas de clase). Nosotros nos vimos obligados a adoptar la modalidad virtual en la semana 9 de clase, cuando ya habíamos finalizado la etapa de ejercicios de preinterpretación, y habíamos realizado más de la mitad de las tareas de traducción a vista, por lo que nuestra preocupación inicial residió en cómo crear el entorno virtual que simulase con la mayor fidelidad nuestro laboratorio presencial.

Como comentamos al inicio, contábamos con una plataforma (Moodle) de la que solo nos valíamos para subir materiales y comunicarnos con el alumnado, pero que no permitía, de ninguna manera, impartir una clase online, y, mucho menos, simular una situación “real” con cabinas. Asimismo, contábamos con un campus remoto, basado en un sistema de conferencia de código abierto, BigBlueBottom, que permitía realizar sesiones en directo y que, hasta el momento, dado el carácter presencial de nuestro grado, nunca habíamos empleado. Un análisis profundo de tal herramienta nos permitió constatar buena parte de sus ventajas: se trata de una herramienta sencilla, permite compartir todo tipo de documentos, usar webcams, chats y audios. Es posible grabar las sesiones, por lo que los estudiantes

pueden reproducirlas y visualizar con posterioridad lo impartido tantas veces como lo deseen (si bien esta función no resulta muy útil en IS). Tiene una opción de pizarra que permite al docente hacer las anotaciones que considere adecuadas. Cuenta con dos perfiles: el de espectador (estudiante) y el de moderador (profesor). Este último puede silenciar, dar voz a los usuarios y bloquearlos. Sin embargo, rápidamente observamos dos inconvenientes para nuestras clases de simultánea. Por un lado, cada vez que el profesor enciende o apaga el micrófono de un alumno, este oye el sintagma “You’ve been muted/unmuted”, lo cual es claramente molesto para nuestras sesiones, porque se solapa con el trabajo de interpretación de los estudiantes. Por otro, para trabajar simulando la situación presencial era necesario crear algún tipo de “cabina”, como las denominadas clases paralelas o *break out room* (explicaremos detalladamente a continuación) que en nuestro caso tenían un límite para 8 personas –cuando la media de nuestros estudiantes por sesión es de 18 alumnos–, por lo que su uso quedaba totalmente desaconsejado.

Por ello, nos documentamos y buscamos a contrarreloj cuál sería la mejor manera de impartir docencia síncrona. Somos conscientes de que en educación a distancia no debemos virtualizar lo presencial (Galán Mañas, 2009: 128), pero nuestro alumnado pertenecía a una modalidad presencial, no a distancia, por lo que había que encontrar la manera de reproducir esa situación en la medida de lo posible. Asimismo, estábamos convencidos de que un aprendizaje de simultánea necesita una guía constante e interacción en directo con su profesor, sobre todo en esta etapa inicial. Sabemos, también, que las tasas de abandono son mayores en las formaciones universitarias a distancia que presenciales (García Aretio, 2019: 244), y queríamos asegurarnos de que esto no ocurría. Lógicamente, nuestra intención siempre fue complementar la docencia con una parte asíncrona, en la que el docente subiría materiales para realizar más prácticas (y para las que pueden resultar muy útiles los repositorios mencionados anteriormente).

Nuestro propósito fue impartir la docencia en directo, en el horario habitual de clases, al considerar que eso ayudaría a mantener una rutina en el alumnado y replicaría la situación de docencia presencial. Sabemos que existen multitud de programas, tanto gratuitos como de pago, que proporcionan los elementos más básicos para una clase magistral: visualizar y escuchar a la otra persona. Sin embargo, para una asignatura práctica como la nuestra eso no basta, sino que necesitamos poder recrear todos los puntos (o la inmensa mayoría) que destacamos en el apartado anterior. Como comentábamos al inicio, nuestra Universidad, por ejemplo, tiene un campus remoto que replica muy bien casi cualquier situación de enseñanza, pero no se puede emplear para docencia de IS en línea, fundamentalmente ya que no nos permite crear el entorno real de la práctica de la misma. Por ese motivo, los docentes probamos Zoom, cuya experiencia describiremos a continuación. Nos decantamos por esta herramienta ya que es una de las más empleadas por los intérpretes en sus formaciones a distancia<sup>2</sup> (e incluso para realizar interpretaciones remotas profesionales)<sup>3</sup> y, por ello, estábamos ya familiarizados y conocíamos sus posibilidades para la simultánea. Por supuesto, no somos ajenos a la polémica que surgió en las primeras semanas del Estado de alarma, en las que fueron muchos los docentes (de diversos niveles educativos) que recurrieron a esta herramienta. El 12 de abril de 2020, a la vez que admitía que Zoom estaba siendo objeto de ciberataques que ya estaba solucionando, el propio Centro Criptológico Nacional elaboró una serie de recomendaciones para utilizar la plataforma de forma segura. Esta institución considera que si se ponen en práctica esas recomendaciones se puede emplear Zoom en los escenarios de teletrabajo donde no se maneje información sensible, motivo por el que, tras seguir esas recomendaciones, continuamos empleándolo.

Como cualquier otro programa de videoconferencia, garantiza la opción de ver y escuchar a los alumnos. Incluso tiene una pequeña ventaja frente a otros programas, que los propios alumnos han destacado. Con Zoom todos pueden ver la imagen de los compañeros que están conectados en esa sesión y eso les ha ayudado mucho anímicamente, ya que les ha dado la sensación de estar en el aula con ellos. Asimismo, posee una opción de chat que permite que el docente se comunique en privado o de manera grupal con los alumnos. Esa opción es útil, por ejemplo, cuando el alumno tiene algún problema de audio o sonido ya que el docente puede comunicarse rápidamente con él, sin interrumpir el ritmo del trabajo del resto.

Zoom permite enviar archivos de audio o vídeo a todos los alumnos de manera simultánea para que cada uno interprete. Asimismo, el docente (host) puede activar y desactivar sus micrófonos, lo cual evita que haya ruidos de fondo innecesarios, y le permite abrir el micrófono del alumno al que, por ejemplo, quiera que escuchen el resto. Sin embargo, el elemento estrella de Zoom, y el que nos ha hecho emplearlo en nuestra metodología, es la opción que el programa denomina *breakout rooms* (o aulas paralelas). Permite crear unas salas (hasta 50) que están pensadas para trabajos en grupo, y donde los estudiantes están “aislados”. Es decir, se pueden emplear estas salas paralelas como cabinas de interpretación, donde los estudiantes realizan sus interpretaciones sin interferir en el trabajo del resto. Al hacerlo en tiempo real, el docente puede entrar en esas salas y escuchar su trabajo. Así es exactamente como se suelen organizar las clases presenciales. Los alumnos interpretan en tiempo real, el docente los escucha y, cuando finalizan, realiza los comentarios pertinentes.

En nuestro caso, las condiciones técnicas con las que contamos durante esta docencia sobrevenida ha reabierto un viejo debate: ¿emplearemos grabaciones de materiales reales (vídeos, audios) o será el docente quien lea los discursos? Se ha discutido extensamente acerca de esta cuestión (Kurz, 1989; Pöchhacker, 1999), si bien desde los años 80 se recomienda el uso de vídeos para la formación de intérpretes (De Manuel, 2003:27). Hemos de tener en cuenta

<sup>2</sup> La intérprete freelance Sophie Llewellyn Smith, creadora de Speechpool, que ha trabajado en el SCIC y es miembro de AIC, lo emplea como formadora en The Interpreting Coach. La propia Comisión Europea lo recomienda también en la formación a distancia para sus intérpretes. [https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/kci-communities/online-training-interpreters\\_en](https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/kci-communities/online-training-interpreters_en).

<sup>3</sup> Como recoge la Cámara Belga de Traductores e Intérpretes (Belgian Chamber of Translators and Interpreters).

que cuando se inició la formación en interpretación simultánea no se disponía de los recursos tecnológicos necesarios para poder acceder o editar grabaciones, por lo que, en muchos casos, la única opción disponible era que el docente leyese los textos. Nosotros consideramos que el uso de materiales reales acerca más al alumnado a la realidad profesional (Gile, 1995: 154). Sin embargo, somos conscientes de que algunos autores desaconsejan el uso de materiales reales por la escasez de créditos que se dedican a la IS en los grados españoles y porque, a menudo, el nivel de los estudiantes no es suficiente para realizar tal tarea (Jiménez y Blasco, 2014: 276).

Sin embargo, el docente cuenta hoy con numerosas herramientas a las que puede recurrir para mejorar sus materiales docentes. Por ejemplo, el programa Audacity (editor de audio) presenta múltiples posibilidades para editar los audios y vídeos. Por un lado, el alumno puede usarlo en casa para grabar sus interpretaciones. Por otro, permite al docente avanzar hacia un momento concreto del discurso, e incluso acelerar o disminuir la velocidad de producción del orador original, lo que le permite intervenir en la “dificultad” del material.

Paradójicamente, en la docencia de interpretación en este contexto hemos podido constatar el doble filo del progreso tecnológico: existe un porcentaje elevado de estudiantes que no tiene acceso en sus hogares a una buena conexión de internet por lo que, si el profesor opta por la opción de leer los discursos a tiempo real, verá que la conexión de algunos alumnos no les permite seguir el trabajo “es mejor presentar los materiales auténticos con formatos de audio y video de alta calidad, pero estos plantean un problema importante debido a las limitaciones de internet”<sup>4</sup> (Ibrahim, 2011), al entrecortarse con frecuencia, lo que interrumpe la interpretación. Por ese motivo, decidimos enviarles el discurso con anterioridad, para que tuviesen tiempo de descargarlo y tenerlo listo para la sesión (donde solo tendrían que reproducirlo). En cualquier caso, Zoom permite el uso de ambas opciones.

De este modo, hemos organizado las clases como sigue. En un primer momento, los alumnos se conectan tras recibir la invitación para la clase. En la sala principal, el profesor proporciona instrucciones precisas para el trabajo de la sesión. Esto es siempre necesario, pero más aún en un entorno virtual “La previsibilidad y el ritmo en la organización de las actividades de aprendizaje son factores clave para el éxito de las clases virtuales. El estudiante necesita saber qué hacer, dónde y cuándo”<sup>5</sup> (Skaaden y Wattne, 2009: 78). A continuación, se prepara y comenta la documentación necesaria para ese trabajo, igual que en el sistema presencial. Después, el docente distribuye a cada alumno a una *breakout room* diferente, donde no puede oír al resto de compañeros. Tras la orden del profesor, cada alumno reproduce el vídeo/archivo de audio enviado con antelación y comienza su interpretación simultánea, que graba (con su móvil, con la grabadora de su ordenador, con una grabadora portátil). El docente accede a las *breakout rooms* para escuchar el trabajo y tomar notas. Cuando todos finalizan, los introduce de nuevo en la sala principal, para realizar los comentarios pertinentes. Antes de finalizar, el alumnado ha de compartir el archivo de audio de su interpretación a través de la plataforma de cada universidad, correo electrónico, LMS, o incluso con un enlace de Dropbox o Google Drive. Recomendamos optar por una sola opción, priorizando la que se haya establecido en la herramienta universitaria, ya que, de lo contrario, puede crear mucha confusión entre el alumnado.

Es importante destacar que Zoom no permite escuchar dos pistas, sino tan solo una: o el discurso original o el alumno. No obstante, esto no debería suponer un problema ya que con una transcripción del discurso se puede co-tejar la interpretación del alumno. Incluso si no se dispone de la transcripción, el docente puede escuchar el audio previamente, interpretarlo, e incluso tomar notas para poder seguir la interpretación cuando la realicen sus alumnos.

Si se trabaja con alguna herramienta de las mencionadas anteriormente, como el Speech Repository, la falta de transcripción se compensaría con la utilidad que tiene incorporada: el SCICrec. Con ella se pueden grabar dos canales de audio, lo que permite a los usuarios escuchar el discurso original y grabarlo al mismo tiempo. Su uso es gratuito, tan solo se necesita un registro previo.

Mencionamos anteriormente que el docente escucha el trabajo en tiempo real para realizar comentarios. Sin embargo, es evidente que no dispondrá de tiempo suficiente para escuchar a todos los alumnos en el aula.

Para poder preparar comentarios tras la sesión, dispone de varias herramientas que le permiten un formato más elaborado que un simple correo electrónico, un documento escrito, o incluso un archivo de voz. Un buen ejemplo para anotar archivos de audio sería Soundcloud. Se trata de un sencillo reproductor gratuito que muestra el archivo de audio en forma de onda y permite al docente insertar comentarios en cualquier momento del audio, por lo que es más sencillo y visual para el alumno. Algo similar se puede realizar con los dispositivos Apple, que cuentan con la aplicación Garageband (Mac). Otras opciones para anotar archivos de vídeo son las que proporciona el propio Youtube, Timeline o Reclipped o incluso GoCreate.

#### 4. Reflexiones

Esta situación excepcional ha puesto de relieve ciertos aspectos que nos gustaría comentar por merecer especial atención. Buena parte de ellos van ligados a la Declaración de Bolonia. Por un lado, el de los aspectos tecnológicos. Es esencial prestar especial atención a la competencia digital del alumnado, entendida como aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información (LOMCE) y la comunicación para alcanzar

<sup>4</sup> “Authentic materials are best delivered in high quality audio and video formats but this poses a serious problem due to the Internet limitation”.

<sup>5</sup> “For the cyber-class to succeed, structure predictability and pace in the organization of the learning activities is a necessity. The student needs to know what to do, where and when”.

los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Paradójicamente, el que un alumno muestre soltura en el manejo de ciertas herramientas en su tiempo lúdico, no implica que sepa emplearlas adecuadamente para uso académico. Por ello, del mismo modo que la primera sesión presencial se suele dedicar a enseñar al alumno a familiarizarse con el laboratorio y las consolas, es previsible que sea necesario dedicar también cierto tiempo a la adaptación a la docencia a distancia. Por otro lado, creemos también que es importante no abrumar al alumnado con multitud de herramientas CAIT, sino decantarse por una y explotar al máximo sus posibilidades.

El segundo elemento que es preciso destacar es el de la importancia de la autonomía del alumnado, que ha de ser más responsable de su propio aprendizaje (Galán Muros, 2011: 110). Además, en IS, los alumnos tienen que ser conscientes de la necesidad de practicar mucho por su cuenta (Sandrelli, 2015), por lo que ante un cambio tan abrupto como el vivido, es esencial hacerles ver la necesidad de continuar el aprendizaje pese a no estar en un sistema presencial, sino en uno a distancia.

El tercer elemento importante es que el docente ha de entender su papel de guía, facilitador, y ayudar a progresar al alumno: “El conocimiento no se transmite del profesor al alumnado, sino que este ha de construirlo mediante un diálogo colaborativo”<sup>6</sup> (Moser-Mercer et al., 2005). En ese rol, ha de buscar siempre las mejores alternativas y soluciones para los problemas que surgen sobre la marcha. De hecho, la propia Declaración de Bolonia estipula que las horas que el discente pase en el aula no son lo más importante, sino que lo esencial es su trabajo de aprendizaje, lo cual se facilitaría, probablemente, buscando la manera de posibilitar esos cambios o soportes a docencia a distancia. Hemos podido probar, además, que realizando ajustes es perfectamente posible impartir la docencia de interpretación simultánea a distancia.

Asimismo, merece la pena resaltar la importancia de los sistemas de educación a distancia por la capacidad que tienen para desarrollar competencias básicas, tan necesarias para la vida personal y laboral, como son “aprender a aprender” y “la autonomía e iniciativa personal”. Por ello, debería otorgarse más importancia a estos sistemas de aprendizaje no formal, e introducirlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo ya que el verdadero futuro de la educación pasa por un sistema a distancia.

## 5. Conclusiones

Hemos podido constatar que, una vez más, las circunstancias históricas provocan cambios ineludibles en la formación. La simultánea llegó en el periodo de entreguerras ante el recelo de los propios intérpretes. Ese recelo se observó también al inicio de la práctica de la interpretación remota, hasta el punto de que las posibilidades de formación en la misma, dentro del sistema de grados universitarios españoles, son escasas. Incluso la llegada de la formación a distancia se vivió con incredulidad cuando se ofertó por primera vez. Esa inquietud ante lo desconocido parece un factor común ante cualquier cambio. Lo innegable es que la COVID-19 nos ha demostrado que vivimos en un mundo cambiante e incierto y es necesario prepararse para dar respuesta a los cambios.

Hemos comprobado en primera línea la dificultad de tener que transformar un sistema presencial en un sistema a distancia en menos de 24 horas, lo que constata la necesidad de contar con una estructura institucional que soporte ese cambio. La docencia en línea que hemos tenido que impartir en los grados presenciales no se puede calificar como formación a distancia, sino como docencia a distancia sobrevenida, porque no ha existido planificación previa, y porque ha provocado la introducción de cambios y búsquedas de mejores soluciones a contrarreloj. Por otro lado, somos conscientes, tras esta experiencia, de que nunca se debería intentar replicar el sistema presencial en una docencia a distancia, si bien las circunstancias excepcionales en este caso hicieron que se tomaran decisiones para cuestiones que no se contemplan en la enseñanza de traducción convencional. En el caso de la didáctica de la IS, contamos con buenas herramientas tecnológicas que nos permiten simular (en la medida de lo posible) un entorno similar al del laboratorio de idiomas. Tal como establece la Declaración de Bolonia, el docente es el guía del aprendizaje del alumnado, por lo que es su responsabilidad el encontrar y proponer a sus alumnos las herramientas óptimas, tanto en modelos sincrónicos como asincrónicos.

Por otro lado, hemos detectado problemas (la brecha tecnológica o la falta de competencia digital entre alumnos) que ya existían antes, pero que en estas circunstancias excepcionales se han revelado con total claridad. Lamentablemente, algunas de esas circunstancias no las puede resolver el profesor. Esta crisis de la COVID-19 debería ser la puerta para impulsar el diálogo e intentar solucionar esos problemas. Sobre todo, es importante continuar en la búsqueda de soluciones óptimas incluso en los grados presenciales para poder responder con seguridad si algo semejante vuelve a ocurrir.

## Referencias

- Baelo Álvarez, R., “El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI”, *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación* 35 (2009), 87-96.
- Baigorri Jalón, J., *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Comares 2000.

<sup>6</sup> “Knowledge is not transmitted by teachers to learners, but constructed by learners engaged in a collaborative dialogue”.

- Baigorri Jalón, J., *Interpreters at the United Nations: A History*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca 2004.
- Collados Aís, A., Fernández Sánchez, M.<sup>a</sup> M. y Gile, D., (eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares 2003.
- De Manuel Jerez, J., “Nuevas tecnologías y selección de contenidos: la base de datos Marius”, en: De Manuel Jeréz, J. (coord.), *Nuevas tecnologías y formación de intérpretes*. Granada: Atrio. 2003, 21-65.
- De Manuel Jerez, J., *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencia mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. Granada: Universidad de Granada 2016.
- Durkheim, E., *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme 1979.
- Galán Mañas, A., *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial* (Tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.
- Galán Muros, V., “La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia”, *eXtoikos* 4 (2011), 109-111.
- García Aretio, L., “Historia de la educación a distancia”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 1, 2 (1999), 8-27.
- García Aretio, L., *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel 2007.
- García Aretio, L., “El problema del abandono en estudios a distancia Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22, 1 (2019), 245-270.
- García Oya, E., “Interpretación consecutiva: primeros pasos y actividades introductorias”, *REDIT: Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación* 13 (2019), 52-66.
- Gile, D., *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Filadelfia/Ámsterdam: John Benjamins 1995.
- Ibrahim Gonzalez N., “E-learning in Interpreting didactics: Students’ attitudes and learning patterns, and instructor’s challenges”, *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation* 16 (2011), 224-241.
- Jiménez, M. A. y Blasco, M. J., “Diseño y elaboración de materiales didácticos audiovisuales”, *Sendebare* 25 (2014), 269-286.
- Kerr, S., “Lever and fulcrum: Educational technology in teachers’ thought and practice”, *Teachers College Record* 93 (1991), 114-136.
- Kurz, I., “The use of video-tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training” en: Gran L. y Dodds, J., (eds.), *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Campanotto Editore: Udine 1989, 213-215.
- Kurz, I., “Shadowing exercises in interpreter training”, en: Dollerup, C. y Loddegaard, A. (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference*. Filadelfia/Ámsterdam: John Benjamins 1992, 245-250.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html> [último acceso: octubre 2020].
- Moser-Mercer, B., Class, B. y Seeber, K., “Leveraging Virtual Learning Environments for Training Interpreter Trainers”, *Meta* 50, 4 (2005). doi: <https://doi.org.10.7202/019872ar>.
- Passerini, K. y Granger, M. J., “A developmental model for distance learning using the Internet”, *Computers & Education* 34, 1 (2000), 1-15. doi: [https://doi.org.10.1016/S0360-1315\(99\)00024-X](https://doi.org.10.1016/S0360-1315(99)00024-X).
- Pérez Luzardo, J., *Didáctica de la interpretación simultánea* (Tesis doctoral inédita). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2005.
- Pöchhacker, F., *Introducing Interpreting Studies*. Londres/Nueva York: Routledge 2004.
- Pöchhacker, F., “Teaching practices in simultaneous interpreting”, *The Interpreters’ Newsletter* 9 (1999), 157-176.
- Porlán Moreno, R. *Elaboración de unidades didácticas específicas para la formación de intérpretes de conferencias mediante la integración de material multimedia procedente de la realidad profesional*. Granada: Universidad de Granada 2017.
- Rivera Vargas, P., Alonso Cano, C. y Sancho Gil, J., “Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación”, *Revista Educación y Tecnología* 10, 1 (2017), 1-13.
- Ruiz Mezcuca, A., *El equipo de interpretación simultánea y sus implicaciones didácticas*. Málaga: Universidad de Málaga 2010.
- Ruiz Mezcuca, A., “El triple reto de la interpretación a distancia: tecnológico, profesional y didáctico”, *MonTI: Monografías de traducción e interpretación* 11 (2019), 243-262.
- Sandrelli, A. y de Manuel, J., “The Impact of Information and Communication technology (ICT) on Interpreter Training: State-of-the-Art and Future Prospects”, *The Interpreter and Translator Trainer* 1, 2 (2007), 269-303.
- Sandrelli, A., “Becoming an interpreter: the role of computer technology”, *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* 2 (2015), 111-138.
- Seleskovitch, D. y Lederer, M., *Pédagogie raisonnée de l’interprétation*. Luxemburgo/París: OPOCE y Didier Érudition 1989/1995.
- Skaaden, H. y Wattne, M., “Teaching Interpreting in Cyberspace: The Answer to All Our Prayers?”, en: De Pedro Ricoy, R.; Pérez, I. y Wilson, C. (eds.), *Interpreting and Translating in Public Service Settings. Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester, Kinderhook: St. Jerome 2009, 74-88.
- Wedemeyer, C., *Learning at the Back Door*. Madison: University of Wisconsin 1981.