

LA ENSEÑANZA BIMODAL DE LA INTERPRETACIÓN SANITARIA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN UN MÁSTER UNIVERSITARIO EN TISP

CRISTINA ÁLVARO ARANDA
CHARIS GONZÁLEZ
RAQUEL LÁZARO GUTIÉRREZ*
Universidad de Alcalá (España)

RESUMEN: En el contexto de pandemia global ocasionada por la COVID-19, la enseñanza universitaria se ha orientado enormemente hacia el uso de las nuevas tecnologías para contrarrestar las limitaciones asociadas a la presencialidad en un panorama educativo con asistencia del alumnado por turnos, aislamiento por contacto o enfermedad e imposibilidad de desplazamiento por cierres perimetrales. El presente trabajo describe la adaptación de la asignatura “Interpretación en el ámbito sanitario. Inglés-español” hacia un entorno bimodal para el curso 2020/2021 del Máster CITISP de la Universidad de Alcalá (Madrid, España). Con este objetivo, se describe la transformación de la impartición teórica de contenidos y estrategias, el desarrollo de actividades prácticas y la prueba de evaluación final. Así, se pretenden revisar las ventajas e inconvenientes de esta experiencia docente y proponer mejoras que puedan servir como buenas prácticas en propuestas futuras orientadas a explotar las posibilidades didácticas de la bimodalidad en la interpretación sanitaria y, por extensión, la TISP.

PALABRAS CLAVE: interpretación sanitaria, enseñanza bimodal, experiencia docente, COVID-19, TISP.

*BIMODAL TEACHING OF HEALTHCARE INTERPRETING:
A TEACHING EXPERIENCE IN A MASTER’S DEGREE IN PSIT*

ABSTRACT: In the context of the global pandemic resulting from COVID-19, teaching at the university has relied massively on new technologies to counter the capacity limitations of onsite attendance in an education environment where students had to take turns to attend class, with lockdowns for those who tested positive or had contact with someone who did and with other mobility restrictions imposed by the authorities.

* Para correspondencia, dirigirse a: Raquel Lázaro Gutiérrez (raquel.lazaro@uah.es).

This article describes the process of adapting the subject entitled “Healthcare interpreting: English-Spanish” to a bimodal education model in the 2020/2021 academic year of the Master’s Degree in Intercultural Communication and Public Service Interpreting and Translation of the University of Alcalá (Madrid, Spain). To this end, the authors describe the transformation of the subject’s theoretical content and strategies, the implementation of practical activities and the final exam. Thus, it reflects on the advantages and disadvantages of this teaching experience to suggest improvements that may serve as a basis for good practices in future endeavors that will explore the possibilities of bimodal education in healthcare interpreting and, consequently, PSIT or community interpreting.

KEYWORDS: healthcare interpreting, bimodal teaching, teaching experience, COVID-19, PSIT, community interpreting.

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) traen consigo procesos de cambio e innovación en todas las facetas de las sociedades modernas. Sus posibilidades y mandatos irrumpen con fuerza en la universidad, incorporándose nuevas herramientas digitales, infraestructuras y métodos de enseñanza e investigación (de Pablos Pons, 2018). En el campo de la traducción e interpretación (T&I), estos avances se reflejan en el desarrollo de cursos MOOC (Álvarez Álvarez y Arnáiz Uzquiza, 2015; Vitalaru, Valero Garcés y Lázaro Gutiérrez, 2018; Xu, Deng y Zhao, 2020), aproximaciones docentes como el *flipped learning* o aula invertida (Vitalaru y Álvaro Aranda, 2020) o talleres online interuniversitarios (Vigier Moreno y Lázaro Gutiérrez, 2019), iniciativas digitales que se han visto propiciadas durante el curso académico 2020-2021 por la situación de alerta y crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Ante esta exigente realidad, docentes de todas partes del mundo han debido adaptar y reinventar sus métodos habituales con rapidez, virtualizando la enseñanza por completo o, alternativamente, combinando la presencialidad del alumnado con su participación remota (Burdeus Domingo, 2020; *JoSTrans Issue 36b*, 2020).

En este contexto, el presente artículo describe la adaptación de la asignatura “Interpretación en el ámbito sanitario. Inglés-español”, que, impartida habitualmente de forma presencial en el aula, se ofrece en un entorno bimodal (Aguilar Feijoo, 2008) para el curso 2020-2021 del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Máster CITISP) de la Universidad de Alcalá (Madrid, España). Teniendo en cuenta la asistencia del alumnado tanto de forma presencial como mediante la herramienta por videoconferencia Blackboard Collaborate, se describe la transformación de la impartición teórica de contenidos básicos y estrategias asociadas a la interpretación sanitaria (códigos éticos y deontología, toma de notas, impacto emocional, mediación intercultural, etc.), las actividades prácticas (juegos de rol y debates posteriores) y la prueba de evaluación final. Así, con este trabajo se pretenden valorar de forma crítica las ventajas e inconvenientes de esta experiencia de adaptación docente y proponer mejoras basadas en los resultados, para así ofrecer un punto de partida a todos aquellos interesados en

explorar las posibilidades de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria de la interpretación sanitaria y, por extensión, la Traducción e Interpretación en Servicios Públicos (TISP).

2. LA ENSEÑANZA EN UN ENTORNO BIMODAL

La enseñanza bimodal es un modelo didáctico que se caracteriza por aunar clases presenciales y entornos virtuales de educación a distancia en una sola propuesta integrada (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2018). Aunque la transformación digital en este sentido no es nueva en el sector universitario, estas propuestas se han incrementado exponencialmente durante la pandemia por sus importantes ventajas, que se relacionan con un contrarresto de limitaciones temporales y espaciales asociadas a la presencialidad del alumnado (Bustos, 2005). En el contexto del curso académico donde se desarrolla la iniciativa docente aquí descrita, el uso de las nuevas tecnologías resulta determinante en escenarios educativos que contemplan la asistencia física del alumnado por turnos, el aislamiento de estudiantes por contacto, enfermedad o aparición de síntomas de la COVID-19 o las dificultades para desplazarse por cierres perimetrales.

En este sentido, a la presencia física en el aula se suma la presencialidad virtual (Arranz, 2016), lo que se traduce en un proceso de aprendizaje y enseñanza en el que los alumnos en remoto participan en clases presenciales a través de medios tecnológicos síncronos como la videoconferencia, el webinar o los mundos virtuales (Bower *et al.*, 2014). Las enseñanzas que combinan clase física y clase virtual se pueden desarrollar a través de distintas iniciativas. Entre estas, y por tratarse del modelo utilizado en la adaptación de la asignatura de interpretación sanitaria de interés para este trabajo, destaca el portal compartido, en el que un grupo de alumnos conectados en remoto utilizan la (video) conferencia para interactuar con sus compañeros que comparten el aula física con el docente (Bell, Sawaya y Cain, 2014).

Independientemente del modelo utilizado, y teniendo en cuenta que la respuesta por parte de instituciones educativas frente a la situación de emergencia sanitaria ha sido fundamentalmente tecnológica (Valero Garcés, 2021), los actores implicados deben realizar un esfuerzo por adaptarse al nuevo medio y explotar al máximo sus posibilidades. Así, la incorporación de las TIC a los métodos de enseñanza, irremediablemente exige redistribuir estrategias, recursos y habilidades en el aula (Ayelén, Steiman y Lastra, 2019). Esto se traduce en una necesidad de desarrollar perfiles de docentes y alumnos virtuales (Corrales Escalante y Varela Córdoba, 2015; Morales López, 2013). Por ejemplo, los alumnos deben mostrarse colaboradores, tener un nivel avanzado de competencia tecnológica aplicada al aprendizaje y estar familiarizados con la herramienta digital a través de la que se ofrece el curso (Bower *et al.*, 2014). Por su parte, el profesorado también debe adquirir una serie de habilidades y competencias específicas adicionales a las mencionadas que permitan desarrollar flexibilidad, favorecer la participación, la interacción y el aprendizaje colaborativo; diseñar actividades creativas y dinámicas, utilizar distintos soportes o medios

(tecnológicos) para comunicar contenidos, crear instrumentos de evaluación acordes y valorar la diversidad y la multiculturalidad (Aguilar Feijoo, 2008). En este sentido, autores como Armando Picón, González de Caballero y Paredes Sánchez (2020) apuestan por facilitar a los docentes un trabajo colaborativo y de acompañamiento en relación con sus competencias tecnológicas.

Haciendo uso de dichas competencias, el modelo didáctico bajo examen debe permitir la participación de forma oral tanto del profesor como de alumnos presenciales y online, sin que se produzcan problemas de recepción o emisión de sonido, así como la grabación de las sesiones y el trabajo en pequeños grupos, que pueden estar formados únicamente por alumnos conectados en remoto o que combinen alumnos presenciales y online (Arranz, 2016). En definitiva, el método didáctico bimodal persigue complementar e integrar medios, recursos, técnicas, metodologías y estrategias de las modalidades a distancia y presencial para adaptar adecuadamente las asignaturas a las exigencias o necesidades contextuales circundantes (Di Stéfano, 2019).

3. ENSEÑANZA DE LA INTERPRETACIÓN SANITARIA EN ESPAÑA

La interpretación sanitaria en España aún no se ha profesionalizado y la formación específica en el campo no siempre es un requisito imprescindible para acceder al mercado de trabajo como enlace lingüístico-cultural. Ello se relaciona con un elevado número de prácticas *ad hoc* en todo el país, que llegan de mano de individuos sin formación en técnicas y estrategias de interpretación, resolución de conflictos culturales o deontología profesional (Foulquié Rubio, Fernández Pérez y Vargas Urpi, 2018). No obstante, la ausencia de criterios unificados sobre el nivel formativo necesario para ejercer no está alineada con la formación disponible en territorio español, que se ha incrementado a lo largo de los últimos años en formatos presenciales, semipresenciales o íntegramente digitales en el seno de empresas privadas, ONG o asociaciones de voluntarios y universidades, ya sea de forma aislada o en combinación con otras entidades colaboradoras, como ayuntamientos o centros de salud (Álvaro Aranda, 2015; Lázaro Gutiérrez y Álvaro Aranda, 2020).

Estos programas tienen una duración variable y abordan la interpretación sanitaria desde distintos ejes de interés. Por ejemplo, las formaciones organizadas desde la ONG Salud Entre Culturas ponen énfasis en las temáticas de las actividades más frecuentes en el trabajo de sus intérpretes y mediadores interculturales, entre las que destacan las enfermedades infecciosas o la salud de la mujer. Por su parte, las empresas privadas refuerzan las competencias tecnológicas de sus trabajadores a través de programas formativos normalmente breves que incluyen un eje sanitario, ampliables en función de la firma de contratos con nuevos clientes o ante situaciones de alerta nacional como el ébola o la COVID-19. En el caso de los programas de grado y posgrado universitarios, con excepciones como el Máster CITISP de la Universidad de Alcalá, la interpretación sanitaria suele abordarse de forma tangencial junto a otros ámbitos de especialidad de la TISP (jurídico, social, educativo, etc.) en el marco de asignaturas optativas (Álvaro Aranda y Lázaro Gutiérrez, 2021). Se detecta, además,

un esfuerzo por incorporar las competencias y los contextos de trabajo asociados a perfiles profesionales emergentes cada vez más demandados, como el intérprete telefónico o por videoconferencia, que en contextos sanitarios ofrecen numerosas ventajas ligadas a la amplia disponibilidad lingüística y horaria, la rapidez del servicio y el ahorro de tiempo o costes de desplazamiento del intérprete presencial (Masland, Lou y Snowden, 2010).

Además de adaptarse a los escenarios cambiantes ligados a la constante evolución de la interpretación sanitaria como actividad, universidades y docentes tuvieron que asumir un reto adicional para enfrentarse a la docencia del curso académico 2019/2020 y, posteriormente, 2020/2021, marcados por la incertidumbre de la “nueva normalidad”. Siguiendo las pautas y recomendaciones dictadas en España por organismos oficiales a nivel nacional y autonómico, las universidades del país despliegan recursos físicos y virtuales para garantizar una enseñanza de calidad al alumnado que respete las medidas de seguridad sanitarias (distancia de seguridad, uso de mascarillas y gel hidroalcohólico, protocolo de actuación ante casos COVID, etc.).

En este contexto, una búsqueda online devuelve resultados de distintas experiencias docentes ante la COVID-19 en campos de especialidad tan diversos como la comunicación audiovisual (García Mirón, 2020), el periodismo (de la Calle Maldonado *et al.*, 2021), el derecho (Miguel Barrio, 2021), la geometría (Van Vaerenbergh, 2020) o la enseñanza del inglés (Fischer y Rodríguez Martínez, 2020). El campo de la traducción y la interpretación no es ajeno a este proceso de cambio y así lo demuestran distintas publicaciones en este sentido. Sin ir más lejos, la revista especializada *JoSTrans* dedica un número especial a la enseñanza de estas materias en entornos virtuales que se han visto propiciados a raíz de la pandemia de la COVID-19, con fecha de publicación julio de 2021 y editado por Devaux y Hubscher-Davidson. Otras experiencias interesantes se centran en describir los procesos de adaptación de las asignaturas y las principales ventajas y dificultades para docentes y discentes en escenarios específicos, como la enseñanza en remoto de la interpretación en lengua de signos (González Montesino, 2020), la interpretación consecutiva y de enlace (Burdeus Domingo, 2020) o la interpretación especializada (Lima Midões, 2020). A través de la experiencia que se procede a describir en las secciones siguientes, las autoras pretenden contribuir a este campo de conocimiento y reflexión incipiente.

4. DINÁMICA DE LA ASIGNATURA “INTERPRETACIÓN EN EL ÁMBITO SANITARIO. INGLÉS-ESPAÑOL” ANTES DE LA PANDEMIA

La asignatura de “Interpretación en el ámbito sanitario. Inglés español” tiene 5 ECTS y pertenece al Módulo Sanitario del Máster CITISP, junto con la asignatura de “Traducción especializada: ámbito sanitario”. El módulo se desarrolla de manera intensiva durante los meses de noviembre y diciembre y, tradicionalmente, su impartición estaba basada en clases presenciales, que tenían lugar de lunes a jueves de 16.00 a 20.00 horas, en combinación con la realización de algunos ejercicios online a través de la plataforma Blackboard (Vitalaru y Lázaro Gutiérrez, 2018). La

asignatura de “Interpretación en el ámbito sanitario” es obligatoria y su objetivo es profundizar en las características propias de este tipo de interpretación especializada y en la adquisición y mejora de competencias y habilidades específicas. El temario se centra en el desarrollo de habilidades específicas y en la práctica con diferentes modalidades de interpretación. Se hace énfasis en la aplicación de estrategias de interpretación a diferentes situaciones problemáticas. Tanto la formación como la evaluación se basan en el trabajo constante y continuado del alumnado.

Tradicionalmente, los estudiantes realizaban una prueba de aptitud inicial antes de comenzar sus clases de interpretación. Esta prueba constituía, para muchos, el primer contacto y la primera experiencia con la interpretación. Además de proporcionar al alumnado información sobre sus habilidades naturales para la interpretación, esta prueba era una herramienta útil para el profesorado de la asignatura en cuanto a que contribuía a recabar información sobre el perfil de los estudiantes y a orientar en consecuencia tanto la formación como los materiales formativos utilizados.

Una vez iniciadas las clases, los alumnos participaban en dos sesiones teóricas. Estas clases, dependiendo del número de alumnos matriculados cada año, se impartían para el grupo de inglés en su conjunto o para varios grupos de combinaciones lingüísticas distintas, no superando nunca el número total de 50 alumnos. Consistían en exposiciones teóricas por parte del profesorado y en la celebración de grupos de reflexión y debates. Los contenidos que se desarrollaban en estas clases cubrían aspectos definitorios y profesionales de la interpretación sanitaria, como su contraposición con la mediación intercultural, las técnicas y habilidades que deben poseer los intérpretes, los escenarios más frecuentes donde se practica esta actividad profesional, aspectos éticos y dificultades específicas, como el impacto emocional, la escasa profesionalización del sector y la multiplicidad de roles y tareas que desempeñan los intérpretes en este ámbito.

Para el resto de las sesiones presenciales, los estudiantes del itinerario de inglés se dividen en dos grupos. En clase se llevan a cabo distintas actividades prácticas basadas en juegos de rol de distintas modalidades, desde los que presentan únicamente escenarios hasta los más guionizados. Los estudiantes tienen la oportunidad tanto de practicar simultáneamente en tríos como de actuar ante el resto de los compañeros. Cada sesión se estructura en torno a un tema o a una dificultad concretos. De este modo, y siempre teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica inicial, se cubren aspectos relacionados con terminología específica, dilemas éticos, aspectos que ponen a prueba la resistencia emocional de los estudiantes, o escenarios en los que se examinan los límites profesionales del rol del intérprete. Los estudiantes desarrollan habilidades relativas a la toma de notas, la memoria a corto y mediano plazo, la documentación y preparación del encargo, la presentación ante los interlocutores, el intercambio de turnos, la gestión de malentendidos, el manejo de emociones propias y ajenas, y el afrontamiento de dificultades frecuentes (por ejemplo, aquellas surgidas del desconocimiento de algún término, de la falta de experiencia de los interlocutores con la comunicación a través de un intérprete, o del impacto emocional en interlocutores primarios e intérpretes).

Una vez finalizadas las clases, los estudiantes completan unas actividades de interpretación que encuentran disponibles en la plataforma Blackboard. Se trata de unos archivos de audio que contienen diálogos bilingües entre proveedores de servicios y usuarios. Los estudiantes deben grabar su interpretación recogiendo también el audio de los archivos originales. Como se indica en Vitalaru y Lázaro Gutiérrez (2018), estas actividades surgen para cubrir necesidades tanto de estudiantes como de profesores. Por un lado, el alumnado encuentra aquí más oportunidades para practicar y mejorar sus técnicas de interpretación en el ámbito sanitario. Particularmente útil para aquellos alumnos más tímidos y reflexivos, el entorno virtual asíncrono ofrece un espacio más sosegado y menos expuesto, donde los estudiantes pueden practicar una y otra vez sin sentirse observados y con total flexibilidad horaria. Los estudiantes deben entregar, al menos, dos de estas actividades. Esta entrega facilita la labor de evaluación del profesorado, que puede contar con más datos sobre las habilidades individuales de los alumnos. La temática de cada ejercicio de interpretación varía en función de las características del mercado de ese momento y de las dificultades generales que se pueden observar en los resultados de la prueba diagnóstica. Es por esto por lo que estas actividades se encuentran en continua actualización.

El examen final se desarrolla de forma presencial antes del curso académico 2020/2021. Dicha prueba consiste en la realización de juegos de rol elaborados por los docentes, que se basan en temas sanitarios y problemáticas comunicativas vistas y practicadas en clase, por lo que los estudiantes dominan el vocabulario y la terminología específica, así como las estrategias a las que pueden recurrir en caso de enfrentar dificultades (por ejemplo, protocolo para solicitar una aclaración). Los alumnos se organizan por turnos para actuar como intérprete, paciente y médico, mientras los profesores toman anotaciones sobre su desempeño *in situ*, que posteriormente pueden completar volviendo a visualizar los ejercicios, ya que estos se graban en vídeo de forma obligatoria a través de una cámara que se instala en la clase.

5. ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA “INTERPRETACIÓN EN EL ÁMBITO SANITARIO. INGLÉS-ESPAÑOL” EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Siguiendo el *Plan de actuación de la Universidad de Alcalá para la adecuación de la actividad universitaria en el curso 2020-2021*, la Universidad de Alcalá se acoge, en todos sus centros y departamentos, a “un modelo mixto de docencia, incluyendo las modalidades presencial y a distancia” (2020, p. 1). Para el curso académico 2020/2021, la asignatura de “Interpretación sanitaria. Inglés-español” cuenta con un total de 51 alumnos matriculados. Pese a coincidir virtualmente en las clases magistrales teóricas, los estudiantes se organizan en dos grupos más reducidos para facilitar la organización de las clases prácticas, que se desarrollan tanto de forma online como presencial. Aunque un número muy reducido de alumnos proceden de países como Reino Unido o Estados Unidos, en su amplia mayoría se trata de estudiantes españoles que, por regla general, tienen un perfil del área de traducción, interpretación, lenguas modernas o filología. En lo que concierne al profesorado, se cuenta con la participación de doctores

en traducción e interpretación, así como profesionales con dilatada experiencia en la TISP y, a nivel más específico, en el ámbito sanitario.

5.1. Descripción general del proceso de adaptación

El primer desafío enfrentado al adaptar la asignatura al entorno bimodal del curso 2020/2021 es que nos encontramos en una situación sin precedentes. Como se ha indicado, hasta ese momento la asignatura se había impartido de forma presencial. Nunca se había impartido online, y mucho menos de forma bimodal. En el entorno del Máster CITISP no figuraba un ejemplo a seguir ni experiencias previas de las que aprender, ya que la plataforma virtual de la universidad únicamente se había utilizado en este máster como repositorio o como herramienta para la entrega de trabajos. El escenario era complejo y exigía tomar las medidas necesarias para acomodarse a las necesidades derivadas de la situación de pandemia y la adopción de un modelo de enseñanza bimodal.

El primer paso en la adaptación lo da la organización del Máster CITISP al poner a la disposición de los profesores de la UAH y los colaboradores externos una serie de talleres formativos virtuales para profesorado, en el manejo de la plataforma Blackboard Collaborate, consistentes en dos sesiones online de unas tres horas de duración cada una. Aunque algunos docentes del Máster CITISP habían utilizado con anterioridad Blackboard Collaborate para impartir docencia durante el confinamiento domiciliario que afectó buena parte de la enseñanza en el curso 2019/2020, otros muchos no estaban familiarizados con dicha herramienta. En el Máster CISTISP, el uso de la plataforma antes del confinamiento se había limitado a la puesta a disposición del alumnado de materiales diversos (uso de repositorio) y a la entrega de trabajos, como se ha indicado anteriormente. Impartidos por profesionales con experiencia en la enseñanza online, los seminarios se centraron en facilitar un espacio de aprendizaje compartido con vistas a que los docentes tuviesen ocasión de plantear dudas, familiarizarse con la plataforma virtual y explorar sus posibilidades, para así poder explotar su potencial de cara a las futuras clases.

Ya desde el inicio de la adaptación bimodal se podían vislumbrar claramente tres ventajas del contexto pandémico en el ámbito educativo general: fomento de la creatividad, mayor comunicación y aceleración de la digitalización (Jubany, 2021). Estas tendencias, que se han hecho patentes tanto en la sociedad como en las administraciones y en la empresa, han tenido también su eco en la universidad, en el Máster CITISP y en la asignatura de interpretación sanitaria. Gracias a que la universidad había invertido en Blackboard con anterioridad, fue relativamente sencillo ampliar su uso a la enseñanza bimodal, porque ya se disponía de una estructura digital.

5.2. La enseñanza bimodal aplicada a la interpretación sanitaria: particularidades, desafíos y oportunidades

Como se ha mencionado anteriormente, los contenidos teóricos de la asignatura se impartían, tradicionalmente, en clases presenciales a través de exposiciones magistrales, grupos de discusión y debates. El traslado de esta metodología a la enseñanza bimodal ha sido sencillo gracias a las herramientas que en la actualidad incluyen las plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje como Blackboard. De este modo, las exposiciones se realizaban utilizando la herramienta de videoconferencia, que permite la presentación de archivos en formato pdf. En comparación con las exposiciones presenciales en el aula, las virtuales se enriquecen con la posibilidad de utilizar el chat. A los estudiantes se les permitía reaccionar y comentar la exposición haciendo comentarios o utilizando emoticonos. Lejos de resultar molesto o una fuente de distracción, para los estudiantes de interpretación, acostumbrados por la formación que han recibido a la multitarea, la división de atención y el *input* multimodal, el uso de esta herramienta resultaba útil y eficaz, y compensaba la imposibilidad de utilizar las cámaras de todos los alumnos a la vez, algo que empeoraba notablemente la conectividad. Por otro lado, gracias a las herramientas de división de grupos fue posible continuar con la celebración de grupos de reflexión, y la herramienta de levantar la mano facilitaba enormemente mantener orden durante los debates, algo de extrema importancia teniendo en cuenta que los solapamientos durante las videoconferencias son complicados (cuando se activa el micrófono por la voz de un hablante, se inhabilita el de los demás).

Sin duda, la mayor adaptación que se llevó a cabo en las sesiones teóricas fue de índole temática. Conscientes del gran impacto emocional que la pandemia estaba produciendo en la sociedad, los contenidos relacionados con el autocuidado y la salud mental, que ya formaban parte del temario, se reforzaron de manera especial. Estos aspectos son esenciales en la formación del intérprete sanitario, que se enfrenta en su día a día a situaciones tensas que, mal abordadas, pueden dar como resultado un deterioro en las capacidades de los intérpretes, que puede desembocar en un desempeño deficiente (Costa, Lázaro Gutiérrez y Rausch, 2020). Los testimonios proporcionados por el estudiantado durante las tutorías académicas y en reuniones de coordinación de seguimiento de los grupos de clase nos han permitido saber que la ampliación y el énfasis puesto en estos contenidos tuvo una acogida excepcional entre el alumnado, que pudo encontrar utilidad en su aplicación tanto futura como presente. Del mismo modo, el abordaje abierto de esta temática contribuyó a reforzar los lazos entre alumnado y profesorado, así como a aumentar la motivación y el compromiso tanto con los estudios como con el desarrollo autónomo de habilidades profesionales.

Por otro lado, se observa en el alumnado bimodal dos dinámicas distintas que podrían definirse como “a dos velocidades”. Mientras que en clase los alumnos presenciales tienden a sentarse en el mismo sitio y, por tanto, trabajan habitualmente con los mismos compañeros, los alumnos que se conectan en remoto suelen trabajar en grupos distintos con la funcionalidad de “grupos de trabajo” de Blackboard Collaborate. Aunque la herramienta permite seleccionar los integrantes de los grupos, en su mayoría las docentes utilizaban la opción aleatoria al ser la opción más rápida (algunos estudiantes no sabían cómo cambiarse de grupo y se perdería más tiempo con cualquiera otra opción que les permitiese elegir a sus compañeros

de trabajo), por lo que la configuración de los grupos era distinta cada día. Así, en cuanto a la configuración de los equipos de trabajo, puede indicarse que los alumnos que asisten presencialmente obedecen a una configuración estática, mientras que los alumnos que asisten virtualmente siguen una configuración dinámica. Cada una de estas configuraciones entraña una serie de ventajas y desventajas, ya que se trabajan competencias o aspectos distintos en cada una de ellas. Cuando los grupos son los mismos, los estudiantes pasan más tiempo juntos y, por tanto, se conocen mejor. Con el tiempo, descubren las debilidades y fortalezas de cada integrante, desarrollan más “confianza” y pueden bajar la guardia. Por ello, es más fácil trabajar competencias de la interpretación tales como la anticipación porque puede obtenerse una idea más clara sobre cómo va a reaccionar un compañero en según qué situación. Cuando los grupos son siempre distintos, se parte habitualmente de cero. En consecuencia, la complicidad o confianza pueden no ser las mismas y el alumno debe adaptarse rápidamente al grupo asignado. Esta realidad a su vez trabaja la capacidad de improvisación del intérprete. De manera presencial se trabaja esta competencia de otra manera: con las temáticas o situaciones que proponen las docentes a través de situaciones y/o temáticas que sorprenden a los estudiantes para evaluar su reacción. Dado que la asignatura es eminentemente práctica y la metodología docente imperante son juegos de rol, es fácil entender cómo la configuración estática o dinámica de los grupos de trabajo incide tremendamente en el desarrollo de la clase, el proceso de aprendizaje y la adquisición de las competencias. En el entorno bimodal se produce, por tanto, un escenario dual en el que se trabajan competencias diferentes a distintas velocidades.

Otra diferencia que puede apreciarse entre los alumnos que se conectan online y los que asisten presencialmente es que los primeros tienen la posibilidad de ver los rostros de sus compañeros (las profesoras los animábamos a encender sus cámaras, pues esta referencia visual favorece la comunicación e interpretación) y disfrutaban de un sonido más limpio. Ello se debe a que la calidad acústica en las aulas es deficiente y, cuando los alumnos practicaban junto a sus compañeros en distintos grupos simultáneamente, se producían solapamientos que llevaban a los alumnos a elevar la voz para garantizar la escucha, lo que a su vez desencadena “ruido” para otros estudiantes. Por su parte, y en cumplimiento con las medidas sanitarias, los alumnos presenciales hacen uso en todo momento de sus mascarillas, además de respetar la distancia de seguridad (1,5 metros) y deben lidiar, además, con el ruido de fondo del aula, pues habitualmente trabajan simultáneamente unos cuatro grupos compuestos a su vez por tres o cuatro integrantes. No obstante, conviene señalar que los alumnos online en ocasiones tienen que sortear las dificultades técnicas propias de la conectividad (si la conexión a Internet es débil, es posible salirse de un grupo de trabajo por accidente o tener dificultades para seguir una conversación). Por todo ello, aunque por razones distintas, ambos grupos tienen la oportunidad de trabajar competencias como la resolución de problemas, la petición de aclaración o la comunicación no verbal. En una situación así, cobra aún más importancia la dicción, que ha de ser limpia y clara, así como la proyección o el volumen de la voz, la velocidad o cadencia, la respiración y otros elementos que forman parte del trabajo del intérprete en el uso de su instrumento de trabajo, su voz, así como factores que intervienen en el autocuidado del intérprete.

Es mucho más fácil forzar la voz bajo estas circunstancias, lo que puede producir una lesión (afonías, disfonías, laringitis, faringitis, o simplemente carraspeos), por lo que en el entorno bimodal se trabaja también esta importante parte del autocuidado. El autocuidado abarca tanto elementos físicos como psíquicos. No cabe duda de que en estas circunstancias de enseñanza bimodal, el estrés del intérprete puede aumentar por las razones expuestas, por lo que los estudiantes tienen también la oportunidad de aplicar distintas herramientas para gestionar este tipo de sensaciones.

Al finalizar la ronda bimodal de los juegos de rol (en clase o virtuales) se termina la clase con la parte más importante: la reflexión conjunta. Tanto los estudiantes online como los presenciales se conectan a la sala principal de Blackboard para poner en común las lecciones aprendidas, las experiencias compartidas y las dudas o dificultades. Así, independientemente de las diferencias o particularidades del marco bimodal, se ejercita la empatía y se afilan las herramientas. Al final, las inquietudes de los intérpretes en formación son compartidas y las competencias que deben pulirse son las mismas, sea online o presencial, con o sin pandemia.

En lo que concierne a la prueba de evaluación final, se optó por su desarrollo completamente online. Para ello, se hizo uso una vez más de Blackboard Collaborate y la herramienta de videoconferencia. Divididos en dos franjas horarias correspondientes a los dos grupos de alumnos en los que se distribuye la asignatura, los integrantes de cada uno de los grupos esperaban su turno en una primera sala virtual común. Las profesoras indicaban a cada estudiante cuándo podía incorporarse a otra sala privada en la que se realizaba el examen. Tras indicar la temática principal del ejercicio y dejar tiempo suficiente para que el alumno preparase el glosario elaborado durante las clases, las docentes representaban a paciente y médico leyendo un guion en inglés y español, respectivamente, mientras que el estudiante interpretaba bilateralmente durante aproximadamente tres minutos. El ejercicio realizado por cada uno de los alumnos se grabó a través de Blackboard Collaborate para que las profesoras pudieran consensuar las notas mediante una visualización y reunión posterior. Además, los estudiantes debían subir a la plataforma virtual imágenes sobre su toma de notas. Pese a resultar un método de adaptación correcto en el contexto de pandemia, cabe señalar que se produjeron incidencias técnicas con las cámaras web y micrófonos de algunos alumnos y docentes durante la prueba, lo que irremediablemente alargó el tiempo de examen al tener que evaluarse a un número tan elevado de estudiantes en un espacio temporal de cuatro horas.

Tras reflexionar sobre el proceso de adaptación de la asignatura, mediante un análisis DAFO se presentan a continuación las principales características observadas para las modalidades de enseñanza descritas, atendiendo a las características de la materia (Tabla 1):

| Debilidades | | | Amenazas | | |
|--|---|--|---------------------------------------|--|---|
| Docencia presencial | Docencia a distancia | Docencia bimodal | Docencia presencial | Docencia a distancia | Docencia bimodal |
| Acústica pobre | Pérdida del factor humano, máxime si no se enciende la cámara | Dificultad para que los estudiantes virtuales y presenciales trabajen juntos | Riesgo de contagio por coronavirus | Algunos estudiantes refieren que ven amenazada su privacidad cuando existe la obligación de encender la cámara | Dificulta el aprendizaje cooperativo y colaborativo |
| Desgaste de la voz (mascarilla, la distancia de seguridad, etc.) | Imposibilidad o dificultad para elegir compañeros | Dificultades para el docente asociadas a dar <i>feedback</i> equitativamente | Restricciones a la movilidad | Retrasos o pérdida de información o limitación de la participación por problemas de conectividad | Riesgo a la presencialidad. Hay estudiantes que, pudiendo acudir presencialmente, prefieren conectarse online |
| Fortalezas | | | Oportunidades | | |
| Docencia presencial | Docencia a distancia | Docencia bimodal | Docencia presencial | Docencia a distancia | Docencia bimodal |
| Favorece el factor humano | Nuevas formas de expresión (el chat) | Diversidad geográfica síncrona | Cooperación y colaboración | Globalización = mayor alcance | Se trabajan las mismas competencias desde distintos contextos |
| Favorece la competencia de la anticipación | Favorece la competencia de la improvisación | Poder de elección para los estudiantes (¿Voy a clase o me conecto?) | Cercanía y confianza entre compañeros | Favorece la salud pública en un contexto pandémico | Uso de nuevas tecnologías e innovación docente |

Tabla 1: *Análisis DAFO de la metodología presencial, a distancia y bimodal en la asignatura de interpretación sanitaria*

Fuente: *Elaboración propia*

6. CONCLUSIONES

La adaptación a la docencia bimodal ha resultado compleja por la celeridad y el ambiente en que se ha tenido que realizar. Sin embargo, y a pesar de que tuvo que realizarse de manera repentina, se llevó a cabo con éxito. A nadie se le escapa que la situación en que se ha realizado el cambio de docencia totalmente presencial a bimodal no ha sido ideal. Lejos de tratarse de un cambio progresivo impulsado por la voluntad de avanzar e innovar, ha supuesto un acto de resiliencia resolutive ante una catástrofe sanitaria sin precedentes, por lo que ha estado teñida por una gran tristeza, incertidumbre y nerviosismo. Estos sentimientos, sin duda, marcan nuestra percepción sobre un sistema de enseñanza que, de haberse implantado en otro momento, habría sobresalido por su gran versatilidad y las enormes posibilidades que plantea.

La enseñanza bimodal, en cuanto a que reduce la presencialidad de tanto alumnos como profesores, permite una mayor accesibilidad para aquellos que residen lejos de los lugares de impartición presencial. Sin renunciar a las ventajas de la presencialidad para aquellas sesiones más prácticas que se imparten para grupos reducidos, la bimodalidad permite trasladar al entorno virtual aquellas otras sesiones que, por sus características, se impartían en grupos más nutridos. Como se ha mencionado antes, hemos observado que las exposiciones magistrales se enriquecen enormemente con la participación de los estudiantes en el chat del entorno virtual, algo que, sin duda, merece más atención en futuros estudios. Además, las plataformas actuales son versátiles respecto a las que existían a finales del siglo XX, e incluyen herramientas de videoconferencia que hacen posible la interacción en grupos divididos a través de audio y vídeo.

Quizá más problemática es la impartición simultánea de clase presencial para un grupo de alumnos y virtual para otro. Pese a que, desde el punto de vista del alumnado, es positivo poder asistir a una clase que, de otro modo, sería inaccesible en casos de enfermedad o confinamiento, por ejemplo, los docentes tienen que hacer frente a una duplicación de tareas y una adaptación constante entre la presencialidad y la virtualización. En nuestra opinión, es este, precisamente, el punto que debería revisarse. La presencia de un ayudante en clase que asista tanto en aspectos de la docencia presencial como la virtual, o la multiplicación de sesiones presenciales y virtuales para que no sean necesarias sesiones mixtas parecen buenas opciones, si no se tiene en cuenta el impacto económico que supone la mayor contratación de personal. Otras soluciones quizá menos beneficiosas para el estudiantado podrían basarse en la adopción de un papel menos activo por parte de los estudiantes que se conectan virtualmente, que se convertirían en meros espectadores pasivos, o en la creación de más material asíncrono interactivo, como las actividades de interpretación online que se describían más arriba, que pudiera utilizarse de manera autónoma por parte de los estudiantes. Esto último también puede valorarse de cara al examen final, para así evitar esperas largas a los alumnos y reducir el riesgo de que se produzcan incidencias técnicas que puedan alargar aún más el proceso e incluso incrementar los nervios de los alumnos.

En la actualidad, la situación sanitaria es todavía incierta de cara a los cursos futuros. Si bien las políticas de organización universitaria se orientan a la vuelta a la presencialidad total en estudios de grado, los estudios de posgrado y propios son más susceptibles de poder organizarse de manera más independiente. Cabe esperar que, dentro de los exiguos márgenes establecidos, se puedan conservar buenas prácticas aprendidas durante este periodo excepcional de docencia bimodal forzada y, quizá, mantener a largo plazo cierto grado de bimodalidad.

7. REFERENCIAS

- AGUILAR FEJOO, R. M. 2008. El profesor bimodal y las competencias básicas para una enseñanza con calidad. *Educación superior*. Pp. 98-118. Santo Domingo: Editora Búho.
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, S. y V. ARNÁIZ UZQUIZA. 2015. Próxima estación, MOOC: diseño de un curso masivo abierto para la enseñanza de la traducción. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49147/3/XIII_Jornadas_Redes_41_poster.pdf [Consulta 20/05/2021]
- ÁLVARO ARANDA, C. 2015. *Quality Is in the Eye of the Beholder. El impacto de la formación en la calidad de la interpretación sanitaria: panorama actual y propuestas de mejora*. Trabajo de fin de máster para optar al Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10017/24414> [Consulta 20/05/2021]
- ÁLVARO ARANDA, C. y R. LÁZARO GUTIÉRREZ. 2021. La formación en interpretación sanitaria y su camino hacia la profesionalización: un análisis de itinerarios formativos propuestos desde distintas entidades en España. *Panacea@. XXII(53)*: 69-77. Disponible en: <http://tremedica.org/panacea.html> [Consulta 10/12/2021]
- ARMANDO PICÓN, G., G. K. GONZÁLEZ DE CABALLERO y N. PAREDES SÁNCHEZ. 2020. Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. Performance and educational training in digital competences in nonpresential classes during the covid-19 pandemic. Disponible en: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/778/1075/1115> [Consulta 19/05/2021]
- ARRANZ, S. 2016. Presencia virtual, participando en clases presenciales desde la distancia. En A. Villa (Ed.), *Innovación en la formación del profesorado universitario. Contribuciones desde la docencia, investigación y tecnologías*. Pp. 221- 232. Burgos: FIIU.
- AYELÉN L., BELÉN S. y K. LASTRA. 2019. La educación bimodal como propuesta de democratización universitaria. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín*. Disponible en: <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1010.pdf> [Consulta 19/05/2021]
- BELL, J.; SAWAYA, S. y CAIN, W. 2014. Synchronodal Classes: Designing for Shared Learning Experiences Between Face-to-Face and Online Students. *International Journal of Designs for Learning*, 5(1): 68-82. Disponible en: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ijdl/article/view/12657/19225> [Consulta 18/05/2021]
- BORGOBELLO, A.; M. SARTORI y L. SANJURJO. 2018. Teachers' ideas about students and their teaching practices. *Educación y Educadores* 21(1): 27-48. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2>

- BOWER, M.; M. M. L. DALGARNO; G. KENNEDY; M. J. W. LEE y J. KENNEY. (2014). *Blended synchronous learning: a handbook for educators*. Recuperado de: <https://blendsync.org/handbook/>
- BURDEUS DOMINGO, N. 2020. La enseñanza online de la interpretación consecutiva y de enlace: entre la presencialidad virtual y la autonomía del alumnado. *Innovación docente e investigación en arte y humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Pp. 477-489. Dykinson, S. L.
- BUSTOS, A. (2005). *Estrategias didácticas para el uso de las TIC en la docencia universitaria presencial. Un Manual para los ciudadanos del Ágora*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/9542/1/manualdTICS.pdf> [Consulta 18/05/2021]
- CORRALES ESCALANTE, X. y K. VARELA CÓRDOBA. 2015. Experiencia de cursos universitarios con una modalidad bimodal en el ámbito de las Ciencias Sociales en Educación Superior. Disponible en: <https://repositorial.cuaiced.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4135> [Consulta 19/05/2021]
- COSTA, B., R. LÁZARO GUTIÉRREZ y T. RAUSCH. 2020. Self-care as an ethical responsibility. A pilot study on support provision for interpreters in human crises. *Translation and Interpreting Studies*, 15(1): 36-56. <https://doi.org/10.1075/tis.20004.cos>
- DE LA CALLE MALDONADO, C.; S. MIRÓ LÓPEZ; T. DE DIOS ALIJA y D. DE LA ROSA RUIZ. 2021. Adaptación de la asignatura de Responsabilidad Social del grado de Periodismo a la docencia en línea, en tiempos de COVID-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.449841>
- DE PABLOS PONS, J. 2018. Las tecnologías digitales y su impacto en la universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2): 83-95. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- DI STÉFANO, A. G. 2019. Adaptación de asignaturas bajo enfoques bimodales. El caso de la Universidad Nacional de Quilmes. Adaptation of subjects under bimodal approaches. The case of the National University of Quilmes. *Divulgatio. Perfiles académicos de Posgrado*, 4(10): 287-301. <https://doi.org/10.48160/25913530di10.125>
- FISCHER, H. y M. C. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ. 2020. La docencia a distancia del inglés: una experiencia didáctica en la universidad. *Magister*, 32(1): 87-92. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.87-92>
- FOULQUIÉ-RUBIO, A.I.; M. FERNÁNDEZ PÉREZ y M. VARGAS-URPI (Eds.) (2018): *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles: Una década de cambios, retos y oportunidades*. Granada: Comares.
- GARCÍA MIRÓN, S. 2020. Experiencia de adaptación docente ante el COVID-19 en el Grado en Comunicación Audiovisual. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coord.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*. Pp. 1485-1494. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/20345> [Consulta 18/05/2021]
- GONZÁLEZ-MONTESINO, R.H. 2020. El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Artículos de investigación científica temática*, 13: 17-32. <https://orcid.org/0000-0002-6830-3951>
- JoSTrans Issue 36b Special Issue on Teaching Translation and Interpreting in Virtual Environments*. Guest Editors: Jerome Devaux & Séverine Hubscher-Davidson. 2020. Disponible en: https://jostrans.org/cfp/cfp_issue36b.pdf [Consulta 18/05/2021]

- JUBANY, J. 2021. La educación digital en tiempos de pandemia. *El Diario de la Educación*. Disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/06/02/la-educacion-digital-en-tiempos-de-pandemia/> [Consulta 14/07/2021]
- LÁZARO GUTIÉRREZ, R. y C. ÁLVARO ARANDA. 2020. Public Service Interpreting and Translation in Spain. En M. Štefková, K. Kerremans, y B. Bossaert (Eds.). *Training public service interpreters and translators: a European perspective*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Pp. 71-87. Disponible en: https://9bb61ade-8110-4553-8092-e4ad094960e9.filesusr.com/ugd/3259ec_e1966adcbfbc400e9a23b8bb64bc5e86.pdf [Consulta 17/05/2021]
- LIMA MIDÕES, A. T. 2020. *Adapting to Remote Interpreting Training in Times of COVID-19 - An Experimental Study*. Tesis para optar al grado de Maestro en Traducción e Interpretación especializadas. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto Politécnico do Porto. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10400.22/17361> [Consulta 20/05/2021]
- MASLAND, M. C.; C. LOU, y L. SNOWDEN. 2015. Use of Communication Technologies to Cost-Effectively Increase the Availability of Interpretation Services in Healthcare Settings. *Telemedicine journal and e-health: The official journal of the American Telemedicine Association*, 16(6): 739-745. <https://doi.org/10.1089/tmj.2009.0186>
- MIGUEL BARRIO, R. 2021. El “youtuberismo” como respuesta docente en tiempos de confinamiento. Una experiencia docente de la asignatura de derecho procesal penal. *Revista de Educación y Derecho*, 23. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/34477> [Consulta 18/05/2021]
- MORALES LÓPEZ, Y. 2013. Propuesta de aprendizaje bimodal para mejorar los primeros cursos de matemática en la universidad. La situación de la Universidad Nacional. *Tecnología en Marcha*, 27(2): 107-116. <https://doi.org/10.18845/tm.v27i2.1931>
- Plan de actuación de la Universidad de Alcalá para la adecuación de la actividad universitaria en el curso 2020-2021*. 2020. Disponible en: https://escuela-doctorado.uah.es/noticias/docs/plan_actuacion_curso_20-21.pdf [Consulta 19/05/2021]
- VALERO GARCÉS, C. 2021. A place for the human factor in the midst of the Covid-19 pandemic. As a way of introduction. *FITISPos International Journal*, 8(1): 9-16. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2021.8.1.289>
- VAN VAERENBERGH, S. 2020. Adaptación rápida a un modelo de docencia virtual: estudio de caso en la asignatura Didáctica de la Geometría. *Magister*, 32(1): 66-71. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.66-71>
- VIGIER MORENO, F. J. y R. LÁZARO GUTIÉRREZ. 2019. La formación en interpretación remota. Una experiencia docente interuniversitaria. *Innovación Educativa*, 29: 141-156. <https://dx.doi.org/10.15304/ie.29.6271>
- VITALARU, B. y C. ÁLVARO ARANDA. 2020. MOOC, formación universitaria y enseñanza invertida en TISP: reflexiones y propuestas. En H. Del Castillo Hernández y P. Gómez Hernández (Coord.), *Dando la vuelta a los procesos de enseñanza y aprendizaje: aula invertida y otros retos de la Educación Superior. XI Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria. Obras colectivas. Ciencias de la Educación*, 30. Pp. 120-144. Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá.
- VITALARU, B. y R. LÁZARO GUTIÉRREZ. 2018. Didáctica de la interpretación en el ámbito sanitario en un programa de postgrado: nuevas tecnologías, experiencias docentes y análisis de datos. En J. M. Castellano Martínez, y A. Ruiz Mezcua (eds.), *Traducción, Interpretación y Ciencia. Textos, contextos y tendencias contemporáneas*. Pp. 51-64. Granada: Comares.

- VITALARU, B., C. VALERO-GARCÉS y R. LÁZARO GUTIÉRREZ. 2018. Diseño y lanzamiento de un MOOC como instrumento formativo digital gratuito para inclusión de migrantes y refugiados. Análisis preliminar de resultados. En E. Romero Frías y L. Bocanegra Barbecho (Eds.), *Ciencias Sociales y Humanidades Digitales Aplicadas*. Pp. 325-360. Granada: Universidad de Granada.
- XU, M., J. DENG y T. ZHAO. 2020. On Status Quo, Problems, and Future Development of Translation and Interpreting MOOCs in China—A Mixed Methods Approach. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(13): 1-10. <https://doi.org/10.5334/jime.551>

MEDICINA GRÁFICA Y TRADUCCIÓN: ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO ESPECIALIZADO Y DE LA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DEL SUBTITULADO ALEMÁN-ESPAÑOL DE VIDEOGRAFÍAS SOBRE VACUNOLOGÍA

ISIDORO RAMÍREZ ALMANSA*
Universidad de Córdoba (España)

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo desarrollar la competencia digital del alumnado e implementar el uso y el conocimiento de herramientas TIC en el aula. Este tipo de herramientas y de competencia han adquirido aún más importancia desde el estallido de la pandemia mundial de la COVID-19 y el impacto que esta ha tenido en la nueva realidad docente universitaria en España. Asimismo, también pretendemos que el alumnado aprenda y mejore sus conocimientos de lengua alemana, así como que adquiera conocimiento especializado, más concretamente sobre el lenguaje biosanitario (vacunología). Para ello, proponemos una actividad que, a modo de resumen, consiste en subtítular cinco videografías sobre vacunología del alemán al español. Igualmente, analizamos la utilidad de la traducción y del subtítulado, así como del producto audiovisual en el aula y sus beneficios a la hora de aprender una nueva lengua. Finalmente, haremos una evaluación de la actividad que nos permitirá corroborar si hemos cumplido con los objetivos marcados, si nuestra actividad ha resultado útil y si su diseño es adecuado para la nueva realidad docente mencionada.

PALABRAS CLAVE: herramientas TIC; competencia digital; subtítulado; lenguaje biosanitario; videografía; vacunología

* Para correspondencia, dirigirse a: Isidoro Ramírez Almansa (l12raali@uco.es).

GRAPHIC MEDICINE AND TRANSLATION: ACQUISITION OF SPECIALIZED KNOWLEDGE AND FOREIGN LANGUAGE BY GERMAN-SPANISH SUBTITLING OF VIDEOGRAPHIES ON VACCINOLOGY

ABSTRACT: The present work aims to develop the digital competence of students and implement the use and knowledge of ICT tools in the classroom. This type of tools and competence have become even more important since the outbreak of the global pandemic of COVID-19 and the impact that it has had on the new reality of higher education teaching in Spain. Also, we intend that students learn and improve their knowledge of the German language while acquiring specialized knowledge, more specifically about medical language (vaccinology). To this end, we propose an activity that, as a summary, consists of subtitling five videographies on vaccinology from German into Spanish. We also analyze how useful the translation and the subtitling process are, as well as the audiovisual product in the classroom and its benefits when learning a new language. Finally, we will assess the activity what will allow us to corroborate if we have fulfilled the objectives we set, if our activity has been useful and if its design is adequate for the new teaching reality mentioned above.

KEYWORDS: ICT tools; digital competence; subtitling; medical language; videography; vaccinology.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de corte cuantitativo consiste en un estudio de caso a partir de una propuesta didáctica, de la cual se recabarán sus resultados y valoraciones por parte del alumnado. Nuestra propuesta se enmarca en la asignatura *Traducción General de la Lengua C (Alemán)*, la cual es la primera asignatura de traducción del alemán al español a la que se enfrenta el alumnado del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, así como el alumnado de los dobles grados de Traducción e Interpretación + Filología Hispánica, Traducción e Interpretación + Estudios Ingleses y Turismo + Traducción. Con este trabajo nos hemos marcado una serie de objetivos, entre los que están analizar si nuestra propuesta es útil a la hora de mejorar, en primer lugar, el nivel de lengua alemana de los discentes; en segundo lugar, queremos comprobar si nuestra práctica también sirve para adquirir conocimientos y aprender tanto en alemán como en español el lenguaje especializado biosanitario, más concretamente en el campo de la vacunología. Asimismo, también pretendemos comprobar si dicha práctica contribuye a adquirir o perfeccionar el nivel de competencias digitales del alumnado, así como su conocimiento y uso de herramientas TIC (Tecnología de Información y Comunicación). Para cumplir estos objetivos hemos diseñado una propuesta en la que nos servimos de diferentes videografías y su subtitulado del alemán al español. De la amplia gama de productos audiovisuales que tenemos a nuestra disposición, hemos optado por la videografía, dado que esta es altamente descriptiva y la imagen es de gran ayuda a la hora de comprender el contenido. En nuestro estudio comenzamos haciendo un repaso acerca de qué son las herramientas TIC, la competencia digital y la relevancia que estas han adquirido en un escenario docente como el actual, en el que la pandemia del coronavirus ha cambiado drásticamente la forma de trabajar del