

Recopilado: 08-07-2022

Aceptado: 25-10-2022

Publicado: 20-12-2022

## PERCEPCIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO DE LA DOCENCIA VIRTUAL EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE TRADUCCIÓN

UNIVERSITY STUDENT'S PERCEPTION OF TRANSLATION TEACHING  
IN A VIRTUAL ENVIRONMENT

ESTUDIOS

### MARÍA JOSÉ VARELA SALINAS

Universidad de Málaga, España

[mjvs@uma.es](mailto:mjvs@uma.es)

<https://orcid.org/0000-0001-9842-5426>

### ANA YARA POSTIGO FUENTES

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Alemania

[ana.postigo.fuentes@hhu.de](mailto:ana.postigo.fuentes@hhu.de)

<https://orcid.org/0000-0001-7965-1911>

## RESUMEN

A raíz de la crisis producida por la COVID-19, las enseñanzas universitarias se vieron forzadas a adaptar las clases del curso 2019-2020 a la virtualidad. El Grado de Traducción e Interpretación no fue una excepción, por lo que tanto los docentes como el alumnado tuvieron que adaptarse a un entorno al que no estaban acostumbrados. El objetivo principal de nuestro estudio fue recoger el grado de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual en el área de traducción e interpretación según su percepción de las limitaciones y de los aspectos positivos. Los cuestionarios se componen de cinco apartados con un total de 30 afirmaciones sobre datos gene-

rales, medios técnicos, entorno y ambiente virtual, proceso de enseñanza-aprendizaje y bienestar general sobre las que los estudiantes debían opinar, reflejando su asentimiento o rechazo en una escala Likert. Se han recogido 246 cuestionarios. Los resultados principales revelan que el alumnado no está del todo satisfecho con las clases virtuales y se apuntan qué factores han podido influir en esta cuestión, de manera que podamos aprender lo máximo posible de la experiencia de virtualización de pandemia a la hora de diseñar formación universitaria virtual y semipresencial.

**Palabras clave:** COVID-19, satisfacción del alumnado, enseñanza virtual, traducción e interpretación, enseñanza de la traducción.

## ABSTRACT

As a result of the crisis caused by COVID-19, university courses were forced to adapt their classes for the 2019-2020 academic year to the virtual world. The Bachelor's Degree in Translation and Interpreting was no exception, so both teachers and students had to adapt to an environment to which they were not accustomed. The main objective of our study was to collect the degree of student satisfaction with e-learning in the area of Translation and Interpreting according to their perception of the limitations and positive aspects. The questionnaires consisted of five sections with a total of 30 statements on general data, technical means, virtual environment and atmosphere, teaching-learning process and general well-being on which the students had to give their opinion, reflecting their assent or rejection on a Likert scale. A total of 246 questionnaires were collected. The main results reveal that students are not entirely satisfied with the virtual classes and the factors that may have influenced this issue are noted, so that we can learn as much as possible from the experience of virtualization pandemic when designing virtual and blended learning university education.

**Keywords:** COVID-19, student satisfaction, e-learning, translation and interpreting, translator training.

## 1. INTRODUCCIÓN

Es incuestionable el inmenso interés que los procesos de implementación e integración de “lo digital” han despertado en las instituciones educativas desde antes incluso de la aparición de internet a finales de los años ochenta. Sin embargo, este interés ha alcanzado niveles de auténtica urgencia en el contexto de la actual crisis sanitaria (provocada por la COVID-19) y las necesidades globales de “virtualización” de procesos a causa del cierre de muchas instituciones educativas, entre ellas las de educación superior. España no ha sido ajena a esta situación, y a principios de marzo de 2020<sup>1</sup> se aprueba la suspensión de la docencia en la universidad, lo que conlleva aprender a integrar la tecnología en las aulas de manera urgente (Mingorance Estrada *et al.*, 2019) dadas las circunstancias de confinamiento.

Cuando se produjo el brote de COVID-19, la enseñanza en línea ya estaba presente desde hacía tiempo en muchas universidades, sobre todo como parte de la enseñanza semipresencial, aunque quedase relegada preferentemente a los programas de formación a distancia (Maican & Cocoradă, 2021). La enseñanza de traducción e interpretación en la universidad no fue una excepción a las dificultades que supuso el paso a la educación en línea y tanto los docentes como el alumnado tuvieron que adaptarse a un entorno al que no estaban acostumbrados. Tras un momento de incertidumbre inicial, se adaptaron las clases del curso 2019-2020 a la virtualidad y se propusieron varias opciones para la vuelta a las aulas en el curso 2020-2021 (Trujillo Sáez *et al.*, 2020). Finalmente, aunque este se iniciara con una modalidad semipresencial, el aumento de los contagios forzó a la mayor parte de las universidades a optar por una modalidad completamente virtual, esta vez sin la celeridad ocasionada por el estado de alarma. Las autoras quisieron estudiar mediante una encuesta cómo ha afectado el cambio a la virtualidad a los estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga y cómo se han adaptado y han experimentado esta nueva situación, con el objeto de extraer conclusiones de cara a futuras prácticas virtuales.

---

<sup>1</sup> Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Artículo 9. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-3692>

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Igual que ha sucedido en otros ámbitos, en la última década hemos podido contemplar un auge de las nuevas tecnologías (TIC) en los cursos de idiomas en línea, ya sea ofrecidos por instituciones educativas o por plataformas y aplicaciones como Duolingo o Rosetta Stone (Lin & Warschauer, 2015). A lo largo del tiempo las investigaciones realizadas han resaltado tanto los puntos fuertes como los débiles de la integración de las TIC en el aprendizaje de idiomas (Lin & Warschauer, 2015).

En la enseñanza superior, los beneficios de la implantación de la enseñanza de lenguas extranjeras en línea se refieren tanto a la educación a distancia como a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas presenciales en los que se introducen actividades sincrónicas o asincrónicas basadas en las TIC (Maican & Cocoradă, 2021).

Tradicionalmente, la enseñanza de la traducción e interpretación se ha llevado a cabo de manera presencial. La tecnología no solo ha influido en el entorno de trabajo, sino también en los métodos de enseñanza. Son muchos los estudios anteriores a la pandemia que versan sobre los nuevos enfoques en la formación y preparación de los traductores, exigidos por los rápidos cambios tecnológicos (Corpas Pastor y Varela Salinas, 2003; García Herrero, 2013; Doherty & Kenny, 2014; Kenny, 2019). Si bien están apareciendo estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia (como ejemplos sirvan Al-Hussein, 2020; Al-Nofaie, 2020; Holubnycha, 2020; Klimova, 2020; Maican & Cocoradă, 2020; Chen, 2021; El Khairat, 2021), todavía son escasos aquellos sobre cómo ha percibido el alumnado de Traducción e Interpretación su aprendizaje en el curso académico 2020-2021 (Aldossary, 2021).

Así, algunas investigaciones recientes muestran que las preferencias del alumnado durante la pandemia se dirigen hacia los materiales didácticos que pueden encontrarse en la plataforma virtual durante mucho tiempo (por ejemplo, las videoconferencias pregrabadas) y que los estudiantes pueden utilizar por su cuenta y a su conveniencia (Maidul *et al.*, 2020). También se han identificado algunos medios de enseñanza en línea que benefician al alumnado de lengua extranjera como, por ejemplo, la videoconferencia, apreciada por el alumnado porque fomenta sus habilidades lingüísticas (Conboy, Ugalde & Reuber, 2017).

Las autoras quisieron estudiar la percepción del alumnado de la docencia virtual durante la pandemia para ver qué reflexiones generalizables y aplicables a largo

plazo se podrían sacar de aquel reto didáctico. Para ello se elaboró un cuestionario (ver archivo complementario) que se distribuyó entre el alumnado del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. En los siguientes apartados se describen el punto de partida y el diseño del estudio, así como la metodología.

### 3. MOTIVACIÓN, OBJETIVO E HIPÓTESIS

Al inicio del estudio se encuentran diferentes preguntas que nos planteamos, en base a las cuales elaboramos el cuestionario:

1. ¿Habrá mejorado el alumnado en el dominio de las herramientas digitales?
2. ¿Se confirmará la suposición de que, para seguir las clases, el uso del portátil predomina ante todos los demás dispositivos?
3. ¿Se confirmará la suposición de que la mayoría no enciende la cámara durante las sesiones de clase?
4. Al entorno de trabajo, ¿no le habrán faltado las condiciones idóneas para un trabajo concentrado como, por ejemplo, cierto grado de silencio y de ausencia de interrupciones?
5. ¿No se habrá echado de menos el trato directo con compañeros y profesores?
6. ¿Habrá existido un mayor contacto entre docentes y estudiantado a través de *e-mail* y tutorías virtuales que antes de la pandemia de manera presencial?
7. ¿Habrá subido la media de las calificaciones por una reducción en las exigencias, considerando la situación especial creada por la pandemia?
8. El objetivo principal de nuestro estudio fue recoger el grado de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual en el área de traducción e interpretación según su percepción de las limitaciones y de los aspectos positivos. Nuestra hipótesis era que existiría una insatisfacción generalizada por parte del alumnado.

## 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA

### 4.1. Diseño

Con un enfoque metodológico cuantitativo, seguimos la metodología de los estudios observacionales transversales, que recogen los datos dentro de un marco temporal específico. En nuestro caso, este es el segundo semestre del año académico 2019-2020 y el curso académico 2020-2021 y, además, referido a los estudios del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. El marco temporal es el que coincide con el inicio de la pandemia y, por lo tanto, con los cambios de la docencia presencial hacia la docencia virtual y bimodal a partir del 16 de marzo de 2020. Elaboramos un cuestionario que debía ser respondido en línea y que figura en el archivo complementario. Se compone de cinco apartados con un total de 30 afirmaciones sobre datos generales, medios técnicos, entorno y ambiente virtual, proceso de enseñanza-aprendizaje y bienestar general sobre las que los estudiantes debían opinar, reflejando su asentimiento o rechazo en una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 era totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Solo en algunos pocos casos se debía elegir los datos pertinentes de un menú, como en los datos personales o entre sí/no. Los cuestionarios respondidos datan de entre el 29 de abril y el 1 de junio de 2021.

### 4.2. Población y muestra

Nuestra población de estudio era el alumnado de Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga matriculado en el curso académico 2020-2021, que ascendía a un total de 605 estudiantes. Si bien contactamos con el profesorado de las asignaturas obligatorias para solicitar el favor de que pasaran la encuesta a su alumnado, de manera que, en teoría, le llegara el cuestionario a la totalidad de la población matriculada, de los 286 cuestionarios en línea que se comenzaron a rellenar, solo 246 fueron completados y enviados finalmente por parte de la citada población. Suponemos que el hecho de que las clases no fueran presenciales y de ahí la posibilidad más limitada de motivar al alumnado a cooperar en la investigación, condujo a una menor participación. El error de estimación asciende al 4,82 %. La población de la encuesta resultante se divide en 202 mujeres (82,11 %) y 44 hombres (17,89 %), de los que la gran mayoría pertenece al rango de edad de entre los 18 y 22 años (231, es decir, 93,9 %). Creemos que la misma razón aducida para

la limitada participación se puede invocar para la proporción variante referente a cada curso (1.º 144 – 51, 2.º 146 – 47, 3.º 126 – 83 y 4.º 189 – 65), aunque solo puede ser una suposición y podría haber otras causas.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Datos generales

Puesto que solo un 6,10 % de la población supera los 22 años, no hemos tenido en cuenta la edad como factor decisivo. El desfase entre mujeres y hombres estudiantes se corresponde con la tendencia general a una mayor presencia de mujeres en carreras de Humanidades y, entre ellas, en las relacionadas con las lenguas extranjeras.

### 5.2. Medios técnicos

En primer lugar, deseábamos saber si en el curso 2020-2021 se habían producido mejoras sustanciales en cuanto a las competencias tecnológicas, tanto por parte de docentes como del alumnado, y si las herramientas utilizadas habían conseguido mayor estabilidad, ya fuera por las empresas comercializadoras, por el servicio de soporte tecnológico o por la formación docente ofrecida.

Así, en la primera pregunta sobre el uso de la plataforma empleada para la docencia digital, un 60,57 % afirmó haber sufrido menos problemas con las plataformas utilizadas para la docencia. Si bien esto constituye una mayoría, el porcentaje que no lo considera así sigue siendo relativamente alto. De hecho, un 26,83 % se decide en la escala Likert de 5 puntos por un 3, lo cual sugiere que no se percibe ninguna mejora respecto del curso anterior.

La segunda pregunta es similar, pero se refiere a aspectos técnicos no relacionados con el uso de la plataforma, sino con su acceso y problemas técnicos generales. Aquí el porcentaje es aún más significativo, pues solo un 48,78 % considera que ha habido menos problemas técnicos. Llama la atención que, a pesar de un rodaje de

varios meses y ante la gravedad de la situación que plantea la pandemia, los proveedores de servicios de internet no hayan conseguido mejorar más sus servicios y las plataformas sigan creando problemas a docentes y alumnos, pudiendo ser uno de los problemas la capacidad de acceso simultáneo que el campus virtual de la universidad permitía.

La tercera pregunta en el campo técnico revela que la absoluta mayoría trabaja actualmente con un portátil (89,84 %), mientras que el resto lo hace con ordenador de sobremesa (7,32 %), móvil (1,63 %) y tableta (1,22 %), respectivamente. Obviamente, el tamaño de la pantalla del portátil o del monitor del PC permiten trabajar de una manera más cómoda que los demás dispositivos. En la sexta pregunta de esta sección, de hecho, un 80,89 % afirma que el equipamiento técnico del que disponen les permite seguir la docencia virtual de una manera satisfactoria. Asimismo, un 82,11 % dice tener una conexión lo suficientemente rápida y estable para poder seguir la docencia virtual.

En cuanto al uso de la cámara, tal y como veníamos observando en nuestras clases, la mayoría opta por no encenderla (55,29 %), y el 30,08 % lo hace ocasionalmente; solo un 14,34 % suele utilizar la cámara de manera habitual. Datos parecidos se observan para el uso del micrófono, aunque hay un mayor porcentaje que accede a usarlo (43,09 %), aun cuando casi la mitad utilizan muy poco el micrófono.

Si bien durante la pandemia, y especialmente durante el tiempo del estado de alerta, el espacio habitable normalmente tenía que compartirse durante más tiempo al día con más personas de lo habitual, un 71,95 % afirma que su entorno facilita el aprendizaje en línea, aunque, por supuesto, este dato se refiere al segundo semestre del curso 2020-2021 y ya la situación había mejorado con respecto al año anterior.

Finalmente, un 62,60 % percibe la seguridad informática y de datos como satisfactoria. Si bien esto es una mayoría, un 27,24 % no se decanta por una valoración claramente positiva. Esto se puede deber a que se desconozcan lo que abarca el concepto preguntado o las medidas tomadas al respecto por los docentes y la universidad.

A continuación, se sintetizan en formato tabla los resultados principales de la sección del cuestionario Medios técnicos:

Tabla 1. Resultados de la sección del cuestionario Medios técnicos

| Pregunta  | Respuesta              | Porcentaje |
|---|------------------------|------------|
| 1. En las clases virtuales de este curso académico he tenido menos problemas con las plataformas que el curso pasado    | 5 en escala Likert     | 60,57 %    |
|   | 3 en escala Likert     | 26,83 %    |
| 2. Ha habido menos incidencias técnicas generales (conexión internet, acceso a la plataforma, etc.) que el curso pasado | 5 en escala Likert     | 48,78 %    |
| 3. La mayoría de las veces sigo las clases a través de  | Portátil               | 89,84 %    |
|   | Ordenador de sobremesa | 7,32 %     |
|   | Móvil                  | 1,63 %     |
|   | Tableta                | 1,22 %     |
| 4. Enciendo la cámara durante las clases  | Nunca                  | 55,29 %    |
|   | Ocasionalmente         | 30,08 %    |
|   | Frecuentemente         | 14,34 %    |
| 5. Uso el micrófono durante las clases  | Frecuentemente         | 43,09 %    |
| 6. Mi equipamiento técnico es adecuado para seguir las clases virtuales   | 5 en escala Likert     | 80,89 %    |
| 7. La mayoría de las veces mi conexión a internet es suficientemente rápida y estable para seguir las clases virtuales  | 5 en escala Likert     | 82,11 %    |
| 8. Las circunstancias (equipo compartido o no, entorno silencioso, etc.) son adecuadas para poder seguir las clases     | 5 en escala Likert     | 71,95 %    |
| 9. Me siento satisfecho/a con la seguridad informática / la protección de datos del entorno virtual de las clases       | 5 en escala Likert     | 62,60 %    |
|   | 3 en escala Likert     | 27,24 %    |

### 5.3. Entorno y ambiente virtual

El grado de autoestima del alumnado es alto en cuanto al uso de las plataformas virtuales y de videoconferencias, pues un 70,73 % afirma sentirse seguro en su manejo. Se observa que su uso instrumental no provoca insatisfacción; sin embargo, resulta ser un impedimento para la interacción, pues solo un 30,49 % afirma sentirse satisfecho en cuanto a la frecuencia de contacto con los demás durante las clases virtuales. Esto se evidencia aún más en las respuestas a la pregunta sobre si se echa de menos el contacto directo con mis compañeros: un abrumador 92,68 % dice extrañarlo. Igualmente, el contacto directo con los profesores es preferido por un 85,37 %. Estas respuestas demuestran que la presencialidad que conlleva el trato humano directo es un aspecto difícilmente compensable por ninguna herramienta ni metodología virtual. Esa falta de contacto directo parece que se intenta paliar,

en parte, con un mayor contacto por *e-mail* y en tutoría que antes del inicio de las clases virtuales: el 41,46 % confirma que busca con mayor asiduidad consultar al profesorado por tales medios, si bien habría que comprobar si ello significa que en la virtualidad la transmisión y la comprensión de conocimiento es más difícil, por lo que se crearían más dudas para el alumnado y de ahí el mayor número de consultas. Siendo así, no hay un claro posicionamiento sobre si el profesorado apoya ahora más que antes de la docencia virtual, pues solo un 28,05 % manifiesta que así es; el resto de las respuestas no lo tiene tan claro. Dado que la frecuencia de contacto por escrito o en tutoría parece haber aumentado, podría deberse ese resultado a que se esperara más apoyo individualizado para compensar la “distancia digital” deshumanizadora.

Cuando se pregunta por el ambiente de trabajo, un 47,97 % considera que se dan en su entorno de trabajo las condiciones idóneas para un estudio concentrado.

Asimismo, resulta interesante que en las respuestas se muestra una preferencia clara a que el profesor o la profesora mantengan la cámara encendida durante la clase porque ayuda a mantener la atención (67,89 %), cuando en la pregunta sobre el propio uso de la cámara un gran porcentaje declaraba mantenerla apagada.

A continuación, se sintetizan en formato tabla los resultados principales de la sección del cuestionario Entorno y ambiente virtual:

Tabla 2. Resultados de la sección del cuestionario Entorno y ambiente virtual

| Pregunta  | Respuesta          | Porcentaje |
|---|--------------------|------------|
| 1. Me siento satisfecho/a con mi capacidad para desenvolverme en las plataformas virtuales/de videoconferencia que se usan en las asignaturas   | 5 en escala Likert | 70,73 %    |
| 2. Me siento satisfecho/a en cuanto a la frecuencia de interacción con mis compañeros durante las clases virtuales                              | 5 en escala Likert | 30,49 %    |
| 3. Echo de menos el contacto directo con mis compañeros   | 5 en escala Likert | 92,68 %    |
| 4. Echo de menos el contacto directo con los profesores   | 5 en escala Likert | 85,37 %    |
| 5. Contacto con los profesores (a través de <i>e-mail</i> , en tutoría) más que antes del inicio de las clases virtuales                        | 5 en escala Likert | 41,46 %    |
| 6. Considero que el apoyo por parte de los profesores ( <i>e-mail</i> , tutorías) es mayor que cuando se daban las clases en formato presencial | 5 en escala Likert | 28,25 %    |
| 7. Considero que mi ambiente de trabajo (lugar, entorno silencioso) me ayuda a trabajar de manera concentrada                                   | 5 en escala Likert | 47,97 %    |
| 8. Presto más atención durante una clase virtual si el profesor/la profesora tiene encendida la cámara mientras explica                         | 5 en escala Likert | 67,89 %    |

#### 5.4. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Evaluar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual tiene mucho que ver con la capacidad de concentración del alumnado, pues focalizar la atención es condición previa para que el contenido transmitido realmente pueda interiorizarse. En cuanto a la percepción del grado de concentración, un 76,02 % afirma que no se concentra en absoluto mejor que durante las clases presenciales, a pesar de que, según la encuesta, el entorno de trabajo es favorable. Asimismo, la participación activa tampoco es mayor que durante las clases presenciales, como afirma un 61,38 %. La media de notas parece no haber cambiado mucho: un 76,42 % asevera que la media de sus calificaciones no ha experimentado ningún cambio. Entre aquellos que, sin embargo, sí lo observan, un 28,87 % ha visto mejoradas sus calificaciones. Entre las mejoras, la mayoría ha sido en 0,5 punto (34,33 %) y, sobre todo, en 1 punto (43,28 %); un 16,42 % en 1,5 puntos, y solo un 5,97 % en hasta 2 puntos.

La valoración de las clases virtuales no es demasiado positiva, pues un 59,76 % no cree que aprenda igual que en el modo presencial. Solo un 19,92 % cree que son igual de efectivas. Asimismo, en cuanto a la duración de las clases virtuales, que ha sido la misma que la de las presenciales, solo un 36,18 % cree que es adecuada, frente a casi el mismo porcentaje (39,84 %) que lo niega. Aquí reconocemos que cometimos un error al redactar el cuestionario, puesto que hubiera sido más significativo preguntar si la duración les resultaba excesiva.

La siguiente pregunta resume una percepción general sobre la experiencia de aprendizaje, y el resultado es bastante evidente, pues un 67,48 % opina que no lo ha hecho en absoluto, frente a solo un 11,79 % al que le ha resultado una experiencia positiva.

Referente a las dinámicas de clase, las opiniones están divididas por igual de si se han conseguido adaptar a la virtualidad (36,59 % no, 31,30 % no tiene opinión clara, 32,11 % sí). La virtualidad ha exigido mayor implicación por parte del alumnado, lo cual ha fomentado su autonomía y responsabilidad como estudiantes; al menos así lo percibe el 41,87 %, aunque un 32,11 % no lo considera de este modo. El 45,12 % cree que ha aumentado el tiempo de estudio con la virtualidad. Esto combina con que solo un 34,96 % tome regularmente apuntes durante las clases.

A diferencia de lo que se podría suponer, la virtualidad no ha llevado necesariamente a realizar más sesiones de trabajo o tareas en grupo, pues un 45,93 % lo niega frente a un 30,49 % que lo afirma.

A continuación, se sintetizan en formato tabla los resultados principales de la sección del cuestionario Proceso de enseñanza-aprendizaje:

Tabla 3. Resultados de la sección del cuestionario Proceso de enseñanza-aprendizaje

| Pregunta  | Respuesta             | Porcentaje |
|---|-----------------------|------------|
| 1. Durante las clases virtuales me concentro mejor que durante las clases presenciales              | 1 en escala Likert    | 76,02 %    |
| 2. Durante una sesión virtual participo más que en las clases presenciales                          | 1 en escala Likert    | 61,38 %    |
| 3. La media de mis calificaciones se ha mantenido igual o casi igual que en las clases presenciales | No                    | 76,42 %    |
|   | Sí                    | 28,87 %    |
| 4. En caso de que haya cambiado, ¿ha mejorado o empeorado?  | Mejorado hasta en 0,5 | 34,33 %    |
|   | Mejorado hasta en 1   | 43,28 %    |
|   | Mejorado hasta en 1,5 | 16,42 %    |
|   | Mejorado hasta en 2   | 5,97 %     |
| 5. Creo que en las clases virtuales aprendo igual o casi igual que en las clases presenciales       | 1 en escala Likert    | 59,76 %    |
|   | 5 en escala Likert    | 19,92 %    |
| 6. La duración de las clases virtuales me resulta adecuada  | 1 en escala Likert    | 39,84 %    |
|   | 5 en escala Likert    | 36,18 %    |
| 7. Las clases virtuales han mejorado mi experiencia de aprendizaje                                  | 1 en escala Likert    | 67,48 %    |
|   | 5 en escala Likert    | 11,79 %    |
| 8. Las dinámicas de clase se han adaptado favorablemente a la virtualidad                           | 1 en escala Likert    | 36,59 %    |
|   | 3 en escala Likert    | 31,30 %    |
|   | 5 en escala Likert    | 32,11 %    |
| 9. Con las clases virtuales ha aumentado mi responsabilidad personal/ autonomía en mis estudios     | 1 en escala Likert    | 32,11 %    |
|   | 5 en escala Likert    | 41,87 %    |
| 10. Con las clases virtuales ha aumentado mi tiempo de estudio                                      | 5 en escala Likert    | 45,12 %    |
| 11. Durante las clases virtuales tomo apuntes   | 5 en escala Likert    | 34,96 %    |
| 12. El entorno virtual ha aumentado el trabajo colaborativo con los compañeros de clase             | 1 en escala Likert    | 45,93 %    |
|   | 5 en escala Likert    | 30,49 %    |

Finalmente, en cuanto al bienestar general, un 56,50 % niega que con las clases virtuales tenga mayor calidad porque disponga de más tiempo personal frente a un 25,61 % que afirma sí haber observado una mejora al respecto.

## 6. VALORACIÓN

No se puede afirmar que la encuesta muestre un alto grado de satisfacción con la enseñanza virtual. Los beneficios que algunos estudios (Avsheniuk *et al.*, 2021; Gacs *et al.*, 2020) resaltan de la enseñanza en línea, como son la mayor flexibilidad para el alumnado, no parece reseñable en nuestro estudio. Hay que tener en cuenta que los alumnos no habían optado por una enseñanza en línea, sino presencial, y que solo las circunstancias obligaron a un cambio de metodología no elegido libremente. Asimismo, la sincronidad de las clases en nuestro Grado de Traducción e Interpretación no permitía una adaptación horaria más flexible que en el caso de las clases presenciales, si bien el contacto con el profesorado y los compañeros de clase así quedaba más garantizado, contacto que, a su vez, echaban de menos los encuestados. Esta variable es destacable, pues a pesar de que desde hace años la docencia se ha ido centrando cada vez más en el alumnado y se supone que los docentes se limitan en gran parte a ser facilitadores del aprendizaje, se requiere fuertemente su presencia para que guíen el proceso de aprendizaje y ofrezcan retroalimentación y refuerzo cuando se alcanzan los objetivos pedagógicos y se adquieren las competencias previstas (*cf.* Robin, 2021, pp. 36-37).

Por otra parte, no se observan mayores problemas relacionados con el uso de las tecnologías, pues aparte de que los alumnos pertenecen al grupo de los nativos digitales, el entorno de aprendizaje utilizado (Moodle) seguía siendo el mismo que venían usando en cursos anteriores, y únicamente hubo que adaptarse a la video-plataforma Blackboard Collaborate, bastante intuitiva.

Un tema que siempre suscita máximo interés entre los alumnos es el de la evaluación. En nuestro Departamento, el método de evaluación es, por defecto, el de la evaluación continua. Sin embargo, durante el tiempo de docencia virtual, se trataba de encontrar estrategias para una evaluación equitativa y que permitiera ponderar el conocimiento y las competencias adquiridas. Así, los exámenes escritos se transformaron a veces en *tests*, otras en encargos de traducción, otras en exámenes orales o también en una serie de encargos. Dado que la media de las notas no parece haber sufrido grandes alteraciones, parece que, en conjunto, el cambio de estrategias se efectuó de manera adecuada. Sin embargo, tenemos pendiente una encuesta similar a los docentes, en la que esperamos averiguar qué opinión les merecen los procesos evaluadores que siguieron durante el período de enseñanza digital y su grado de satisfacción con ellos.

En cuanto al impacto psicológico o emocional del cambio de enseñanza presencial a digital, un factor crítico que puede influir en la participación de los estudiantes es su actitud hacia el aprendizaje en línea. Según Rhema y Miliszewska (2014), las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje virtual son determinantes para las futuras iniciativas y sus percepciones positivas son fundamentales para la disposición e inclusión de los estudiantes en el aprendizaje en línea. Las emociones positivas, como el disfrute, la esperanza y el orgullo, se han asociado positivamente con el esfuerzo, la autorregulación y las estrategias más sofisticadas. Sin embargo, estas relaciones no son universales, ya que las emociones de logro son maleables y reflejan la adaptación académica de los estudiantes a su entorno (Linnenbrink-García y Pekrun, 2011; Gregersen, 2020). En el caso particular del aprendizaje de LE, en un estado emocional positivo permite a los estudiantes absorber mejor la lengua extranjera y borrar los efectos de las emociones negativas (Dewaele *et al.*, 2019). Por otro lado, las emociones negativas se han asociado con un menor esfuerzo, un menor rendimiento, un aumento de la regulación externa y una disminución de las estrategias de aprendizaje autorreguladas (Pekrun *et al.*, 2009; Daniels y Stupnisky, 2012).

## 7. CONCLUSIONES

Las situaciones de crisis —como son las guerras, los conflictos políticos, pero también, por ejemplo, las pandemias— suelen mover al ser humano a investigar con más ahínco y a sacar a flote su creatividad. De hecho, algunos de los mayores inventos se han logrado afrontando este tipo de retos. Sin embargo, siempre hay que tomar las innovaciones con prudencia.

Así, la COVID-19 obligó a incrementar la enseñanza virtual por razones de prevención sanitaria y ajustándose a la situación de confinamiento o restricciones de movimiento en muchos países. Ante estas circunstancias, las instituciones académicas realizaron un gran esfuerzo en aumentar y profundizar la formación docente en metodologías de enseñanza no presencial. Si bien las nuevas tecnologías eran ya desde hace tiempo una realidad en el campo universitario y se estaban aplicando bien como apoyo (campus virtuales, *tests* autocorregibles en línea, etc.), bien como fundamento instruccional (universidades en línea como la UOC o la UNIR; los MOOC, etc.), la situación de emergencia sanitaria ha llevado a impulsar con gran fuerza marcos y estrategias metodológicos virtuales.

Con nuestro estudio queríamos recoger el grado de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual en el área de traducción e interpretación según su percepción de las limitaciones y de los aspectos positivos. Partíamos de la hipótesis de que habría una insatisfacción generalizada. Sin embargo, conocer su percepción nos podría permitir pensar sobre aquel reto didáctico y concluir algunas reflexiones posiblemente generalizables y aplicables a largo plazo. La encuesta deja entrever que hay camino que recorrer para alcanzar mayor grado de satisfacción entre el alumnado. Por ejemplo, la visualización de la presencia del profesorado resulta ser importante para una humanización y un acercamiento de la docencia en línea —algo que ya se sabe desde hace tiempo (*cfr.* Witmer & Singer, 1998, p. 238 y Castaño *et al.*, 2012, p. 6, por solo nombrar dos de los muchos autores)—, pues en la docencia virtual la técnica crea un distanciamiento que, a su vez, origina la falta de motivación y de atención. En consecuencia, también el alumnado debería encender con mayor frecuencia la cámara. Por supuesto, con la vuelta a la presencialidad es posible que esta conclusión pierda relevancia. Sin embargo, es aplicable a las enseñanzas puntuales o a largo plazo que se sigan realizando en el futuro. En nuestra experiencia, gran parte de la formación se ha mantenido virtual tras la situación con la COVID-19 y, a menudo, se sigue observando la situación del mantenimiento de las cámaras apagadas. Quizás es un buen momento para plantearse la posibilidad de negociar esta condición con los asistentes.

Además, sería deseable una metodología más interactiva y colaborativa, tal vez cediendo a veces el rol de presentador o moderador a algún alumno o alumna y dándoles así protagonismo. Un factor crítico que puede influir en la participación y compromiso en el proceso de aprendizaje del alumnado es su actitud hacia el aprendizaje en línea. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta las discrepancias en las percepciones del profesorado y el alumnado cuando se implementan las actividades de aprendizaje en línea para evitar cualquier resistencia que pueda provocar desgana o ineficacia (Alfehaid, 2019).

Asimismo, la capacidad de mantener la atención en un formato virtual es menor, por lo que cambiar de enfoque, como en las tomas de cámara de una película, permite destacar diferentes elementos y avivar el interés y, con ello, la atención. Una propuesta interesante, sobre todo por haberse hecho ya hace tantos años, es la de Witmer y Singer (1998) de utilizar la realidad virtual para crear un entorno de aprendizaje inmersivo que fije la atención y eleve el grado de motivación. Otro aspecto que se trasluce es el deseo de mayor apoyo por parte de los docentes.

Parece que apostar por metodologías activas pueda ser la solución a estas situaciones planteada. Cada vez son más las universidades que incluyen la posibilidad de formación para los docentes en este tipo de metodologías, no solo de manera presencial, sino también de su adaptación de manera virtual. Sin embargo, esto requiere un compromiso educativo por parte del profesorado y, por parte del alumnado, un posible aumento de su carga de trabajo o, al menos, una modificación de cuál es este tipo de carga.

Resalta que tanto los medios técnicos como su uso se consideren satisfactorios y no se presenten problemas materiales, de conexión ni, incluso, de entorno de trabajo, pues, aunque los estudiantes de la UMA pueden contar con ayudas para sus estudios, sería lógico suponer que en los resultados de la encuesta se traslucieran algunas dificultades materiales de aquellos pertenecientes a grupos expuestos a mayor vulnerabilidad. Además, la conectividad parece no plantear problemas a pesar de que sabemos que parte del alumnado tiene su domicilio familiar fuera de la capital malagueña. Por otra parte, los estudiantes no consideran que la docencia virtual les haya mejorado su calidad de vida o el tiempo disponible. En todos estos aspectos se observa una divergencia frente a los resultados del trabajo de González-Montesino (2020), lo cual nos hace pensar que serán necesarios más estudios con mayor número de encuestados para poder conseguir resultados más significativos.

Un aspecto positivo es que esta situación provocada por la pandemia les ha permitido madurar, pues un gran porcentaje afirma que se ha tenido que responsabilizar más de su propio aprendizaje. Será interesante observar si esta conclusión se refleja en la práctica con la vuelta a la presencialidad.

Otro aspecto que habrá que valorar en un futuro es el grado de adquisición de competencias y conocimiento que el alumnado haya alcanzado durante el tiempo de pandemia, comparado con los resultados medios de los cursos académicos anteriores. Este estudio se podrá llevar a cabo ahora que la situación pandémica permite retomar las clases presenciales, y solo para los cursos intermedios, dado que el superior habrá abandonado ya la universidad, y el inferior no habrá vivido la situación de enseñanza virtual.

Terminamos insistiendo en que no toda innovación es por sí misma mejor que lo anterior, sino que se debe integrar adecuadamente, teniendo en cuenta sus fortalezas y sus desventajas (Torrecilla *et al.*, 2011; Fernández Navas, 2015; Postigo Fuentes, 2021). Además, los cambios tecnológicos necesitan un tiempo de transición que

permita que los docentes los asuman, aprendan a manejar las nuevas herramientas y las integren en su metodología según sea conveniente desde un punto de vista pedagógico.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldossary, K. (2021). Online Distance Learning for Translation Subjects: Tertiary Level Instructors' and Students' perceptions in Saudi Arabia. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 95-109. <https://doi.org/10.17718/tojde.961821>

Al-Hussein, B. M. (2020). *The Impact of E-Learning on Developing EFL Student's Writing Skillk A case study of the first year students in the College of Languages and Translation at King Saud University in Saudi Arabia 1441-2020* (Doctoral dissertation, Hassan Mergani M. Aidaroos). <http://hdl.handle.net/123456789/1211>

Al-Nofaie, H. (2020). Saudi University Students' perceptions towards virtual education During Covid-19 PANDEMIC: A case study of language learning via Blackboard. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.1>

Avsheniuk, N. et al. (2021). ESP students' satisfaction with online learning during the Covid-19 pandemic in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Special Issue on Covid, 19. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.17>

Castaño Calle, R., Jenaro Río, C. y Flores Robaina, N. (2012). Análisis dafo de la utilidad de las plataformas de formación online para el entrenamiento en competencias de estudiantes universitarios. *Eduotec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (42), a220. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.42.346>

Chen, C. (2021). Using scaffolding materials to facilitate autonomous online chinese as a foreign language learning: A study during the covid-19 pandemic. *Sage Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/215824402111040131>

Conboy, A. F., Ugalde, E. G. & Reuber, A. (2017). Three Experiences in Video-Conferencing with Native Speakers of Spanish and French. *NECTFL Review. Special Issue*, (80), 11-43.

- Corpas Pastor, G. y Varela Salinas, M.-J. (2003). Sobre la inclusión de elementos curriculares relativos a entornos informáticos en las licenciaturas de traducción e interpretación. En *Entornos informáticos de la traducción profesional: las memorias de traducción* (pp. 301-328). Atrio.
- Daniels, L. M. & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 222-226. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.04.002>
- Dewaele, J. M. et al. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Doherty, S. & Kenny, D. (2014). The design and evaluation of a statistical machine translation syllabus for translation students. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 295-315. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.937571>
- El Khairat, M. (2021). An Optimization of Language Learning in Writing through E-Learning: Encountering COVID-19 Pandemic. *International Journal of Language Education*, 5(1), 528-541. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i1.15375>
- Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educa@ción. Estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Gacs, A., Goertler, S. & Spasova, S. (2020): Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53, 381-391. <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- García Herrero, M. M. (2013). Utilización de estrategias y selección de estilos por estudiantes universitarios, ya titulados, en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Educar*, 49(1), 127-151. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.14>
- González-Montesino, R. H. (2020). El reto de enseñar y aprender interpretación signada en tiempos de coronavirus. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(especial), 17-32. <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2237>

- Gregersen, T. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 67-87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>
- Holubnycha, L. & Baibekova, L. (2020). Modern Technologies for University Students' Language Learning in Pandemic. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, 11(2), 59-65. <https://doi.org/10.18662/po/11.2/158>
- Kenny, D. (2019). Technology and translator training. En *The Routledge Handbook of Translation and Technology* (pp. 498-515). Routledge.
- Klimova, B. (2021). An insight into online foreign language learning and teaching in the era of COVID-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 192, 1787-1794. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.183>
- Lin, C. H. & Warschauer, M. (2015). Online foreign language education: What are the proficiency outcomes? *The Modern Language Journal*, 99(2), 394-397. [https://doi.org/10.1111/modl.12234\\_1](https://doi.org/10.1111/modl.12234_1)
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Maican, M. A. & Cocoradă, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(2), 781. <https://doi.org/10.3390/su13020781>
- Maidul, I., Kim, D. -A. & Kwon, M. (2020). A Comparison of Two Forms of Instruction: Pre-Recorded Video Lectures vs. Live ZOOM Lectures for Education in the Business Management Field. *Sustainability*, 12(19), 8149. <https://doi.org/10.3390/su12198149>
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Postigo Fuentes, A. Y. (2021). *Aprendizaje de una lengua extranjera en una liga de e-sports amateur*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

- Rhema, A. & Miliszewska, I. (2014). Analysis of student attitudes towards e-learning: The case of engineering students in Libya. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11(1), 169-190. <https://doi.org/10.28945/1987>
- Robin, E. (2021). Virtual classroom in the teaching of translation. In Seresi, M., Eszenyi, R. & Robin, E. (eds.), *Distance education in translator and interpreter training. Methodological lessons during the Covid-19 pandemic* (pp. 17-42). Department of Translation and Interpreting, ELTE.
- Torrecilla, F. J. M., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <https://doi.org/10.15366/reice>
- Witmer, B. G. & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*, 7(3), 225-240. <https://doi.org/10.1162/105474698565686>



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.