Universidad de Alcalá

ADAPTACIÓN DEL MOOC *¡INÍCIATE EN LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN EN EL SECTOR PÚBLICO!* AL PÚBLICO BRITÁNICO

ADAPTATION OF THE MOOC *¡INÍCIATE EN LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN EN EL SECTOR PÚBLICO!* FOR A BRITISH AUDIENCE

2016 - 2017

Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

Presentado por:
Dª CONSTANZA ÁLVAREZ BARBA

Dirigido por:
D. DENIS SOCARRÁS ESTRADA
Dª. CARMEN VALERO GARCÉS

Alcalá de Henares, a 1 de junio de 2017

Acknowledgments

This work wouldn't have been possible without the help and encouragement of many friends and peers. I would like to thank Laura Leggo, Sandra Carmueja and Teresa Benito for giving voice to my lessons, and not only in a metaphorical way. You coped with my lengthy word documents and my indications for the sake of my paper and I am grateful for it. I would also like to thank my tutors, Dr. Carmen Valero-Garcés and Denis Socarrás Estrada, whose guidance, passion and encouragement, not only during the process of this final dissertation, but also in class, made me fall more in love with PSIT and helped me to finish a dissertation that, although rewarding, was stressful and anxiety-triggering. And last but not least, I would like to thank Mariola de la O Hernández, Sabela Melchor Cuoto, and every other teacher I've had during my translation and interpreting studies, especially those who taught interpreting, for their passion for their job and their willingness to educate, improve and motivate is something rather unique that I believe makes them stand out from the rest. You've inspired me to become an interpreter and, hopefully one day, a teacher as excellent as you. Thank you.

ÍNDICE

0. Resumen / Abstract 3

PARTE I: INTRODUCCIÓN, MÉTODOS Y OBJETIVOS

1. Introducción 5
2. Metodología y objetivos 6

PARTE II: MARCO TEÓRICO

3. Los MOOC y sus características 7
   - **3.1. Su historia 9**
   - **3.2. Su función pedagógica 10**
   - **3.3. El debate 11**
4. Las competencias necesarias, la formación y la docencia de la traducción y la interpretación 12
5. La pedagogía de los cursos en línea 18
6. Las guías docentes y su elaboración 21
7. Análisis y valoración del MOOC *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!* de la Universidad de Alcalá 25
8. Otros MOOC sobre interpretación y traducción en los Servicios Públicos 27
9. El panorama de la TISP en el Reino Unido 29

PARTE III: LA ADAPTACIÓN DEL MOOC

10. Adaptación del MOOC *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!* al público británico 31
    - **10.1. Propuesta de guía docente para el MOOC traducido 33**
    - **10.2. Dificultades y problemas de traducción 37**
    - **10.3. Glosario bilingüe español-inglés 56**
    - **10.4. Desarrollo técnico del MOOC 59**
11. Conclusiones 67
12. Bibliografía 69
13. Anexos 74
    - **13.1. Anexo I: Certificado de superación del MOOC 74**
    - **13.2. Anexo II: MOOC traducido (curso completo, CD) 75**
    - **13.3. Anexo III: Traducción de la voz en *off* del MOOC 76**
    - **13.4. Anexo IV: Guía docente de *Comunicación Interlingüística* 100**

0. **RESUMEN**

La situación de la traducción y la interpretación, en concreto en el sector público, respecto a su profesionalización y reconocimiento deja mucho que desear en casi todos los países, a pesar de que algunos como Suecia o Australia ya cuenten con unos sistemas establecidos que ofrecen servicios lingüísticos de calidad. Aunque no lo parezca a simple vista para el ciudadano común, la necesidad de estos servicios lingüísticos en ámbitos médicos y sanitarios, legales y administrativos es colosal, y por ello es fundamental que se promueva y se conciencie a ciudadanos e instituciones sobre los mismos.

El objetivo principal de este trabajo es precisamente eso: promover y concienciar de la necesidad de profesionalizar estos servicios lingüísticos e introducir a un sector particular de la población al mundo de la traducción y la interpretación en el sector público. Para conseguir estos propósitos, se ha comenzado por la traducción hacia el inglés de un curso en línea introductorio sobre la interpretación en el sector público, creado por la Universidad de Alcalá, que va dirigido a aquellas personas que conozcan más de una lengua y quieran, o estén interesados, en convertirse en proveedores de servicios lingüísticos.

A través de un esquema general sobre las características de los cursos en línea, los requisitos que deben cumplir para lograr su función pedagógica, las competencias que debe adquirir un traductor o un intérprete y las que debe poseer un instructor o educador, y con un breve vistazo a la situación y el panorama de la traducción y la interpretación en el Reino Unido (donde, en principio, goza de mayores beneficios y reconocimientos), este trabajo ofrece unos puntos de partida para todos aquellos interesados en formarse en esta profesión y, también, para los interesados en formar. Consecuentemente, este trabajo contribuye a la difusión de y la concienciación sobre la traducción y la interpretación en los servicios públicos y aboga por la profesionalización de la misma a nivel estatal en todos los países.

PALABRAS CLAVES: traducción e interpretación, sector público, docencia, curso en línea, competencias de traducción, profesionalización, mooc.

ABSTRACT

The situation of translation and interpreting, particularly in the public sector, in regards of its professionalization and recognition has a long way to go in most countries, even if some nations like Sweden or Australia already have established systems which provide quality language services. Even though it might not seem so at first blush for the common citizen, the need for language services in health care and legal settings must be highlighted, and it is important to promote and raise awareness about it among citizens and institutions.

The main goal of this paper is precisely this: to promote and raise consciousness about the necessity of professionalizing these language services and to introduce a specific sector of the population to the world of translation and interpreting in the public sector. In order to achieve this, a translation into English of an online introductory course, developed by the Universidad de Alcalá and the group FITISPos, has been carried out. The course is directed towards those whose know more than one language and want to become, or are interested in becoming, language services providers.

This paper offers an overview of the characteristics of an online course, the requirements it should meet to achieve its pedagogical function, the competences and skills that a translator or interpreter should acquire and the ones an instructor needs, and a brief contextualization of the situation of translation and interpreting in the public service in the United Kingdom (where, at first sight, it has more benefits and recognition). Additionally, this work presents some starting points for those interested in becoming translators or interpreters and for those interested in training future professionals. Consequently, the present work contributes to the diffusion of the language services and advocates for its professionalization at State levels in every country.

KEYWORDS: public sector, translation and interpreting, teaching, online course, translation skills, professionalization, mooc.

PARTE I: INTRODUCCIÓN, MÉTODOS Y OBJETIVOS

1. Introduction

The first time I knew I wanted to teach students at university was during my second year of my translation and interpreting studies, and it was thanks to María de la O Hernández, one, if not the one, of the most excellent teachers I have had in my life. The first time I knew I wanted to be an interpreter and to teach interpreting to university students was after I had passed my first module on consecutive interpreting in the public sector, because not only had I realised how much I enjoyed the job of an interpreter in the public sector, but also because of Sabela Melchor, another outstanding teacher. Throughout my years as a student of translation and interpreting, I have had the pleasure of having wonderful teachers whose strategies and methodologies varied but who had one thing in common: their passion for what they do and, in a less cheerful note, their perseverance in the fight for the more than necessary professionalization of their job, my future job.

Translators and interpreters have almost won this battle in countries like Sweden, Australia, the United States and, little by little, the United Kingdom, where there's a system to provide language services in legal, administrative and medical settings −or, in other words, the public sector, also known as "community interpreting" or "community language services". However, even if the profession is starting to get recognised as such, most people don't know they have the right to be assisted by someone who speaks their language when they are in a foreign country and find themselves in situations where communication with others is vital. And most people don't know this is a task that should only be carried out by someone who has been prepared for it, because they are completely unaware that such a profession even exists and thus, whenever possible, they often rely on acquaintances or relatives who also speak the language, ignorant that it is never enough to be bilingual to communicate properly, especially in delicate circumstances and situations. Unfortunately, this happens as often as an interpreter gets asked 'oh, so you like acting?' when they say what they do for a living.

Jokes aside, it is of upmost importance to raise awareness about what translation and interpreting services in the public sector are and what they do, and why it is essential that the job is done by well prepared professionals. Promoting and fighting for a decent recognition is not only beneficial for those working in the field, but also for language services users, both the institutions (a court, a hospital, a police station…) and for the person who does not speak the language. The first step towards the implementation of a proper system to provide language services is education, creating courses and university degrees and training students to become professionals who do their job accordingly and who engage in the discussion so that no one stops talking about it, until the wanted and needed professionalization happens once and for all.

Given these unfair circumstances regarding the situation of translation and interpreting in the public sector, and my growing fascination both for the profession and for teaching, I decided to undertake the job of translating, from Spanish into English, an introductory online course on translation and interpreting in the public sector developed by the Department of Modern Philology of the Universidad de Alcalá and the group FITISPos. This task would allow me to research the current situation and context of such profession in the United Kingdom, which is

the target audience chosen, and also the skills and competences needed to become a translator and an interpreter, as well as the ones needed to be a trainer or educator for future translator and interpreters. Furthermore, this work also provides an overview on the requirements that an online course should meet in order to properly achieve their function, in particular those needed to train translators and interpreters, and a general idea of the current offer (or lack thereof) of similar courses (online, free or cheap, etc.) in the market.

Thus, the main goal of this dissertation is to encourage bilinguals and those working in related fields who have knowledge of more than one language to learn about translating and interpreting, specifically in the public sector, and to seek further education to become professional language services providers. Nonetheless, this thesis also has the purpose of contributing to the diffusion and promotion of the field and the profession and aims at raising consciousness on the importance of these services.

2. Metodología y objetivos

Debido a la naturaleza de este trabajo, y tras esta introducción a lo que se podrá encontrar en el desarrollo del mismo, es indispensable reflexionar sobre el proceso que ha tenido lugar para que se lleve a cabo y los objetivos que hay detrás de todo ello. Puesto que el foco central es la traducción hacia el inglés del MOOC *¡Iníciate en la Traducción y la Interpretación en los Servicios Públicos!* y, más concretamente, su adaptación a un posible alumnado británico o residente en el Reino Unido, es necesario conocer en bastante profundidad todo lo relacionado con la enseñanza y la formación de la traducción y la interpretación, los cursos online, y la situación de esta profesión en el contexto en el que se enfoca la adaptación.

Aunque se desglosa con claridad en el índice del presente trabajo, el primer paso que se tomó antes de nada fue realizar el MOOC como alumna y, el segundo paso, antes de traducir, fue la elaboración de un marco teórico en el que se explicase todo lo necesario para poder desarrollar un curso en línea introductorio a la traducción y la interpretación en los servicios públicos. Para ello se comenzó por introducir el concepto de MOOC, sus características y su función pedagógica, así como el debate que existe hoy día sobre ellos. En relación a este debate y su función pedagógica, se procedió a presentar las diferentes competencias necesarias tanto para la docencia de la traducción y la interpretación como para ser un profesional de los servicios públicos. Una vez asentadas estas bases, también se investigó sobre las estrategias pedagógicas que deben seguirse para que un curso en línea y a distancia cumpla con los requisitos necesarios para llevar a cabo su función de forma efectiva y, tras comprobar que todos estos campos coinciden en la importancia de las guías docentes para lograr los objetivos pedagógicos, se incluyó también información sobre las mismas y los parámetros a tener en cuenta para su redacción.

Asimismo, para entender mejor la función de una guía docente, se analizó brevemente una de las guías docentes del máster en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá, que después sirvió como base para la creación de una nueva para la adaptación del MOOC. Otra parte importante y necesaria era analizar el MOOC a partir del marco teórico desarrollado para comprobar si cumplía o no los requisitos mínimos que debía tener, para poder incorporarlos en la adaptación en caso contrario. Con intención de recalcar la importancia de un curso como este, también se incluyó una visión

general de la oferta actual de cursos parecidos y con los mismos objetivos, así como un esquema sobre la situación de la traducción y la interpretación en los servicios públicos en el marco del Reino Unido, para poder situar y contextualizar la adaptación.

En penúltimo lugar se procedió a la parte práctica de este trabajo: la adaptación del MOOC hacia el inglés. Esta parte comenzó con la elaboración de una guía didáctica en formato PDF que asentase los requisitos y objetivos del curso para tener más clara la finalidad. Después se procedió a explicar los aspectos a tener en cuenta, como pueden ser los inexistentes recursos humanos, tecnológicos y económicos para montar un curso de verdad y no tan solo un proyecto, y finalmente se comentó la traducción, los problemas y las dificultades y las soluciones tomadas para resolverlos, así como las fuentes consultadas, el glosario resultante de la traducción y la explicación del desarrollo técnico que conforma el curso "en físico".

Por último, se redactaron las conclusiones derivadas tanto de la investigación teórica como de la traducción y adaptación del curso. Por tanto, los objetivos de este trabajo se pueden resumir de esta manera: la meta principal es adaptar un curso introductorio a los servicios lingüísticos, y los objetivos resultantes de ello son fomentar y difundir la profesión para contribuir a la concienciación y lograr una digna profesionalización, y animar a aquellos con ciertas capacidades iniciales a perseguir un camino laboral diferente y desafiante pero enriquecedor y satisfactorio.

PARTE II: MARCO TEÓRICO

3. Los MOOC y sus características

El acrónimo MOOC, acuñado por Wiley y Cormier (Siemens, 2012), viene del inglés *Massive Online Open Courses* y significa, literalmente, cursos en línea masivos y abiertos. Es decir, son una modalidad de formación a distancia, accesible por internet, a la que puede inscribirse cualquiera libremente puesto que, en principio, el número de participantes es ilimitado. A pesar de las grandes diferencias existentes hoy en día entre la gran variedad de cursos online disponibles, un MOOC siempre contiene las siguientes características básicas de origen, que no van más allá de lo que su propio nombre indica:

- **es autónomo.** Es decir, un MOOC está pensado para que los estudiantes aprendan por sí mismos a través de los recursos que se ofrecen, ya sea en forma de vídeos, artículos, enlaces de interés, documentos y espacios de debate y comunicación u otras alternativas.
- **es masivo.** Aunque este concepto puede variar según cómo se mire, por regla general un MOOC no tiene un cupo máximo de plazas, por lo que es ilimitado, y suele estar dirigido a alumnos que provienen de diferentes ámbitos y con diferentes intereses.
- **es en línea.** Un MOOC está concebido para ser impartido a distancia, por internet, y para que pueda cursarse desde cualquier lugar y en cualquier momento. Lo único necesario para acceder es un ordenador o dispositivo con conexión a internet.
- **es abierto y gratuito.** El único requisito para acceder al curso y sus materiales es que el alumno debe registrarse previamente. En ocasiones, para obtener el certificado de superación se debe abonar una cuantía, ya sea a la hora de realizar los cuestionarios o simplemente para adquirirlo. Por lo general, el precio de los mismos no suele ser muy caro. (Universidad Autónoma de Barcelona, 2017).

Estas características básicas son las que consolidan la definición de estos cursos, pero no profundizan en lo que debe ser un MOOC ni en cómo debe funcionar. Es el interés social y el crecimiento de la oferta lo que determinará los elementos fundamentales que conforman un MOOC. Cuanto mayor sea la oferta, mayor será la competencia, por tanto, la calidad y originalidad del MOOC serán unos de los requisitos que busquen los futuros alumnos a la hora de elegir un curso u otro (Marco, Arquero, Ramos y Cobo, 2014). Aun así, tras observar las principales plataformas de difusión de los MOOC, Marco et al., en su estudio de 2014, derivaron una serie de características asociadas al concepto, técnicas y relacionadas con los recursos humanos:

- **Características asociadas al concepto.** El propio enunciado del concepto de MOOC ya hace referencia a estas características, y son las mencionadas anteriormente: curso en línea, abierto y masivo. Estas características, sin embargo, pueden interpretarse de diferentes maneras. Por ejemplo, los MOOC son "masivos" porque están abiertos, en principio, a un número ilimitado de personas. Por eso mismo existe el debate de cuál debe ser el mínimo aceptable de participantes, y se argumenta que debe aumentar según la demanda (Bond, 2013, en Marco et al., 2014).

En cuanto al hecho de ser considerados "cursos" y "en línea", se asume que, como tales, deben tener un contenido coherente, estructurado y completo y contar con unos objetivos docentes y una evaluación para acreditar los conocimientos adquiridos, aunque es necesario resaltar que los MOOC se centran más, desde sus inicios, en el proceso de aprendizaje por el mero hecho de aprender, y no tanto por acreditar estos conocimientos. Del mismo modo, al ser cursos que se realizan por internet se consideran cursos a distancia, por lo que se puede hablar de comunidades virtuales que aprovechan las redes sociales y las nuevas tecnologías para su aprendizaje.

- **Características técnicas.** Un MOOC es un curso multimedia y, por tanto, sus recursos y materiales son principalmente audiovisuales, en especial grabaciones de vídeos. Como elementos complementarios, a estas lecciones en vídeo se les suele acompañar con documentos en pdf, audios, enlaces de interés y, a su vez, con foros de debate, blogs o chats donde los alumnos pueden dar su opinión y comentar para afianzar así los conocimientos aprendidos.
- **Características relacionadas con los recursos humanos.** Estas son las características que tratan con la planificación de todos los aspectos de un MOOC, desde el presupuesto hasta el número de horas que debe durar el mismo, así como el número de personas necesarias para llevarlo a cabo. Es decir, la planificación, producción e implementación de un MOOC variará según el ámbito, el contenido, la duración, el presupuesto y los objetivos de quienes lo pongan en marcha (Marco et al., 2014).

Así, pueden resumirse las características generales de un MOOC al decir que estos tipos de cursos vienen definidos "por su carácter abierto ("open"), por ubicar la información y la relación entre los distintos actores educativos en internet ("online"), y por el hecho de que el tamaño de la comunidad educativa implicada en un curso de estas características puede sobrepasar, con facilidad, los miles de personas ("massive")" (Méndez García, 2013).

No obstante, actualmente se engloban diferentes tipos de MOOC dentro de este concepto, según sus bases metodológicas y sus diseños. Los MOOC con carácter de aprendizaje conectivo se conocen como cMOOC, y son aquellos en los que la interacción de los participantes, a través

de las redes sociales, blogs, foros, etc., es fundamental. El instructor de los cMOOC es en realidad un mero portador de la información y no se otorga mucha importancia a la validación posterior de los conocimientos para que sean reconocibles. Por otro lado, los denominados xMOOC dan mucha más importancia al contenido y al instructor, tienen una estructura más rígida y sí que evalúan los conocimientos adquiridos por los alumnos. En la actualidad, los xMOOC incorporan cada vez más actividades que requieren interacción y conexión con los participantes, de modo que, poco a poco, ambos tipos de MOOC se van fusionando entre ellos (Méndez García, 2013).

Otros autores como Vázquez et al. (2013) distinguen también un tercer tipo de MOOC, considerado un híbrido de los otros dos tipos mencionados anteriormente. Este tercer tipo se denomina tMOOC y se caracteriza por centrarse en la resolución de un tipo de actividades concretas que el estudiante debe realizar de manera progresiva para poder avanzar en el curso. Las actividades que presentan pueden ser tanto individuales como colectivas y abarcar desde la elaboración de sitios webs hasta la lectura y el análisis de documentos y, en cuanto a la evaluación de los estudiantes se refiere, la suele llevar a cabo un ayudante del programa que haya seguido el procedimiento del alumno o puede hacerse por parejas (Cabero, Llorente y Vázquez, 2014).

3.1. Su historia

Esta nueva modalidad de formación no surgió de forma espontánea, sino que se consideran una parte más de la evolución de la enseñanza a distancia. Aunque parezca que los MOOC solo tienen unos pocos años de vida, el primer MOOC lo creó el estadounidense David Wiley de la Universidad de Utah en 2007, y teniendo en cuenta la velocidad a la que avanzan las tecnologías, 10 años no son pocos a este respecto. Sin embargo, el verdadero auge de este tipo de enseñanza abierta ocurrió en 2011, cuando más de 160.000 personas se matricularon en un curso de inteligencia artificial ofrecido por Sebastian Thrun y Peter Norvig en la Universidad de Stanford (García Aretio, 2015).

En este tipo de enseñanza es importante establecer conexiones para generar conocimiento y aprendizaje, y es de ahí de donde nacen los MOOC: de la necesidad de que los participantes colaboren entre ellos mediante una red, formada por alumnos y profesores, en la que se comparten unos contenidos y conocimientos que luego se debaten y que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso mismo, el hecho de que las universidades hayan pasado de ser un entorno educativo cerrado a ofrecer una educación y la posibilidad de formación abiertas, ha supuesto un cambio en la enseñanza a distancia que permite la participación y el seguimiento de diferentes iniciativas educativas a una gran cantidad de personas en todo el mundo.

Brooks (2012), en un artículo publicado en el *New York Times* cuando se empezó a hablar de los MOOC por primera vez, era uno de los que afirmaba que estos cursos masivos y abiertos cambiarían la universidad para siempre y, sobre todo, que ayudarían a los profesores y alumnos realmente comprometidos a complementar su formación mejor que nunca. Sin embargo, son muchos los artículos, de mayor o menor rigor académico, que cuestionan sus resultados pedagógicos e incluso dudan que hayan supuesto un verdadero cambio en la

universidad, aunque el gran número de MOOC disponibles hoy en día es un claro reflejo de la popularidad que han cobrado en los últimos años.

En sus inicios, esta modalidad de enseñanza se ganó tantos detractores como fanáticos. A día de hoy, una vez que la conmoción de la novedad se ha disipado, el consenso general es que los MOOC son una herramienta de formación complementaria que, por el momento, no desbancará a la universidad tradicional. García Aretio (2015) cree que las universidades se están viendo afectadas por estas nuevas corrientes que abogan por unos estudios más colaborativos y de acceso abierto y que la universidad convencional necesita ser más flexible en cuanto a los métodos que implementan. Los MOOC, por tanto, no han cumplido con las expectativas que ofrecieron al principio dado que, como apunta García Aretio (2015: 14), "las investigaciones han venido señalando que los alumnos más habituales en su mayoría suelen tener estudios superiores y no vienen siendo, precisamente, de clase baja".

Dicho esto, tampoco son un recurso inútil porque ofrecen alternativas de aprendizaje más inclusivas, además de otras ventajas económicas y promocionales para las universidades que los ofertan. Además, como se construyen a partir de un modelo de enseñanza colaborativa o conectiva, son muchos, como Méndez García (2013: 2) los que consideran que los MOOC "desplazan la relación jerárquica entre profesor y alumno, de modo que el proceso de aprendizaje se reparte (de ahí las referencias en la literatura sobre MOOC a la idea de una "responsabilidad distribuida" en el aprendizaje)". De esta forma, los alumnos también crean contenido y se convierten en los directores de su propio aprendizaje en una comunidad en la que el conocimiento procede también de la participación e implicación de otros estudiantes y no solo del profesor o instructor.

3.2. Su función pedagógica

La aparición y evolución de los MOOC es una evidencia clara de que la enseñanza a distancia se ha visto influenciada, de manera inevitable, por internet y las nuevas tecnologías. Esta evolución ha ido generando cambios especialmente relacionados con los aspectos pedagógicos de los procesos de aprendizaje y formación. Los MOOC no son la única variante de la educación a distancia, pero sí que conforman el último estadio actual de la misma, y son muchos los autores que han querido evaluar lo que ofrecen los MOOC en un sentido pedagógico.

Roig, Mengual y Suárez (2014), por ejemplo, consideran que es necesario cuidar la calidad pedagógica de los MOOC para que realmente cumplan con su objetivo. En el estudio que realizan estos autores, concluyen que el método pedagógico empleado en los MOOC suele centrarse en fomentar el pensamiento crítico de los alumnos, así como la colaboración, la evaluación social y entre pares y también la utilización de las redes sociales y las tecnologías para crear y publicar los recursos de aprendizaje. Además, en lo que respecta a la calidad de los MOOC analizados, las diferentes plataformas donde se encontraban los mismos no presentaban grandes diferencias. También es importante destacar que la presencia de una guía didáctica donde se vean claramente los objetivos que se deben alcanzar con el curso, el seguimiento del alumno y el *feedback* que recibe parecen estar vinculados a la calidad de un MOOC.

En general, el consenso respecto al valor pedagógico de un MOOC es que estos nuevos sistemas de formación ya tienen una base, pero necesitan superar muchas carencias para así

poder afianzarse como un nuevo método de educación sostenible y acorde con los principios educativos. Medina y Aguaded (2013) concluyeron en su estudio que los MOOC necesitan de profesores o instructores que proporcionen la información y optimice los recursos, aunque sin olvidar que el estudiante debe aprender de forma autónoma y saber discernir los conocimientos que debe aprender, y qué debe compartir y debatir para enriquecer a otros y a sí mismo en el proceso de aprendizaje. Estos autores recalcan, además, la necesidad de promover la autonomía de los estudiantes, la conectividad entre todos los participantes y el control del proceso de enseñanza y aprendizaje, que no debe llevarse a cabo únicamente por los profesores.

Raposo (2013) aportó algunas directrices de diseño pedagógicas para la realización de un MOOC entre las que destaca también, como Roig et al. (2014), la necesidad de una guía didáctica donde se aporte información acerca del curso y se indiquen los objetivos del mismo, los prerrequisitos necesarios en caso de existir, el perfil adecuado del alumno para realizar el curso y la programación, es decir, la duración y el tiempo estimado de esfuerzo que el curso requiere.

3.3. El debate

La estructuración y organización de los MOOC, y su valor pedagógico, son interesantes desde una perspectiva de avance en la educación a distancia. No obstante, hay muchas cuestiones que rodean a la implementación de esta nueva modalidad de enseñanza que generan debate.

Para empezar, desde una posición económica puede resultar inquietante este auge de cursos en línea gratuitos. Además, a pesar de ser abiertos para todo el mundo, el alumno debe poseer una serie de competencias tecnológicas y digitales, ser capaz de gestionar su aprendizaje de manera autónoma y disponer de acceso a internet. En el caso de los cMOOC hay que sumar también la habilidad y el deseo de querer trabajar a través de redes sociales y de manera colaborativa, un aspecto que, como dicen Cabero y Marín (2013, en Cabero et al., 2014: 20) "van poniendo de manifiesto diferentes investigaciones pero que no siempre es percibido y admitido por parte de los estudiantes".

Tampoco se ha alcanzado el consenso en cuanto a la cuestión acreditativa de los mismos o su papel en la Educación Superior y se sigue intentando dar respuesta a cómo se debería validar a los alumnos, cómo certificarlos y qué valor tendrían estas certificaciones, así como a cuál es la mejor metodología que se debe aplicar y otras cuestiones financieras y promocionales.

Dentro de todo este debate hay algunos aspectos más claros, como que el formato de los MOOC resulta muy atractivo para los usuarios y, sobre todo, las universidades, que ven una oportunidad única para promocionarse y posicionarse con una imagen más adecuada a la educación actual (Marco et al., 2014). Pero sobre todo se cuestiona su utilidad educativa y se argumenta que en realidad no son nada nuevo, ya que desde el nacimiento de internet la educación a distancia ha ido ofreciendo cada vez más contenido educativo de carácter abierto. Además, se critica la falta de investigaciones respecto a las funciones pedagógicas y la calidad educativa, puesto que el debate en los últimos años se está centrando más en los aspectos técnicos e ideológicos que en el educativo. También se debaten otras cuestiones como la verificación de la identidad de los alumnos o la gran tasa de abandono que suele haber en estos tipos de cursos (Cabero et al., 2014).

Méndez García (2013), en su aportación a este debate, recalca que el autor del primer MOOC, Sebastian Thurn, ha reconocido que tal vez esta variante de formación sea más pertinente para la formación de aquellos que forman parte del mundo de negocios que para el ámbito de la educación universitaria, aunque también nos recuerda que los MOOC pueden resultar una experiencia útil de aprendizaje y que, quizás, en un futuro se puedan considerar más como un recurso complementario a la formación, que se crea y se mejora con la colaboración y participación de los estudiantes, que como un único método de enseñanza.

4. Las competencias necesarias, la formación y la docencia de la traducción y la interpretación

Una vez establecidas las definiciones y las características de los cursos en línea masivos y abiertos, es importante repasar las pinceladas más relevantes de la literatura existente sobre la docencia de la traducción y la interpretación. El objetivo del esquema general que se presenta a continuación no es otro que entender mejor qué requisitos pedagógicos debe cumplir un curso en línea para formar a intérpretes y traductores, teniendo en cuenta las habilidades y competencias que se deben desarrollar y los recursos técnicos que deben emplearse.

La práctica estandarizada a la hora de formar a traductores e intérpretes es comenzar por elaborar una guía docente del curso en la que se establezcan los objetivos de aprendizaje. Aunque más adelante en este trabajo se tratan las guías docentes y su elaboración (apartado 6), en este apartado se presentan esos objetivos, las competencias a desarrollar por los alumnos, y el papel de los profesores o educadores en el proceso de aprendizaje, que son un elemento esencial en la formación de nuevos traductores e intérpretes.

La primera dificultad que surge cuando se habla de la formación de traductores e intérpretes, a pesar de la extensa literatura escrita sobre ello y de lo mucho que ha evolucionado la profesión y la enseñanza universitaria al respecto, es la definición de las competencias necesarias para ejercer como tal. Como apuntan Schäffner y Adab (2000: 8), parece que, a medida que avanzan los tiempos, hay un consenso general entre los expertos académicos en que la traducción (y, por ende, la interpretación) es una actividad compleja que requiere dominar varias habilidades. Estas habilidades se conocen como sub-competencias que pueden estudiarse individualmente y que, en conjunto, forman la competencia traductora. Por ejemplo, es necesario poseer un conocimiento profundo de las lenguas de trabajo, pero ser bilingüe sin formación no es suficiente. Las lenguas son, aunque a simple vista no lo parezcan, una sub-competencia de la competencia traductora.

Hoy en día, la referencia principal en cualquier curso o programa destinado a la formación de traductores e intérpretes, ya sea o no en el sector público, es el marco de competencias establecido por la red de másteres europeos en traducción (EMT, 2009), elaborado por esta red en consecuencia del interés de la Unión Europea por promover la diversidad lingüística y el carácter multicultural de la comunidad. Este modelo de referencia de las competencias aplicadas a los profesionales de la traducción es el que se muestra a continuación en la página siguiente:

Representación gráfica del modelo de referencia de competencias de traducción (EMT, 2009: 4)

Como puede observarse, las competencias principales son seis, aunque el grupo de expertos de EMT las descompone en varios otros componentes que sirven para describir cada una de estas cinco competencias principales y, además, divide algunas de ellas en otras dimensiones o sub-competencias. Las cinco competencias pueden traducirse del siguiente modo:

- la **competencia de provisión de servicios de traducción**
- la **competencia lingüística**
- la **competencia temática**
- la **competencia intercultural**
- la **competencia tecnológica**
- la **competencia para buscar información**

La primera, la **competencia de provisión de servicios de traducción**, podría considerarse la resultante del conjunto de todas las otras competencias sumadas a la experiencia y profesionalidad del traductor (o intérprete). El grupo EMT (2009) la divide en dos dimensiones:

- la **dimensión interpersonal**: que, entre otras cosas, implica ser consciente del papel social que juega, saber cómo seguir los requisitos del mercado y los perfiles de trabajo, cómo organizar las estrategias con los clientes, negociar las fechas de entrega, las tarifas y facturas, las condiciones de trabajo, clarificar los requisitos, objetivos e intenciones del cliente, planear y organizar su propio trabajo, presupuesto, estrés, seguir y adherirse a los códigos éticos… y,
- la **dimensión de producción**: que consiste en saber cómo crear y ofrecer una traducción adecuada a la petición del cliente, definir los pasos y estrategias, evaluar los problemas y encontrar soluciones, justificar las decisiones tomadas, revisar y editar, establecer y controlar los estándares de calidad y poseer la habilidad de hablar de su propio trabajo.

Para adquirir la **competencia lingüística** se necesita saber entender las estructuras gramaticales, léxicas e idiomáticas, así como las convenciones gráficas y tipográficas de la lengua A y las otras lenguas de trabajo, cómo usar esas convenciones y desarrollar sensibilidad al cambio y avance del lenguaje. La **competencia intercultural** también la dividen en:

- la **dimensión sociolingüística**: que consiste en saber reconocer la función y el significado en las diferentes variedades lingüísticas, identificar las reglas de interacción de una comunidad y los elementos no verbales, y cómo producir un registro adecuado para una situación concreta, y,
- la **dimensión textual**: para la cual es necesario saber cómo entender y analizar la estructura de un texto y su coherencia, describir y examinar los problemas de comprensión y definir estrategias para resolverlos, reconocer elementos, valores y referencias propios de las culturas, y redactar un documento de acuerdo con las convenciones del género y las normativas retóricas, entre otras cosas.

En cuanto a la **competencia para la búsqueda de información**, el grupo de expertos de EMT establece que consiste en saber cómo identificar la información y los requisitos de documentación, desarrollar estrategias para la investigación documental y terminológica y para evaluar la fiabilidad del contenido encontrado y de las fuentes, usar diferentes herramientas y buscadores y organizar los documentos propios. Por su parte, la **competencia temática** no es otra cosa que saber buscar la información apropiada para entender mejor los aspectos temáticos de un documento, desarrollar los conocimientos de los campos especializados y tener curiosidad intelectual y un gran conocimiento general.

En último lugar, describen la **competencia tecnológica** como la maestría de las herramientas. Es decir, saber usar de forma eficaz y rápida las diferentes herramientas y aplicaciones que asisten en la traducción, como los procesadores de texto, los revisores gramaticales, etc., así como saber cómo manejar y crear bases de datos, adaptarse y familiarizarse con el material multimedia y audiovisual, los diferentes formatos de archivos, y las posibilidades y límites de las memorias de traducción. Algunos autores, como Chodkiewicz (2012) opinan que el marco de competencias del EMT se basa en conceptos ya previamente formulados en la literatura de este ámbito, pero que han sido reorganizados y a veces redefinidos. Además, Chodkiewicz explica que no hacen referencia a la "competencia traslativa", la cual más adelante en este trabajo se describe, sino que se centran en las competencias para la provisión de servicios de traducción que, como apunta Neubert (2000), son un elemento clave desde el punto de vista del cliente.

Este mismo autor, (Neubert, 2000), considera que hay siete "rasgos generales" de la competencia traductora que están relacionados con las circunstancias contextuales e individuales de cada traductor. La primera es la **complejidad** misma de la profesión que, como ya se mencionó antes, se debe al conjunto de habilidades que se necesitan. La segunda es la **heterogeneidad**, pues un traductor necesita unas competencias muy diferentes entre ellas, como puede ser, por ejemplo, la combinación del conocimiento de las lenguas y del funcionamiento de las centrales nucleares.

En tercer lugar, e interrelacionada con la anterior, Neubert dice que se necesita la **aproximación** porque un traductor no puede conocer en profundidad la temática de todo lo que traduce y deben aproximar el contenido de tal forma que tanto el lector común como los

expertos puedan comprenderlo sin problemas. La cuarta es que, como consecuencia de lo anterior, un traductor debe estar siempre **abierto** a nuevas formas de decir una cosa y a buscar consejos de expertos y documentarse para ello. De esta forma, un traductor aprende con cada trabajo y, del mismo modo, debe conocer o encontrar un equivalente para todo aquello con lo que se encuentran, y para ello deben recurrir en muchas ocasiones a la **creatividad**.

Asimismo, para crear un término equivalente o para el mero hecho de traducir un texto, es necesario que el traductor conozca la intención del mismo, así como sus receptores y la situación en la que se recibe. A esto se le llama **circunstancialidad**, y se adquiere con el tiempo y la experiencia, pero también deben ser conscientes de los cambios situacionales y ser flexibles y adaptarse, lo cual da lugar a la **historicidad**, la séptima cualidad.

Neubert va más allá de estos rasgos generales relacionados con el contexto que son secundarios, y explica que hay otros componentes principales que un traductor necesita para diferenciarse de otras personas que conozcan más de una lengua. Para este autor, hay cinco parámetros que conforman la competencia traslativa y que están interrelacionados:

- **La competencia lingüística.** Es obvio que el traductor debe conocer sus lenguas de trabajo y sus convenciones gramaticales y morfológicas, pero, sobre todo, y esto es algo que casi todos pasan por alto, debe tener un excelente conocimiento de su lengua materna.
- **La competencia textual.** Además de las lenguas, la terminología y las convenciones gramaticales, un traductor tiene que conocer los diferentes tipos textuales y cómo el sistema lingüístico y las palabras varían según el tipo de texto. Una manera fácil de entenderlo es poniendo de ejemplo a los traductores jurídicos, que se especializan en este ámbito e internalizan no solo la terminología, sino también los diferentes tipos de texto con los que se encuentran en ambas lenguas.
- **La competencia temática.** De la mano de la anterior, esta competencia es, aunque cada vez menos exhaustiva, esencial para un traductor, que debe especializarse y conocer a fondo el tema sobre el que está traduciendo. A día de hoy, un traductor está en continuo aprendizaje y su especialización nunca llega a ser completa, por tanto, se puede decir que esta competencia es la necesaria para ser capaz de traducir sobre temas especializados, a nivel de especialista, sin ser especialista. Deben ser curiosos, documentarse, y saber dónde documentarse correctamente.
- **La competencia cultural.** El conocimiento de las culturas de las lenguas con las que trabaja un traductor debe ir más allá de la literatura y los textos. Deben conocer las convenciones de cada cultura, el trato, los cambios de registro, la manera de expresar unos sentimientos o de interpretar pensamientos, pues pueden afectar a otros aspectos culturales. Por ejemplo, mientras que en español expresamos el tiempo de recreo por su volumen ("un pequeño descanso"), en sueco lo hacen por su longitud ("*en kort paus",* un **corto** descanso) y mientras que en español ***tenemos*** *tantos años*, en inglés ***son*** *tantos años viejos* (*I* ***am*** *20 years old*).
- **La competencia de traslación.** Por último, un traductor debe ser capaz de trasladar un texto de su lengua original a su lengua meta de manera adecuada. No basta con saber sobre la traducción, las estrategias y las teorías, sino que hay que conseguir plasmarlo y llevar a cabo una buena ejecución.

Otra académica de la Universitat Autònoma de Barcelona, María Presas (2000), en su trabajo sobre la competencia bilingüe y la competencia traductora, llega también a la conclusión

de que no es suficiente con ser bilingüe. Además, Presas (2000: 28) también define la competencia traductora como "un sistema de varios tipos de conocimientos subyacentes […] que se necesitan para traducir". Es decir, la competencia traductora es una serie de sub-competencias de diferentes tipos que, como se ha mencionado anteriormente, van desde el conocimiento de las dos lenguas hasta el conocimiento del mundo real y material, pasando por la capacidad de manejar diccionarios y otras fuentes de documentación, algunas cualidades cognitivas como la creatividad y la atención, o la habilidad para resolver problemas concretos.

Según el grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona, que se centra en el proceso de adquisición de la competencia traductora, y que se conoce como PACTE, las sub-competencias que, en conjunto, forman la competencia traductora son seis (2000: 101):

- **La competencia comunicativa** en dos lenguas y que incluye tanto la competencia lingüística como la discursiva y sociolingüística.
- **La competencia extralingüística**, formada por el conocimiento general del mundo y también el conocimiento especializado.
- **La competencia instrumental-profesional**, que sería la habilidad para utilizar todos los recursos cognitivos, de actitud y psicomotores como por ejemplo son la creatividad, la rigurosidad y la memoria, entre otros.
- **La competencia traslativa** que, como para Neubert, es la capacidad de trasladar un texto de su lengua original a su lengua meta teniendo en cuenta la función del texto y las características del receptor, entre otras cosas.
- **La competencia estratégica**, que serían todos los procesos individuales que el traductor lleva a cabo, ya sean verbales o no, conscientes o inconscientes, para resolver problemas de traducción que surgen durante el trabajo.

Aunque las competencias y habilidades varíen de un académico a otro, es importante señalar que hacen referencia a aspectos similares y que todos creen que el alumno debe ser consciente de ellas desde el inicio de su formación, para que puedan procesarlas y aplicarlas a medida que aprenden y porque, además, les ayuda a desarrollar la capacidad de pensamiento crítico. No obstante, algunos académicos no entienden esta fijación por dividir la competencia traductora en tantas otras sub-competencias. De Groot (2000: 54), por ejemplo, cree que gran parte de estas sub-competencias son habilidades que el alumno de traducción ya puede haber adquirido previamente durante su desarrollo normal como estudiante. Malmkjær (2009: 125), en su artículo *What is translation competence?,* argumenta que, a excepción de la competencia traslativa, las demás podrían considerarse prerrequisitos o destrezas deseadas que mejorarían la traducción pero que no son suficientes para ser traductor.

Esta autora, además, va más allá y rebautiza la competencia traslativa (*transfer competence*) como competencia traductora (*translation competence*) porque considera que es necesario ser consciente del conocimiento que se tiene de ambas lenguas y ser capaz de usarlos como un único sistema, de forma simultánea, pero separables y relacionados. Respecto a las competencias que un intérprete debe poseer, no difieren de las que se han mencionado ya para los traductores. En todo caso, un intérprete debe ser capaz de todo lo anterior y, además, desarrollar su memoria de trabajo y, dependiendo de la modalidad de interpretación, su toma de notas y el control de sus emociones para saber lidiar con el estrés, la ansiedad y el impacto

psicológico que ciertas situaciones y circunstancias puedan causarle, especialmente si trabaja e en el ámbito del sector público.

Los intérpretes que trabajan en comisarías, juzgados, escuelas, instituciones, consultas médicas y otros campos de los servicios públicos, además, deben ser capaces de adherirse y seguir los principios fundamentales que todos los códigos deontológicos, también llamados éticos o de conducta, tienen en común; un elemento que, además de asegurar la calidad en la provisión de estos servicios lingüísticos, también fomenta el prestigio de la traducción y la interpretación en los servicios públicos como profesión. Si observan los códigos deontológicos de varias asociaciones de intérpretes, como pueden ser el del registro nacional del Reino Unido, el NRPSI, el del *Chartered Institute of Linguists*, el de la asociación australiana NAATI o el de CHIA, *California Healthcare Interpreters Association*, se puede deducir que estos principios básicos son:

- **Confidencialidad**. El intérprete no puede revelar ningún tipo de información sobre sus clientes o lo que haya podido oír o ver durante su trabajo. Debe respetar el derecho a la privacidad en todo momento.
- **Imparcialidad**. El intérprete no puede situarse como defensor de ninguno de los participantes, ni ofrecer su opinión personal o dar consejos.
- **Fidelidad y exactitud**. El intérprete debe asegurarse de que la información que transmite es fiel y exacto al mensaje que ha recibido para que tenga el efecto deseado en la lengua meta.
- **Integridad**. El intérprete debe ser buen profesional para ejercer su profesión de manera adecuada y ofrecer un servicio de calidad, así como saber reconocer dónde están sus límites a la hora de aceptar un trabajo.

No cabe duda, tras este esquema general sobre las competencias necesarias para ejercer la traducción y la interpretación, y aunque la denominación de las mismas y su condición de requisito o prerrequisito varíe según la persona estudiosa, de que de una forma u otra es necesaria la formación, el entrenamiento, la práctica y el desarrollo de todas estas capacidades. Dorothy Kelly (2008), entre otros, cree que la formación de futuros traductores e intérpretes se centra demasiado en los procesos y el contenido y se olvida de tener en cuenta el factor humano. Además, señala que, a pesar de los numerosos estudios sobre la docencia a este respecto, no se ha investigado lo suficiente sobre un participante esencial en el proceso: el profesor o educador.

Para esta autora, no basta con que un educador (término que ella prefiere) tenga experiencia como traductor o intérprete, como se asume de forma generalizada. Es necesario que el educador tenga experiencia, por supuesto, pero también que haya sido formado para educar y enseñar. Es decir, necesita otras competencias extras, entre ellas: la **capacidad organizativa** para diseñar cursos y actividades apropiados, la **capacidad interpersonal** suficiente para colaborar con otros educadores, trabajar en equipo y actuar como mentor, la **capacidad de instruir** para presentar el contenido y explicarlo con claridad, estimular el debate y el pensamiento crítico, así como el entusiasmo, la **capacidad circunstancial** que le permita entender el lugar donde enseña y adaptarse a ello, y la **capacidad instrumental**, de modo que conozca los recursos y las herramientas necesarias para apoyar la formación que ofrece de forma apropiada.

A este respecto, Dimitrova (2002) concuerda con Dorothy Kelly y señala que los profesores de traducción e interpretación, en muchos casos, son profesores de lenguas que asumen conocer las competencias requeridas para ser traductor y son demasiado teóricos. Por otra parte, los traductores sin formación de educadores son demasiado prácticos y carecen de recursos pedagógicos. Para esta autora, la clave está en utilizar estrategias de enseñanza que equilibren la teoría con la práctica y, en la práctica, asegurarse de que los alumnos trabajan con una diversidad de textos y modalidades, siempre sabiendo con qué propósito traducen. Esta estrategia de enseñanza que combina la teoría y la práctica (con objetivo claro) es lo que Vienne (2000: 99) llama "traducción en situación" y cuyo resultado buscado no es otro que crear especialistas en traducción, y no traductores especializados.

Partiendo de esta base, en la que la estrategia fundamental es aplicar un contexto al proceso de traducción e interpretación, otro de los puntos claves que muchos estudiosos, como Malmkjær (2009), mencionan es la necesidad de incorporar el *feedback* de los propios alumnos a sus compañeros. Dollerup (1993), por ejemplo, considera que la traducción es una actividad social y que, como tal, es comunicativa y se beneficia de los comentarios de todos. Además, la contribución de los alumnos ayuda a identificar errores que al profesor se le han podido escapar, o aporta una nueva visión que ni el resto de alumnos ni el profesor era capaz de ver antes de que se mencionase.

Siguiendo esta línea, Sainz (1994), que también apoya la implementación del *feedback* por parte de los propios alumnos, argumenta que, a la hora de corregir a los alumnos, es mejor utilizar una estrategia que no frustre ni estrese a los alumnos, como puede ser el hecho de reescribir sus traducciones. La alternativa a esto podría ser subrayar una frase como sugerencia de que debería ser modificada. En la formación de intérpretes, todo lo dicho anteriormente también se debe aplicar, pero también es necesario involucrar a todos los alumnos y desafiarlos, llevarlos, aunque sea mínimamente, fuera de su zona de confort, para que, a falta de poder practicar en situaciones reales, puedan empezar a conocer a qué se enfrentan.

Para lograrlo, durante la interpretación de diálogos (*roleplays*), es importante hacer hincapié en que los alumnos que ejercen de "actores" deben actuar de manera convincente y real para ayudar al intérprete a meterse también en situación y obtener un mejor resultado en su trabajo. Del mismo modo, la sensación de "realidad" y, por tanto, la preparación, aumenta cuando los alumnos no han tenido acceso previo a los diálogos que van a interpretar. (Leong Ko, 1996).

Por otro lado, tampoco podemos olvidar que hoy en día la tecnología es un elemento más, casi indispensable, en cualquier aula. Las herramientas tecnológicas no solo se han incorporado en clase para servir como apoyo a las mismas, sino que también ahora se imparten clases directamente a través de ellas. Para ello, es necesario tener en cuenta las consideraciones anteriores y algunas otras nuevas que se explican a continuación.

5. La pedagogía de los cursos en línea

En la segunda parte de su tesis doctoral, *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line -cuestiones de método y estudio empírico-*, Neunzig (2001) se centra en un estudio experimental sobre la intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción a distancia. Para este autor, lo importante es empezar por no copiar el método de enseñanza de

una clase presencial a una no presencial, sino asegurar la intervención directa entre alumno y profesor. O, dicho de otra forma, lo importante es, como ya se mencionaba previamente, asegurar la recepción continua e inmediata de *feedback*. Además, asegura que este *feedback* debe ser elaborado, con aportaciones y sugerencias que esclarezcan los problemas de modo que modifique el comportamiento traductor, y que no basta con comentarios simples que corrijan la gramática o el uso de la lengua.

Otro aspecto importante de la enseñanza en línea o a distancia es la selección adecuada de las herramientas tecnológicas para lograr los objetivos educativos deseados. Para ello, debe valorarse, en primer lugar, qué se quiere lograr y cuáles son las necesidades y, en segundo lugar, qué posibilidades nos ofrecen las herramientas disponibles. Por tanto, a la hora de elaborar el contenido o planificar el curso, un requisito básico es conocer bien la funcionalidad y las características de los recursos y las herramientas donde tendrá lugar la enseñanza. Benito (2000: 3, en la versión web), clasifica las características necesarias de estas herramientas desde el punto de vista pedagógico:

- **Seguimiento del progreso del estudiante.** El profesor debe ser capaz de seguir el proceso de aprendizaje del alumno, ya sea a través de los resultados de las actividades o evaluaciones, la participación en foros, la frecuencia de acceso al sistema o una combinación de todas ellas.
- **Comunicación interpersonal.** Es fundamental que haya interacción entre el profesor y el alumno e incluso entre los propios alumnos. Esta comunicación puede ocurrir a través de foros, correos electrónicos, chats, pizarras electrónicas… la cuestión es averiguar si esta interacción necesita ocurrir a tiempo real o puede ser posterior (vídeo-conferencias vs e-mails, por ejemplo).
- **Trabajo colaborativo.** Enlazada con la característica anterior, permitir la colaboración entre alumnos facilita y mejora la experiencia educativa porque ameniza la resolución de problemas y dudas y la toma de decisiones.
- **Gestión y administración de los alumnos.** Este aspecto administrativo también es importante, porque el alumno debe ser capaz de realizar todas sus gestiones (matriculación, consulta de expediente, etc.) a través de la herramienta que se esté utilizando. Es importante también para la creación de grupos, chats, y demás.
- **Acceso a la información y contenido de aprendizaje.** Para completar la formación y aportar información complementaria, el acceso a la información alojada en otras plataformas de internet también es necesario. La herramienta que se utilice debe permitir el uso de vínculos, imágenes, vídeos, corpus, revistas electrónicas…
- **Interacción.** De la misma forma que es importante la comunicación entre profesor y alumno, también lo es entre los propios alumnos y, sobre todo, entre los alumnos y el contenido de aprendizaje. El alumno necesitará gestionar la herramienta a su manera, ya sea utilizando marcadores, índices, o a través de notificaciones.

Por otra parte, a niveles universitarios, y sobre todo en el ámbito de la traducción y la interpretación, cada vez se habla menos del profesor como instructor, y más como una figura "facilitadora" que fomenta la iniciativa por parte de los alumnos y los anima a colaborar entre ellos además de proporcionarles los recursos necesarios para que desarrollen sus capacidades y progresen en su aprendizaje. En el estudio realizado por Bailey & Card (2009: 153), la figura

del "facilitador" se relaciona con las estrategias pedagógicas que, por lo general, son efectivas a la hora de enseñar en línea, según muchos autores (Brew, 2008; Morris & Finnegan, 2008–2009; Palloff & Pratt, 2005; Young, Cantrell, & Shaw, 2001, en Bailey & Card, 2009).

Estas estrategias incluyen el fomento del contacto entre alumnos y facultativos tanto fuera como dentro de las clases, el trabajo en equipo para mejorar el aprendizaje, el aprendizaje activo a través de actividades y proyectos, *feedback*, tanto como por parte de alumnos como por parte de facilitadores y que sea apropiado y dentro de un margen de tiempo adecuado, la gestión del tiempo, las expectativas comunicativas más altas y el uso de un sistema diverso y variado.

A partir de estas premisas y de entrevistas a expertos en la educación en línea, el estudio de Bailey & Card reveló ocho estrategias pedagógicas que resultan efectivas para la formación en línea (Bailey & Card, 2009: 154):

- **Promover las relaciones.** Para los instructores entrevistados, la pasión por enseñar, la empatía con los alumnos y el deseo de querer ayudarlos a convertirse en profesionales es fundamental.
- **Involucrar a los estudiantes.** A partir de debates, correos electrónicos, chats y proyectos en grupo, los alumnos aprenden mucho más que si tratan de absorber la información de forma pasiva.
- **Responder con prontitud.** Devolver las tareas y los trabajos corregidos tan pronto como se pueda o responder a los correos electrónicos en el mismo día también probó ser una estrategia efectiva. El instructor debe tener ganas de visitar el sitio con frecuencia y responder a los mensajes recibidos.
- **Fomentar la comunicación adecuada.** Aunque en la enseñanza en línea, en la mayoría de las ocasiones, no se pueden apreciar los gestos o el tono de voz, es importante prestar atención al registro y tono utilizados en las interacciones entre instructor y alumno/s. Además, el instructor debe mostrar su interés por ayudar y comunicar.
- **Organizar bien el contenido.** Los alumnos deben, y quieren, tener acceso al contenido completo del curso desde el primer día, de forma que pueda verse qué se espera de ellos y qué deberán hacer durante la duración del mismo. Asimismo, es fundamental que el contenido sea accesible y funcional, es decir, fácil de localizar y de obtener.
- **Usar la tecnología.** Aunque parezca obvio, es vital que los instructores sean capaces de manejar las herramientas tecnológicas que van a utilizar a la perfección y que las usen para sacar el máximo provecho de ellas.
- **Ser flexible.** La flexibilidad y la capacidad de adaptarse y ser paciente, en un ambiente universitario y tecnológico, es fundamental. No solo pueden sufrir problemas técnicos (que se caiga el sistema, falle la red, etc.), sino que también requiere más tiempo comunicarse por escrito.
- **Tener altas expectativas.** Otro rasgo importante es el de establecer los objetivos y las expectativas que se espera que los alumnos logren durante y tras la finalización del curso. Es mucho más efectivo si las conocen desde un principio y pueden aplicarse por completo.

Todas estas características y estrategias pueden resumirse en la necesidad de planificar con antelación y organizar a propósito el curso que vaya a desarrollarse, teniendo en cuenta las competencias y sub-competencias que se quieren perfeccionar en los alumnos, así como las características que el curso en cuestión debe poseer, tanto didácticas y pedagógicas como

tecnológicas, para llevar a cabo esa formación de una manera efectiva y satisfactoria. También es necesario incluir una guía docente donde quede plasmado todo lo anterior, de modo que los alumnos sepan a qué se enfrentan, qué esperar y qué se espera de ellos. En el siguiente apartado se explica con más detalle el proceso de elaboración de una guía docente y los elementos a tener en cuenta para que cumpla los requisitos.

6. Las guías docentes y su elaboración

Un elemento básico y muy necesario de cualquier curso o asignatura, presencial o en línea, es la guía docente o programa, el documento donde aparecen descritos los objetivos y las competencias que se van a adquirir y desarrollar, la metodología de trabajo y el programa que va a seguirse, la bibliografía utilizada y disponible, y la información docente tanto de contacto como de técnicas y actividades académicas. Además, incluyen los porcentajes y los métodos de evaluación que se llevarán a cabo, así como los plazos tanto de entrega de actividades como de organización del contenido. En definitiva, una guía docente es el esqueleto de una asignatura o curso que conlleva un gran ejercicio de planificación previo por parte del profesor o desarrollador del curso.

A través de esta planificación previa, establecer los objetivos del curso resulta más fácil, porque se supone que durante la planificación y creación del curso se han tenido en cuenta la duración, frecuencia e intención del mismo. Way (2000) explica que, en un curso introductorio, como es el caso concreto del curso que se adapta en este trabajo, los objetivos que una guía docente puede incluir y que espera que el alumno alcance al finalizar el curso, son los siguientes:

> a. the ability to recognise and define text types in a given field;
> b. the ability to use the resources available to the specialised translator (terminology/documentation/databases);
> c. the ability to recognise and use special languages and discourse appropriately;
> d. the ability to apply the translation strategies acquired in their general translation courses and the strategies specifically required for specialised translation.
> (Way, 2000: 135)

Todos estos objetivos se deben adaptar al nivel del curso, a su duración y, en general, a las circunstancias. En su tesis doctoral, Abril (2006: 687) hace un análisis panorámico de la interpretación en el sector público a través del cual llega a la conclusión de que, independientemente de los objetivos, el nivel de los alumnos o la duración del curso, cualquier curso de formación de intérpretes (y, por tanto, traductores) debe incluir obligatoriamente unos mínimos de contenido teórico y, en concreto, una clara definición de la profesión de traductor e intérprete en los Servicios Públicos. En el caso de los cursos destinados a formar en el ámbito del sector público, Abril (2006: 702) considera que los participantes deben adquirir a través de ellos un "conocimiento profundo de las características éticas y culturales asociadas al ámbito de especialización" y que un curso de tal calibre, además de reforzar las técnicas de interpretación, debe incorporar los siguientes elementos de contenido (Abril, 2000: 703):

- Introducción al Derecho Civil y Penal, a la legislación sobre inmigración y a los procedimientos judiciales.

- Clases magistrales impartidas por profesionales del ámbito, estudios de terminología, el análisis de cuestiones éticas, y la práctica de la toma de notas y de las diferentes variedades de interpretación (o traducción).
- Práctica de la interpretación simultánea (que se considera es más habitual en conferencia).
- En caso de especializar y dividir el sector público en otros ámbitos diferentes (jurídico-legal, administrativo y médico-sanitario), la traducción y práctica de temáticas relacionadas con cada ámbito.

Una vez establecidos todos los parámetros necesarios para la formación de un intérprete y para el desarrollo de un curso con tal función, y para entender la estructura general de una guía docente y, en concreto, de una guía docente de un curso relacionado con la traducción y en línea, en este apartado se analiza la guía docente de la asignatura *Comunicación Interlingüística*, impartida de manera *online* en el máster en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá, y que se encuentra disponible en la página web del mismo y en el Anexo I de este trabajo. Antes, no obstante, serviría de ayuda ver el esquema general que siguen las guías docentes según lo establecido en el Convenio de Bolonia para ver cuánto se asemejan. Para ello partimos de dos modelos generales, uno que presentan Salinas & Cotillas (2005) en su manual *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño* y otro que presenta García (2010) en el *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*.

El esquema general de Salinas & Cotillas (2005: 15) contiene 12 apartados y es el que se muestra a continuación:

I. Datos iniciales de identificación
II. Introducción
III. Volumen de trabajo
IV. Objetivos generales
V. Contenidos mínimos
VI. Destrezas a adquirir
VII. Habilidades sociales
VIII. Temario
IX. Bibliografía de referencia
X. Conocimientos previos
XI. Metodología
XII. Evaluación del aprendizaje

El esquema del manual de García (2010: 10), sin embargo, tiene 9 puntos en vez de 12, y son los siguientes:

I. Datos de la asignatura
II. Datos del profesorado
III. Descripción de la asignatura
IV. Competencias

V. Contenidos
VI. Metodología docente
VII. Evaluación
VIII. Distribución de la carga de trabajo del alumnado
IX. Recursos y bibliografía

Aunque en principio pueda parecer que el primer caso es más completo, en realidad ambos modelos presentan la misma información, pero en el caso del segundo, algunos de los elementos del primero están ya englobados en otros puntos. Por ejemplo, las destrezas a adquirir y las habilidades sociales del primer esquema aparecerían en el apartado de competencias del segundo, y dependería del tipo de curso que estuviésemos diseñando la manera de incluirlas. Si nos fijamos en el caso de las competencias necesarias para ser traductor, dependiendo del nivel para el que estuviésemos diseñando el curso, podríamos incluir todas las competencias en un mismo apartado o dejar algunas como habilidades o requisitos que el alumnado debe poseer previamente.

Veamos ahora el ejemplo real de la guía docente de la asignatura de *Comunicación Interlingüística* para compararla después con la del MOOC (en formato de vídeo) que se pretende adaptar en este trabajo. Por motivos visuales, la guía puede encontrarse en el Anexo I de este trabajo.

Lo primero que destaca de esta guía es que sus apartados están claramente especificados y encontramos seis; siete si se tiene en cuenta el cuadro inicial que serviría, si nos fijamos en los esquemas anteriores, como punto *I. Datos iniciales de identificación* o *I. Datos de la asignatura*.

Universidad de Alcalá

GUÍA DOCENTE

Nombre de la asignatura:	**COMUNICACIÓN INTERLINGÜÍSTICA**
Código:	**200231**
Titulación en la que se imparte:	**MÁSTER UNIV. EN COMUNIC. INTERCULT., INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN EN SSPP**
Departamento y Área de Conocimiento:	**FILOLOGÍA MODERNA**
Carácter:	**Obligatorio**
Créditos ECTS:	**5 ECTS**
Curso y cuatrimestre:	**2014-2015,**
Profesorado:	**Alfredo Álvarez Álvarez, Elena de Felipe Rodríguez** a.alvarezalvarez@uah.es; helena.defelipe@uah.es
Horario de Tutoría:	**Por determinar. Se informará en el aula virtual**
Idioma en el que se imparte:	**Español**

Anexo IV: Guía docente de la asignatura Comunicación Interlingüística, disponible en www3.uah.es/master-tisp-uah/comunicacion-interlinguistica-2/

En este cuadro aparecen todos los elementos necesarios para identificar la asignatura y también los profesores que la imparten, que según el modelo de García (2010), vendrían en el segundo apartado. Esta guía, por tanto, recoge los dos primeros puntos en uno solo e inicial.

Para ver bien el resto de apartados y su contenido, se desglosa a continuación el esquema que se ha seguido para elaborar esta guía y se explica lo que cada apartado integra.

I. Presentación. Explica los prerrequisitos necesarios (técnicos también, en este caso) y ofrece una serie de recomendaciones respecto a la gestión del tiempo, las entregas y las formas de entregar las tareas.

II. Competencias. Se dividen en dos: las genéricas, para desarrollar más las que el alumnado ya debía poseer previamente (por ejemplo, el conocimiento de las lenguas), y las específicas, que son las que se adquirirán en el curso.

III. Contenidos. Engloba los bloques de la asignatura (en este caso, uno solo) y la duración en créditos de cada uno de ellos.

IV. Metodologías de enseñanza-aprendizaje-actividades formativas. Se dividen en dos: la distribución de los créditos, especificados en horas, en horas presenciales y del trabajo individual del estudiante, y las estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos.

V. Evaluación: procedimientos, criterios de evaluación y de calificación. En este apartado se desarrolla el método que deben seguir los alumnos y el porcentaje que cada parte de la asignatura supone para la nota final global. Además, se explican con detalle los criterios de evaluación y de calificación, con un desglose de las competencias que cumple el estudiante según su nota.

VI. Bibliografía. El último punto incluye una lista de referencias que han servido para desarrollar el curso y que también pueden ser de utilidad para el alumnado.

Como puede observarse, aunque el esquema es diferente, integra los mismos aspectos, con una organización más adecuada para la asignatura concreta, pero igual de esclarecedora y completa que los modelos propuestos por García (2010), Salinas y Costilla (2005). Ahora, antes de proceder al análisis y la valoración del MOOC a adaptar, se expone la guía docente del mismo para que pueda compararse con la que se proporcionará en el apartado 9.1. de este trabajo, que servirá a su vez para desarrollar el MOOC traducido al inglés.

Aunque esta guía docente tiene un formato diferente, porque está en vídeo y sirve de introducción al curso también, empieza de igual modo por identificar la asignatura (en este caso, la asignatura es el propio curso) y aportar información sobre ella. Este punto podría ser similar al primer apartado de la guía docente de la asignatura *Comunicación Interlingüística* (Anexo IV), donde la sitúan dentro de un departamento o ámbito. En el caso del curso, la forma de situarla es explicando el contexto en el que el alumnado va a formarse.

El vídeo continúa explicando los objetivos del MOOC, las personas a las que va dirigido, y las competencias básicas que se requieren y que se van a mejorar en el mismo, así como las que van a adquirirse. Después, presenta el carácter flexible del mismo en cuanto a horario y duración. Por último, el vídeo muestra la estructura y el contenido del curso, divido en tres módulos, y el tiempo que debe dedicarse a cada uno de ellos. En un segundo vídeo se detalla mucho más el contenido, las formas de evaluación, la metodología de trabajo y los recursos que se utilizan y, también, cómo contactar en caso de problemas o dudas con los profesores del curso. Con toda esta información, el esquema final de la guía docente del MOOC *¡Iníciate en*

la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos! de la Universidad de Alcalá queda de esta forma:

I. Datos de identificación de la asignatura
II. Introducción
III. Objetivos
IV. Requisitos previos
V. Competencias a adquirir
VI. Contenido del curso
VII. Distribución de la carga de trabajo del alumnado
VIII. Metodología
IX. Contacto

En el siguiente apartado, ahora que se han establecido todos los parámetros necesarios, se analiza y valora el MOOC de la Universidad de Alcalá antes de proceder a su traducción.

7. Análisis y valoración del MOOC *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!* de la Universidad de Alcalá

La Universidad de Alcalá de Henares y el grupo FITISPos han desarrollado un MOOC introductorio a la traducción y la interpretación en los servicios públicos, llamado *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!,* con el propósito de animar a formarse a aquellos interesados en indagar más acerca de esta profesión tan desconocida pero tan necesaria.

De acuerdo con lo visto en los puntos anteriores del marco teórico, y tras la realización completa del curso, se procede a analizar en este apartado la calidad de este MOOC, con el fin de que estas consideraciones se tengan en cuenta en el futuro si hubiese planes de invertir más tiempo y un presupuesto para su mejora y su promoción. Es relevante mencionar, para que el análisis sea objetivo y se evalúe el curso dentro de sus limitaciones, que el curso se ha desarrollado sin financiación de ningún tipo, y que se hospeda en Blackboard, la plataforma virtual utilizada por la propia Universidad de Alcalá, la cual le ha cedido este espacio al Departamento de Filología Moderna.

En primer lugar, se debe clasificar el curso siguiendo la clasificación de los tipos de MOOC que se describieron a principio de este trabajo. De acuerdo con esta clasificación, el MOOC realizado por la Universidad de Alcalá es del tipo denominado **cMOOC**, puesto que los instructores son meros portadores y reguladores de la información y se fomenta la participación de los alumnos a través de foros y de la red social Twitter. Además, hay una serie de actividades que después se pueden comentar y debatir con otros alumnos, y unas autoevaluaciones que sirven para afianzar los conocimientos adquiridos en cada módulo, todo concebido con la perspectiva de una enseñanza autónoma.

Es el alumno el que analiza de manera crítica la información que se le ofrece, y se le invita a aportar sus propias reflexiones para que el resto de alumnos también pueda aprender de ellas. Se ve, entonces, que en principio cumple con algunas de las ocho estrategias que Bailey & Card

(2009) encontraron fundamentales en su estudio, como que **involucra a los estudiantes y promueve las relaciones y el uso de las tecnologías**, y también cumple con ciertas características que Benito (2000) mencionaba en su artículo, como son **la interacción, el trabajo colaborativo y la comunicación interpersonal**.

En cuanto a la estructura del MOOC, presenta las mismas líneas generales que la gran mayoría de cursos de esta modalidad: comienza con una introducción al curso, donde se explica el tema a tratar, los objetivos, el perfil de estudiante, la distribución y planificación, los contenidos y el método de trabajo. Como se mencionaba en el primer apartado de este trabajo y, más adelante, en las estrategias pedagógicas efectivas para esta modalidad de enseñanza, esta **guía didáctica** (en formato de vídeo que, quizás, sería útil añadir como documento escrito) es un aspecto positivo que ayuda a los alumnos a saber cómo planificarse y qué esperar del curso.

Además, se divide en tres módulos diferentes, cada uno con su presentación y sus subsecciones bien esclarecidas y que cumplen con la estrategia de **organizar bien el contenido**. La teoría se ofrece en forma de vídeos y, también, de PowerPoint, de modo que, en caso de fallo tecnológico, hay otra alternativa disponible para poder continuar con el curso. Este aspecto está relacionado con la estrategia de **flexibilidad**, pues ofrece alternativas a posibles fallos técnicos o de funcionalidad. Las actividades de cada apartado vienen en forma de vídeo y también textual, e incitan al alumno a reflexionar y aportar sus conclusiones en el foro de debate habilitado en cada sección. En algunas ocasiones también se les anima a participar en un debate abierto en Twitter. De este modo **se fomenta la educación colaborativa y conectiva**. Para complementar la formación, en las secciones teóricas también se sugieren diferentes artículos y estudios relacionados con el contenido visto en cada apartado, una bibliografía que no es necesaria para superar las autoevaluaciones del curso pero que ayuda a mejorar la comprensión de lo que intentan enseñar al profundizar mucho más en ello y que, sin duda, cumple con la característica de **acceso a la información y contenido de aprendizaje** que mencionaba Benito (2000).

Igualmente, el profesor tiene acceso a los foros y a los resultados de las autoevaluaciones del alumno, de modo que puede **seguir su progreso**, y también participar en las conversaciones entre alumnos para fomentar la discusión y la reflexión. Respecto a la duración del curso, y teniendo en cuenta la flexibilidad y autonomía del estudiante, parece más que factible que se pueda realizar en el tiempo determinado o incluso en menos tiempo si el alumno le dedica más tiempo del recomendado al día.

Otro aspecto positivo que destacar es la estrategia de docencia que se ha utilizado para desarrollar el curso. Como se comentaba en el apartado 3 de este trabajo, es necesario aplicar un método de trabajo basado en la "**traducción en situación**" que contextualice el aprendizaje y conecte al alumno con el ámbito en el que trabajaría. El curso aplica esta estrategia ya que sitúa a los participantes y les recuerda que deben tener siempre muy presente el contexto en el que se mueven.

En general, el cMOOC ¡*Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!* de la Universidad de Alcalá posee todas las características básicas de los MOOC, y también las consideraciones pedagógicas que tanto se debaten hoy en día. Sin embargo, los aspectos técnicos y los asociados a los recursos humanos y presupuestarios podrían mejorarse. El curso, teniendo en cuenta la falta de presupuesto y las limitaciones de la plataforma

Blackboard, cumple con las expectativas y es fácil de navegar si el alumno ya conoce de antes la plataforma. En el caso de los alumnos universitarios, es la misma plataforma a la que acceden para cualquiera de sus asignaturas y, por tanto, debería resultar fácil de utilizar. Sin embargo, el estudiantado al que va dirigido el curso traducido al inglés no es necesariamente un estudiantado universitario, sino cualquier persona bilingüe o que conozca dos o más lenguas, y la plataforma podría resultarles desconocida.

Para que la navegación por el curso fuese más sencilla, debería intentar mejorarse el acceso a los vídeos y a las presentaciones, de modo que se pudiesen reproducir o abrir sin necesidad de descargarlos (como es el caso de las presentaciones en PowerPoint). Del mismo modo, los enlaces a artículos externos también deberían facilitarse de forma que solo fuese necesario hacer clic en ellos, y no copiar el enlace desde el PowerPoint o el vídeo para luego pegarlo o escribirlo en la barra del navegador. No obstante, estas mejoras solo son aspectos que tienen en cuenta la comodidad del alumno pues estos rasgos, a pesar de mejorables, no dejan de ser funcionales.

La calidad del MOOC en sí, en cuanto al contenido teórico y las actividades se refieren, es adecuada al carácter introductorio del mismo y tiene en cuenta las competencias que se quieren desarrollar a este nivel tan básico de la traducción y la interpretación. Además, asumen que los interesados en el curso ya cumplen con ciertos requisitos (o prerrequisitos, según se consideren las competencias del conocimiento de las lenguas), como podrían ser, por ejemplo, la adquisición de dos lenguas y el conocimiento de sus culturas. No obstante, el contenido es bastante superior a la realización técnica que, de primeras, puede dar la impresión de que la información ofrecida no es muy fiable o demasiado *amateur* debido a que en los vídeos aparece publicidad del programa que se ha utilizado para realizarlos. Con más y mejores recursos, y algo de financiación, la calidad de la apariencia del MOOC podría mejorarse y, además, utilizarse como método de márquetin y promoción del Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá.

8. Otros MOOC sobre interpretación y traducción en los Servicios Públicos

Para poder apreciar mejor la relevancia del MOOC ofrecido por la Universidad de Alcalá y lo que aporta a la formación de futuros traductores e intérpretes del sector público y, sobre todo, al reconocimiento y la tarea de concienciación sobre esta profesión, sirve de ayuda hacer un repaso general de la oferta actual de cursos de este tipo. Cualquiera que esté un poco al día en este ámbito sabe que la oferta de estos cursos *online* sobre traducción e interpretación es abrumadora hoy en día, y que con solo introducir una combinación de estas palabras en Google nos aparece una gran cantidad de opciones. Por ejemplo, la búsqueda "public sector interpreting online course", con comillas incluidas para delimitar los resultados, devuelve 4.010.000 resultados. Y al cambiar “public sector” por “community”, aparecen 6 resultados.

Sin embargo, cuando los criterios de búsqueda son más específicos, la oferta se reduce. Si queremos encontrar un curso *online* abierto y, por tanto, gratuito, que se centre en un tipo concreto de traducción o interpretación (por ejemplo, de conferencia, o en el sector público, o médica o legal…) y que esté impartido y desarrollado por una fuente fiable, como puede ser una universidad o un académico, y hospedado en una plataforma con buena reputación y recursos (Coursera, Futurelearn, etc.), los resultados de búsqueda obtenidos son muy, muy

inferiores. Para este trabajo, lo interesante es encontrar cursos *online* que sean gratuitos y abiertos, en inglés a ser posible, y que se centren en la traducción y la interpretación comunitaria o en el sector público. Al buscar "free online interpreting course", entre comillas, solo aparece 1 resultado en Google, un curso gratuito ofrecido por SCSI Media, un afiliado de la *Southern California School for Interpretation*. Sin embargo, para poder acceder a él hay que registrarse, y tras varios intentos, resulta imposible, por lo que parece que el curso está obsoleto y que la página no se actualiza desde 2011.

En el momento de escribir este trabajo, el único curso que cumple con todas estas características y que aparece tras varios intentos de búsqueda (en inglés y español) es el ofrecido por la Universidad de Alcalá: *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!* Hay que tener en cuenta que la oferta en inglés siempre suele ser mayor que en el resto de idiomas europeos, y que probablemente hubiese cursos disponibles con anterioridad que, o bien ya están obsoletos, o han dejado de impartirse y que, del mismo modo, irán surgiendo nuevos en el futuro próximo.

Actualmente solo se puede encontrar en el mercado una institución que ofrezca cursos que, cumpliendo los requisitos anteriormente mencionados, y aunque no son gratuitos, son asequibles en mayor o menor medida. Esta institución es DPSI online, una web británica destinada a la formación de intérpretes que ofrece cursos en línea, *webinars* y recursos, entre otras cosas. Los cursos disponibles en estos momentos, con un rango de precios entre 400 y 800 libras esterlinas, son:

- *Community Interpreting Level 3 Certificate 2017*
- *DPSI Course – English Law Option 2017/2018*
- *DPSI Course – English Law Intensive 2017*
- *DPSI Course – English Health Option 2017/2018*
- *DipTrans – Diploma in Translation 2016/2017*
- *DPSI Course – English Law/Health Option 2017*

Cabe destacar, no obstante, que en el Reino Unido en estos momentos se ofertan varios cursos similares, pero presenciales o semipresenciales, cuyos precios varían. Los cursos encontrados al momento de realizar este trabajo se muestran en la tabla que aparece en la siguiente página:

Curso	Institución	País	Coste
Introduction to Public Service Interpreting	Brasshouse Languages, Birmingham Library	Inglaterra, GB	375£
Community Interpreting - Level 2	Redbrige Institute	Inglaterra, GB	256£
Professional Conduct in Public Service Interpreting	Cardiff University	Gales, GB	160£
Community interpreting 2 - Level 3	South Thames College	Inglaterra, GB	220£
Community Interpreting Certificate Level 3	The Manchester College	Inglaterra, GB	1878£

Aunque más adelante en este trabajo se hace una evaluación del MOOC a traducir teniendo en cuenta los parámetros pedagógicos y las competencias a desarrollar, esta tabla nos sirve también para valorar lo innovador del curso: y es que no hay, actualmente, cursos gratuitos que fomenten la difusión de la profesionalización de la traducción y la interpretación en el sector público. En el siguiente apartado se explora de forma breve la situación de la misma en el contexto al que se adaptará el MOOC, el Reino Unido.

9. El panorama de la TISP en el Reino Unido

No es necesario indagar mucho para notar que la traducción y la interpretación, y más concretamente en el sector público, no gozan del reconocimiento profesional que merece y, sobre todo, que necesita, a pesar de ser un servicio que responde a los derechos de los ciudadanos. No obstante, la profesionalización y, por ende, el reconocimiento de esta profesión, está mucho más extendida en países como Australia, Suecia, Estados Unidos, Canadá o el Reino Unido, donde las cuestiones sociopolíticas e históricas la han llevado a evolucionar de una manera más fructífera que en el resto del mundo. Esta evolución es también un reflejo de los movimientos demográficos y de las políticas lingüísticas y de inmigración de cada país, que van de la mano de las estrategias que tomen para enfrentarse a las necesidades de las minorías que precisan de estos servicios.

En el caso del Reino Unido, las estrategias que toman para lidiar con ello es lo que Sauvêtre (2000) califica como "modelo multicultural". Según este modelo, se debe aceptar la multiculturalidad y reconocer los derechos de las comunidades étnicas, entre ellos, el de ser provisto de un servicio de interpretación en caso de necesitarlo. En este sentido, el Reino Unido ha evolucionado mucho y ha pasado de ofrecer soluciones *ad hoc*, es decir, creadas en el momento y para casos concretos, a crear un sistema de profesionalización de la traducción y la interpretación en los servicios públicos. Esto se debe, en parte, a que han sido los propios profesionales de la lengua y los idiomas los que han presionado e impulsado este cambio, comenzado por iniciativas locales, menores, hasta llegar a la institucionalización a nivel

nacional (Abril, 2006). No obstante, no hay estudios recientes que hablen en concreto de la situación actual de la traducción y la interpretación en los servicios públicos en el Reino Unido, y aunque se pueden obtener pinceladas de unos y otros estudios algo relacionados, habría que analizar este tema en concreto en mayor profundidad ahora que han pasado más de diez años.

Baixauli-Olmos (2013), por ejemplo, en su estudio *A description of interpreting in prisons*, explica que, en el Reino Unido, la situación de la interpretación en prisión suele involucrar al tribunal o al abogado, que se encarga de buscar a un intérprete a través del registro nacional de intérpretes, en el que introducen los datos de especialización necesarios y el código postal. Todos los intérpretes en comisarías y tribunales deben estar registrados en este registro, aunque los abogados trabajan en muchas ocasiones con intérpretes no certificados.

La creación de este directorio nacional de intérpretes en 1994 fue otro suceso importante que ha tenido mucho que ver con la mejoría de la interpretación en el sector público en el Reino Unido. Este directorio, llamado *National Register of Public Service Interpreters*, o *NRPSI*, solo incluye en su base de datos a aquellos intérpretes que demuestran estar adecuadamente cualificados, ya sea mediante el título *DPSI* u otros equivalentes demostrables. Estos requisitos, sumados al código deontológico al que se adhieren, no solo promueven la digna profesionalización, sino que también aseguran un servicio de calidad al que pueden acceder las instituciones públicas. En cuanto a la formación impartida, se centra casi por completo en la enseñanza universitaria, que prepara para los exámenes del *NRPSI* y la obtención del DPSI.

Según Tipton (2012), esta evolución de los servicios lingüísticos está recibiendo muchas críticas que alegan que la institucionalización de los mismos, que antes se proporcionaban *ad hoc*, suponen un gran coste. Esta autora teme que esta atención mediática, que ofrece una visión distorsionada de la profesión, tenga consecuencias negativas en la misma, más cuando parece haber una tendencia generalizada por parte de los usuarios a elegir a personas de su entorno que conocen la lengua en vez de a profesionales. Esta imagen errónea de la profesión y de la necesidad de contar con proveedores de servicios lingüísticos, argumenta, viene en gran parte del hecho de que el único ámbito en el que se reconoce el derecho a estos servicios es el legal, y por tanto, el resto de la población no es consciente de ello.

Tipton (2012) también argumenta en su estudio que el sector concreto donde parece estar más aceptado y justificado el gasto económico extra que "suponen" estos servicios de traducción e interpretación es en el ámbito médico-sanitario. Otros académicos como Gill, Shankar, Quirke y Freemantle (2009) también lo creen así, y estiman que este gasto gira entorno a las 29 libras esterlinas. Aun así, defienden que, en general, la provisión de este servicio requiere ciertas mejorías y, sobre todo, el uso de profesionales cualificados.

Townsley (2007) también intenta responder a la pregunta que aquellos que no conocen la profesión de los servicios lingüísticos puede plantearse en debates como este generado en el Reino Unido: ¿por qué necesitamos a los intérpretes profesionales de los servicios públicos? Para este académico británico, el establecimiento de un directorio y de un diploma que certifique la profesionalidad de los intérpretes y las políticas que han cambiado el sistema *ad hoc* a uno institucionalizado, supone un gran avance. Sin embargo, es defensor de la idea de que todavía quedan muchos obstáculos que superar. Uno de ellos, por ejemplo, es el número de lenguas en las que se puede obtener el diploma, que ronda las 41 frente a las estimadas 370 lenguas que se hablan únicamente en Londres (Townsley, 2007: 168). Otro de estos problemas,

y quizás el que afecta más directamente a los proveedores de servicios lingüísticos en sí, son los bajos sueldos o tarifas, que muchos temen disminuirán con el auge de profesionales bien formados. Además, las agencias de traducción e interpretación, a las que suelen recurrir las organizaciones o compañías privadas, también están empeorando la situación y las condiciones de estos profesionales, que reciben salarios bajos y, al no poseer el diploma oficial, disminuyen la calidad de los servicios (Baixauli-Olmos, 2013). Siguiendo esta línea de pensamiento, Schäffer, Kredens y Fowler (2013), achacan a la crisis financiera los recortes en los gastos que se destinan a estos servicios y el incremento en el uso de agencias de traducción e interpretación. Para estos autores, muchos de los pasos y avances tomados por el Reino Unido en los últimos veinte años en cuanto a la provisión de servicios lingüísticos de calidad se han dejado a un lado y ahora el futuro de la profesión es incierto.

En cuanto a las posibles soluciones para la mejora de la situación de la TISP, tanto a nivel global como en el Reino Unido, los británicos encuestados en el estudio de Baixauli-Olmos (2013) sugerían que, para mejorar la situación, debe limitarse y regularse el uso de agencias de traducción e interpretación, además de mejorar la formación de los intérpretes y traductores añadiendo contenido más específico. Danielle D'Hayer (2013) considera que la profesión de traductores e intérpretes tiene que reconocerse por completo y que las cualificaciones profesionales solo son valorables si se combinan con una formación adecuada. Según esta autora, en el Reino Unido se sigue una estrategia centrada en las habilidades y las competencias que deben desarrollarse para ejercer la profesión, pero no se presta gran importancia a los principios pedagógicos. D'Hayer propone cambios en el aprendizaje y el acceso al conocimiento de las nuevas generaciones y en los perfiles de los estudiantes, así como situaciones de aprendizaje reales que los involucre en una comunidad de práctica y la incorporación de las nuevas tecnologías y los nuevos ámbitos de trabajo, entre otras cosas.

Con esta visión general podemos hacernos una idea de la situación de los servicios de traducción e interpretación en el sector público en el Reino Unido, que parece ser el modelo ejemplar en muchos casos, pero que aún tiene muchos aspectos que mejorar. A grandes rasgos se puede decir que ha evolucionado mucho y que, poco a poco, estos servicios son más conocidos por toda la población. A pesar de que el proceso de evolución se ha ralentizado en los últimos años, las perspectivas son buenas, y con una mayor y mejor difusión de la profesión, y haciendo hincapié en la formación de buenos profesionales, puede conseguirse el objetivo fundamental: contar con unos servicios de calidad y reconocidos por los gobiernos y la sociedad. El MOOC a traducir en este trabajo es un granito de arena más en la montaña de contribuciones que nos acercan a ese objetivo.

PARTE III: LA ADAPTACIÓN DEL MOOC

10. Adaptación del MOOC *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!*

Para llevar a cabo una traducción hacia el inglés de este MOOC, hay que definir primero el concepto de *adaptación* porque, a pesar de ser una traducción casi literal, los contenidos y los recursos, así como el aspecto técnico, son diferentes y adecuados a la audiencia meta. Así pues,

adaptar, en este contexto, significa ajustar el contenido para que sea válido, darle una forma diferente para poder difundirlo entre un público diferente, o acomodarlo a una situación distinta.

En traducción, a este concepto de adaptación se le conoce como "localización", y suele emplearse cuando se trata de videojuegos, páginas web o publicidad (aunque aquí entraría también en juego el término "transcreación"). Esselink (2003) define la localización como la personalización de una traducción, ya que además de traducir se cambian otros aspectos como pueden ser los formatos de los documentos, o los ejemplos y situaciones que puedan presentarse en un texto que sean culturalmente explícitos de un sitio pero no de otro (en el caso de este MOOC, las referencias bibliográficas son un ejemplo de esto), y que por tanto necesitan ser modificados para producir el mismo efecto.

Para Esselink, la diferencia entre la traducción y la localización reside en la actividad, la complejidad, el nivel de adaptación y la tecnología empleada. Traducir es transferir un material de una lengua a otra y requiere llevar a cabo actividades como la búsqueda de terminología, la edición y la revisión del texto y el formateado. En localización, además de eso, por lo general hay que realizar una gestión multilingüe del proyecto, probar y comprobar el *software* y todo el aspecto de ingeniería de páginas web, convertir los documentos a otros formatos, lanzar una versión de prueba, entre otras muchas facetas.

Esto suma a la complejidad de la traducción, porque se necesita conocer otros tipos de componentes mediáticos y tecnológicos, y todas estas actividades extras aumentan el volumen de trabajo considerablemente, porque cambiar formatos, actualizar, revisar, montar y colocar todo el material resultante y derivado de la traducción lleva tiempo y personal.

Para entender todas estas actividades derivadas de la traducción que conlleva una localización, este autor también divide el proceso de localización en varias fases: organización del proyecto, traducción, revisión, producción, control de calidad y cierre del proyecto. Veamos con un poco más de detenimiento lo que supone cada una de las fases mencionadas por Esselink (2003: 69):

- **Organización del proyecto.** Los proyectos de localización comienzan normalmente con una reunión del equipo donde se discute el plan del proyecto. En esta reunión también se hace una lista de la terminología más habitual y su traducción y se comprueba que todos los materiales estén disponibles y sean accesibles.
- **Traducción.** Lo primero que se traduce en un proyecto de localización es el *software*. A partir de ahí, se traduce el contenido y las diferentes aplicaciones.
- **Revisión.** Tras la traducción, se organiza una nueva sesión donde profesionales de la traducción la revisan y aseguran su calidad y consistencia. También se suele enviar muestras al cliente para que den el visto bueno.
- **Producción.** Tan pronto como la revisión esté completada, los archivos y el material se envían para que empiecen a ser producidos. Aquí entran en juego los expertos en *software* y la parte tecnológica, que, en esencia, montan y colocan el contenido traducido para darle la forma del producto final.
- **Control de calidad.** Esta fase podría considerarse una segunda revisión, porque es cuando se comprueba que no haya errores ni lingüísticos ni de formato, ya sea la paginación o los encabezados de sección. El cliente recibe una muestra del producto final para su aprobación.

- **Cierre del proyecto.** La última fase del proyecto consiste en enviar el producto ya localizado al cliente. Este contenido se compone de los materiales traducidos, los documentos y archivos, las memorias de traducción, los glosarios actualizados, y otros muchos aspectos relacionados.

Por estas razones, y por el hecho de que no disponemos de una página web real y física que traducir, he decidido que la traducción del MOOC en este caso es una mera adaptación, y que no llega del todo a poder considerarse un proyecto de localización porque no se cuentan con los recursos ni el personal necesarios, y aunque este trabajo ha conllevado más que una traducción, tampoco cuenta con todos los componentes de una localización. Por tanto, para evitar un uso incorrecto, o no del todo apropiado, del término "localización", en este trabajo se hablará mejor de una "adaptación", que considero es el término medio entre traducción y localización.

Por otro lado, además de entender este concepto para realizar esta traducción, es necesario también tener en cuenta otros elementos que se desglosan a continuación. El primero de ellos la propuesta de una guía docente que difiere en algunos rasgos de la versión española, y el segundo y quizás más importante, los problemas y las dificultades de traducción.

10.1. Propuesta de guía docente para el MOOC traducido

A partir de los esquemas generales y de las guías docentes que se analizaron en el apartado 5. del presente trabajo, y teniendo en cuenta los aspectos que mejoraría si desarrollase yo misma el MOOC, he elaborado la siguiente guía docente, en inglés, que incorporaré tanto en formato en vídeo como en un documento en PDF que permita su lectura con más facilidad. La guía docente resultante es la que se muestra en la página siguiente (la versión final en PDF está disponible en el **Anexo IV**, en su carpeta correspondiente):

COURSE SYLLABUS

I. Introduction

Name of the course: *A Beginner's Guide to Public Sector Interpreting and Translation*
Institution: Universidad de Alcalá
Duration: 10 weeks
Hours per week: 10/12
Language: English

This course is an introduction to Public Sector Translation and Interpreting and, as such, it offers an overview of the profession and the field, as well as the basic and initial skills that someone who might work as a translator or interpreter in the future needs to develop and master.

II. Initial information and contact

The course requires a computer and internet connection. Should you have any doubts or want to know more, you can write to the team at mooctisp@uah.es.

III. Prior requirements

The student undertaking this course needs a good knowledge of English and, ideally, of a second language as well.

IV. Course goals

The aim of this course is to promote translation and interpreting in the public sector as a profession, and to raise awareness of the importance and the role of these professionals, as well as to teach students about the skills required to be one and the tasks carried out by them. Additionally, the course wants to encourage its students to seek further education and to become linguistic services providers.

V. Skills to acquire

Even though this course is introductory, it teaches students, among other things, to:

- distinguish the relevant concepts in the field of PSI&T and identify the main roles of those who work with languages,
- consider mediation and cultural features as factor that take part in the communication process,
- know the tools necessary to carry out their information mining and translation work, and
- analyse the differences between the various types of interpreting.

VI. Course content

The course content is organised in a way that the easier and more basic information is provided at the beginning, and the more complex information is given at the end. The course content is divided into 3 modules:

Module 1: bilingualism and PSIT
- 1.1 Bilingualism and translation and interpreting
- 1.2 PSIT as a discipline and a profession
- 1.3 Developments in the professionalization of PSIT

Module 2: Intercultural communication and mediation
- 2.1 Intercultural communication
- 2.2 Mediation and the different roles
- 2.3 Code of ethics, situations and psychological effects

Module 3: PSIT, information mining and tools
- 3.1 Public Sector Translation
- 3.2 Public Sector Interpreting
- 3.3 Information mining and tools

VII. Workload

The student will spend around 10 to 12 hours a week on the course, or a total of 10 weeks, approximately. The student decides his/her own rhythm of work. However, the course is designed in a way that each module takes a different amount of time:

Module 1: bilingualism and PSIT – 2 weeks
Module 2: Intercultural communication and mediation – 3 weeks
Module 3: PSIT, tools and information mining – 5 weeks

VIII. Methodology

Each module has a specific structure which contains: an introduction, a theoretical framework in video form that encourages the student to research further on his/her own

through recommended bibliographies, and activities and self-evaluations that help assimilate the concepts learnt and develop the skills to acquire, as well as debate forums that are collaborative between students. At the end of the course, there is a satisfaction survey and, once it has been answered, it will take the student to the certificate of completion.

IX. Resources

- Bochner, Stephen, (Ed.). 1981. The mediating person.
- Brooke, T. (2007) Interpreting in the UK Community: Some Reflections on Public Service Interpreting in the UK.
- Cabré, M. Teresa (2015). Terminology and translation.
- Chodkiewicz, Marta (2012). The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators.
- Christensen, T. and Schjoldager, A. (2016). Computer-aided translation tools – the uptake and use by Danish translation service providers.
- Corsellis, A. (2008) Public Service Interpreting: The first Steps.
- Ellen Bialystok (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism.
- Franz Pöchhacker (1999): 'Getting Organized': The Evolution of Community Interpreting.
- Fulford, H. (2001). Translation Tools: An Exploratory Study of their Adoption by UK Freelance Translators.
- Hale, S. (2007) Community Interpreting.
- Hutchins, J. (2003). Machine translation and computer-based translation tools: what's available and how it's used.
- Hutchins, J. (2003). The Development and Use of Machine Translation Systems and Computer-based Translation Tools.
- Hutchins, J. (2005). Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses.
- Ino, Ana; Cojocaru, Carmen (2015). STEREOTYPES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION.
- Katan, D. (1999). Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators.
- Katschinka, L. (2014). The impact of Directive 2010/64/EU on the right to interpretation and translation in criminal proceedings.
- Lear, A., Oke, L.., Forsythe, C. and Richards, A. (2016). "Why Can't I Just Use Google Translate?" A Study on the Effectiveness of Online Translation Tools in Translation of Coas.
- Mette Rudvin (2006): The cultural turn in Community Interpreting. A brief analysis of epistemological developments in Community Interpreting literature in the light of paradigm changes in the humanities.
- Minako O'Hagan (2011): Community Translation: Translation as a social activity and its
- possible consequences in the advent of Web 2.0 and beyond.

- Nida, Eugene (1945). Linguistics and Ethnology in Translation-Problems.
- Puchala, Karolina (2011). Text typology and its significance in translation.
- ROBERTS, R. (1997). Community Interpreting today and tomorrow.
- Roñan Jakobson (1959/2000). On linguistic aspects of translation.
- STEINER, G (1975) ., After Babel: Aspects of Language and Translation.
- Thelen, Marcel (2013). The Interaction between Terminology and Translation. Or Where Terminology and Translation Meet.
- Tipton, R. (2012). Public Service Interpreting and the Politics of Entitlement for New Entrants to the United Kingdom.
- Valero Garcés, C. (2006). Emotional and Psychological Effects on Interpreters in Public Services. A Critical Factor to Bear in Mind.
- Valero-Garcés, C. (2014) Communicating across cultures. A Coursebook on Interpreting and Translating in Public Services and Institutions.

10.2. Translation challenges and problems

In this section of the present work I present the translation issues I have encountered during the translation process of the online course, keeping in mind that most of the content was present in audios without transcription. The methodology carried out for this part of this dissertation is the following: I first introduce the excerpt of the translation where the issue, problem or challenge arose, then I explain my information mining process to solve it, show the sources where I have found the answer, and finally, I present the translated version.

10.2.1. The title

The first and most obvious problem I found when I started translating the course was the title: *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!* Although I thought it was better to save it for last, it kept appearing during the course and it would facilitate the technical part of the course to have it already translated, so I went back to it. I did not think a literal translation would work and, at first, I entitled the course *Become a Translator and Interpreter in the Public Sector*. Notice how the first thing I did was get rid of the exclamation marks. This was a personal choice, for I believe an exclamation point made it look too enthusiastic for the nature of this course –or any other course, for that matter.

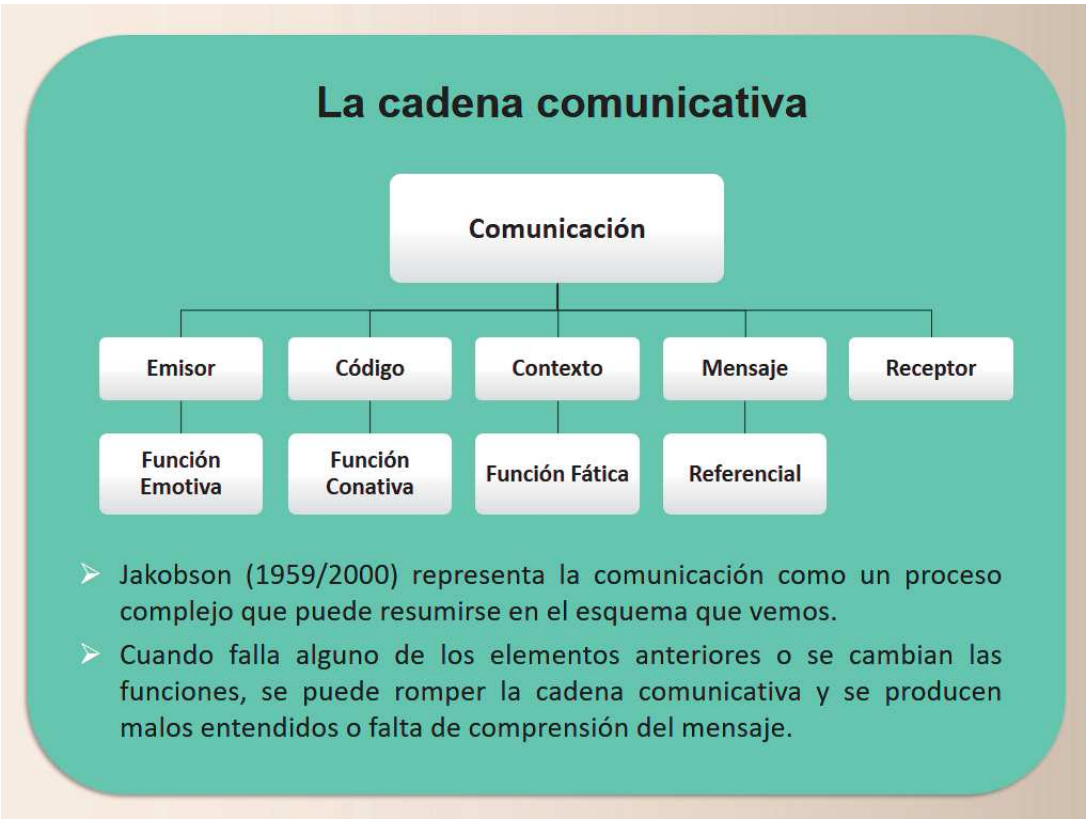
After much thought, I realised I was not completely happy with the title because it was misleading: the course was introductory, and in order to become either a translator or an interpreter, or both, those interested in the field would need to seek some other type of education. This course is merely an explanation of the profession and the role as language services providers and thus, I changed the title to *An Introduction to Translation and Interpreting in the Public Sector*. However, I wanted to check the names of other courses, and I used both Coursera and FutureLearn, websites that offer a large number of MOOCs on many different fields, to explore what introductory courses are usually called, and I found the final title: *A Beginner's Guide to Public Sector Interpreting and Translation*.

This title felt right because, even though the course is an introduction, it is implicit in the word "beginner", and furthermore, the word "guide" makes it sound more interactive, whereas "introduction" gave the feeling of a long, theoretical course, which is never as appealing.

10.2.2 Terminology and denominations

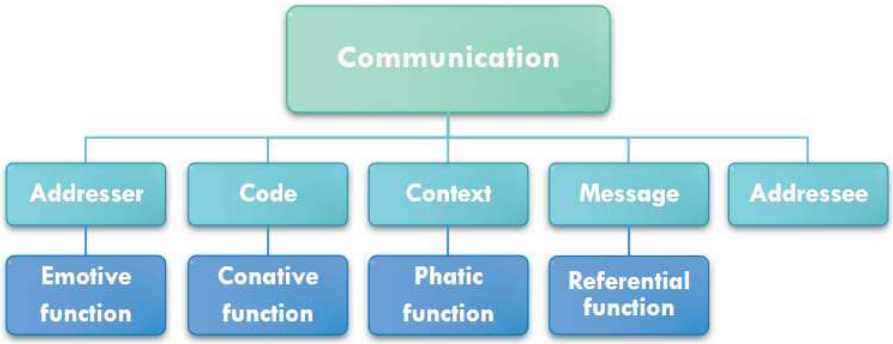
The MOOC is an introductory course on Public Sector Translation and Interpreting and, as such, deals with the different concepts presented from a basic starting point. This means the terminology is not specialised to an extent that would require large amounts of research –in fact, for someone who knows the field or has undertaken any translation studies programme, most terms' equivalents come directly to mind without the need to consult a dictionary or other resources. However, there were a few concepts that were not as clear and needed some research, as I will now explain.

In lesson *2.1 Comunicación Interlingüística e intercultural*, the elements that intervene in communication are described through a graphic that shows those elements as explained by Jakobson (1959/2000):



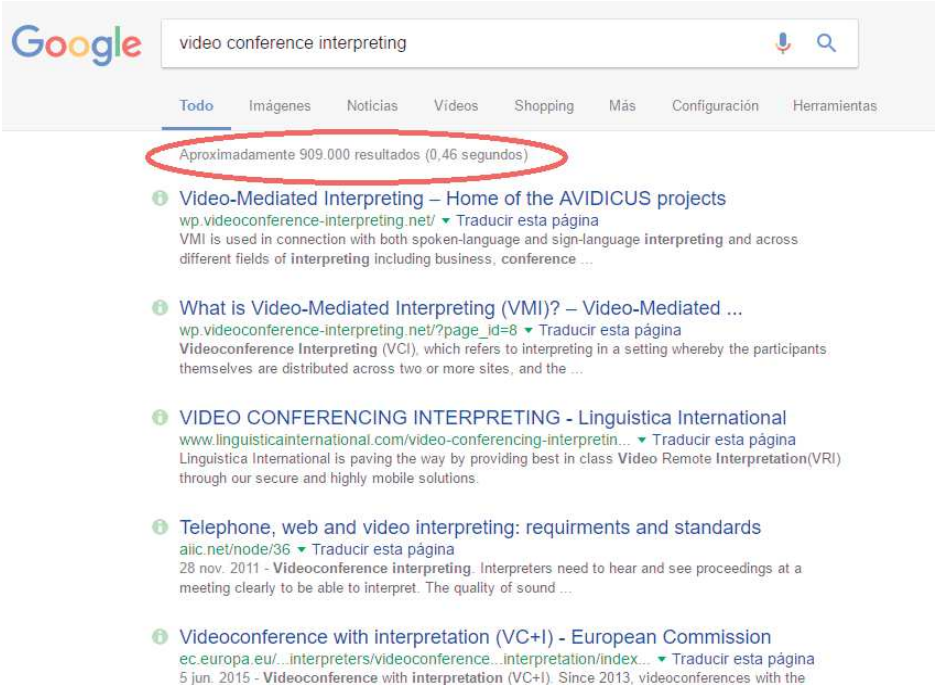
Although at first blush one might think to translate it literally (*the communication chain*), I wanted to make sure that was the denomination it received in the relevant literature to see if a literal translation would work. Finally, I consulted the works published by Jakobson and decided, since we were using his explanation, to go for his own denomination: *factors of communication.*

FACTORS OF COMMUNICATION AND FUNCTIONS OF LANGUAGE

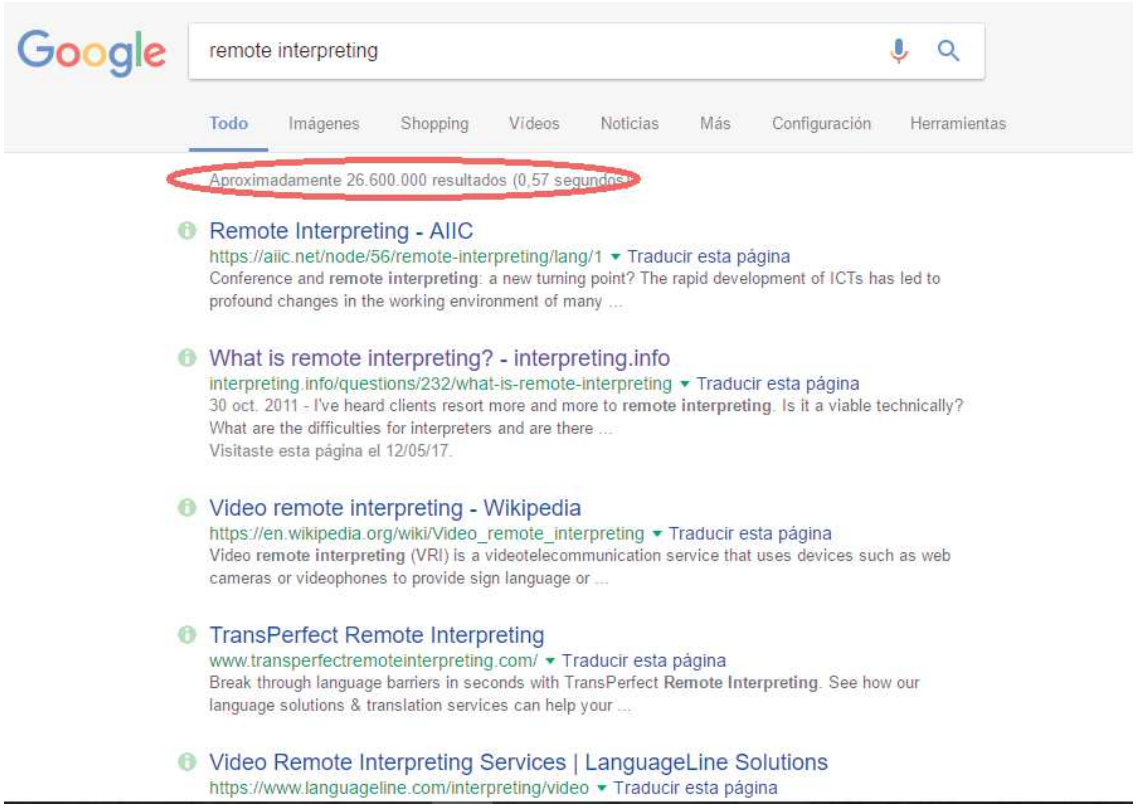


- **Jakobson** (1959/2000) represents communication as a complex process in which many factors intervene, as seen in the graphic above.
- When one of those factors is missing or fails, the communication chain breaks and it leads to **misunderstandings** or misinterpretations.

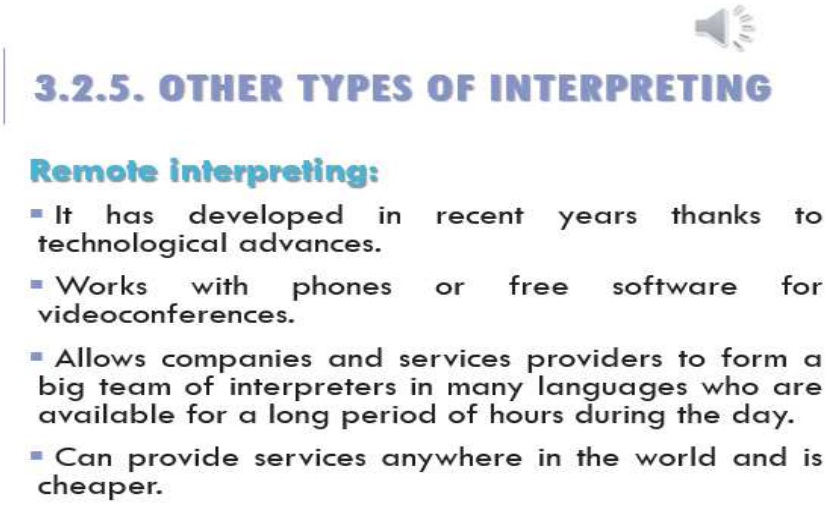
One of the few terms that proved to be somehow more challenging to translate was "*interpretación por videoconferencia*", because the literal translation "videoconference interpreting" and similar options such as "video interpreting" seem to be quite popular denominations:



As we can see in the screenshot above, such search also offers other denominations, but none of them seem to specifically define "*interpretación por vídeoconferencia*", since "telephone interpreting" refers to "*interpretación por teléfono*", which is not entirely the same thing.



"Remote interpreting" was the second option tried, and it obtained a significantly larger number of hits. Furthermore, the first result to appear belongs to AIIC, The International Association of Conference Interpreters, which is widely known among professionals and, therefore, I decided to go with that denomination:



10.2.3 Expressions and engagement

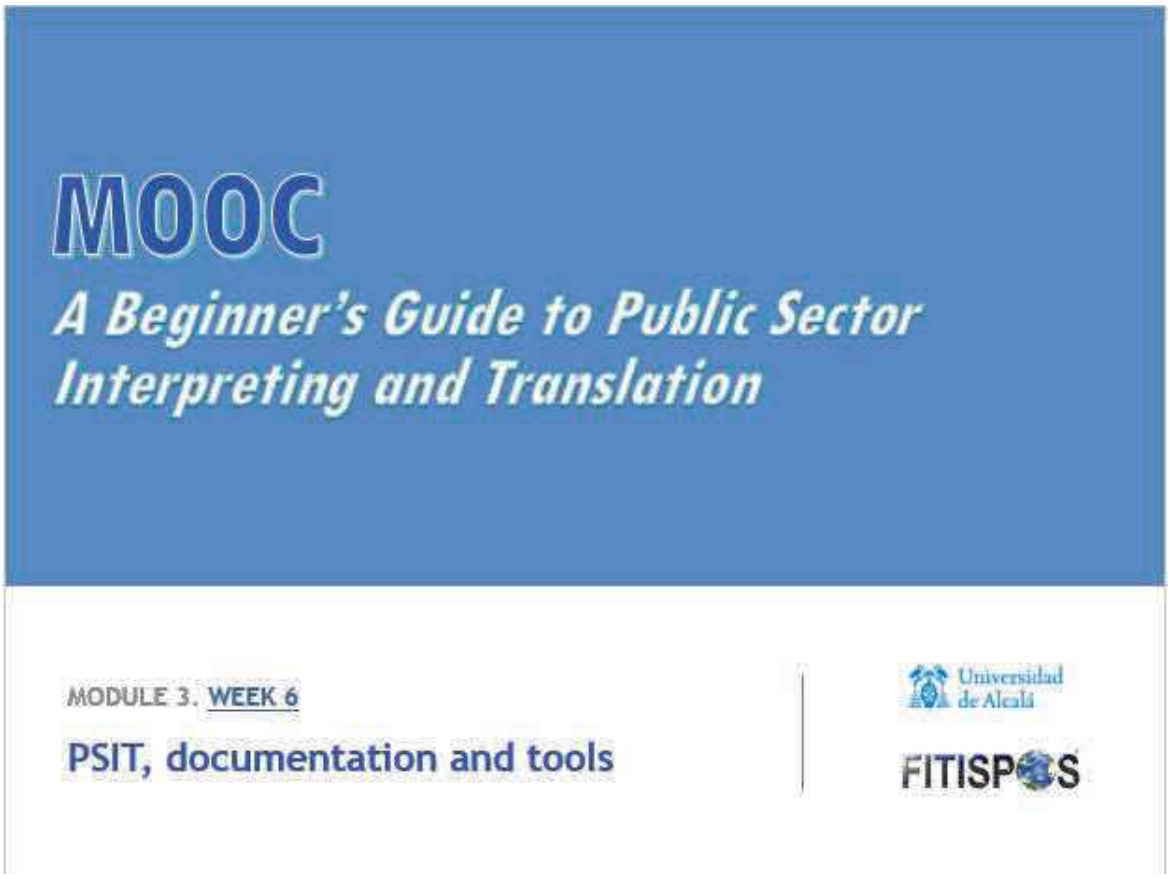
In the Spanish version of the MOOC, *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!*, each lesson starts off by introducing the lesson point by point, which sometimes made the videos too long and slowed down the rhythm of the course. Students can always go back to the course content file to find out what exactly they will be seeing at the start of a lesson or week, and since I believe it is easier to retain the student's attention and interest with short theoretical audiovisual content rather than lengthy videos, I decided to shorten the introduction of the lessons by briefly mentioning the content of the lesson, and skipped listing every section.

As a way of illustration, I present here the introduction to lesson 3.1 of module 1, *3.1 Public Sector Translation*, which lasts for 01:30 minutes:

> "*¡Atrévete a traducir e interpretar en los Servicios Públicos! Módulo 3. Semanas 1 y 2. Tema 3.1: Traducción en los servicios públicos. Esta semana trataremos el tema 3.1 de nuestra planificación de este tercer módulo. El objetivo de este tema es conocer y entender la traducción en los Servicios Públicos considerando elementos específicos como características, tipología textual, contenido y calidad, dificultades, así como entender las habilidades específicas que el traductor debe desarrollar mediante la formación y la práctica para poder enfrentarse a encargos profesionales de traducción. Los temas que abordaremos en este punto serán los siguientes:*
>
> 1. *Traducción: definición y subcompetencias específicas.*
> 2. *Habilidades de los traductores.*
> 3. *Dificultades y elementos que se deben tener en cuenta.*
> 4. *Traducción en los Servicios Públicos.*
>   *4.1. Tipos de textos*
>   *4.2. Características*
>   *4.3. Materiales disponibles*
>   *4.4. Contenido y calidad"*

In order to engage students more, and taking into account their attention span, I decided to include an introduction Power Point in every module, where they can read the content they will be seeing if they wish to do so, instead of reading it on a video at the pace of a voice that can become monotonous too soon in the lesson.

The PowerPoint for module 3 looks like this:



MODULE 3. INTRODUCTION

Duration: 5 weeks

3.1 Public Service Translation (2 weeks)
- 3.1.1 Translation: definition and (sub)competences
- 3.1.2 Translator skills
- 3.1.3 Difficulties and other elements to keep in mind
- 3.1.4 Translations in the Public Service
  - 3.1.4.1 Types of texts
  - 3.1.4.2 Characteristics
  - 3.1.4.3 Material available
- Activities 3.1.a and 3.1.b
- Self-evaluation 3.1

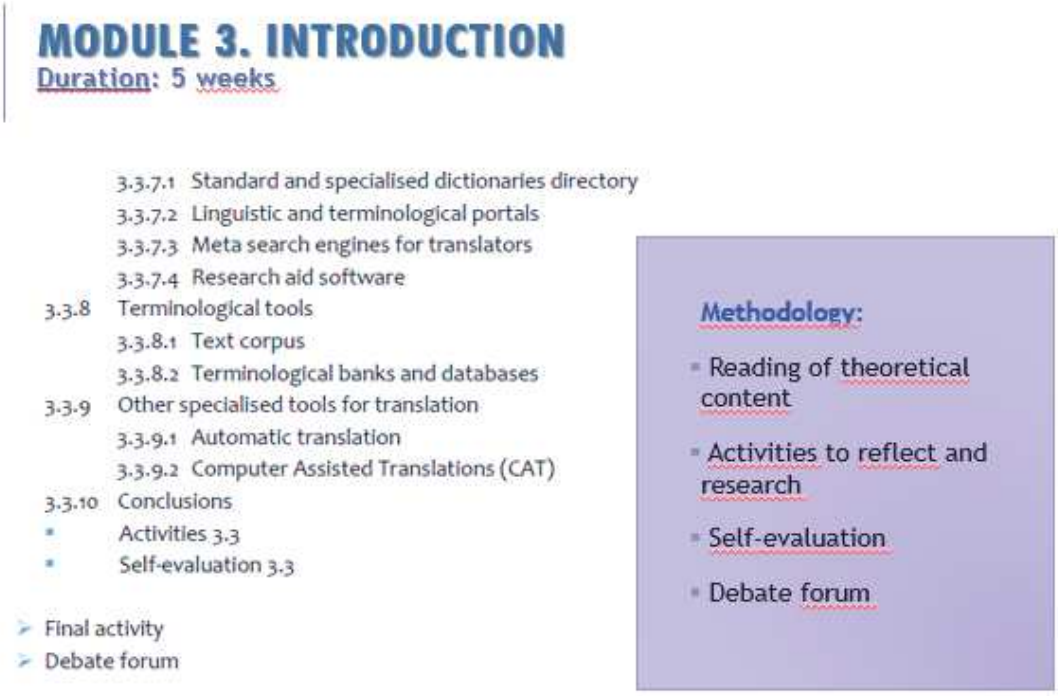
3.2 Public Service Interpreting (2 weeks)
- 3.2.1 Interpreting: definition
- 3.2.2 Interpreter skills and competences
- 3.2.3 Types and forms of interpreting
  - 3.2.3.1 Simultaneous interpreting
  - 3.2.3.2 Consecutive interpreting
  - 3.2.3.3 Liaison interpreting
  - 3.2.3.4 Simultaneous vs. consecutive interpreting
  - 3.2.3.5 Sight translation
  - 3.2.3.6 Whispered interpreting

MODULE 3. INTRODUCTION

Duration: 5 weeks

- 3.2.4 Situations that may arise in Public Service
- 3.2.5 Other types of interpreting
  - 3.2.5.1 Telephone interpreting
  - 3.2.5.2 Remote interpreting
- Activities 3.2.a and 3.2.b
- Self-evaluation 3.2

3.3 Documentation and tools (1 week)
- 3.3.1 Standard language vs. specialised language
- 3.3.2 Types of specialised texts
- 3.3.3 Definition of terminology
- 3.3.4 Difficulties for translators
- 3.3.5 How to solve translation problems
- 3.3.6 Documentation skills
- 3.3.7 Types of documentation tools



Given that the introduction to the lesson is the first thing to appear in the folder of each module, the student will click on it first thing and will be introduced to the content s/he will be seeing in that lesson. Therefore, it is not necessary to include it again in the video or Power Point presentation, which would only make it heavier and slower-moving when the idea is for the course to be interactive and dynamic. The lesson, then, starts with a voice that simply says:

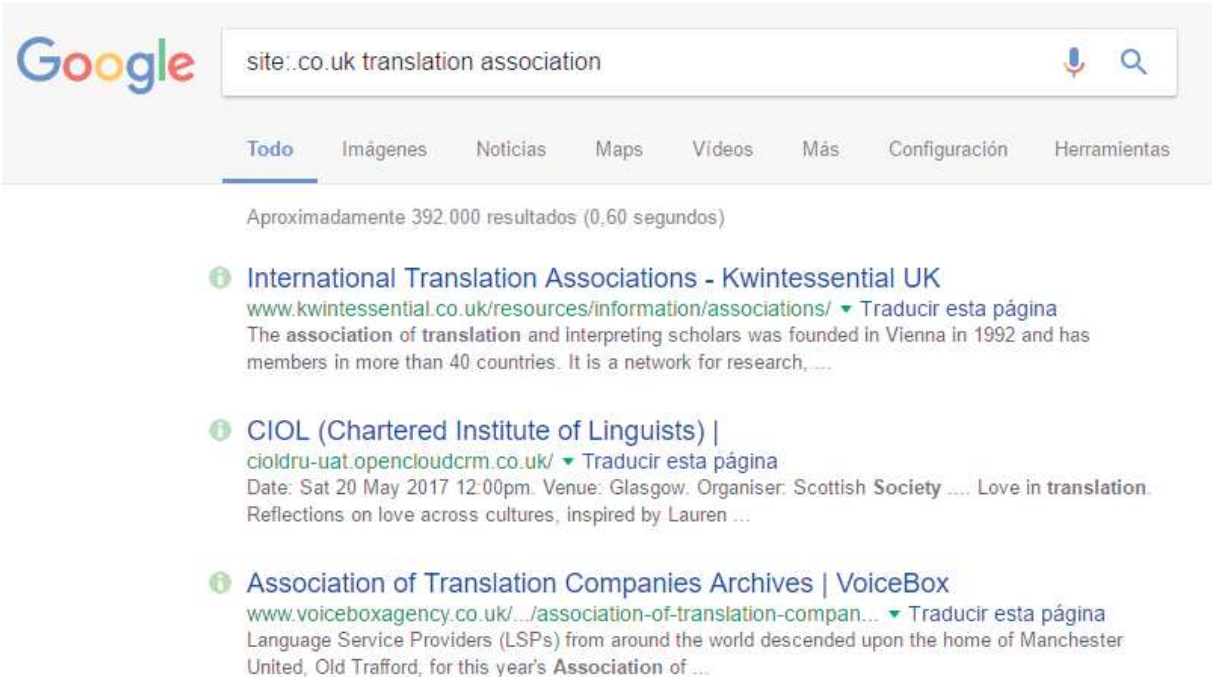
> *"Welcome back! This week, we will be talking about translation in the public sector.*
>
> ***3.1.1 Translation: definition and sub-competences***
>
> *In module 1 we talked about the importance of translation and its differences with interpreting. But let's look at it in more depth…"*

I also decided to address the students directly, something that is not done in the source version. A more direct approach to the student, even if it is just by welcoming them back, makes the experience seem a little more personal and less automated –which I believe makes people engage more.

10.2.4 Information mining and adaptation

This has been the more complex part of the translation, not necessarily due to the translation itself, but because it required a bigger research process. Most readings, videos and links present in the course were in Spanish and had no official translated version. Thus, I had to find new content that was both relevant to the course, to the lessons, and that was similar to the ones in the Spanish version of the MOOC.

For most readings and articles, if not available in English, I first checked the bibliography and the references in the articles cited in the Spanish version of the MOOC to find relevant content. In some cases, I used *Google scholar* and different online libraries such as Athenea or the catalogue of the library of Universidad de Alcalá. For associations, research groups and institutions based in the UK (the original version of the MOOC showed those in Spain or relevant to the Spanish context of PSIT), I used Boolean operators to help me find those relevant in the United Kingdom, as seen below:



The Chartered Institute of Linguists is one of the most relevant associations in the United Kingdom, and with a simple search it appears in second place. By combining other Boolean operators and key words, such as *"public sector interpreting *"*, where the asterisk would fill either association, organization or company, I found all the resources necessary to complete those parts of the MOOC.

The table in the next page presents the original contents of the three modules with the equivalent found for the English version.

MOOC: ADAPTED RESOURCES	
ESPAÑOL	**ENGLISH**
Readings	
Martínez, M. (2011): *Las ventajas del bilingüismo*.	Bialystok, E. (2011): *Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism*.
Kelly, D. (2002): *Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular*.	Chodkiewicz, M. (2012): *The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators*.
Valero-Garcés, C. y RAGA, F. (2012): *Retos del siglo XXI en comunicación intercultural*.	Tipton, R. (2012): *Public Service Interpreting and the Politics of Entitlement for New Entrants to the United Kingdom*.
Valero-Garcés, C. et al. (2008): *Investigación y Práctica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Desafíos y Alianzas*.	Brooke, T. (2007): *Interpreting in the UK Community: Some Reflections on Public Service Interpreting in the UK*.
Cuñado de Castro, F. (2013): *Érase una vez el derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales: la historia de una Directiva que ni está, ni se la espera*.	Katschinka, L. (2014): *The impact of Directive 2010/64/EU on the right to interpretation and translation in criminal proceedings*.
Valero-Garcés, C. (2011): *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en un mundo INTERcoNEcTado. TISP EN INTERNET.*	Rudvin, M. (2006): *The cultural turn in Community Interpreting. A brief analysis of epistemological developments in Community Interpreting literature in the light of paradigm changes in the humanities*.
Valero-Garcés, C. (2008): *Investigación y práctica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: desafíos y alianzas*.	O'Hagan, M. (2011): *Community Translation: Translation as a social activity and its possible consequences in the advent of Web 2.0 and beyond*.

Valero-Garcés, C. (2002) *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Nuevas necesidades para nuevas realidades*.	Pöchhacker, F. (1999): *'Getting Organized': The Evolution of Community Interpreting*.
Malgesini, Graciela; Giménez, Carlos (2000): *Guía de los conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*.	Ino, Ana; Cojocaru, Carmen (2015): *Stereotypes in Intercultural Communication.*
Grupo CRIT (2014): *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*.	Katan, D. (1999): *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*.
Cambridge, J. (2003): *Unas ideas sobre la interpretación en los Centros de Salud*.	ROBERTS, R. (1997): *Community Interpreting today and tomorrow*.
Valero-Garcés y Vitalaru (2014): 2011) *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en un mundo interconectado*.	Puchala, Karolina (2011): *Text typology and its significance in translation*.
Valero-Garcés, Bodzer, Vitalaru y Lázaro (2011): 2008): *Investigación y práctica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: desafíos y alianzas*.	Nida, Eugene (1945): *Linguistics and Ethnology in Translation-Problems*.
Pavel, S.& D. Nolet (2002): *Manual de terminología*.	Cabré, M. Teresa (2015): *Terminology and translation*.
Pavel, S.& D. Nolet (2002): *Manual de terminología*.	Thelen, Marcel (2013): *The Interaction between Terminology and Translation. Or Where Terminology and Translation Meet*.
Antoni Oliver Climent y Joaquim Moré y Salvador (2008): *Traducción y tecnologías*.	Hutchins, J. (2003): *The Development and Use of Machine Translation Systems and Computer-based Translation Tools*.
María Ortiz Jiménez (2012): *Traducción asistida y traductores autónomos: alternativas y avances*.	Hutchins, J. (2005): *Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses*.

Oliver, Antonio (2016): *Herramientas tecnológicas para traductores*.	Hutchins, J. (2003): *Machine translation and computer-based translation tools: what's available and how it's used*.
Esther Morillas y Jesús Álvarez (2000): *Las herramientas del traductor*.	Fulford, H. (2001): *Translation Tools: An Exploratory Study of their Adoption by UK Freelance Translators*.
Quah, C. K (2006): *Translation and Technology*.	Christensen, T. and Schjoldager, A. (2016): *Computer-aided translation tools – the uptake and use by Danish translation service providers*.
Recorder, María José y Cid, Pilar (2003): *Traducción y documentación: cooperar para difundir la información*.	Lear, A., Oke, L.., Forsythe, C. and Richards, A. (2016): *"Why Can't I Just Use Google Translate?" A Study on the Effectiveness of Online Translation Tools in Translation of Coas*.
Videos and links	
Red de mediadores interculturales en el ámbito de la salud	Being an Intercultural Mediator
Interpretar en el Tribunal de Justicia de la UE	Danielle D'Hayer interviewed about public service interpreting
Guía de estilo del español	English Style Guide
Materiales producidos por las instituciones gubernamentales	Material elaborated by governmental institutions
Textos producidos por ONG	Texts produced by NGO's
Interpretación consecutiva	Consecutive interpreting
Interpretación de enlace	Liaison interpreting
Interpretación de conferencias	Interpreting in a Globalised World

Recursos para la interpretación	Resources for Interpreting Students
Más sobre terminología	More on terminology
Enciclonet	Merrian-Webster
Diccionarios.com	Dictionary.com
DMOZ	Metacrawler
TERMCAT	ILOTERM
IBEROTERM	TERMIUMPlus
Associations, organisations, institutions, companies, courses, etc.	
Máster en Traducción y Mediación Intercultural, Universidad de Salamanca	MA in Translation Studies. University of Portsmouth (UK)
Máster en Traducción Profesional e Institucional, Universidad de Valladolid	MA Applied Translation Studies (MAATS). University of Leeds (UK)
Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos, Universidad de Alcalá	MA in Translation. University of Surrey (UK)
GRUPO CRIT	Translation and Linguistics Research Group (Durham University)
GRUPO FITISPOS	Translation and Intercultural Studies (University of Manchester)
GRUPO ALFAQUEQUE	Centre for Translation Studies (University of Surrey)
RED VÉRTICE	Institute of Translation & Interpreting (ITI)
GRUPO MIRAS	Chartered Institute of Linguists

RED COMUNICA	Association of Police and Court Interpreters (APCI)
ASETRAD	National Register of Public Service Interpreters (NRPSI)
APTIJ	Scottish Public Services Ombudsman (SPSO)
Interpret Solutions	Language Line Solutions
Dualia	Global Voices
Universal Doctor Project	Absolute Interpreting

Another aspect of the MOOC that did not require a translation of the content per se, but rather a process of research –even if it was a small one–, were the slides or videos where they quoted direct fragments or excerpts from an author. Some of these were written down and some were spoken in the audios, but most of them were a translation from English. Therefore, instead of doing a back translation, I looked up the authors names, did some research on their publications, and found the exact quote in its original language as seen in the following example:

Quote in the Spanish version of the MOOC:

> ***Wadensjö (1998:33):*** *"Tipo de interpretación que tiene lugar en el ámbito de los servicios públicos para facilitar la comunicación entre el personal oficial y los usuarios: en las comisarías, oficinas de inmigración, centros de ayuda social, centros de salud, escuelas o servicios similares."*

Original quote, used in the translated version of the MOOC:

> ***Wadensjö (1998:33):*** *"[…] the type of interpreting which takes place in the public service sphere to facilitate communication between officials and lay people at police departments, immigration departments, social welfare centres, medical and health officers, schools and similar institutions."*

For definitions, for instance, a similar thing occurred. The first thing the course teaches is the difference between a bilingual person and a translator and/or interpreter. They do so by looking at the definitions of "bilingual" and "bilingualism" that the Dictionary of the *Real Academia de la Lengua Española* (RAE) provides:

> ***Persona bilingüe:*** *"Que habla dos lenguas"*
> *(RAE, Real Academia Española)*
>
> ***Bilingüismo:*** *"Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona."*
> *(RAE, Real Academia Española)*

Instead of translating those definitions literally, I used the explanation offered by the Oxford Dictionary of English (ODE):

> ***Bilingual:*** *Noun. "A person fluent in two languages"*
> *(ODE, Oxford Dictionary of English)*
>
> ***Bilingualism:*** *Noun. "Fluency in or use of two languages"*
> *(ODE, Oxford Dictionary of English)*

Furthermore, some activities also required more than a translation. Earlier in this section I talked about translation and localisation, and I explained why this project falls in the middle of those two categories and why I decided to call it an adaptation. I also mentioned the term "transcreation", which is often done in marketing and advertising, but also makes a small appearance in this paper. Transcreating could be defined as the mix of creating and translating. In my case, it would be translating the activity but changing details of it to adapt it to the target audience. For instance, *Activity 1.1* of the course presents this situation:

> ***Situación 1:*** *Un familiar necesita que alguien le traduzca un contrato de alquiler al inglés. Decide contactar con un amigo suyo de España que lleva varios años viviendo en España. ¿Qué motivos crees que llevan a esta persona a recurrir a un amigo en vez de a un profesional? ¿Cómo crees que afecta esto al mundo profesional de la traducción?*

In English, for it to have the same effect, the details need to be changed, even if it is just a small bit of the text. And since it is aimed at bilingual people living in the United Kingdom, I decided to focus the case on English speakers who might need a translation in another language, as seen below:

> ***Case 1****: Your uncle needs someone to translate a tenancy agreement into Italian and decides to contact an old friend from Rome, who has been living in Manchester for a few years now. What do you think made your uncle ask a friend for help instead of a professional? How do you think this affects the translation and interpreting industry?*

Following this same strategy, the definition of "stereotype" and the examples provided with it in lesson *2.1 Comunicación interlingüística e intercultural* also needed to be adapted. The original version of the course describes definition through a quote by Malgesini and Giménez (2000):

> *"El estereotipo es la imagen exagerada y simplificada que se percibe sobre una persona o grupo de personas que comparten determinadas características, cualidades y habilidades, y que intentan "justificar o racionalizar una cierta conducta en relación a determinada categoría social". Malgesini y Giménez (2000).*

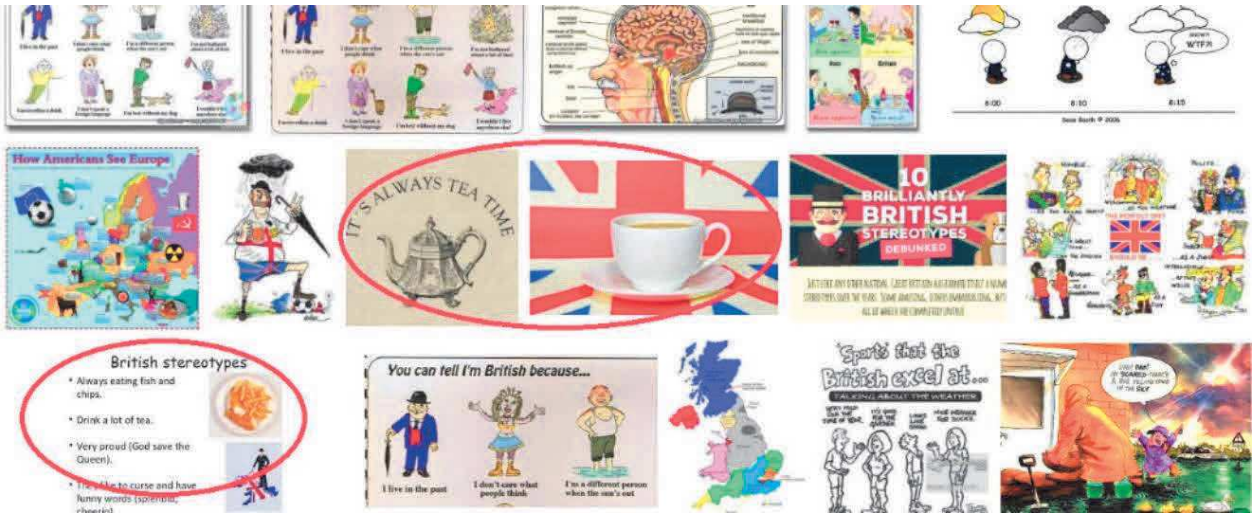
Then, they illustrated that statement with the following stereotypes that apply to the original audience:

> *"Todos los españoles saben bailar flamenco y sevillanas.*
> *Todos los españoles son muy fiesteros y juerguistas.*
> *Todos los brasileños aman el fútbol y bailan zamba."*

Instead of translating the quote, I looked for a similar one that also explained the concept, and that could then serve as a bibliographical resource that the students could look up to know more about it:

> *"A stereotype is a simplified concept or image and/or standard that is common to people on another group. Stereotypes can be positive or negative and usually occur when we have minimal knowledge about a group of people. These simplistic views, opinions or images, are based on what they have in common within members of another group". - Ion and Cojocaru (2015).*

Regarding the examples of stereotypes for the British students, I asked people from different countries and also did a Google search of "British stereotypes" to find the most recurrent stereotypes about British people.



The first three rows of images offered by Google confirmed the stereotypes most people have heard about the Brits: they drink a lot of tea, they love the Queen and the Royal family, and they always complain about the weather. Since the third stereotype had to be about another culture, I opted for one that is also commonly known around the world, resulting then in the following:

> *"All Brits drink tea on a daily basis.*
> *All Brits love the Royal Family.*
> *All Mexicans wear sombreros."*

Another example to illustrate this process of adaptation of aspects that did not need a literal translation but rather an equivalent on impact, and not words, were the examples given to show the difference between standardised language and specialised language, as shown here:

> *"Resulta preocupante y hasta sospechoso el secretismo con que el Poder Ejecutivo pretende manejar un tema de tanta relevancia como el anteproyecto del código de consumo. Se ha sabido que dicho documento sería aprobado esta semana - quizá hoy- por el Consejo de Ministros, a espaldas de los expertos y la ciudadanía. Parece que esto sería un escándalo de gran envergadura, cuando se conoce que uno de los asuntos más polémicos, como el de los alimentos transgénicos, se toca incumpliendo el derecho a la información de los consumidores y violando las normas actuales sobre etiquetado."*

The quote in the previous page was the standard language example, and the one below is the example of specialised language:

> *"1.- Las Colecciones de Derecho Histórico, de Derecho Privado y de Derecho Público se someten a las pautas y prioridades editoriales definidas por sus respectivos Directores.*
> *2.- Los Directores de las Colecciones contarán en el ejercicio de sus funciones con el apoyo del personal que designe el titular del Departamento con funciones de gestión editorial de la AEBOE."*

Since standard language is the set of linguistic rules that is common in communication between individuals, and usually the one spoken on TV and written on newspapers, etc., I looked on the British Government website and picked an excerpt of one of their most recent publications, directed towards all citizens, to illustrate it:

> *"We recognise that the impact of these events may not be just short term. We will continue to work closely with exam boards over coming days to gauge the impact on individual schools and colleges, and to make sure that special consideration options are considered and applied appropriately and fairly if students have been affected."*

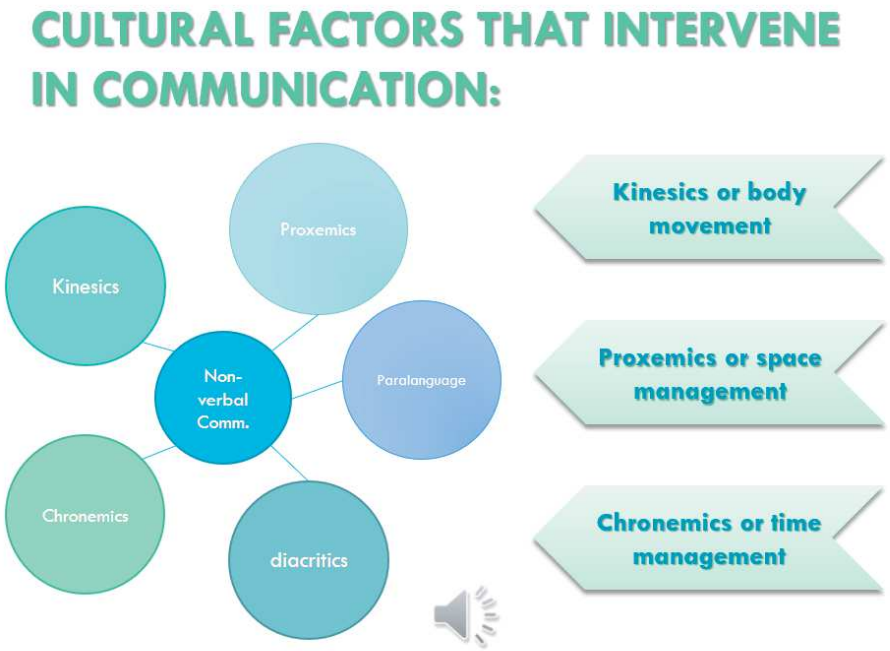
For the specialised language example, I picked a topic, in this case Archival Studies, and selected an excerpt from an abstract of an article published by Bruce Montgomery (2015) in *The American Archivist*, entitled *Reconciling the Inalienability Doctrine with the Conventions of War*. See the quote below:

> *"In 1995, the International Council of Archives (ICA) defined the "inalienability principle" further by claiming that public records without exception can only be divested through a legislative act of the state that created them. This concept was again expanded in 2008 when the Society of American Archivists and the Association of Canadian Archivists cited the principle in jointly calling for the immediate restitution of captured Saddam-era records that had been removed from Iraq in the two Gulf Wars and the upheavals in Iraqi Kurdistan."*

Another aspect that needed adaptation were some of the graphics and pictures that were used in the videos and PowerPoints of the Spanish version to illustrate or explain the theory. For instance, in lesson 2.1, when they talk about other elements that intervene in

communication, they illustrate it with a picture that includes five of those elements, part of the non-verbal communication systems:

Since I could not find a similar image, and certainly not one without copyright, I opted for a graphic containing the same elements and made using the different options in Power Point:

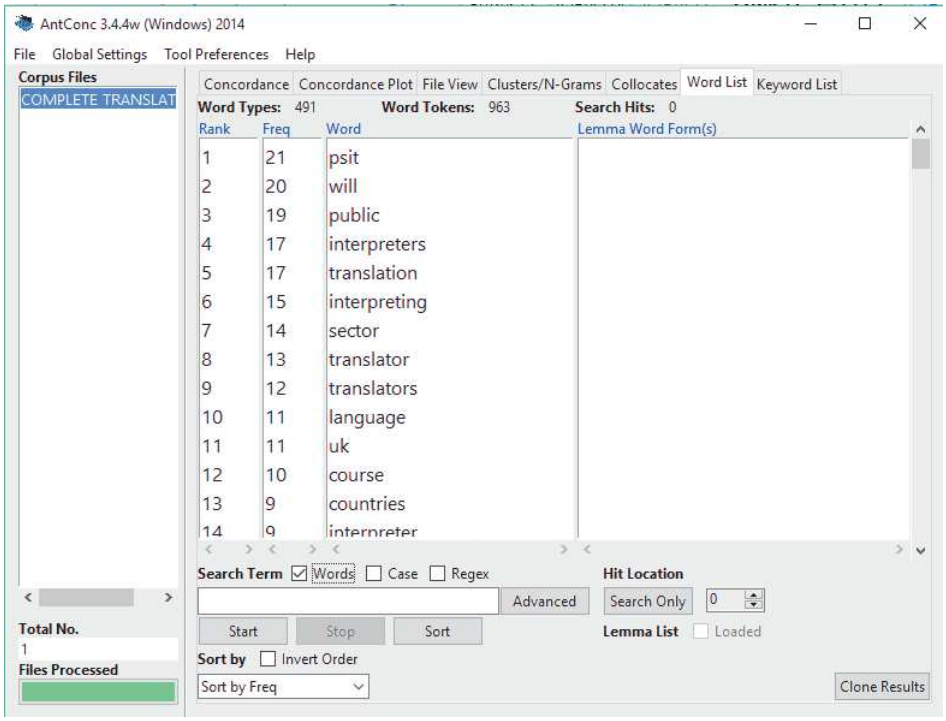


10.3. Bilingual glossary

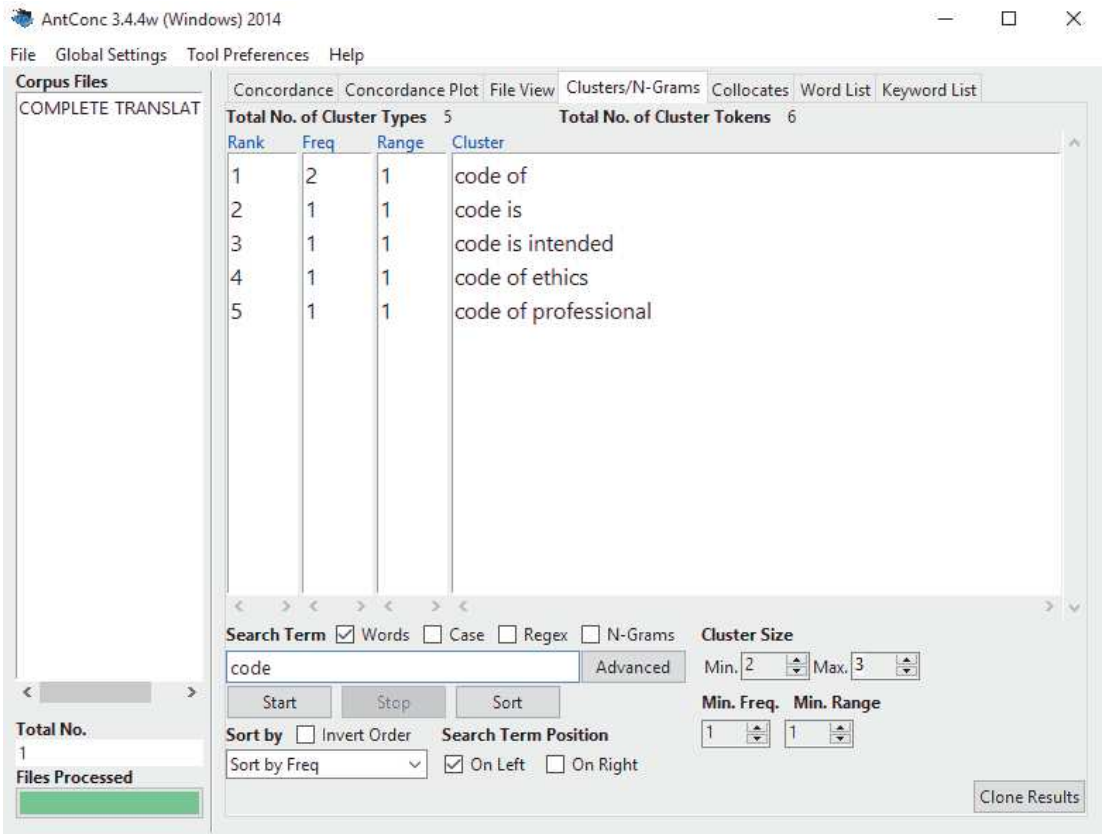
Although this was not part of the course, I decided to gather in a bilingual glossary those terms that are important for PSIT either because they are frequently used or because they cannot be translated literally or were somehow more difficult and complex to translate. The glossary has been elaborated as an external resource for the course that could be presented with the course syllabus (perhaps a monolingual version to get them started and familiarise them with the terms). Those familiar with PSIT and the field would not need such glossary, for most terms included are of basic knowledge –hence why it would be given to students of this course, because it follows the introductory nature of the MOOC.

The glossary was elaborated using the corpus tool AntConc, which allowed me to obtain the terms that appeared more often in the translated document. I saved the complete translation as raw text and uploaded it onto AntConc with a stop list of words that would eliminate prepositions, basic verbs and other irrelevant words for a glossary.

I generated the world list and selected the 50 more frequent terms, as seen in the screenshot showed in the next page:



For those terms that contain more than one word, such as “code of ethics”, I clicked on the key words, which took me to the part of the text where it appeared, or I looked for them through the Clusters/N-Gram tab, where I could write one of the key words and select the number of words around them to find the colocation:



Once finished that process, I selected the terms I found most appropriate for the course, resulting in the final glossary, which looks like this:

GLOSARIO BILINGÜE ESPAÑOL - INGLÉS	
ESPAÑOL	**INGLÉS**
Administrativo	Administrative
Código de conducta	Standards of practice
Código deontológico	Code of ethics
Competencia	Competences
Competencia documental	Information mining competence
Comunicación	Communication
Escopo	Scope
Fuente	Source
Habilidad	Skill
Herramientas	Tools
Interpretación de enlace	Liaison interpreting
Interpretación resumida	Summary interpreting
Intérprete	Interpreter
Jurídico	Legal
Lengua	Language
Lengua de partida	Source language
Lengua meta	Target language
Lingüística	Linguistic

Mediador	Mediator
Meta	Target
Origen	Source
Sanitario	Healthcare
Servicios públicos	Public services
TISP	PSIT
Traductor	Translator
Trasladar	Transfer

10.4. Desarrollo técnico

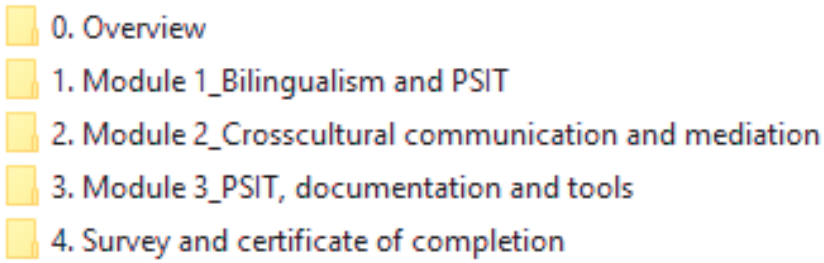
El MOOC se ha traducido con intención de que pueda albergarse en un futuro en una plataforma en línea, en concreto, y de forma inicial, Blackboard, donde se encuentra ahora mismo la versión en español del mismo. Por ello mismo es necesario tener en cuenta que, de haber dispuesto de más tiempo y recursos, el contenido se habría presentado de forma más interactiva, con un mayor número de vídeos o vínculos que facilitasen la navegación por el mismo para poder acceder a los contenidos de un módulo a otro con un solo clic, por ejemplo. El foro de debate se habría podido presentar al completo, y no a través de una hoja de Word recreando los temas que aparecerían abiertos (*Mock Debate Forum*).

Además, el certificado final de superación incluiría el logo de la Universidad de Alcalá y se generaría de forma automática con el nombre del alumno y sus apellidos al completar la encuesta de satisfacción final e incluiría una firma electrónica o un enlace autogenerado que pudiese dirigir al curso y que permita la verificación del mismo. Tras la traducción, el contenido se incorporó en presentaciones PowerPoint y vídeos explicados por una voz en off que hace el desarrollo más ameno.

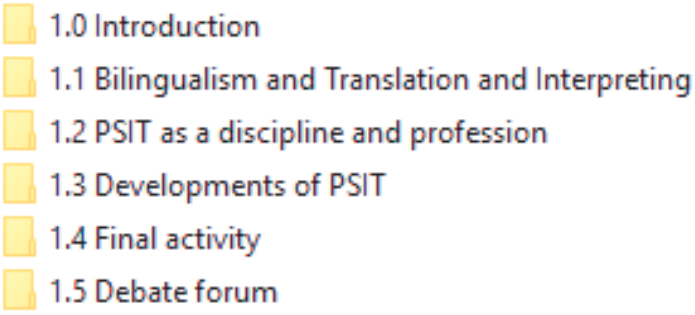
Estas voces han sido grabadas por compañeros nativos de inglés y no nativos. Aunque la intención era conseguir hablantes británicos, no fue posible encontrarlos a tiempo. De todos modos, un aspecto importante de la interpretación en los servicios públicos son los acentos, a los que un intérprete debe acostumbrarse tanto al hablar como al escuchar y, por tanto, considero que la inclusión de varios acentos en el curso puede justificarse positivamente con esta idea.

Aunque en el presente trabajo solo se exponen los problemas, las dificultades y las soluciones encontradas durante la traducción y la adaptación del mismo, el curso completo puede encontrarse en el **Anexo III** de este trabajo. Para hacerlo más visual y que pueda entenderse cómo se vería el curso en una plataforma, se ha dividido en varias carpetas,

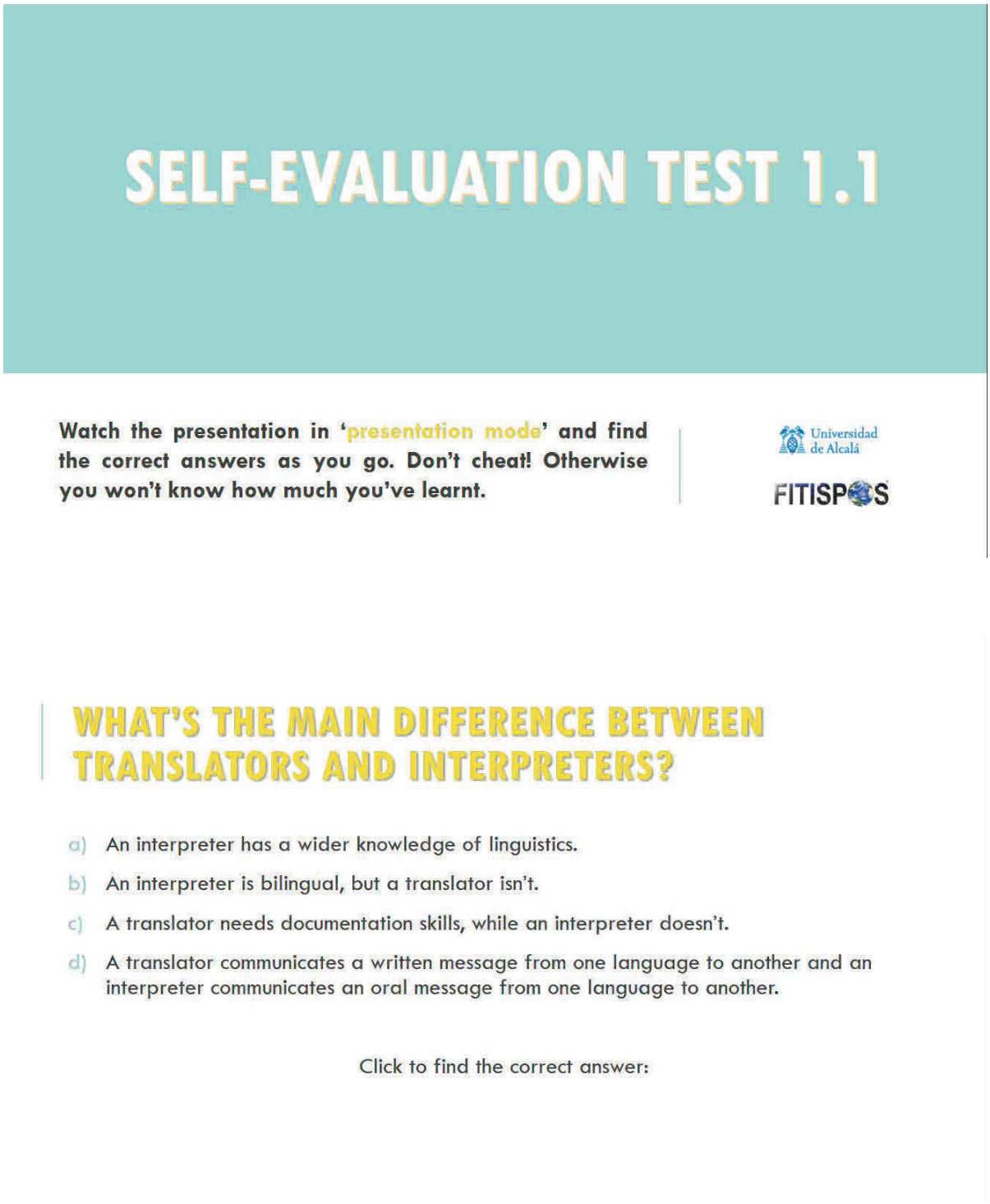
numeradas por orden, que contienen otras subcarpetas también organizadas por números para que se pueda seguir el curso de una manera lógica. En cada carpeta y subcarpeta se pueden encontrar los contenidos de cada módulo, divididos por puntos, y las actividades de cada uno. Asimismo, se han simulado los temas que habría abiertos en el foro de debate en documentos de Word o PDF. A continuación, se enseña cómo se han organizado las carpetas y algunas capturas de pantalla del resto del curso que puedan ofrecer una visión general, en caso de que fallen los Anexos o no se disponga de ellos:



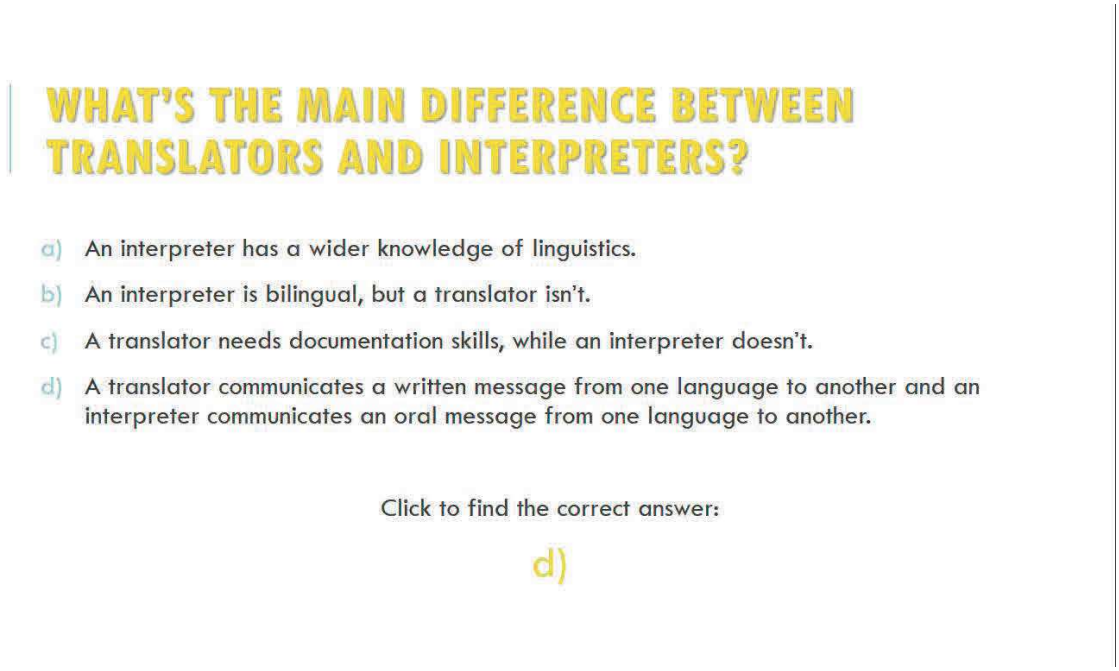
Esta primera imagen muestra el curso al completo. En la carpeta *O. Overview* se encuentra, en primer lugar, la guía docente del curso en formato PDF; en segundo lugar, un vídeo introductorio donde se expone de forma más amena la misma información; y, en tercer lugar, un documento PDF con el desglose del temario completo divido en los tres módulos.



Esta segunda captura de pantalla presenta la organización del primer módulo, *1. Module 1_Bilingualism and PSIT*, dividido a su vez en cinco partes. En cada una de las tres primeras partes se encuentra una carpeta con la teoría, en formato PowerPoint con voz en off que ofrece una explicación, una carpeta con las actividades del tema y una carpeta con una autoevaluación hecha en PowerPoint que muestra las respuestas correctas tras hacer clic para poder comprobarlas (en caso de disponer de una plataforma, las respuestas correctas e incorrectas se mostrarían al final), de modo que de la sensación de que es una prueba. Obviamente, estos PowerPoints han sido creados de esta forma para ofrecer un ejemplo visual de cómo sería la autoevaluación, pero de disponer de los recursos necesarios, su formato y su presentación serían diferentes. A continuación, se ofrece una captura de pantalla como ayuda visual:

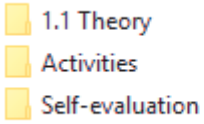


Esta sería la pregunta de forma inicial, y una vez el alumno elija la respuesta que cree correcta, debe hacer clic en la pantalla o pasar de diapositiva con el teclado para que le aparezca la respuesta:



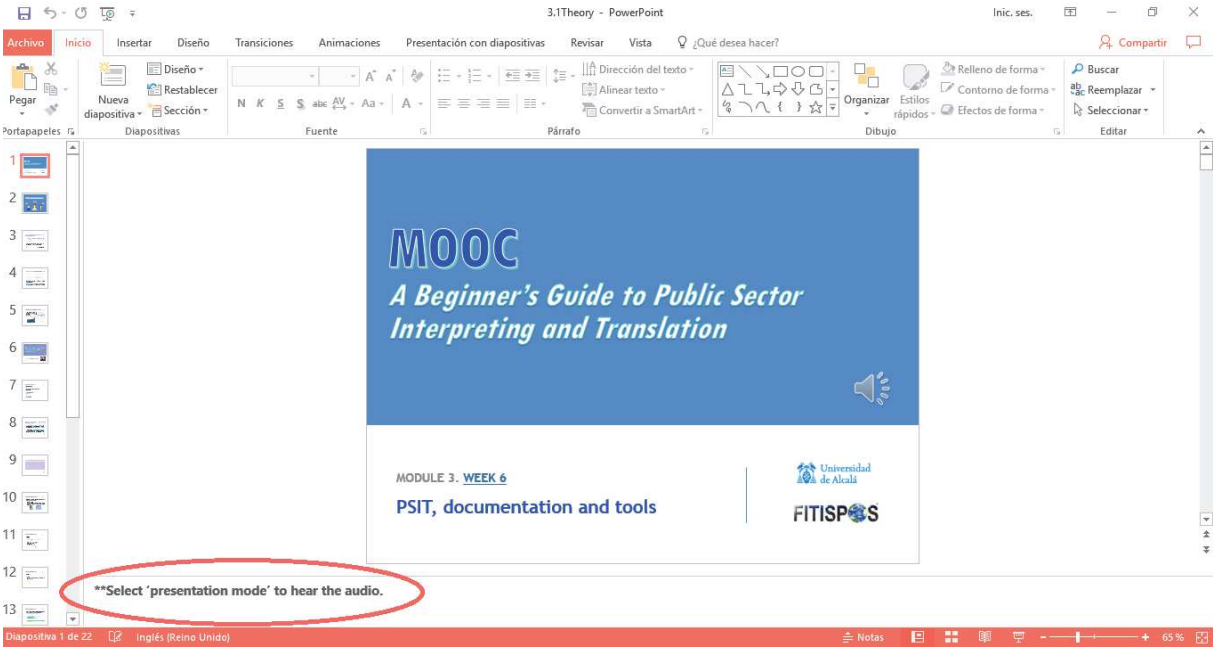
A su vez, la actividad global del primer módulo y el foro de debate que pueden consultar se encuentran en otras dos carpetas diferentes.

Si seguimos la jerarquía, llegamos al interior de la carpeta *1.1 Bilingualism and Translation and Interpreting*:



En la carpeta *1.1 Theory* se encuentra el primer punto de teoría, que aparece del siguiente modo:

Lo primero que aparece es la portada del tema, que nos sitúa en el módulo en el que nos encontramos y, a su vez, nos indica la semana en la que estamos. Si el tema tiene algún subtema, también estarán indicados por una diapositiva. En el margen derecho de la diapositiva se ve una pequeña imagen de un megáfono, que indica que hay audio en la presentación. De todas formas, en el apartado de "notas" de PowerPoint también se explica a los alumnos que deben visualizar el archivo en "modo presentación", de modo que el audio se inicia de forma automática en cada diapositiva sin necesidad de indicar cuándo deben pasar a la siguiente, lo que también les permite tiempo para recapacitar y asimilar cada apartado con la velocidad que prefieran.



El contenido de cada tema varía y, por tanto, también las diapositivas. Para diferenciar cada módulo, pero mantener la cohesión entre ellos, los tres módulos siguen el mismo modelo pero se presentan en gamas de colores diferentes. El módulo uno aparece en los colores que se ven en la diapositiva colocada más arriba, y los módulos 2 y 3 como se ve a continuación en la siguiente página:

No obstante, todas siguen unas reglas parecidas: incluyen información relevante que se explica con algo más de detalle en los audios, y combinan enlaces exteriores e imágenes que ayuden a visualizar la teoría como se muestra en los siguientes ejemplos:

TRANSLATOR

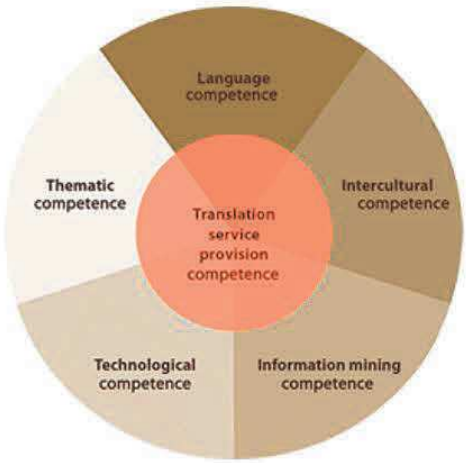
A translator needs the **specific skill** to:

communicate a **message** from the source language (SL)

to the target language (TL) with an **equivalent effect**.

SKILLS AND COMPETENCES REQUIRED

- EMT (European Master's in Translation) reference framework for competences applied to translation professions.
- For more detailed information, visit: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
- **You can read more on the competences of a translator / interpreter here:** Chodkiewicz, Marta, 2012: http://www.jostrans.org/issue17/art_chodkiewicz.pdf



A su vez, las actividades aparecen explicadas en documentos de Word, aunque la idea sea que estén en formato vídeo o realizadas con alguna aplicación interactiva. La naturaleza de estas varía: algunas, por ejemplo, plantean situaciones que animan a la reflexión, otras invitan a visualizar vídeos para después comentar y debatir en el foro o en Twitter. Este es un ejemplo de la primera actividad del curso:

Activity 1.1.a

In this first section of our course we have examined the concepts of translation, interpretation and bilingualism. Now we want you to consider the following case scenarios:

CASE 1

Your uncle needs someone to translate a tenancy agreement into Italian and decides to contact an old friend from Rome, who has been living in Manchester for a few years now.

- **What do you think made your uncle ask a friend for help instead of a professional?**
- **How do you think this affects the translation and interpretation industry?**

Some answers:

One of the reasons why he chose a friend might be that he does not know the difference between bilingual people and translators / interpreters or the skills required to produce a quality translation. He might also want to save time and money, which he would spend looking for a professional translator, although this will affect the final quality of the text. We should remember that knowing two or more languages does not imply knowing the strategies, tools and standards required to exercise as a translator and produce a text in the target language that is appropriate and faithful to the original.

Believing that a bilingual can do this job encourages its unqualified practice and does not raise awareness about the necessity of the profession, which prevents its professionalization.

Las carpetas han sido organizadas de esta manera para que la localización de todos los apartados y sus correspondientes actividades sean fáciles de acceder y de seguir sin complicaciones. Además, se han enlazado los archivos entre ellos para que con solo hacer clic en ellos se abra el siguiente archivo al que se debe acceder. Por ejemplo, al final del punto 1.3 del primer módulo aparecen enlaces a la actividad correspondiente del tema, a la autoevaluación, a la actividad final global del módulo 1 y a la teoría del siguiente punto, en este caso el punto 1 del segundo módulo:

De este modo, con los enlaces, los audios y las presentaciones PowerPoint, el curso es navegable incluso si no se dispone de una plataforma donde subirlo y presentarlo en condiciones. No obstante, sigue siendo necesaria la conexión a internet, tanto para descargarlo como para acceder a los vídeos, debates por Twitter, y a los enlaces a webs, artículos y libros recomendados como bibliografía en los diferentes temas.

11. Conclusions

Public Sector Interpreting and Translation is a fairly new profession that, albeit being professionalized in some countries like the United Kingdom, Sweden, Australia, Canada or the United States, still needs to develop and grow. For this development to happen, it needs more recognition, and for it to be properly recognised, there needs to be an overall awareness of its role and its importance in a society that is becoming more and more multicultural as time goes by. The mass arrival of foreign population, for instance, brings new issues that could be addressed with a quality system of language services providers. Both this system and the recognition of PSIT can be achieved by promoting and diffusing the work of PSIT and training future professionals, which are two key aspects among many other steps that would improve the situation of PSIT.

The present work aimed at these two things by combining them in one: through the translation and adaptation of an online introductory course on Public Sector Interpreting and

Translation, it wanted to promote the profession and the field as well as to introduce potential future translators and interpreters to the fascinating world of language services for the community. The translation will make the course available for a British (or English speaking) audience, which doubles the target market set out by the original version in Spanish: it now can reach out to anyone that speaks English and Spanish. Nonetheless, the translated course needs to be implemented in a more adequate platform for it to be accessible and, ideally, it would also be presented in a different format and carrier, which was not possible to do during the process of this project due to limited time and resources. Further work on the technical aspects of the MOOC would be necessary for it to be completely effective for the abovementioned purposes.

This brings us to a new point that was not expected at the beginning of this paper. The course *A Beginner's Guide to Public Sector Interpreting and Translation*, and its original Spanish version, as any other PSIT associations, research groups, academics or similar realms, highlights the difference between a translator or interpreter and a bilingual person and the importance of developing the skills and competences necessary to carry out such tasks. After many years of training (a university degree and a master's, both on PSIT), I still managed to underestimate the challenges and difficulties of a translation, and I realised during my translation process of this course that it was not as easy as it seemed at first blush, and that it required more time, resources, patience and hard work than I had expected. However, and thanks to the education and training received, I was competent and skilled enough and knew the strategies to apply and the resources to consult to undertake the job without much trouble. This goes to show that training does matter, and just as any other job with serious implications, it should only be done by people who has been trained to do so.

Additionally, this dissertation provides an overview of the requirements an online course should meet to accomplish its pedagogical goal, as well as a summary of the competences and skills that need to be developed and taught to translators and interpreters and the strategies both educators and courses should follow to do so. It also supports the idea that trainers need to be well prepared and should be both professional translators and/or interpreters and able to teach and educate. Moreover, it is worth mentioning that this paper also offers a contextualization of PSIT, in particular in the United Kingdom, and sets a starting point for its promotion.

Finally, although this paper wants to contribute to the discussion and promotion of PSIT, and aims to reach out to people who might not know much about it, we can also conclude from this that there's still a large amount of work to do to get PSIT the recognition it deserves and needs, and although promoting it and training future translators and interpreters is important, there needs to be an interest from institutions and government for a real and significant change. Public Sector Interpreting and Translation services are a right and, as such, everyone should be able to access these services.

12. Bibliografía

Abril, M. (2006) *La interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular.* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Bailey, C., & Card, K. (2009) "Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors" en *The Internet and Higher Education*, 12 (3-4). pp. 152-155.

Baixauli-Olmos, L. (2013) "A description of interpreting in prisons. Mapping the setting through an ethical lens" en Schäffner, C.; Kredens, K.; y Fowler, Y. (eds) *Interpreting in a Changing Landscape: Selected papers from Critical Link 6.* pp. 45-60. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Disponible en: http://site.ebrary.com/lib/bupo/reader.action?ppg=12&docID=10791791&tm=1495890039429 [Consulta: 24.04.2017]

Benito, Bárbara de. (2000) "Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet" en *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 12. Disponible en: http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2000.12.556 [Consulta: 12.03.2017]

Bond, Paul. (2013) "Massive Open Online Courses (MOOCs) for Professional Development and Growth." en Smallwood, C.; Harrod, K.; y Gubnitskaia, V. (eds) *Continuing Education for Librarians: Essays on Career Improvement Through Classes, Workshops, Conference and more*. Jefferson, North Carolina: McFarland.

Brew, L. S. (2008) "The role of student feedback in evaluating and revising a blended learning course" en *Internet and Higher Education*, 11. pp. 58−105.

Brooke, T. (2007) "Interpreting in the UK Community: Some Reflections on Public Service Interpreting in the UK" en *Language and Intercultural Communication*, 7 (2) pp. 163-170.

Brooks, D. (2012) "The Campus Tsunami" en *The New York Times*. Disponible en: http://www.nytimes.com/2012/05/04/opinion/brooks-the-campus-tsunami.html [Consulta: 21.03.2017]

Cabero Almenara, J.; Llorente Cejudo, M.C.; Vázquez Martínez, A.I. (2014) "Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas" en *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), pp. 13-26. Disponible en: http://hdl.handle.net/10481/31663 [Consulta: 20.03.2017]

Cabero, J. & Marín, V. (2013) "Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo" en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 10(2), pp. 219-235. Disponible en:

http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-cabero-marin/v10n2-cabero-marines [Consulta: 20.03.2017]

Chodkiewicz, M. (2012) "The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators" en *The Journal of Specialised Translation*, 17, pp. 37-54. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue17/art_chodkiewicz.pdf [Consulta: 24.05.2017]

De Groot, A.M.B. (2000) "Complex-skill Approach to translation and interpreting" en Tirkkonen-Condit, S.; y Jääskeläinen, R. (eds) *Tapping and Mapping the Process of Translation and Interpreting*. Amsterdam, Benjamins. pp. 53-68.

D'Hayer, D. (2013) "Public service interpreter education. A multidimensional approach aiming at building a community of learners and professionals" en Schäffner, C.; Kredens, K.; y Fowler, Y. (eds) *Interpreting in a Changing Landscape: Selected papers from Critical Link 6.* pp. 321-338. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Disponible en: http://site.ebrary.com/lib/bupo/reader.action?ppg=12&docID=10791791&tm=1495890039429 [Consulta: 24.04.2017]

Dimitrova, B. (2002) "Training and educating the trainers" en Hung, E. (ed.) *Teaching Translation and Interpreting 4: Building bridges* (1st ed). Pp. 73-82. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Dollerup, C. (1994) "Systematic feedback in teaching translation." en Dollerup, C.; y Lindegaard, A. (eds) *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims and visions. Papers from the Second Language International Conference Elsinore* (1st ed). pp. 121-132- Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

EMT expert group (2009) *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Disponible en: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf [Consulta: 26.04.2017]

Esselink, B. (2003) "Localisation and translation" en Somers, H. (ed.) *Computers and Translation: A Translator's Guide* (1st ed). pp. 67-86. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

García Aretio, L. (2014) "MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera?" en *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1).

García Martín, A. (2010) *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES* (1st ed.) pp. 10. Cartagena.

Gill, P.; Shankar, A.; Quirke, T.; y Freemantle, N. (2009) “Access to interpreting services in Englad: secondary analysis of national data” en *BMC Public Health*, 9(1). Disponible en: http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-9-12 [Consulta: 25.03.2017]

Kelly, D. (2008) “Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis” en *TTR*, 21(1) pp. 99–125.

Kong, L. (1996) “Teaching Dialogue Interpreting” en Dollerup, C. y Apple, V. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons. Papers from the Third Language International Conference Elsinore* (1st ed). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, pp. 119-128.

Malmkjær, K. (2009) “What is translation competence?” en *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XIV,(1) pp. 121-134. Disponible en : http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2009-1-page-121.htm [Consulta: 18.03.2017]

Marco Cuenca, G.; Arquero Avilés, R.; Ramos Simó, F; y Cobo Serrano, S. (2014) *Análisis de características de los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOCs): propuesta de aplicación en escenarios de aprendizaje en el área de Documentación*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/266021624_Analisis_de_caracteristicas_de_los_Cursos_en_Linea_Masivos_y_Abiertos_MOOCs_propuesta_de_aplicacion_en_escenarios_de_aprendizaje_en_el_area_de_Documentacion [Consulta: 20.03.2017]

Medina-Salguero, R. y Aguaded-Gómez, J. (2013) “La ayuda pedagógica en los MOOC's: un nuevo enfoque en la acción tutorial.” en *@tic. revista d'innovació educativa*, 0(11).

Méndez García, C. (2013) “Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas.” en *Revista de Educación a Distancia*, 39. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/39 [Consulta: 20.03.2017]

Morris, L. V.; y Finnegan, C. L. (2008–2009) “Best practices in predicting and encouraging student persistence and achievement online.” en *Journal of College Student Retention* (10) pp. 55−64.

Neubert, A. (2000) “Competence in Language, in Languages, and in Translation” en Schäffner, C.; y Adab, B. (eds.) *Developing Translation Competence* (1ª ed.) pp. 3-18. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Neunzig, W. (2001) *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line -cuestiones de método y estudio empírico*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

PACTE Group (2000) “Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project.” en Beeby, A.; Emsinger, D.; y Presas, M. (eds) *Investigating Translation*. Amsterdam, Benjamins.

Palloff, R. M.; y Pratt, K. (2005) *Collaborating online: Learning together in community San Francisco*. California: Jossey-Bass.

Presas, M. (2000) “Bilingual Competence and Translation Competence” en Schäffner, C.; y Adab, B. (eds) *Developing Translation Competence* (1ª ed.) pp. 19-31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Raposo Rivas, M. (2013) “Orientaciones pedagógicas para los MOOC”. *Universidad de Vigo*. Disponible en: http://gtea.uma.es/congresos/wpcontent/uploads/2013/12/Texto_Congreso-MRaposo-def.pdf [Consulta: 20.03.2017]

Roig Vila, R.; Mengual Andrés, S.; y Suárez Guerrero, C. (2014) “Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC.” en *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1). Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662003 [Consulta: 21.03.2017]

Sainz, M. (1994) “Student-centred corrections of translations.” en Dollerup, C.; y Lindegaard, A. (eds) *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims and visions. Papers from the Second Language International Conference Elsinore* (1ª ed) pp. 133-141. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Salinas, B & Cotillas, C. (2005) *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño.* (1ª ed) p. 10. Valencia: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.

Sauvêtre, M. (2000) “De l’interprétariat au dialogue à trois. Pratiques européennes de l’interprétariat en milieu social.” en Roberts, R.; Carr, S.E. ; Abraham, D. y Dufour, A. (eds.) *The Critical Link 2: Interpreters in the Community. Selected papers from the Second International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings* (Vancouver, BC, Canadá, 1998) pp. 35-45. Amsterdam: John Benjamins.

Schäffner, C., & Adab, B. (2001) *Developing translation competence* (1ª ed.) p. VIII. Amsterdam: John Benjamins Publication Company.

Schäffner, C.; Kredens, K.; y Fowler, Y. (2013) “Interpreting in a Changing Landscape. Challenges for research and practices” en *Interpreting in a Changing Landscape: Selected papers from Critical Link 6.* pp. 1-12. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Disponible en:

http://site.ebrary.com/lib/bupo/reader.action?ppg=12&docID=10791791&tm=1495890039429 [Consulta: 24.04.2017]

Siemens, G. (2012) "MOOCs are really a platform" en *Elearnspace*. Disponible en: http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/ [Consulta: 20.03.2017]

Tipton, R. (2012) "Public Service Interpreting and the Politics of Entitlement for New Entrants to the United Kingdom" en *Journal of Language and Politics*, *Special issue on Translation and the Genealogy of Conflict*. 11(2) pp. 185-206.

Universidad Autónoma de Barcelona (2017). *Características de un curso MOOC.* Uab.cat. Disponible en: http://www.uab.cat/web/estudiar/mooc/caracteristicas-de-un-curso-mooc-1345668281263.html [Consulta: 19.03.2017]

Vázquez, E.; López, E; y Sarasola, J.L. (2013) *La expansión del conocimiento abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro.

Vienne, Jean. (2000) "Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How?" en Schäffner, C.; y Adab, B. (eds) *Developing translation competence* (1º ed) pp. 91-100. Filadelfia: John Benjamins Publishing Company. Disponible en: http://site.ebrary.com/lib/bupo/reader.action?docID=10022328 [Consulta: 24.03.2017]

Way, C. (2000) "Bilingual Competence and Translation Competence" en Schäffner, C.; y Adab, B. (eds) *Developing Translation Competence* (1ª ed.) pp. 135-140. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Young, S.; Cantrell, P.; y Shaw, D. (2001) "Online instruction: New roles for teachers and students" en *Academic Exchange Quarterly*, 5(4) pp. 11−16.

13. Anexos

13.1. Certificado de superación del MOOC

Open Education powered by Blackboard

Por la presente se certifica que

Cuenta genérica Profesor TISP_PreviewUser

ha superado satisfactoriamente

¡Atrévete a traducir y a interpretar en los Servicios Públicos!

en

26 de febrero de 2017

13.2. MOOC traducido (curso completo, CD)

13.3. Traducción de la voz en *off* del MOOC

Traducción de la VOZ EN OFF del curso online.

INTRODUCTION

Welcome to the first edition of the MOOC *A Beginner's Guide to Public Sector Interpreting and Translation* and thank you for choosing it!

Have you ever wondered how communication works between foreign users and public institutions such as courtrooms, police stations, hospitals or schools? Do you want to know about the roles carried out by that translators and interpreters working in these settings? Would you like to find out if you would be able to work as a translator or an interpreter in one of these fields? If any of your answers is yes, you've come to the right place.

This online course, which will help you to gain a deep knowledge of this profession and, why not, answer some of your questions, was designed by two groups: on one hand, we have the FITISPos group of Universidad de Alcalá, which explores the education on translation and interpreting in the public sector. By public sector we mean educational, health care, administrative and legal institutions. On the other hand, we have the group FITISPos e-learning, of the same university, which advocates for the use of new technologies and innovation in the classroom.

The main goal of this MOOC course is to contribute to the diffusion of information regarding the profession of translators and interpreters in the public sector and their education and training. This course is directed towards people unaffiliated with this sector, that's why it gathers a set of basic knowledge notions that can be further explored by following more specific courses, such as the master programme on Intercultural communication, translation and interpreting in the Public Sector of Universidad de Alcalá.

The course has a flexible schedule and is accessible everywhere in the world. It will help students to develop specific skills that will allow them to:

1. Learn how to differentiate between important concepts of translation and interpreting and identify the different roles of those who work with languages: a translator, an interpreter, an interlinguistic mediator, an intercultural mediator…
2. Consider mediation and other cultural aspects, besides language, that play a role in communication
3. Know information mining and assistance tools for the translator such as glossaries, databases or websites
4. Examine the differences between the types of interpreting: consecutive, simultaneous, liaison…

To achieve these goals and acquire these competences, we will work together over a ten-week period that will require you to spend around 10 to 12 hours per week on the course. Our course

is divided into three sections: and introduction, 3 modules organized by difficulty level, and a conclusion.

Each of these modules is focused on a specific topic: in module 1, which will last for 2 weeks, we will learn about bilingualism and translation and interpreting in the public sector. In module 2, which will last for 3 weeks, we will present the concepts of intercultural communication and mediation and in module 3, which will last for 5 weeks, we will examine the profession of translators and interpreters in the public sector as a discipline, as well as the information mining tools that a translator or an interpreter needs to know.

Let's look at the modules in more depth:

The three modules are structured in the same way:

a. An initial introduction
b. Theoretical content in video or PowerPoint form that encourage students to do some further research through the recommended bibliography
c. A self-evaluation that will help you assimilate and internalize the concepts learnt, and activities to consider and reflect on the subjects so that you can test your skills and get a deeper knowledge

Through the method of work that we have chosen for this course, once you have completed the activities, you will be able to obtain information to complete your answers through the following means: the self-evaluations, the videos and contents, and the debate forums that you will find in each module and where you can exchange ideas with other students, ask questions or comment on problematic aspects.

d. At the end of the course, you will find a satisfaction survey where you can express your opinion on the course and let us know what you think of it. Knowing what you think of the course is important to us because we want to keep improving.

Once you've completed the survey, your certificate of completion will be generated automatically and you will be able to download it directly from the platform.

If you have any doubts, issues or want additional information, you can contact us at mooctisp@uah.es

Now that you've got an idea on what to expect… are you ready to immerse yourself in the world of translators and interpreters in the public sector? If you are, don't wait any longer. Begin now and enjoy!

LESSON 1.1

All bilinguals can be translators and interpreters. What do you think about this statement? What are the differences between a bilingual person and a translator / interpreter?

Let’s look at the definitions. According to the Oxford dictionary, a bilingual is “a person fluent in two languages”. At the same time, bilingualism refers to the ‘fluency in or use of two languages’. To be more precise, being bilingual means being able to communicate in two different languages, in any situation and context, at the same fluency level.

Now let’s look at the basic definition of a translator and the roles of a translator: a translator is someone who is able to communicate a message from one language to another with an equivalent effect.

Do you think there are any differences between these two concepts? Do you think being bilingual implies being able to translate? And is there any difference between translation and interpreting?

Translation consists of communicating a written message from one language, which we call source language, to another, which we call target language, with the same effect in both languages.

Interpreting, on the hand, means communicating an oral message from the source language into the target language.

Now have a look at the differences between these three concepts and think about the questions we asked before.

Being bilingual does not imply being able to translate or interpret.

Apart from the linguistic and cultural knowledge that a bilingual person might have, translation also requires appropriate education and training to develop and master the skills and competences required.

In this table, we’ve written the main differences between a bilingual person and a professional translator or interpreter. Take your time to go through all of them to understand why translating and interpreting requires more than knowing two languages.

But what are the competences and skills a translator or interpreter needs? According to EMT’s reference framework, a translator or interpreter needs the language, thematic, intercultural, technological and information mining competences.

Furthermore, the are different types of activities and methods carried out by translator and interpreters. For instance, an interpreter might be asked to do a sight translation, or summary interpreting during a meeting. Read the definitions below to know more.

Before we finish up this first lesson, have a look at the most common abbreviations in the field of translation and interpreting and try to learn them. We will be using them!

LESSON 1.2

Welcome back!

We need to start off this section by talking about the different denominations of what in the UK we call Public Sector Interpreting and Translation. In other countries, such as Australia, the United States, Canada or Sweden, however, it is known as community interpreting.

But what is it? Public Sector interpreting and translation is the service provided to people who don't know the language of the country they're in to facilitate communication with public workers at schools, healthcare centres, etc.

Some think translators and interpretings, in this setting, need to stick to conveying and communicating the message, whilst others believe they should also act as mediators to avoid cultural conflicts in communication.

Have a look at the following definitions.

What we've seen up to this point leads us to these conclusions: the functions of a translator or interpreter will depend on the setting and the type of activity.

However, to better understand what PSIT is, we should look back in time and discover how it started… it started during World War II and has been in constant development ever since, especially with the arrival of immigrants to countries such as Australia, USA and Canada.

Due to the progressive and mass arrival of foreign population, and to the diversity of cultures and languages that affect the social reality of countries like the UK and other southern European countries, there's an increasing interest in PSIT.

If you wish to know more about the definition of PSIT and its situation in different countries, check out the articles below.

LESSON 1.3

Welcome back! In this section, we're going to talk about the current situation of the professionalization of PSIT.

In countries like Sweden, Australia, Canada, the United States and the United Kingdom, PSIT is already professionalized. However, that's not the case everywhere. Countries such as France, Spain, Italy, Portugal or Greece are still in the process.

Internationally, PSIT is evolving towards its unification and professionalization, and we're hopeful that it will be achieved in the near future.

In the UK, nonetheless, even though it is considered a profession, it still does not receive the recognition it deserves.

Let's see why…

Due to the arrival of foreign population and the coexistence of people from different origins, societies are becoming more aware of their multicultural social realities and the issues that arise from this, like foreign parents that need to able to communicate with their children's teachers, their doctors, social workers…

Even public services and institutions are showing and increasing interest in providing language services and documents translated into several languages.

However, the cost of these services is still a "problem" for institutions and governments. In the UK, for instance, even though there's a system and a certificate, there aren't any official posts for translators or interpreters and, in most cases, one is hired for a particular situation. This is called "ad hoc interpreting", and it is the method used in southern European countries.

What is more, in social contexts, in particular in healthcare, administrative or school settings, people and institutions still rely on voluntaries, relatives or friends to act as interpreters or translators.

So… even though it doesn't get the recognition it deserves, can we consider it a new profession?

although it varies from one country to another and depends on the linguistic needs, Public Sector interpreters and translators are hired through a translation company, or are freelance or part of the staff of an institution or company.

In the UK, Public Sector Interpreters need to obtain the DPSI diploma and be registered in the National Register of Public Service Interpreters. Institutions agreed to only hire registered interpreters, but they still don't do it as much as they should. In fact, UK Public Sector interpreters and translators claim that they are not paid enough and demand better conditions. This shows the professionalization and recognition of PSIT still has a long way to go.

Now that we understand better the situation of PSIT, it is important to know that one of the key things to professionalize PSIT is educating and training future translators and interpreters. In recent years, there has been some developments regarding the professionalization and recognition of PSIT both at national and international levels. Let's have a closer look at these developments.

A) Training programmes

In countries with more experience in PSIT, such as the United Kingdom, there are training programmes and courses available, as well as accreditation systems.

You can check out the websites of some high-quality programmes, specialised in PSIT, that are part of the European Master's in Translation network (EMT):

B) Codes of ethics

There are several associations and institutions that have elaborated a code of ethics for PSIT. However, most translators and interpreters in the United Kingdom abide by the Code of Professional Conduct of NRPSI, the National Register of Public Service Interpreters.

The code is intended to regulate the professional conduct of the registrants and the standards of practice. If you are interested, you can read it in the link below.

C) Research groups

In the introduction of this MOOC, we mentioned the research group FITISPOS, but these are other research groups based in the UK and focused on translation and interpreting:

D) Associations and networks

There are several associations and networks that work hard to improve the conditions of PSIT. ENPSIT and EULITA are the main ones.

In the United Kingdom, the most relevant ones are the Institute of Translation and Interpreting, the Chartered Institute of Linguists and the National Register of Public Service Interpreters.

E) Technological tools

Technology has developed and grown fast in the last decades, and PSIT has done so with it. Nowadays, there are multilingual phone apps and software, among other things, that facilitate communication between people who don't speak the same language.

Interpreting has benefited from technologies too. For instance, phone interpreting in the UK has been an ongoing service for many years now, which offers new opportunities and increases accessibility but also brings many new challenges regarding practice and standards.

These are some of the UK companies that offer these services in a varied number of languages.

F) Directive 2010/64/EU

The Directive 2010/64/EU of the European Parliament and of the Council **on the right to interpretation and translation in criminal proceedings** is of upmost importance for PSIT.

However, it should have been effective in 2013 and solutions are yet to be obtained.

From all of this, we can conclude that…

- PSIT in the UK has come a long way in the last few decades, but the process of its development is not as rapid as it used to be.
- PSIT, both in the UK and internationally, is still underrated and underappreciated and **needs more recognition**.
- PSIT providers are underpaid and need better working conditions.

- PSIT researches and academics, associations, universities and research groups are working on **promoting and advocating for the professionalization** of PSIT all over the world.

If you wish to know more about this topic, you can browse the websites of some associations written down below.

We also recommend these readings.

Remember to do the activities and participate in the debate forum and the Twitter conversation! See you in the next lesson!

LESSON 2.1

Welcome back to our course. This week, we'll be seeing lesson 2: Intercultural communication and mediation.

2.1.1 Communication modes

Linguistic, oral or written communication is a human characteristic that we all develop as we grow up. In a communicative act, there are several factors that interfere and play different roles to ensure that communication is effective.

Let's look now at the communication chain:

Jakobson represents communication as a complex process in which many factors intervene, as seen in the graphic on the screen. According to this graphic, the main factors and elements of the communication chain are: communication, the addresser, the code, the context, the message and the addressee.

Communication is the transfer of signs, through a common code of both the addresser and the addressee.

The addresser is who sends the message.

The code is the set of symbols and rules that form the language and help to encode the message.

The context is the circumstances happening in the moment of communication.

The message is the information transmitted.

And the addressee is who receives the message and interprets it.

When one of those factors is missing, or fails, the communication chain breaks and it leads to misunderstandings or misinterpretations.

It is important to know that, when communicating, apart from speaking a language, we also make use of other communication modes. Research shows that, when fluency in a linguistic

code is low, 70% of the communication occurs in the form of gestures, facial expressions and body movements, etcetera. So, in daily communication, we use different communication modes such as:

- Linguistic code, or in other words, a specific language.
- Body language, which is the body movements and gestures we use when communicating.
- Attitudes and perceptions related to culture, that is, a particular reaction to certain aspects that are or are done differently in a specific country.

Other elements or factors that intervene in communication are:

- Kinesics, or body movements.
- Proxemics, or space management and,
- Chronemics, or time management.

***

But… what happens when we deal with two different cultures and two different languages?

Basically, when communication occurs in two different languages, we call it Interlinguistic Communication. If we focus on the cultural aspects or talk about communication between "two cultures", we can call it Intercultural Communication.

Culture and language go hand in hand and it is not easy to separate them. However, we will present now some characteristics of the two of them individually.

2.1.2 Interlinguistic Communication

As we said before, when communication between individuals or groups of different linguistic origins occurs, we call it Interlinguistic Communication. In the translation field, we do what Jakobson calls an "interlinguistic translation": we transfer a text from one language to another. For instance, an English novel translated into French. The text can be oral or written.

2.1.3 Intercultural Communication

On the other hand, when communication between individuals or groups of **different linguistic and cultural origins** occurs, we call it **Intercultural Communication**. But… what do we mean by "culture"?

2.1.4 Culture and THE TRANSLATOR'S CULTURAL COMPETENCE

Culture is the set of norms, conventions and elements that regulate the behavior of a particular society's members.

At the same time, there's what we call **general or conscious culture** and **communicative or unconscious culture**, which is the one that can lead to failure or success in communication.

Let's see some examples…

Culture and communication form what we called “communicative culture”.

So what is cultural competence?

A translator’s cultural competence is **the ability to know and interpret those factors that play a role in the behaviour of the members of a society**.

IN PRACTICE, as seen before, it is **essential** for a translator or interpreter to possess this skill in order to guarantee the success of communication between languages and cultures.

We will show you now a series of photographs of people from different countries. Think about what they suggest to you and what those people might think about your culture and you.

Before we look at the context of those photos, please answer the following questions:

- What do those images suggest to you?
- Where are the people in the photos from? What’s the situation they’re in? And the specific context?
- How do you think they perceive life, work, sickness, etc.?

Find out now what the photos show…

But, what happens when, due to cultural aspects, we fall on stereotypes? What are stereotypes and how do they affect our perception of reality and communication?

“A stereotype is a simplified concept or image and/or standard that is common to people in another group. Stereotypes can be positive or negative and usually occur when we have minimal knowledge about a group of people. These simplistic views, opinions or images, are based on what they have in common within members of another group”. - Ion and Cojocaru (2015).

EXAMPLES OF STEREOTYPES

There are many types of stereotypes (cultural, racial, gender based), but we will focus on the cultural ones:

All Brits drink tea on a daily basis.

All Brits love the Royal Family.

All Mexicans wear sombreros.

When stereotypes are negative they can become prejudice. It is important to take into account that what leads to stereotypes and prejudice is the lack of awareness or knowledge of another culture and they can also be the cause of social rejection and racism. Even though stereotypes can help to organise and make sense of the facts we know about another culture, they can be a problem when they’re used as the basis of serious ideas and opinions.

***

What is the relation between intercultural communication and translation and interpreting?

Before we answer this question, you need to think about these two first:

- Does being bilingual imply being a translator and/or interpreter?
- Does knowing how to translate and/or interpret imply knowing the cultures we are working with?

It is essential for Public Sector translators and interpreters to master the intercultural competence. Or in other words, they need to be aware of their own culture and the specific elements and factors that regulate it and, at the same time, they need to learn how to properly value the elements and factors of other cultures.

For that, it is necessary to:

- Relate language and culture and treat both aspects together and in a contrastive way.
- Know the cultural elements of both cultures and how to interpret them, and know how to detect stereotypes that a community might have of another community.
- Treat cultural and civilization topics (history, politics, economy, etc.) keeping in mind the importance they will have for their jobs.

If you wish to know more about this topic, we recommend the readings below.

LESSON 2.2

Welcome back to lesson 2. This week we'll be seeing the different roles and their functions regarding interpreting and mediation.

In Public Sector Interpreting we can differentiate between 3 different concepts:

Public Sector Interpreter, social mediator and interlinguistic mediator.

Do they all play the same roles? When do they intervene?

Before we answer those questions, think about this:

- What happens when we're in different settings (healthcare, legal, administrative…) or there are special circumstances due to the cultures involved?
- What would then be the role of a cultural-linguistic mediator?

2.2.1 The different roles and functions

The role and function of a linguistic intermediary, who allows communication, vary depending on the diverse situations that occur in a multicultural context.

The difficulty to determine those functions have led to different denominations and to an overlap between the concepts. The three main concepts, whose model of action changes, are: translator, interpreter and mediator.

2.2.2 Models of action in interpreting

There are 3 models of action: impartiality, interpreting-mediating and advocacy.

The graphic presents a continuous line that shows the development of an interpreter's different methods of action. Let's look at them in more depth.

Impartiality model: The role of the interpreter consists of becoming an "alter ego" of the people s/he is interpreting for. The interpreter repeats everything s/he hears from any of the parties participating in the conversation.

Reasons why an interpreter might intervene in the conversation:

- Because he cannot hear an interlocutor properly.
- Because one of the participants has said something the interpreter does not understand.
- Because, albeit her/his efforts, the interpreter believes there's a misunderstanding.
- Because the cultural meaning of something that has been said has not been understood or noticed.

Advocacy model: "The interpreter is present to, literally, advocate for the patient; the interpreter takes part in the conversation, asks her/his own questions, gives advice to the patient and expresses her/his personal opinion regarding the issues they talked about throughout the visit." (Cambridge 2003: 58)

Risks of following this model:

- Saying too much or omitting information.
- Not being impartial.
- Creating confusion when changing the role of interpreter to advocate.
- Assuming tasks that should not be undertaken by an interpreter.

2.2.3 The role of the interlinguistic mediator

Between the two models we have seen we find the **interpreter/interlinguistic mediator**, a controversial concept due to the lack of delimitation of the functions and tasks these professionals should carry.

Let's see the definitions of Steiner, Boechner and CRIT group:

- It is not a new concept. Steiner already mentioned it and highlighted the linguistic aspect.

- Boechner expands the limits of action and talks about a "cultural mediator" as a person who acts as a bridge between languages and cultures, going beyond the tasks of a translator or interpreter. For Boechner, translations are just one aspect of mediation.

In 2014, CRIT group said that:

"Nowadays, within the field of what we could call "facilitation of communication in public services", we find two different concepts: the Public Sector Interpreter and the Interlinguistic Mediator, who are conceived academically, educationally and professionally as different profiles, although, to some authors, some of their limits are sometimes unclear.

It is important to highlight that the level of differentiation between both profiles depend on the type of public service in which they are. The tasks undertaken by the communicational facilitator in the educational setting seem to be more appropriate for the profile of an interlinguistic mediator, whilst in the legal setting it seems to be clear that they should be carried out by a Public Sector interpreter. Without a doubt, it is in the healthcare settings in which the profiles of a PSI and a IM appear to be less clearly defined."

2.2.4 CONSIDERATIONS

With all of this in mind, we wonder...

- Is the interlinguistic mediator a translator and/or interpreter?
- Is the translator/interpreter a mediator?
- Is translation/interpreting one of the tasks that a mediator should carry out?
- Is it possible to consider a mediator a mere translator/interpreter within the traditional limits of adaptation and acceptability?
- Is it necessary to expand these limits and give mediators other functions so they can be considered translators/interpreters?
- Is it a new profile for translators?

If you wish to know more about this topic, we recommend the papers below.

LESSON 2.3

Welcome to the last lesson of the second module, where we will see the codes of ethics and standards of practices regarding PSIT.

2.3.1 Codes of ethics and standards of practice

An interpreter/translator, as any other professional, must follow a code of conduct, also known as code of ethics.

But, what exactly is a code of ethics?

A code of ethics is a set of principles that a professional must take into account to behave and act in the proper way when doing her/his job. In our case, it is the code that translators and interpreters in the public sector (**healthcare, educational, administrative, social and legal settings**) should follow.

2.3.2 Some of the codes available

Have a look at some of the Code of Ethics of different associations of translators and interpreters from the United Kingdom and other countries.

2.3.3 Fundamental principles of the codes of ethics in interpreting

As we have seen, there are several codes of conducts for translators and interpreters, but they all have some fundamental principles in common. In the case of interpreting, these principles are the following:

- **Confidentiality**: they should respect the right to privacy of others.
- **Impartiality**: they should remain impartial and unbiased.
- **Accuracy/fidelity**: they should make sure the message is faithful to the original and appropriate in the new cultural context.
- **Integrity**: they must be honest with themselves and their capacity or ability whenever accepting a job.

Taking into account the principles we have just seen, what would you do in the following cases?

2.3.4 Psychological effects

An important aspect that we would like to highlight regarding the job of a mediator/interpreter is the psychological effects and impact that they can face due to some circumstances of their daily job.

The interpreting tasks in the different settings (healthcare: *related to serious illnesses*; legal: *asylum seekers who has been abused and mistreated*) usually go beyond the mere fact of transferring the information.

In these situations, interpreters suffer from stress due to:

- The topics they are going to deal with.
- The situations that can generate from that, etcetera (empathy, fear, etc.).

Some of the factors that can affect an interpreter's performance are:

- Lack of awareness of the profession, which leads to not considering interpreters as part of the team, that is to say, the interpreter is not part of the team of services providers.

- For confidentiality reasons, the interpreter cannot talk to anyone about the job.

These circumstances usually come hand in hand with a set of signs that can be seen at different levels: psychological and motor level, cognitive level and affective level.

We need to be aware that, if an interpreter accumulates stress and does not take care of it, the situation can worsen and lead to anxiety, nightmares, difficulty focusing, etc.

Professional development of the interpreter

All those factors can also influence the professional development of an interpreter.

How?

- They can worsen the quality of their performances.
- They might abandon their job.
- They might create interpersonal conflicts, etc.

Therefore, apart from the basic skills needed to act as an interpreter, one must also master the cultural competences, be well trained and possess enough psychological maturity to deal with these situations.

To deal or avoid the effects caused by emotional impact, there are some strategies that help:

- Finding **specific techniques to control stress** and putting some distance between oneself and the situation (reading, walking, exercising…).
- **Talking** to friends, fellow interpreters, relatives…
- Being aware of one's **limitations**.
- Participating in psychological **support workshops**.
- Etc.

If you wish to know more about this topic, we recommend the article below.

LESSON 3.1

Welcome back! This week, we will be talking about translation in the public sector.

3.1.1 Translation: definition and sub-competences

In module 1 we talked about the importance of translation and its differences with interpreting. But let's look at it in more depth:

Translation is the transfer of an oral text from one language to another. However, there are certain specific skills that every translator (and interpreter) must master. These skills are known as competences or sub-competences of another main competence.

But what are these competences? Let's have a look at them:

- **Linguistic sub-competence**: to have full proficiency of the languages.
- **Cultural and communicative sub-competence**: to understand and reproduce idiomatic texts in the target language.
- **Textual sub-competence**: to know and understand the nature of a text through its form and characteristics.
- **Transfer sub-competence**: the ability to transfer a text from the source language to the target language without interferences and according to the function of the text, which is called scope.
- **Professional sub-competence**: to know the working field and how the market works, the average rates, how to issue an invoice, punctuality with deadlines, etc.

If you want to know more, visit the link on the screen, which will take you to the European Masters in Translation Network.

3.1.2 Translator Skills

What kind of skills does someone interested in translation need?

A translator needs to have:

- broad general knowledge
- full proficiency of the language
- ability to write and compose well in different styles
- intellectual curiosity
- rich and varied vocabulary and resources
- critical and analytical mind
- scientific rigour
- ability to sum up the information
- retentive memory
- good mental discipline

3.1.3 Difficulties and other problems to keep in mind

The challenges and problems a translator might encounter depend on the languages s/he works with and the cultural and linguistic distance between them.

There are some linguistic and terminological challenges that can be a problem and could affect the quality of the translation if the translator were unaware of the nuances.

That is why translators need to be able to write in different styles and have full proficiency of the languages. In fact, it is recommended that they translate into their mother tongue.

Besides, they need to be careful and watch out for their two biggest enemies:

- interferences, loan translations and borrowed words,
- and all problems derivative of being literal.

Language is the most essential working tool. It is alive and in constant change. Let's have a look now at the elements that a translator needs to keep in mind…

- **Contrastive goals**: Refers to writing standards. Differences regarding acronyms, symbols, the use of capitalisation, punctuation, names of places, etc.
- **Lexicon:** the lexicon refers to the different use of idioms, polysemic words, expressions and false friends, among other things.
- **Syntax:** refers to the differences in how negative phrases, questions, orders, structural false friends, etc., are formulated in one language or in another.
- **Writing standards:** a translator needs to be aware of the differences in the writing standards:
    - coherence and cohesion mechanisms.
    - differences in style, such as word order.
    - differences regarding the types of texts.
    - translation of register.
    - translation of textual types.

The English Style Guide, elaborated by the European Commission, is a good reference material for translators. You can check it out in the link below.

- **Translating textual types:** can also be problematic due to the complexity of the text, or for the terminology and level of specialisation. The EU's multilingual term base is a useful tool.

It is also important to acquire linguistic and extra-linguistic knowledge, especially for those working in public sector settings.

- **Translating the style:** knowing how to identify and search for a phonological effect, lexicon, or a dialectical equivalent of one in the source language is also essential.

3.1.4 Public Sector Translation

Public Sector Translation can be considered a specialisation within the Translation Studies field and, as such, it has its own characteristics. Let's see some of them:

- **Receptors:** those interested in these services are usually governmental institutions related to healthcare, legal, education and administrative settings, NGOs, trade unions and other associations of ethnic groups.
- **Origin:** the dominant culture or the culture of those who arrive.

Some of the types of texts that a translator works with in the public sector are:

- information sheets regarding social services and institutions
- healthcare or administrative texts
- official and semi-official documents

The typology of the text can also vary and depends on style and register, which can sometimes become a translation problem:

- A text might also include specific terminology and/or be directed to readers with very different profiles.
- A text can be produced depending on a society's needs.
- A text can also be adapted, have different versions, etc.

Additionally, the documents available in other languages usually reflect two different trends:

- material elaborated by governmental institutions:
- texts produced by NGO's or associations of specific ethnic groups, such as the information about NGO African Initiative.

Regarding the quality of these documents, although it is not always the case, the documents produced by institutions, who count on a bigger budget, are usually translated quite literally. Meanwhile, the material produced by NGO's and associations, whose budget is smaller, are usually more careful with the implicit meaning of imagines, idioms, and topics that can be taboo for other audiences and cultures.

CONCLUSIONS

- Professional translation requires the command of a set of competences and skills that the future translator needs to develop through training and practice.

- There are some linguistic, terminological and cultural challenges, hence why a translator needs to have excellent knowledge of the writing standards both in the source and the target language.

- The translator needs to know the type of text of the field in which s/he is working, as well as to be able to examine the quality when using it for documentation and translation purposes.

If you wish to know more about this topic, we recommend the readings below.

LESSON 3.2

Welcome back! This week, we will be talking about interpreting in the public sector.

3.2.1 Interpreting: definition and sub-competences

As we mentioned in module 1 of the course, interpreting consists of transferring an oral text from the source language into another oral text in the target language.

The main difference with translation is that interpreting is immediate, that is to say, it is done in the moment.

There isn't a universally accepted classification for the different types of interpreting due to the many elements that play a role in interpreting, such as the special team, the setting, the specialisation, the users, the purposes, etcetera.

When interpreting, an interpreter needs to be aware of: his/her voice, the fluency, his/her memory, the note-taking and the fidelity of his/her transfer of information.

But why? an interpreter needs to be aware of his/her voice because they need to speak: clearly, loud enough, without aggressiveness and avoiding monotony.

Furthermore, they need to be aware of their fluency because they cannot seem or sound doubtful or insecure.

They also need to know there are two types of memory: short-term and long-term, and how to use them, as well as to ensure the information they are transferring is accurate and faithful to the original.

It is also useful for an interpreter to know how to take notes. Note-taking consists of summing up the information. The first step is to write down key words.

Mastering this skill is a good exercise to:

- develop short-term memory

- remember names and figures
- retain more information
- avoid interpreting sentence by sentence

Plus, acquiring this skill facilitates having to interrupt to ask for clarification, repetitions, etc.

***

The two most common types of interpreting are:

- simultaneous
- consecutive

But there are also other types:

- liaison
- whispered
- summary
- sight-translation

Consecutive and liaison (also known as bilateral) interpreting is the most common in the public sector, although phone and videoconference interpreting are becoming more and more popular.

Simultaneous interpreting is often the one associated to conference interpreting. It consists of translating at the same time as the speaker, only a slight second behind.

- the interpreter usually works in a soundproof booth, usually with a colleague.
- this type of interpreting is commonly used in meetings and conferences.
- the interpreter receives the sound through headphones and transfers the message, almost simultaneously, through a microphone.
- attendees can select the language they want.

Meanwhile, consecutive interpreting consists of transferring the information once the interlocutor has finished talking. It is commonly used in public services, business meetings, etc.

Liaison interpreting is a form of consecutive interpreting, also specific to public services, but it goes in both directions: the interpreter translates from the source language into the target language and vice versa.

***

Look at the table on the screen to get an idea of the differences between simultaneous and consecutive interpreting.

Summary interpreting consists of transferring the main idea of a speech to offer a general vision about the conversation. It is not recommended, except in special circumstances.

A sight-translation is when an interpreter transfers a written text from the source language into an oral text in the target language.

A whisper interpreting is when the interpreter whispers or interprets in a very low voice the information received from the other party.

***

When choosing the type of interpreting one is going to perform, one must consider the different situations that may arise and affect the concentration and abilities of the interpreter:

- emotional impact
- rapidity is essential
- one of the interlocutors does not talk or does so sporadically and fast
- there are other conversations going on at the same time
- the user gives too much information
- one of the parties tries to get the interpreter's opinion

Moreover, the interpreter must examine his/her abilities and capacity and take into account other elements such as:

- the situation
- the context
- the participants

***

Now let's look at the other types of interpreting:

Remote interpreting:

- It has developed in recent years thanks to technological advances.
- Works with phones or free software for videoconferences.
- Allows companies and services providers to form a big team of interpreters in many languages who are available for a long period of hours during the day.
- Can provide services anywhere in the world and is cheaper.

Telephone interpreting:

The interpreter has to:

- learn how to proceed without non-verbal language
- get used to the immediacy of the job
- coordinate in a special way the participants in the conversation
- research constantly and widely because it won't be possible before the job
- be aware of the limitations of their code of ethics regarding confidentiality or quality, for example.

Videoconference interpreting:

- Clients are in different places and the interpreter is at the institution.

- Clients are in different places and the interpreter is with the user of the public service.
- Clients and interpreter are all in different places and the latter works following a similar procedure to that of the phone interpreter.
- It is a common service for Sign Language interpreting.

CONCLUSIONS

- Interpreting, like translation, requires mastering a set of skills that the interpreter needs to develop through training and practice.
- There are several types of interpreting and the interpreter needs to know the characteristics of each and know when to use them.
- The most popular type of interpreting in the public services is consecutive and bilateral interpreting.

If you wish to know more about this topic, we recommend the videos and articles below.

LESSON 3.3

Welcome back! This week, we will be talking about information mining tools and sources.

In the previous modules, we have seen the skills and competences that a translator and interpreter needs, as well as the challenges and problems that can arise for professionals in this field.

How could we help them? What could be the solution?

The answer would involve training and education in the settings where language services are provided. But is it possible to received specialised training in all those settings?

What's important for a translator or interpreter is developing the skills of research and information mining, which means knowing where and how to look for the information needed.

3.3.1 Standard language vs. specialised language

The use of specialised language is the main difference between specialised texts and standard texts.

Standard language is the set of linguistic rules that is common in communication between individuals. Let's see an example:

"We recognise that the impact of these events may not be just short term. We will continue to work closely with exam boards over coming days to gauge the impact on individual schools and colleges, and to make sure that special consideration options are considered and applied appropriately and fairly if students have been affected."

Specialised language is the set of linguistic rules used to ensure that people working in the same setting understand the communicative act. For example:

"In 1995, the International Council of Archives (ICA) defined the "inalienability principle" further by claiming that public records without exception can only be divested through a legislative act of the state that created them. This concept was again expanded in 2008 when the Society of American Archivists and the Association of Canadian Archivists cited the principle in jointly calling for the immediate restitution of captured Saddam-era records that had been removed from Iraq in the two Gulf Wars and the upheavals in Iraqi Kurdistan."

***

The types of specialised texts in Public Sector Interpreting and Translation are related to healthcare, education, administrative and legal settings. The vocabulary and discursive structure of these texts are specific of these settings. For example: birth certificates, employment contracts, academic records, etc.

These texts are usually provided by institutions or associations who want to give information or transmit instructions to a specific group of people.

***

The terminology used in texts is the basic element of any specialised translation.

A term or a terminological unit is a lexical unit that are part of the natural language and that acquire another meaning in a specialised text.

***

It isn't that easy to translate. For example, how would you translate the word "sentence" to your second language? What problems could you encounter?

Some of the problems might be that:

- you might not find an equivalent anywhere;
- you might not know if the terms or units provided by the dictionary are appropriate for the target text;
- you might not know what option to choose if the dictionary offers more than one;
- you might not know if the semantic equivalence between two units is possible.

What could you do to solve these problems?

- You need to consider the type of problem, the context and the resources available: dictionaries, information leaflets, etc.
- You need to work applying some guidelines such as critical sense and rigour when examining the reliability of the source or tool used for research purposes.

***

As you might have guessed already, a translator and an interpreter need to know how to find information, which means they need to:

- know how to work and use specialised terminology
- know how to develop the information mining skill

How and where can they search for reliable information?

If you wish to know more about terminology, we recommend reading the articles below.

***

We will now look at different research and information tools and sources that translators and interpreters can use. You can click on the links to access and check the different tools.

- Directories of standard and specialised dictionaries.
- Linguistic and terminological portals.
- Specialised encyclopaedias.
- Meta search engines for translators.
- Research aid software.
- Corpus.
- Databases and databanks.

A linguistic corpus is the collection of linguistic material or texts that might be of interest for translators who want to observe the use of terminology, structure, etc.

- A corpus gives an idea of the use of language
- A corpus is used for specific translation and/or research purposes.

There are different types of corpora, but translators mostly use bilingual or multilingual corpora such as:

- Network of European Reference Corpora.
- CRATER (Corpus Resources and Terminology Extraction)

It is important for a translator / interpreter to elaborate his/her own corpus, well organised and structured following his/her own criterion.

***

Basically, a database is an “online storehouse” that allows us to store large quantities of information that later we can find and use because it is organized.

***

There are two types of tools that translators use because they save time and reduce the cost of translations:

- Automated translation

- Computer-assisted translation (CAT)

Automated (or machine) translation was developed and applied to reduce the cost of IT equipment and to improve the performance.

There are two categories:

- General Automated Translation Systems
- Automated Translation Systems for Specific Purposes

General Automated Translation Systems are simple and used in most portals and search engines because they offer an overview of a text, but they aren't employed as translation aid tools.

Let's see some examples.

***

Computer-assisted translation tools are popular among freelance translators and translation companies.

A CAT tool is an IT software that learns from the translator and stores translated segments with the source excerpts in a database known as a translation memory (TM). The software divides the text into segments and analyses new segments to look for repetitions of previous translations to avoid having to translate the same sentence twice. The worth of this type of tools depends on the frequency of repetitions and the standardisation of a text.

Here's a list of examples.

***

CONCLUSIONS

It is essential for a translator to:

- find the information necessary to translate, and to do so using reliable sources.
- know the terminology and how to use it.
- know the types of resources available and their use.
- elaborate his/her own glossary and research tools.
- elaborate his/her own text corpus.

If you wish to know more about this topic, we recommend the bibliography below.

13.4. Guía docente de la asignatura *Comunicación Interlingüística*

Universidad de Alcalá

GUÍA DOCENTE

COMUNICACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

Máster Universitario en Comunicación Intercultural, ITSP
Universidad de Alcalá

Curso Académico 2017/18

GUÍA DOCENTE

Nombre de la asignatura:	**COMUNICACIÓN INTERLINGÜÍSTICA**
Código:	**200231**
Titulación en la que se imparte:	**MÁSTER UNIV. EN COMUNIC. INTERCULT., INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN EN SSPP**
Departamento y Área de Conocimiento:	**FILOLOGÍA MODERNA**
Carácter:	**Obligatorio**
Créditos ECTS:	**5 ECTS**
Curso y cuatrimestre:	**anual**
Profesorado:	**Alfredo Álvarez Álvarez, Elena de Felipe Rodríguez, Yolanda Moreno Bello** a.alvarezalvarez@uah.es; helena.defelipe@uah.es
Horario de Tutoría:	**Por determinar. Se informará en el aula virtual**
Idioma en el que se imparte:	**Español**

1. PRESENTACIÓN

Asignatura que pertenece al módulo 1 (módulo sobre comunicación interlingüística) y que se realiza íntegramente online.

Prerrequisitos y Recomendaciones:

La enseñanza de esta asignatura se realiza de manera online en una plataforma virtual, a la que se les da acceso sólo a los alumnos matriculados. El alumno deberá disponer de conexión a Internet, y, al realizar la preinscripción, proporcionar una dirección de correo electrónico correcta, dirección de correo habitual y teléfono de contacto. El alumno, una vez matriculado, tendrá acceso a la plataforma virtual, donde estarán disponibles todos los materiales y tareas del curso.

Las tareas del módulo online deberán realizarse en el plazo indicado y entregarse a través de la misma plataforma virtual. En la misma plataforma cada alumno verá los comentarios de los profesores y la nota de cada actividad.

Se requiere un nivel avanzado en el conocimiento de ambas lenguas de trabajo y de inglés o francés para acceso a bibliografía especializada.

2. COMPETENCIAS

Competencias genéricas:

1. Adquirir la competencia lingüística y comunicativa en las lenguas de la especialidad (nivel C1.2) necesarias para producir traducciones e interpretaciones en el ámbito de los servicios públicos.
2. Ser capaz de analizar y sintetizar documentos y discursos especializados en los ámbitos de la TISP en las lenguas de la especialidad.

Competencias específicas:

1. Adquirir y comprender a nivel avanzado conceptos y elementos clave que intervienen en la TISP en situaciones diversas en los ámbitos especializados de la TISP (sanitario/educativo/jurídico/administrativo).
2. Competencia documental basada en el dominio y aplicación de técnicas y estrategias adecuadas de documentación, así como en criterios de selección y evaluación de herramientas de utilidad para facilitar el trabajo.
3. Conocer y valorar las características propias de la mediación en los servicios públicos.

3. CONTENIDOS

Bloques de contenido	créditos
1. Modos de comunicación interlingüística 2. Los factores culturales y otros elementos específicos en la comunicación extralingüística. 3. Los factores extralingüísticos en la mediación en el ámbito de los SSPP	• 5 ECTS

4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.-ACTIVIDADES FORMATIVAS

4.1. Distribución de créditos (especificar en horas)

Horas presenciales	Tutorías a disposición de los alumnos (2)
Número de horas del trabajo propio del estudiante:	123. Incluyen horas de lectura, estudio y elaboración de diferentes actividades.
Total horas	125

Tutorías: comunicación y contacto a través del correo de la plataforma virtual

4.2. Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

- Lectura de contenido teórico disponible en la plataforma virtual - Visionado de material audiovisual disponible en la plataforma virtual	En la plataforma estarán disponibles lecturas obligatorias y lista de bibliografía complementaria que facultará al alumno para la realización de las actividades de evaluación previstas.
Test, autoevaluaciones y otras actividades	Los alumnos deberán realizar los test, autoevaluaciones y otras actividades previstas en la plataforma como parte de la evaluación continua de la asignatura.

5. EVALUACIÓN: Procedimientos, criterios de evaluación y de calificación

Todos los estudiantes seguirán la evaluación continua, que consistirá en la realización de lecturas y actividades en la plataforma virtual (60%) además de un ensayo final (40%), en el que se demuestre haber adquirido las competencias mínimas establecidas en esta guía docente. Las actividades y ensayo final serán evaluados utilizando los criterios de evaluación especificados más abajo. Para poder ser evaluados los estudiantes deben de participar con un mínimo de 80% de entrega de actividades.

Los criterios de evaluación serán los expresados en las competencias básicas, genéricas y específicas que figuran en esta guía. Además se podrán tener en cuenta otros aspectos como: originalidad y aportación propia, claridad expositiva y argumentativa y utilización de materiales y documentación.

La calificación final será la resultante de la aplicación de los criterios de evaluación a las evidencias obtenidas en el trascurso de la asignatura mediante los diferentes test, trabajos y actividades previstas en la plataforma.

El sistema de calificaciones será el previsto por la legislación vigente de acuerdo con los criterios de evaluación mencionados:

SOBRESALIENTE (9-10)

- El estudiante demuestra comprender plenamente los conceptos necesarios en relación con los estudios de TISP.
- El estudiante no tiene errores lingüísticos significativos en español (C1).
- El estudiante es capaz de aplicar los diferentes modelos teóricos a las actividades prácticas de manera adecuada.
- El estudiante puede describir y explicar con claridad y precisión los conceptos, métodos, procedimientos y técnicas básicas de la TISP como disciplina.
- El estudiante demuestra la capacidad de analizar críticamente la teoría adquirida y puede explicarla de manera clara y concisa, demostrando ideas y opiniones independientes.

NOTABLE (7-8,9)

- El estudiante entiende bien los conceptos necesarios en relación con los estudios de TISP.
- El estudiante tiene algún error lingüístico poco significativo en español.
- El estudiante es capaz de aplicar los diferentes modelos teóricos a las actividades prácticas de manera correcta.
- El estudiante puede describir y explicar con claridad los conceptos, métodos,

procedimientos y técnicas básicas de la TISP como disciplina.
- El estudiante demuestra la capacidad de analizar críticamente la teoría adquirida y puede explicarla de manera clara y concisa, demostrando ideas y opiniones independientes.

APROBADO (5-6,9)
- El estudiante tiene dificultades para entender los conceptos necesarios en relación con los estudios de TISP.
- El estudiante tiene errores lingüísticos significativos en español aunque éstos no limitan la comprensión.
- El estudiante puede aplicar los diferentes modelos teóricos a las actividades prácticas con dificultad.
- El estudiante puede describir y explicar con dificultades los conceptos, métodos, procedimientos y técnicas básicas de la TISP como disciplina.
- El estudiante demuestra la capacidad de analizar críticamente la teoría adquirida y puede explicarla con muchos errores pero demostrando ideas y opiniones independientes.

SUSPENSO (0-4,9)
- El estudiante no demuestra comprender los conceptos necesarios en relación con los estudios de TISP.
- El estudiante tiene errores lingüísticos significativos que dificultan la comprensión.
- El estudiante no es capaz de aplicar los diferentes modelos teóricos a las actividades prácticas de manera adecuada.
- El estudiante no es capaz de describir y explicar con claridad y precisión los conceptos, métodos, procedimientos y técnicas básicas de la TISP como disciplina.
- El estudiante no demuestra la capacidad de analizar críticamente la teoría adquirida ni puede explicarla de manera clara y concisa.

Excepcionalmente, aquellos estudiantes que cumplan los requisitos para una evaluación final de acuerdo con la normativa universitaria vigente (Art. 10, Normativa reguladora de los procesos de aprendizajes 24/03/2011) podrán acogerse a la evaluación final, previa autorización de la comisión académica del máster en los términos establecidos en la normativa referida. En este sentido, los alumnos deberán solicitarlo por escrito a la comisión en las dos primeras semanas de impartición de la asignatura explicando las razones que le impiden seguir el sistema de evaluación continua.

Los alumnos que se acojan a la evaluación final realizarán unas pruebas y/o trabajos cuyo formato será indicado por los profesores.

Tanto los alumnos de evaluación continua como los de evaluación final tendrán derecho, en caso de no haber aprobado, a una convocatoria extraordinaria, cuyo formato será de características similares a la evaluación final.

El profesorado de esta asignatura, en consonancia con las directrices de la Universidad, practica una política de tolerancia cero hacia el plagio. Cualquier evidencia en este sentido supondrá el suspenso en la asignatura con la mínima calificación (0).

6. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía recomendada:

- Cestero Mancera, Ana Mª (1999) R*epertorio básico de signos no verbales del español,* Madrid: Arco libros.
- Corsellis, A. (2003) "Formación de los proveedores de servicios públicos para trabajar con intérpretes y traductores. Habilidades y competencias interculturales". Carmen Valero -Garcés (ed.). *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Contextualización, actualidad y futuro.* Granada: Comares, 71-90.
- Jackson, Jane (2014) *Introducing Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.
- Matsumoto, D. (2006) "Cultural and Nonverbal Behavior". *Handbook of nonverbal Communications,* 219-235. http://www.davidmatsumoto.com/content/Matsumoto%20Chapter%2012%20Pages%20from%20Manusov%20II%20Proff-14.pdf
- Sales, D. (2005) "Panorama de la mediación intercultural. y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España". *Cultural Aspect*s. *Translation Journal,* 9 (1). http://translationjournal.net/journal/31mediacion.htm
- Valero-Garcés, C. (2001) "¿Mediador social = mediador intralingüístico = intérprete? Práctica, formación y reconocimiento social del "intérprete" en los servicios públicos" de C. Valero-Garcés y A. Derham. *La evaluación de la calidad en interpretación: Docencia y Profesión* Collados, A. et al (eds.) Granada: Comares, 257- 266.
- Valero-Garcés, C. (2 ª ed.) (2008) *Formas de Mediación Intercultural: Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos; Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Granada: Comares.