

# FROM THE EDITOR

---

## INTRODUCTION

### PSIT AND TECHNOLOGY. CHALLENGES IN THE DIGITAL AGE

---

**Carmen Valero-Garcés**

*University of Alcalá, Spain*

[carmen.valero@uah.es](mailto:carmen.valero@uah.es)

Volume 5 of the *FITISPos International Journal* attempts to introduce the reader to the unavoidable topic of the use of technology in public services communication. As a necessary form of intralinguistic and intercultural communication, PSIT provides people with the opportunity to participate, favors equal access, and helps to overcome or reduce discrimination. Advances in technology and its application in all facets of our lives, both daily and on a professional level, has also led to additional efforts being made to apply these means to translation and interpreting in different fields, such as legal, administrative, or healthcare settings. The number of examples is multiplying with each passing day: the creation of multilingual webpages, standardized forms in a multitude of languages, mobile phone applications with a variety of objectives, a plethora of online dictionaries and glossaries that can be added to and revised, machine translations with ever-improving accuracy, and more and more powerful search engines. To that list, we must also add practical aspects like cost savings, which is a highly valued factor within institutions regarding the services they provide to society. Legislation is also making headway and incorporates, permits, or incentivizes the use of ICTs (Information and Communication Technologies) in legal processes and a variety of procedures, while, at the same time, it attempts to guarantee the correct use of said technologies and their compliance with current regulations. That means developing specific laws and standards that go beyond national borders like the *Future European Regulation on Data Protection*, ratified on 27 April 2016, whose application will become effective two years later.

This rapid development of ICTs and this set of tools that facilitate information and communication processes thanks to the advances and developments in technology has propelled us into the digital age. Having said that, these advances also bring about new important challenges and difficulties that greatly affect the population that does not have command over the communication language(s) used in public services and that is/are the focus of attention regarding PSIT.

The European Parliament Draft Report on language equality in the digital age in Europe published on 26 February 2018 will help us demonstrate some of those obstacles. The report points out a widening technology gap between well-resourced languages and less-resourced languages, whether the latter are official, co-official, or non-official in the EU. It stresses that lesser-used European languages are significantly disadvantaged due to an acute lack of tools and resources, as well as a lack of researchers with the necessary technological skills. This assessment can, without a doubt, be extended to speakers of non-official languages in the Union, but with increasing use, such as Arabic, Chinese, Russian, or other Asian and African languages, who not only do not have technology training and resources, but also frequently lack education, or specific knowledge in order to serve as linguistic or cultural intermediaries between the population seeking public services and their providers. Such differences further deepen the digital divide between widely-used and lesser-used languages while the digitalization of society continues to increase. A terrible paradox

then arises: with increased digitalization comes an increased digital divide; progress and poverty together like two sides of the same coin.

A worrying observation in the European Parliament Draft Report (2018) is that

the Digital Single Market remains fragmented by significant language barriers, thus hindering online commerce, communication via social networks, and the exchange of cultural content, as well as the wider deployment of pan-European public services.

The conclusion drawn from the preceding paragraphs is the need to reduce the digital divide and, thus, promote respect for linguistic diversity and compliance with the fundamental right to understand and to be understood in the multilingual societies in which we live.

Some solutions could be to:

1. Share successful policy strategies in the field of language technologies with minority languages.
2. Exchange experiences and good practices regarding the application of new technologies in PSIT.
3. Invest in the development of minimum language resources such as lexicons, speech records, translation memories, corpora and encyclopedic contents, which are useful for effective and necessary communication for translators and interpreters who often mention the lack of said resources for certain language combinations.
4. Promote research and provide it with sufficient funding to enable the development of innovative technologies and services and to contribute to the reduction of the technology gap between languages.
5. Boost the transfer of knowledge and technology with the creation of platforms and applications that enable the sharing of technology-related resources.
6. Extend the Digital Language Diversity Project instead of pursuing the digital single market.
7. Develop education policies in accordance with current educational needs related to both the linguistic diversity in society and to language technology.
8. Raise awareness among schoolchildren, students, and future professionals of the career opportunities in the language technology and linguistic diversity industry.
9. Promote the use of language technologies within cultural and educational exchanges with the aim of reducing the barriers that linguistic diversity can pose to intercultural dialogue.
10. Raise awareness among public bodies and citizens of the benefits of having quality online services, content, and products available in the most-used languages in their field.
11. Improve access to online services and information in different languages taking advantage of already existing advances such as machine translation, speech recognition, or remote interpreting in order to improve the accessibility of those services.
12. Increase collaboration between research, industry, public and private data owners, and language service providers, as well as facilitate interoperability to share and develop core language resources (corpora, lexicons, ontologies, etc.) for communication.

In short, the aim is to ensure that technological development in general and language technologies in particular contribute to the equality of all European citizens in their daily lives, regardless of the languages they speak. Is that what really happens? Some facts, such as the following, seem to indicate that, in fact, it does:

Most conferences on translation include new technologies among its proposed topics. Each event is presented as a distinctive act in which translators, interpreters, researchers, translation

companies, language service providers, and international organizations can interact, exchange ideas, and debate current trends. Contributions may be sent regarding any topic related to the technology utilized in translation and interpreting from CAT tools to machine translation (MT) in its most recent and multiple specialties. There are more and more publications regarding automatic post-editing tools or new advances in MT like Neural Machine Translations (NMT), Statistical Machine Translation (SMT), Rule-Based Machine Translation or training automatic translation engines, including natural language processing for translation and interpreting, mobile technologies, and automatic evaluation of translation quality, to name a few topics.

Close interaction between technology and the practice of translation and interpreting is sought (while also bragged about in some circles). In turn, its adoption in daily practice is demanded, but at such a velocity that it runs the risk of its use going beyond control, on the one hand, by the professionals, associations, users, as well as by the communities that translators and interpreters serve, and, on the other hand, by the trainers and researchers. Exchanging human practice for technology leads to a change in expectations and new pressures and, therefore, a change in our actions.

We are now at a moment when it is necessary to create synergies between technologies and translation. To understand each other. To try to speak the same language. In the words of Forcada (Alcina 2017: 126), president of the European Association of Machine Translations (EAMT):

I believe that from the technology domain we have really tended to promote solutions without understanding the problems very well, to treat the translation community as if it were enlightened despotism: “everything for the people, but without the people.” On the other hand, a lot of mistrust is seen in the translation community, probably because of what I have just said, and also because the technologies have not measured up to what they promised to be. Translation work is very complex and it is sometimes seen in an excessively simplified way from a technology standpoint.

However, we can understand each other. Forcada advocates applying the European directive called “Responsible Research and Innovation” (RRI) (1). The directive recommends that all actors in the research and innovation chain, including users, be involved. The EU proposal known as MT@EC (Machine Translation at European Commission) is a step in that direction. MT@EC, also known as *eTranslation*, is presented by the EU as a free service designed to offer secure translation for public administrations in the EU and its Member States, as well as EU institutions and agencies. For the time being, it works best with texts about issues related to the EU. It is, without a doubt, a way of reinforcing and bringing to the forefront, once again, one of the fundamental objectives of the EU: to protect multilingualism.

This special issue of *FITISPos-IJ* gathers some experiences and/or applications of new technologies, as well as some results from research on the use, development, and future of technology in PSIT fields.

The articles that constitute this volume, organized in alphabetical order by author, serve to share more information regarding the dizzying advances of technology in Translation and Interpreting Studies and in PSIT. The section begins with an article by Henry Liu, invited by the publishers of this volume of *FITISPos IJ* due to his experience and international recognition in multilingual settings. Henry Liu's article, with its challenging title, “Help or Hinder? The Impact of Technology on the Role of Interpreters” (in Spanish “¿Ayuda o estorbo? El impacto de la tecnología en el papel del intérprete”) outlines his vision regarding the evolution of the role of the interpreter and translator in these settings, the strengthening of the deontology of the profession, and the expectations and effects of technology both in professional practice and in research training.

Abi-Mikasa and Eingrieber and in “Training Video-Interpreters for Refugee Languages in the German-Speaking DACH Countries: The SAVD Initiative”, presents an educational experience of video-interpreting carried out in Germany, Austria, and Switzerland after the 2015 refugee crisis. In

addition to presenting the course, the opinions held by course participants are shared by means of a survey carried out after the training.

Bianchini and Pisani, in “Didactic Proposal for Teaching Translation Technologies in Undergraduate Education”, describes, in detail, a didactic proposal for the incorporation of technology in public translator and interpreter training in an Argentinian university. After his explanation, he points out some of the challenges found, such as the difficulties of integrating said training into other subjects and into other general study plans or the lack of adequate infrastructure.

Symseridou, in “The Web as a Corpus and for Building Corpora in the Teaching of Specialised Translation: The Example of Texts in Healthcare”, emphasizes the importance of documentation skills in translator training and advocates direct participation by students in the development of specialized corpora. From a practical standpoint, this article examines using the web as a mega-corpus that can be read directly with the help of commercial search engines like Google and introduces the WebBootCat software as an automated means of developing corpora.

Vitalaru and Rodriguez Galán, in “Open Education and Translation Teaching through MOOC Courses in Spain and the United Kingdom”, analyze and compare general aspects related to their creation and more specific aspects such as the objectives, the structure, the topics and different design strategies in the MOOCs related to PSIT and available in the countries mentioned. They warn of the scarce number of initiatives that exist at this time, but also of the enormous potential that this modality of training has. The article finishes with a series of general recommendations to ensure success in said courses.

In the *Interview* section, José Luis Vega, Head of Department, Alberto Rivas, translator in charge of quality, and Luis González, terminologist, all of them from the Spanish Department of the Directorate-General for Translation of the European Commission, speak to us about the role that technology plays within translation in the EU and the most-used tools, as well as the importance of quality and the controls implemented to ensure it. They also comment on the changes that technology is provoking in terms of the translator profile and the update of IATE as an invaluable tool for the user.

The *Book Review* section includes reviews of various books or recent collections of articles covering a wide range of topics and different fields, giving accounts of the complex circle within which PSIT is integrated. The analyzed texts are *Teaching Dialogue Interpreting* (Cirilo & Niemants, 2017), *Comparative Law for Legal Translators* (Soriano-Barabino, 2016), *New Insights into Arabic Translation and Interpreting* (Taibi ed., 2016), and *Superando límites en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Beyond Limits in Public Service Interpreting and Translation* (Valero-Garcés et al. eds., 2018).

*The Research Corner* includes various recently defended doctoral dissertations covering quite a diverse range of topics that, once again, confirm the advances of PSIT research. The titles alone shed much light on their contents, which we encourage you to read. They are the following:

- *La presencia mediática de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos a través del análisis de discursos en la Red / The Media Coverage of Public Service Interpreting and Translation through the Analysis of Online Discourses*, by Carmen Cedillo Corrochano (2017).
- *Aproximación al diseño y elaboración de un diccionario sanitario trilingüe en línea (español-rumano-inglés) / Approach to the Design and Creation of a Trilingual Healthcare Online Dictionary (Spanish-Romanian-English)*, by Liliana Illie (2017).
- *Estudio sobre la enseñanza de traducción en Tailandia y diseño de una propuesta didáctica / Study about Translation Teaching in Thailand and Creation of a Didactic Proposal*, by Thanita Sirinit (2017).
- *La traducción jurídica del Código Penal de España al chino. Análisis de los problemas de traducción y propuesta didáctica / Legal Translation of the Spanish Penal Code into*

*Chinese. Analysis of Translation Problems and Didactic Proposal*, by Yanping Tan (2017).

- *Aplicación de estudios sobre el lenguaje en zonas en conflicto: el caso del intérprete de guerra / Language Studies Applied to Conflict Zones: The Case of the War Interpreter*, by Yolanda Moreno Bello (2017)
- *Planificación lingüística de la lengua de signos en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia / Linguistic Planification of the Sign Language in The Educational Field in The Autonomous Community of Galicia*, by Cristina González Abelaira (2018).
- *La práctica de la traducción jurídica: problemas y dificultades en la traducción de sentencias inglés-español en dos casos de Derecho Penal y Civil / Legal Translation Practice: Problems and Difficulties in the Translation of English and Spanish Sentences for Two Cases from Criminal and Civil Law*, by Verónica Fabiana Pérez Guarnieri (2017).
- *Museos, mediación cultural y artes visuales; perfiles profesionales del ámbito educativo / Museums, Intercultural Mediation and Visual Arts: Professionals Profiles in the Educational Field*, by María Vidagal Murgui (2016).

Reference is also made to *Humanterm*, an R&D&I project carried out with funding from the Universidad Europea de Madrid, with the general aim of creating a terminological multilingual glossary (Spanish-English-French-Chinese-Russian) for translators working in the humanitarian field, which contributes to reducing the scarcity of electronic resources. This section also includes a list of new tools related to PSIT and a selection of various events that will take place in 2018.

The *Working Papers* section deserves a special mention in this volume for its unity regarding topic and because of the linguistic and cultural diversity that it features.

El Jirari, in “La influencia de las asimetrías institucionales en la traducción jurídica y administrativa: Estudio de caso: España y Marruecos” (“The Influence of Institutional Asymmetries on Legal and Administrative Translation: Case study: Spain and Morocco”) calls the attention to the significant institutional asymmetry between these two countries and the need to carry out a comparative analysis within the framework of the legal systems that transcends the purely terminological and linguistic field in order to help translators in their task.

Illie, in “La terminología informatizada y la traducción en lenguas minoritarias. Reflexiones” (“Computerized Terminology and Translation in Minority Languages. Reflections”) insists on the need for specialization and the role of computerized terminology in order to carry out a teaching proposal in the Spanish-Romanian-English language combination. Her proposal aims to increase the translational dexterity of future professionals and to facilitate their work in a rapidly evolving multimedia context with the goal of offering some good final products.

Sirinit, in her article “Análisis de los errores de traducción de los alumnos tailandeses en la traducción del texto con elementos culturales (español-tailandés)” (“Analysis of Translation Errors of Thai Students in the Translation of a Text With Cultural Elements (Spanish-Thai)”), presents the results of an analysis of translation errors made by Thai students in a Spanish to Thai translation of a text with cultural elements in the Thai educational context. This work leads to drawing conclusions with respect to developing a more comprehensive translation program in a language combination with hardly any materials available.

Zhang, in “The Overview of the Spanish Translation Course of the Spanish Philology Degree in China” (“An Overview of the Spanish Translation Course of the Hispanic Philology Degree in China”), presents a critical vision of the current situation regarding teaching Spanish translation in China at a time of mutual interest from the respective languages and cultures. With that in mind, it offers certain guidelines to help correct this situation and to train qualified professionals facing the growing demand of translators who work in the Chinese-Spanish language combination.

## References

- Alcina, A. 2017. “Entrevista amb Mikel Forcada”. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 15: 124-127. [Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.202>].
- Draft Report on language equality in the digital age*. European Parliament. 2018. [Available at: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=COMPARL&reference=PE-618.224&format=PDF&language=EN&secondRef=01>].
- MT@EC. 2018. Machine Translation at European Commission. European Commission. [Available at: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/thinktank/index.php/MT@EC>].
- Responsible Research and Innovation*. 2018. European Commission. [Available at: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>].

# EL EDITOR

---

## INTRODUCCIÓN

### TISP Y TECNOLOGÍA. RETOS EN LA ERA DIGITAL

---

**Carmen Valero-Garcés**

*Universidad de Alcalá, España*

[carmen.valero@uah.es](mailto:carmen.valero@uah.es)

**E**

l volumen 5 de *FITISPos International Journal* pretende introducir al lector en el tema ineludible del uso de la tecnología en la comunicación en los servicios públicos. La TISP como forma de comunicación intralingüística e intercultural necesaria brinda la oportunidad de participar a las personas, favorece la igualdad de acceso y ayuda a superar o reducir la discriminación. Los avances de la tecnología y su aplicación en todos los

ámbitos de nuestra vida, tanto cotidiana como profesional, ha generado también esfuerzos para aplicar estos medios a la traducción e interpretación en diferentes ámbitos como pueden ser el jurídico, el administrativo o el sanitario. Los ejemplos se multiplican casi día a día: creación de páginas web multilingües, formularios estandarizados en multitud de lenguas, aplicaciones móviles con fines diversos, multitud de diccionarios o glosarios en línea ampliables y revisables, o traductores automáticos cada vez más precisos y motores de búsqueda más potentes. A ello hay que unir aspectos prácticos como el ahorro de costes, factor bien apreciado por las instituciones en sus prestaciones a la sociedad. La legislación va también dando sus pasos e incorpora, permite o incentiva el uso de las TICs (Tecnologías de la información y la comunicación) en los procesos legales o en los diversos procedimientos, a la vez que trata de garantizar el uso correcto de las mismas y su adecuación a la normativa vigente. Ello supone la elaboración de leyes y normas específicas más allá de las fronteras nacionales como el *Futuro Reglamento Europeo sobre Protección de Datos*, ratificado el 27 de abril de 2016, por lo que será de aplicación efectiva dos años después.

Este rápido desarrollo de las TICs o de ese conjunto de herramientas que facilitan los procesos de información y comunicación gracias al avance y desarrollo de la tecnología nos ha llevado a la era digital. Ahora bien, estos avances plantean desafíos y retos importantes que afectan sobre manera a la población que no domina la lengua(s) de comunicación en los servicios públicos y que son el centro de atención de la TISP.

El Proyecto de Informe del Parlamento Europeo publicado el 26 febrero de 2018 sobre la igualdad lingüística en la era digital en Europa nos servirá para mostrar algunos de esos obstáculos. En el informe se señala una creciente brecha tecnológica entre las lenguas con más y las lenguas con menos recursos, ya sean estas últimas oficiales, cooficiales o no oficiales en la UE. Se señala que las lenguas minoritarias europeas están muy desfavorecidas debido a una grave falta de instrumentos y recursos, así como a la falta de investigadores con las necesarias capacidades tecnológicas. Tal apreciación es, sin duda, extensible a los hablantes de las lenguas no oficiales en la UE, pero de uso creciente como pueden ser el árabe, el chino, el ruso, y las lenguas africanas o asiáticas. Muchos hablantes de esas lenguas en la UE no solo no tienen recursos o formación tecnológica, sino que, con frecuencia, carecen de educación o de conocimientos específicos para actuar como intermediarios lingüísticos y/o culturales entre la población que solicita los servicios

públicos y sus proveedores. Tales diferencias hacen que la brecha digital sea cada vez mayor entre las lenguas más difundidas y las lenguas minoritarias, a la par que crece la digitalización de la sociedad. Surge así una terrible paradoja: a mayor digitalización mayor brecha digital; progreso y pobreza juntos como las dos caras de una moneda.

En el Proyecto Informe (2018) se observa con preocupación que

el mercado único digital sigue fragmentado por importantes barreras lingüísticas, obstaculizando así el comercio en línea, la comunicación a través de las redes sociales y el intercambio de contenidos culturales, así como un despliegue más amplio de servicios públicos paneuropeos.

La conclusión que deriva de los párrafos anteriores es la necesidad de disminuir esa brecha digital en favor del respeto a la diversidad lingüística o del cumplimiento del derecho fundamental a entenderse y ser entendido en las sociedades multilingües en las que vivimos.

Algunas soluciones pueden ser:

1. Compartir estrategias políticas de éxito en el ámbito de las tecnologías lingüísticas con lenguas minoritarias.
2. Intercambiar experiencias y buenas prácticas en la aplicación de las nuevas tecnologías en la TISP.
3. Invertir en el desarrollo de recursos lingüísticos mínimos tales como glosarios, registros de voz, corpus, memorias de traducción y contenidos enciclopédicos o por especialidad, de utilidad para una comunicación efectiva y necesarios para los traductores e intérpretes que con frecuencia comentan la falta de los mismos en determinadas combinaciones lingüísticas.
4. Fomentar la investigación dotándola de financiación suficiente que permita desarrollar tecnologías y servicios innovadores y contribuir a la reducción de la brecha tecnológica entre las lenguas.
5. Impulsar la transferencia de conocimientos y tecnología creando plataformas o aplicaciones que permitan la puesta en común de recursos tecnológicos.
6. Ampliar el proyecto de diversidad lingüística digital en lugar de buscar el mercado único digital.
7. Desarrollar políticas educativas acordes a las necesidades educativas actuales y relacionadas tanto con la diversidad lingüística de la sociedad como con las tecnologías del lenguaje.
8. Sensibilizar a escolares y estudiantes y a futuros profesionales de la T&I con respecto a las oportunidades profesionales en el sector de las tecnologías del lenguaje y de la diversidad lingüística.
9. Promover la utilización de las tecnologías del lenguaje en los intercambios culturales y educativos con el objetivo de reducir los obstáculos que la diversidad lingüística puede suponer para el diálogo intercultural.
10. Concienciar a los organismos públicos y a los ciudadanos sobre los beneficios de disponer de servicios, contenidos y productos de calidad en línea en las lenguas de mayor uso en su entorno.
11. Mejorar el acceso a los servicios e informaciones en línea en diferentes lenguas aprovechando los avances ya existentes como, por ejemplo, la traducción automática, el reconocimiento de la voz o la interpretación remota, a fin de mejorar la accesibilidad de los servicios prestados.
12. Estrechar la colaboración entre las instituciones, los centros de investigación, la industria y los propietarios de datos, sean públicos o privados, y los proveedores de servicios lingüísticos y facilitar la interoperabilidad con el fin de compartir y desarrollar recursos lingüísticos esenciales (corpus, glosarios, ontologías, etc.) para la comunicación.

En definitiva, el objetivo es conseguir que el desarrollo tecnológico en general y las tecnologías del lenguaje en particular contribuyan a la igualdad de todos los ciudadanos europeos en su vida cotidiana, independientemente de las lenguas que hablen. ¿Ocurre realmente así? Algunos hechos así parecen indicarlo:

No hay congreso sobre traducción que no incluya las nuevas tecnologías entre los temas que propone. Cada evento se presenta como un acto distintivo en el que traductores, intérpretes, investigadores, empresas de traducción, proveedores de servicios lingüísticos y organizaciones internacionales pueden interactuar, intercambiar ideas y debatir sobre las tendencias actuales. Se invita a enviar contribuciones sobre cualquier tema relacionado con la tecnología utilizada en la traducción e interpretación desde herramientas TAO a traducción automática (TA) en sus más recientes y múltiples especialidades. Así mismo, son cada vez más numerosas las publicaciones sobre herramientas de post-edición automática o nuevos avances en TA como la traducción automática neuronal (TAN), en inglés *Neural Machine Translation* (NMT), la traducción automática estadística (TAE), en inglés *Statistical Machine Translation* (SMT), la traducción automática basada en reglas (*Rule-Based Machine Translator*), o el entrenamiento de motores de TA, pasando por el procesamiento del lenguaje natural para traducción e interpretación, las tecnologías móviles o la evaluación automática de la calidad de la traducción.

Se busca (a la vez que se alardea en algunos círculos) una estrecha interacción entre la tecnología y la práctica de la traducción e interpretación. Se exige, a su vez, su adopción en la práctica diaria, pero a tal velocidad que se corre el riesgo de que su uso quede fuera del control, por un lado, por parte de los profesionales, las asociaciones, los usuarios y las propias comunidades a las que los traductores e intérpretes servimos y, por otro lado, por parte de los formadores e investigadores. Cambiar la práctica humana por la tecnología supone un cambio en las expectativas y nuevas presiones y, por lo tanto, un cambio en la manera de actuar.

Estamos, pues, en un momento en el que es necesario crear sinergias entre las tecnologías y la traducción. Entendernos. Tratar de hablar el mismo lenguaje. En palabras de Forcada (Alcina 2017: 126), presidente de la Asociación Europea de Traducción Automática (European Association of Machine Translation, EAMT):

Creo que desde el campo de la tecnología hemos tendido mucho a impulsar soluciones sin conocer bien los problemas, a tratar a la comunidad de traductores como si fuera despotismo ilustrado: "todo para el pueblo, pero sin el pueblo". Por otro lado, en la comunidad de la traducción se ve una gran desconfianza, probablemente por lo que acabo de decir, y también porque las tecnologías no han estado a la altura de lo que prometían. El trabajo de traducción es muy complejo y a veces se ve de manera excesivamente simplificada desde las tecnologías.

Pero nos podemos entender. Forcada aboga por aplicar la directriz europea llamada “innovación e investigación responsable” (*RRI: responsible research and innovation*) (1). En ella se recomienda implicar en la cadena de investigación e innovación a todos los agentes, incluidas las personas usuarias. La propuesta de la UE conocida como MT@EC (por sus siglas en inglés *Machine Translation at European Commission*, en español *Traducción Automática en la Comisión Europea*), es un avance en dicha dirección. MT@EC, también conocida como *eTranslation*, se presenta desde la UE como un servicio gratuito diseñado para ofrecer una traducción segura para la administración pública de la UE en sus Estados miembros, así como en las instituciones y agencias de la UE. Hoy por hoy funciona mejor con textos sobre asuntos relacionados con la UE. Es, sin duda, una manera de reforzar y traer de nuevo al primer plano uno de los objetivos fundamentales de la UE: la defensa del multilingüismo.

Esta edición especial de *FITISPos-IJ* recoge algunas de las experiencias y/o aplicaciones de las nuevas tecnologías, así como algunos resultados de investigaciones sobre su uso, desarrollo y futuro de la tecnología en los ámbitos de la TISP.

Los artículos que siguen, por orden alfabético de los autores, vienen a añadir más información sobre este vertiginoso avance de la tecnología en los Estudios de Traducción e Interpretación en general y en la TISP en particular.

Comienza la sección con el artículo del Henry Liu, invitado por los editores del volumen 5 de *FITISPos-II*, por su experiencia y reconocimiento internacional en entornos multilingües. El artículo de Henry Liu, con su desafiante título, “Help or Hinder? The Impact of Technology on the Role of Interpreters” (en español “¿Ayuda o estorbo? El impacto de la tecnología en la labor la función el papel del intérprete”) esboza su visión sobre la evolución de la función del intérprete y traductor en estos entornos, el afianzamiento de la deontología de la profesión y las expectativas y efectos de la tecnología tanto en la práctica profesional como en la formación en la investigación.

Abi-Mikasa y Eingriber en “Training Video Interpreters for Refugee Languages in the German-Speaking DACH Countries: The SAVD Initiative” (en español: “Formación de intérpretes por videoconferencia para las lenguas de los refugiados en los países de habla alemana de la *DACH*: la iniciativa SAVD”), presenta una experiencia formativa de video-interpretación desarrollada en Alemania, Austria y Suiza tras la crisis de refugiados de 2015. Además de presentar el curso, se informa sobre las opiniones de los participantes en el mismo a través de un cuestionario realizado tras la formación.

Bianchini y Pisani, en “Propuesta didáctica para la enseñanza de tecnologías de la traducción en la formación de grado”, describen con detalle una propuesta didáctica para la incorporación de la tecnología en la formación de traductores e intérpretes públicos en una universidad argentina. Tras su exposición, plantean algunos de los desafíos encontrados como son las dificultades para integrar esa formación en otras asignaturas y en los planes de estudios generales, así como la falta de una infraestructura adecuada.

Symseridou, en “The Web as a Corpus and for Building Corpora in the Teaching of Specialised Translation: the Example of Texts in Healthcare” (en español “La Web como corpus y para la construcción de corpus en la enseñanza de la traducción especializada: el ejemplo de los textos sobre salud”), enfatiza la importancia de las habilidades de documentación en la formación de traductores y aboga por la participación directa de los estudiantes en la construcción de corpus especializados. Desde la práctica, examina el uso de la Web como un Mega Corpus que puede ser leído directamente con la ayuda de motores de búsqueda comerciales como Google y presenta el software WebBootCat como un medio para construir corpus de forma automática.

Vitalaru y Rodríguez Galán, en “Educación abierta y enseñanza de la traducción a través de cursos MOOC de España y del Reino Unido”, analizan y comparan aspectos más generales relacionados con su creación y aspectos más específicos como los objetivos, la estructura, el temario y diferentes estrategias de diseño en los MOOCs relacionados con la TISP y disponibles en los países mencionados. Advierten del escaso número de iniciativas existentes hoy por hoy pero también del gran potencial que encierra esta modalidad de formación. El artículo termina con una serie de recomendaciones generales para asegurar el éxito de dichos cursos.

En la sección de Entrevistas/*Interview*, desde el Departamento de Lengua Española de la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea, José Luis Vega, Jefe del Departamento, Alberto Rivas, traductor encargado de la calidad, y Luis González, terminólogo, nos hablan del papel que ocupan la tecnología en la traducción dentro de la UE, de las herramientas de mayor uso, así como de la importancia de la calidad y de los controles aplicados para conseguirla. Comentan también los cambios que la tecnología está suponiendo en el perfil del traductor y la actualización de IATE como herramienta de gran validez para el usuario.

La sección de “Reseñas”/*Book Review* incluye comentarios a varios libros o colecciones de artículos recientes de tema diverso y ámbitos diferentes, dando cuenta del complejo círculo en el que cabe integrar la TISP. Los textos analizados son: *Teaching Dialogue Interpreting* (Cirilo y Niemants, 2017); *Comparative Law for Legal Translators* (Soriano-Barabino, 2016); *New Insights into Arabic Translation and Interpreting* (Taibi ed., 2016), *Superando límites en Traducción e*

*Interpretación en los Servicios Públicos. Beyond Limits in Public Service Interpreting and Translation* (Valero-Garcés et al. eds., 2018).

El “Rincón del Investigador”/*Research Corner* incluye varias tesis doctorales leídas recientemente sobre temas bien diversos que vuelven, así, a confirmar el avance de la TISP en la investigación. Los títulos de las mismas dicen ya mucho de su contenido, que animamos a leer. Estas son:

- *La presencia mediática de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos a través del análisis de discursos en la Red* por Carmen Cedillo Corrochano (2017).
- *Aproximación al diseño y elaboración de un diccionario sanitario trilingüe en línea (español-rumano-inglés)* por Liliana Illie (2017).
- *Estudio sobre la enseñanza de traducción en Tailandia y diseño de una propuesta didáctica* por Thanita Sirinit (2017).
- *La traducción jurídica del Código Penal de España al chino. Análisis de los problemas de traducción y propuesta didáctica* por Yanping Tan (2017).
- *Aplicación de estudios sobre el lenguaje en zonas en conflicto: el caso del intérprete de guerra* por Yolanda Moreno Bello (2017)
- *Planificación lingüística de la lengua de signos en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia* por Cristina González Abelaira (2018).
- *La práctica de la traducción jurídica: problemas y dificultades en la traducción de sentencias inglés-español en dos casos de Derecho Penal y Civil* por Verónica Fabiana Pérez Guarnieri (2017).
- *Museos, mediación cultural y artes visuales; perfiles profesionales del ámbito educativo* por María Vidagal Murgui (2016).

Se hace también referencia al proyecto *Humanterm*, proyecto de I+D+I realizado con financiación de la Universidad Europea de Madrid, con el objetivo general de crear un glosario terminológico plurilingüe (español-inglés-francés-chino-ruso) para la traducción en el ámbito humanitario que contribuya a mejorar la escasez de recursos electrónicos. Finalmente, en dicha sección se incluye también un listado de herramientas novedosas relacionadas con la TISP y una selección de varios eventos que tendrán lugar en 2018.

Mención especial merece la sección de “Trabajos de investigación” /*Working Papers* de este volumen por la unidad de su temática y por la diversidad lingüística y cultural que recoge.

El Jirari, en “La influencia de las asimetrías institucionales en la traducción jurídica y administrativa: Estudio de caso: España y Marruecos”, llama la atención sobre la notable asimetría institucional entre estos dos países y la necesidad de llevar a cabo un análisis comparativo en el marco de los sistemas jurídicos que trasciende el ámbito puramente terminológico y lingüístico para ayudar a los traductores en su tarea.

Illie, en “La terminología informatizada y la traducción en lenguas minoritarias. Reflexiones”, insiste en la necesidad de especialización y el papel de la terminología informatizada para llevar a cabo una propuesta docente en la combinación español-rumano-inglés. Su propuesta tiene como objetivo aumentar las destrezas traductológicas del futuro profesional y facilitar su labor en un contexto multimedia que evoluciona con gran rapidez.

Sirinit, en “Análisis de los errores de traducción de los alumnos tailandeses en la traducción del texto con elementos culturales (español-tailandés)”, presenta el resultado del análisis de los errores de traducción cometidos por los alumnos tailandeses en la traducción de un texto con elementos culturales del español al tailandés dentro del contexto educativo tailandés. Ello le da pie para extraer conclusiones de cara al desarrollo de un programa más completo de traducción en una combinación lingüística en las que apenas existen materiales disponibles.

Zhang, en “The Overview of the Spanish Translation Course of the Spanish Philology Degree in China”, presenta con visión crítica la situación actual de la enseñanza de la traducción del español en China, en un momento de interés mutuo por sus respectivas lenguas y culturas. A partir de ahí ofrece ciertas pautas para ayudar a corregir esta situación y a formar a profesionales cualificados ante la creciente demanda de traductores que trabajan en la combinación chino-español.

## Referencias bibliográficas

- Alcina, A. 2017. “Entrevista amb Mikel Forcada”. *Revista Tradumàtica. Technologies de la Traducció*, 15: 124-127. [Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.202>]
- MT@EC. 2018. Machine Translation at European Commission. Comisión Europea. [Disponible en: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/thinktank/index.php/MT@EC>].
- Proyecto Informe sobre la igualdad lingüística en la era digital*. (2018). Parlamento Europeo. 2018. [Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=COMPARL&reference=PE-618.224&format=PDF&language=ES&secondRef=01>].
- Responsible Research and Innovation*. 2018. European Commission. [Disponible en: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>].

# HELP OR HINDER? THE IMPACT OF TECHNOLOGY ON THE ROLE OF INTERPRETERS / ¿AYUDA O ESTORBO? EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA EN EL PAPEL DEL INTERPRETE

---

**Henry Liu**

*Fédération Internationale de Traducteurs (FIT)*

[henry.liu@fit-ift.org](mailto:henry.liu@fit-ift.org)

**Abstract:** The role of the professional interpreter, seemingly timeless and universal is to convey verbal communications from one language to another accurately, in confidence and with impartiality. These principles appear to have been valid since the dawn of cross-cultural and interlingual verbal communications. Why should technology have an impact on the professional role, which is both agreed by professional interpreters, and expected by clients? This paper outlines, through literature review, of both Sign and Spoken language settings, the development of the role of interpreters across different settings and the deontology for the interpreting profession over time. This is then superimposed with the effect of technology, both its facilitation and pressures on its practice. The result highlights the intersection between interpreting studies and technology away from curriculum development. Rather than adopting technology wholesale, practitioners and researchers ought to become more aware of this increasingly important aspect and take appropriate actions.

**Keywords:** Role; Technology; Interpreting; Interpreter; Professional Associations.

Resumen: El papel del intérprete profesional, que pareciera ser eterno y universal, se basa en transmitir enunciados verbales de un idioma a otro de forma precisa, confidencial e imparcial. A estos principios se los ha considerado válidos desde los albores de la comunicación interlingüística e intercultural. ¿Por qué debería la tecnología impactar en un papel profesional sobre el que los intérpretes coinciden y que los clientes esperan? Mediante el análisis de publicaciones desarrolladas en el campo de las lenguas habladas y de la lengua de signos, este artículo intenta describir cómo evolucionan la función del intérprete en diferentes escenarios y la deontología de su profesión a lo largo del tiempo. A ello se le superponen posteriormente los efectos de la tecnología, tanto en la forma en la que esta facilita la práctica profesional como en las presiones que se generan de su uso. El resultado enfatiza la intersección entre los estudios en interpretación y tecnologías fuera del ámbito del desarrollo curricular. En lugar de adoptar la tecnología indiscriminadamente, los intérpretes y los investigadores quizá deberían prestar más atención a un aspecto de importancia creciente en la práctica profesional, así como adoptar medidas adecuadas.

**Palabras clave:** Papel; Tecnología; Interpretación; Intérprete; Asociaciones Profesionales.

## 1. Introduction

The act of interpreting is as old as human interactions requiring oral communications in both signed and subsequently spoken modality. Correspondingly, interpreters and anyone who has tried to perform this transference communicative act throughout history, collectively known as the “profession” of interpreting, is equally old, and commonly referred to as the “second oldest profession in the world” (Stähle, 2009). Many would argue that the practice of such a timeless and inherently human activity has stood the test of time and remained predominantly

unaltered despite various technological advances. Certainly, few would argue that the role of the interpreter, professional or otherwise, would be subject to and altered by technology. Or would it?

This paper is divided into two parts. In the first, I would be so bold as to undertake a panoramic survey on the issue of roles across interlingual ‘interpretative’ communications. Then, in the second, I hope to demonstrate the close interaction between ‘interpretative’ communications and technology and that the speed of adoption and direction of change in the day-to-day practice for interpreters is usually beyond the control of individual practitioners, our national, regional and even international professional associations, the users and communities we serve, and importantly interpreting researchers, scholars and educators. And, when the practice is changed by technology, there is a corresponding change in expectations and pressures, and therefore roles. Or, put it in any other way, is our academic literature on roles of interpreting still relevant in the technologically mediated environment?

This paper arose from a combination of two events: a serendipitous conversation between Anthony Pym and yours sincerely at the 5th International Symposium on Eco-Translatology in Tainan, Taiwan, which reinvigorated the relationship between EST and FIT and led to the dedicated panel at the 8th European Society of Translation Studies (EST) in Aarhus in 2016. The latter, which we co-chaired, generated much heated debate and discussion on the inter-relationship between academicians and professionals.

The second (unrelated) event was that of my collaboration with Michaela Albl-Mikasa on the future direction of research in interpreting studies and how researchers can benefit from the profession and/or the industry and vice versa.

The synergic result of these two events culminated into this paper, which aims to provide a historical overview of how technology has impacted on the practice of interpreting and on interpreters, with special emphasis on the dimensions of roles and ethical professional practice. It is hoped that this review and subsequent exploration, would provide fresh insights into research directions for interpreting studies and would give emphasis to how practitioners can contribute towards this research.

## **2. Part I**

### *2.1 Problem of Definition: Which Interpreter?*

Before any discussion of impact of technology on our professional role or roles, we must define the interpreter or the interpreting profession. The difficulty in presenting a unifying notion of an ‘interpreter’ can be highlighted by a simple question relating to our role(s): what does the Code of Ethics of our professional body tell us about our role and our professional responsibility?

One could surmise that even if you asked this question to conference interpreters at the pinnacle of their careers working for organisations such as the UN or the EU, the terms “impartiality” or “neutrality” would be unlikely to feature (Zwischenberger, 2011 and Zwischenberger and Pöchhacker, 2010). Whereas, if you asked any liaison / community / public service interpreter, either or both terms would be likely to feature, almost universally.

This is hardly surprising, as a thorough read of the *Code of Professional Ethics of AIIC* (first adopted in 1957 and hitherto referring to in its 2014 version) does refer to accuracy and confidentiality. However, the term “role” or the oft overlapped academic counterpart, norm (Toury, 1995), is nowhere to be found. Nor can we find any mention of the aforementioned terms “impartiality” or “neutrality” or their derivatives.

Indeed, in the seminal work of Seleskovich (1968), the only mention of role and responsibility pertains to accuracy of the message. The first paper concerning the role of conference interpreter was Shlesinger (1989), whereas the issue of role has been fundamental to community interpreting practice and policy since as early as 16th century Spain (Pöchhacker, 2016; Pym, 2017). More contemporarily, it first appeared in the *Registry of Interpreters for the Deaf (RID) Code of Ethics* in 1965 and has indeed been a constant focus of discussion since the very first Critical Link conference, often seen as the first academic conference for community interpreting, in Orillia, Ontario in 1995 (Rudvin, 2006).

## 2.2 *Same Code Different Interpretations?*

### 2.2.1 Do Different Settings Mean Different Roles?

Can we then infer that the frequency which impartiality is referred to as the demarcation between conference and non-conference interpreters? Or, in other words, by how much interpreters should or should not / do or do not intervene?

It has often been cited that conference interpreters facilitate communications between audiences of equal power, whereas non-conference interpreters facilitate communications between those with (often vastly) different power (Gile, 2016). In addition to the power imbalance, non-conference interpreting is often associated with migrants and refugees mainly in the public service domains, as well as with almost quintessential reliance on public funding (notable exception being insurance funded medical interpreters in USA), meaning that accountability to the public and the public purse have been particularly important. Indeed, this has a high correlation with the notion of trust (vide infra). Whereas the pressure on funding community interpreting comes from institutional austerity and increasing nationalism, the pressure on paying for conference interpreting in major international forum comes from increasing use of English as a lingua franca (ELF) (Albl-Mikasa, 2017).

Another related phenomenon to the notion of impartiality is the often confounded notion of non-intervention. In reality, often cited fieldwork conducted by Wadensjö (1998), and before her, the groundbreaking work of Roy (1996), highlighted the gulf between ideal interpreting and actual performance, and the different between practice and publicised norm in the form of the various incarnation of Codes of Ethics of local, national, regional and even international professional associations (Keselman, 2010).

Thanks to their work, for the first time we had evidence and the means to measure and show the frequency and extent of intervention in interpreter-mediated interactions. From this began the ability to challenge that which Dam (2010) termed the almost schizophrenic attitude towards the principle of neutrality/impartiality. Moreover, the assumption that a non-interventional interpreter is impartial and its corollary (i.e. being partial) is, therefore, non-professional and is not founded. The two notions —impartiality and interventionality— are not identical. How related are they? Whilst some preliminary studies have been undertaken (Liu, 2007), it remains under-explored and will continue to be so until the profession, and more importantly the research community, revise the rigid notion of an impartial interpreter as a universal ideal (AUSIT, 2012). This change would be the only means to encourage practising interpreters to disclose and acknowledge either partial behaviour or interventions previously considered unprofessional. And, in doing so transform such norm deviations from opaque to transparent (Martinez-Gomez, 2014)

But, is an impartial interpreter indeed an ideal? In all contexts? And if so, is it achievable? The lack of debate amongst the conference interpreting research literature would seem that it is either a non-issue or a settled issue (c.f Zwischenberger, 2011). But if we are to believe in public perception of interpreters, the answer would be no, highlighted by one of the

best known dictum on translation, certainly in Italian but probably worldwide: “Traduttore-Tradittore” (the translator-traitor paradigm). Many studies have since confirmed that the public does not believe in this notion. Talpas (2016) remarked in his ethnographic study that the public perception of interpreters is often distortional: “Multiple faces of the interpreter: (mis)informer, (manipulative) cultural mediator, traitor”. This mistrust and tension is further exacerbated as

the interpreter seemed to be stranded between the expectations of the others –be they direct participants in the act of interpreting or third parties –and their actual performance, dictated as it is by both external and personal constraints

Furthermore, professional users like doctors and judges as well as funders like ministries of health and ministries of justice expect and demand impartiality and neutrality as a ‘short-cut to trust’ (Snellman 2016). This has been co-constructed by the profession itself, as demonstrated in codes of ethics of professional associations. This is also one of the rationales behind the conduit analogy ‘inert and lossless’. Where does this model come from? Some believe that the simplification of the interpreting process into a comprehensible analogue of conduit originated from simultaneous interpreting research and the power lobby of AIIC (Zwischenberger, 2011), where the prima donna of interpreting profession become the de facto supernorm. Others might cite from *R v Attard* Central Criminal Court (1958), where interpreters were referred to as “mere ciphers”. The actual term “conduit” originated from *Gain v R* (1960) 104 CLR419, where Badham QC first coined the term “conduit pipe”. And, thereafter, this historical burden rests on the industry. Thus, history would suggest that this is client expectation and user-imposed, rather than from research modelling.

Speaking of client expectation, there is now an increasing body of field data, mostly reported in the other specialty journals. This is particularly in healthcare (Ferner, 2009), especially in maternity (Bedström, 2014), psychiatry (Bauer, 2010), and oncology (Schapira, 2008). A study by Brisset (2013) supported an earlier preliminary study, first reported by Liu in 2007, on psychiatrists’ perception of the role of interpreters and their intrinsic input in diagnostic pathway. However, on the other side of this communication triad, the investigation of the expectations of non-dominant language speaking clients remains poor.

Meanwhile, even though authors like Claudia Monacelli and researchers in community and sign language interpreting has continued to dispel this “mechanical model myth”, research, especially in conference interpreting, has continued to propagate this myth citing

the primary function of a conference interpreter is to act as a passive and emotionless channel that solely has to convey a sense that is inherent in the message as delivered by the speaker.” (Zwischenberger, 2011).

In the last few years, research by Lenglet has started to highlight the prevalence and acceptability of intervention amongst conference interpreters, especially in face-threatening acts (Lenglet, 2015).

Indeed, there has been notable success stories of research influencing practice, most notably the revamp of the *Oceanian Code of Ethics* of both the Australian Institute of Translators and Interpreters (AUSIT) and New Zealand Society of Translators and Interpreters (NZSTI) (Ozolins, 2014). This act was also historically significant because the resulting code became the first trans-national Code of Ethics.

So, how universal is the notion of impartiality and its ideal status? Is this doctrine as universal as the similarities of the Codes would imply? (c.f. Hale, 2007). Any seasoned participants to international conferences of community interpreters would notice the different

expectations the users (both professional and migrants, although that of the latter is much less frequently studied) have in different countries or jurisdictions.

### 2.2.2 Are There Geographical Variations on Role?

In an upcoming Bloomsbury Companion, Albl-Mikasa (2018) cites one such example in Malaysia. Far from being an anomaly, deviations from the proscribed Codes of Ethics or norms are common. Indeed, the terminology each country has adopted to describe the already heterogeneous sector of community interpreting sheds much light on the variation of this norm.

In most European countries where the dominant or official language is non-Germanic, community interpreters are often called ‘[inter]cultural mediators’ or variants thereof (‘*mediazione linguistica*’ in Italian, ‘*mediador lingüístico*’ in Spanish, ‘*interprète-médiateur*’ in France and ‘*interpret-mediator*’ in Romania). This suggests that these [inter]cultural mediators are expected, condoned, if not authorised, to perform roles beyond what most Code of Ethics of professional associations proscribe, and certainly in contravention to the notion of professional impartial interpreters in norm based research literature (Rudvin, 2014)

Within the European context, this “North-South” divide may have arisen from a more fundamental difference in approach in migrant settlement. In most “Northern” countries, until recently migrants were encouraged to retain and maintain their own culture, with the societies broadly embracing the notion of multiculturalism and, thereby, adopting a primarily non- or minimal-interventional approach. In “Southern” countries, the priority appears to be more of integration (c.f. Rudvin, 2014; Baraldi, 2014 for the case in Italy; Ciordia, 2016 for the case in Spain), assimilation and culturalisation. This philosophical difference is translated into differing expectations from the authorities and the wider public.

One could argue that the migrants and refugees who form the majority of community interpreters and [inter]cultural mediators (in “Southern” countries) are often weaker in social standing for a myriad of reasons. These include not being organised or accepted into the many national or regional professional associations of translators and interpreters (Katan and Liu, 2017). Without strong institutional backing, there is more of a tendency to bend to societal and systemic expectations, become complicit to active intervention beyond that of misunderstanding arising from linguistic or culture-linguistic realities, and, thereby, compromise their impartiality.

Is this a uniquely “Southern” phenomenon? More recently, with the more welcoming migrant policy Germany has adopted, there is an increasing use of *Sprachmittler(in)* and *Laien-Dolmetscher(in)*. Whilst the exact definition remains fluid, I would argue that one of the motivations may be to draw a sharper distinction between this group working with refugees and migrants, in contradistinction with that of *Dolmetscher* “proper” (c.f translation equivalent in Dizdar, 2009), the pure(r) professionals, who are predominantly conference interpreters in major world languages and are more likely to be members of professional associations.

### 2.2.3 Role and its Hidden Implications?

How does the “North-South” divide and differences in philosophical and ideological approach affect the day-to-day interpreting decisions made by interpreters working with government agencies, in refugee camps and in hospitals remains unknown and under-investigated. One of the author’s previous research projects sought to compare the rate of interventions made by interpreters working in the two distinct cultural-linguistic environments in a general community medical setting in Spain and in the UK. However, it failed to

secure funding at the time of Global Financial Crisis. The broader question remains that of whether the socio-cultural and cultural-linguistic backgrounds of the individual interpreter affects the decision s/he makes, and whether the socio-cultural landscape of the interpretation act affects the interpretation outcome. The relative effects of these two factors and their inter-relationship remains unexplored.

Why is this important? I believe that this is particularly of concern in mental health, counselling and psychological intervention settings (Tribe, 2008), where the extent and frequency of interventions of professional interpreters have a major impact on assessment, diagnosis and treatment (Castelain, 2015), and yet, at this time, all the parties involved are potentially blinded to this important factor (Liu, 2007).

#### 2.2.4 Interpreters in No Man's Lands

Any discussion on roles in interpreting must now go beyond the “North-South” divided Europe and incorporate the field of conflict zone interpreting, and more specifically, the work of military interpreters in conflict and peace keeping (Baker C., 2010b). I would argue that confining military interpreters or linguists to a separate special category, i.e. the professional no man's land, because they are accidental linguists (Baigorri-Jalón, 2010) or any other reasons, defiles the principle of solidarity.

There is now finally an increasing body of research that explores the dilemma brought about by the modern introduction of impartiality and neutrality as standards of interpreting (Baker M., 2010). The established civilian guidelines are a recognised and firm foundation for ethical considerations, but their explicit and unquestionable demand for neutrality may be confusing and misleading in settings of crisis and war (Snellman, 2016). Why does it matter? It hinders the professional interpreting community accepting military interpreters and linguists as colleagues except when they are in danger (Kahane, 2007) and, consequently, it hinders the professionalisation of those working for the military whether in intelligence gathering, during peace keeping or conflicts. It is clear that as Probirskaja (2016: 207) states, “[t]he picture of the neutral, impartial interpreter who simply interprets does not suit the war context in any way”. Nonetheless, military interpreters' apparent partiality or non-neutrality (Cowley, 2016) as such should not be perceived as a negative or unacceptable attribute.

One of the consequences of conflicts is displacement of people in the form of refugees. Interpreting for purpose of refugee determination and settlement is also in a metaphorical “no man's land” in that it is nearly always beyond the jurisdiction of national authorities or professional associations and in language pairs or dialects that are not common nor standardised. Whereas the importance of accurate interpreting especially in the initial stage of refugee assessment has been established (Barsky, 2012; Smith-Khan, 2017), and, at the same time, the field of refugee interpreting and especially how the role of interpreters, both trained and untrained, impacts on the process and the outcome remains the most unexplored (Leon-Pinilla, 2016). As a result, en bloc adoption of norms and Codes into highly specialised areas remains the prevailing practice, like that of the European Asylum Support Office's own training material on the use of interpreters in assessing credibility with children applying for asylum (UNHCR, 2014).

Speaking of children, it is important to remember that children remain a significant proportion of the interpreting “workforce”; arguably, it is largest when there are no professional interpreters (Antonini, 2015). This put into perspective the even less defined roles and expectations of the wider group of people working in the even wider no-man's landscape currently called “non-professional interpreters and translators” (NPIT) (Perez-Gonzalez 2012).

### 2.3 *Multilingualism?*

In addition to differences in role, intervention and working conditions, there is another aspect that illustrates the seemingly two distinct tiers of interpreting professions: interpreters of languages commonly available in international conferences and interpreters of community, and those of non-standard language, the so called ‘rarer languages’ or ‘languages of limited diffusion’.

There is little evidence of mixing between the two tiers. It could be argued that AIIC has been slow to accept the interpreters whose working language is either non-standard or relatively rare (in a specific locale). For example, it took many years of lobbying before the AIIC General Assembly in Buenos Aires in 2012 finally accepted sign language interpreters as equal.

Meanwhile, more often than not, interpreters working in the so-called ‘minority languages’ or ‘indigenous languages’ in conference settings remain under-trained and under-researched (Leal Lobato, 2017). From this “postmonodiscursive order”, delegates whose preferred languages are outside of the standard conference languages remain under-served in international fora, either served by interpreters without formal training or having to speak in one of the dominant languages, thereby affecting their rights of presence and accessibility. Similar pressure is seen in International NGOs, whose missions are often to be the voice of those who are “voice-less” (Tesseur, 2017).

Similar to the previous situation, there is an increase in voices challenging the definition of the roles and responsibilities of our profession. This is especially prevalent in the field of sign language interpreting and disability advocacy in national and international fora, where the added complexity of role and how it affects communication is more widely discussed (c.f. Best, 2017).

### 2.4 *Court / Legal / Judiciary Interpreting*

Why have I not yet made any mention of this vast area of practice? Amongst the controversies surrounding the area of legal interpreting, and, in particular, roles and responsibilities, there is the debate raging over whether those interpreting (and translating) in court ought to be interpreters (or translators) with specialist training in law or whether we should focus resources on training lawyer linguists.

It is easy to focus on guidelines of best practice like those of the EU (Reflection Forum, 2009; Hertog, 2015) but it is important that research results are not adopted en bloc without due consideration of the heterogeneity of the population of interpreters and those aspiring to be so (c.f. Hale, 2011; Hale, 2004).

Based on the earlier discussion, if we accept the notion that community interpreting serves two parties with vastly different power and that the Code of Ethics plays a central and defining role in non-conference interpreters only, then court interpreting or interpreting in judicial settings would squarely fall into the community and in the non-conference interpreting category.

However, there is considerable discussion, especially since the adoption of the EU Directive 2010/64/EU, mentioning that court interpreters, at least within the European Union, should have skills that more closely resemble those of conference interpreters than those of community interpreters (Hertog, 2015). In fact, this is not solely a European preference. A number of authorities have also issued similar recommendations or rulings including the Ministry of the Attorney General of Ontario (Queen’s Printer for Ontario, 2015). On the other

hand, of note in a landmark case in New Zealand, the Chief Justice of New Zealand Dame Sian Elias in the Supreme Court of New Zealand ruled that “Consecutive interpretation at all times is highly desirable.” (Elias, 2011)

In this context I wonder: Should we consider court interpreting as a special case, similar to that of military interpreting?

### **3. Part II**

#### *3.1 Technology and Interpreting*

It could be argued that this very human experience, either oral, sign and/or spoken communications between individuals, requires little technology; technology is additional and augmentative. For example, thanks to the use of microphone specifically and amplification in general, the interpreters’ voice can be transmitted further. Similarly, the invention of the recording device meant that interpreted speeches could be played across larger geographic distances and across time; thus, it proved to be an essential tool in a lot of interpreting research.

The development of simultaneous interpreting was inherently related to advancement in technology. 1928 marked the first revolution in conference interpreting when ILO conducted its 13th session in 7 languages. This is how simultaneous interpreting began, just 7 years after Hush-A-Phone ® was patented, marking what Baigorri-Jalón (2014) called “the first revolution of conference interpreting”.

So, again, heavily mediated by technology, will remote interpreting (RI) be the herald of the second revolution in interpreting? How would it impact on the role and responsibility of interpreters? Of note, whilst I could extrapolate from the experiences in translation, I will not explore the far-from-matured and often hyped phenomenon of machine (mediated) interpreting in this paper.

#### *3.2 On Visibility and How Technology Impacts on Interpreting and Interpreters*

How has the introduction of simultaneous interpreting technology and, subsequently, that of remote interpreting technology, impacted upon the interpreting profession?

This brings us to another legacy that the interpreting profession has inherited, one that is again often confounded by impartiality and neutrality (Liu, 2007; Ozolins, 2016), which was at some stage widely propagated, and, in some countries, still persists as the norm: the notion of invisibility.

There is now considerable research on the need for visibility in interpreter-mediated communications, led by the 2004 landmark study by Angelelli, which she defined as beyond that of interpreters as active linguistic participants in interaction but also as encompassing social and cultural factors (Angelelli, 2004a).

What visibility has often been referring to is professional visibility. Yet, on another level, that of physical visibility. I would argue that the two concepts are linked. Mediated by technology, there have been moves, deliberate or otherwise, to make interpreters more invisible, both professionally and physically. How so?

Whilst it is intuitive that the interpreters have been historically (physically) visible in most bilingual communications (much more so than translators), thanks to the invention and wider-spread adoption of simultaneous interpreting, and the increase in multilingual conferences and consequent need to locate interpreters in sound-proof booths, interpreters are often outside of the visual fields of the delegates, diplomats and dignitaries. With the increasing

use of remote technology, this increases the distance, both physical and therefore perceptual as well as professional, between the users and the interpreter, thereby rendering this inherently human experience much more impersonal. Furthermore, it is much harder to consider someone you cannot see as an active co-participant, let alone a member of your communication team.

Along the same vein, I would also argue it is also relatively easier for the interpreters to be more detached from the discussion and be impartial when the message is transmitted via a headphone with or without a closed circuit monitor, when we are physically not part of the conversation where the emotion is much more palpable. Could this account for the observations in part I, the divide between conference and non-conference interpreters?

Whether ‘invisibility’, alongside the use of ELF, confirms what Lawrence Venuti has argued as “a complacency in [...] relations with cultural others” (Venuti, 1995), I am not sure. But what is certain, is the uncanny coincidence of the increase of such remote technology with the increased commoditisation of interpreting as a product, initially via the headset and now increasingly via Apps and Google Pixel Buds.

### *3.3 Does Technology Impact on Role?*

Much research on simultaneous interpreting and conference interpreters have been on cognitive load (c.f. Seeber, 2013), hence the emphasis on the accuracy aspect of the role of interpreters. Similar studies into the cognitive load of interpreters in a remote setting have been undertaken (Moser-Mercer, 2005; Braun 2013), therefore giving us a better understanding on how technology impacts on accuracy.

What about the impact of technology on impartiality (vide supra) and on confidentiality (vide infra)? Amongst the many gems unearthed by Braun’s AUVIDICUS project, she showed that there is a significant increase in intervention during RI sessions, in particular, with respect to additions and expansions (Braun, 2016). Does this mean technology leads to less impartial interpreters because of the increase in intervention? Or is it related to the fact that interpreters are less visible and may be related to being less accountable? On the other hand, does the ‘distance’ generated by technology help interpreters be more impartial as proposed earlier?

The phenomenon which Braun identified is no doubt multifactorial and warrants further in-depth exploration. As does the exact impact of technology on role. However, what it illustrates is that (1) new practice often becomes reality prior to research or availability of research data, and (2) that research data can bring into focus aspects of existing practice previously unknown but with significant hitherto hidden implications.

### *3.4 Impact of Technology on Occupational Health and Safety*

In order to exercise our professional role and responsibility, interpreters must be appropriately resourced and placed in environments and conditions as safe as possible. Even the theatre of war is no exception, as Cummings (2010) noted “treat your interpreter as if he were your own soldier”. Whilst most interpreters do not work in the physical hostility of war zones, health and safety in working conditions are paramount to professional practice. Most interpreters will see this as the responsibility of their professional body or association to advocate on their behalf.

Practitioners and consumers often associate the role of AIIC primarily as a protector of working conditions of conference interpreters. Indeed, the landmark AIIC Workload Study of 2002 opened the door to research of the physical, physiological and psychological well-being of and impact on conference interpreters.

In the sign language domain, Woodcock laid the foundation in 2008 with specific monograph on musculoskeletal injury for sign language interpreters (first mentioned by Johnson, 2005) and Bontempo was the first to explore the issue of vicarious trauma with further work by MacDonald (2015). Schwenke's work on burnout in 2015 extended that of spoken-language interpreters by incorporating personality and stressed the importance of post-assignment support.

These important studies finally brings into focus the issue of workplace health and safety. How would this translate into the cyberspace where it becomes the platform of work? There have been suggestions that virtual remote interpreting technology can reduce the chance of military interpreters in harms' way or bring together groups of interpreters around the world during a crisis.

AUVIDUS has focused on the technical specifications (Braun, 2011; Braun, 2015) as do the recently adopted ISO standards for interpreting equipment (ISO 2603:2016; ISO 4043:2016; ISO 20109). But, how would the professional enforce these standards to protect the interest of the individual practitioners? Especially when the platforms may be multinational and their methods of recruitment and/or assignment of work is opaque?

It is important to remember that it took over half a decade of widespread practice of simultaneous interpreting before the AIIC Workload Study. It takes time and resources to obtain these data to background, support or refute professional best practices. Furthermore, assessing the impact of technology on interpreters will need well-designed multidisciplinary research. Results from such robust research will enhance positions and arguments of professional associations which are best to handle all professional issues that affect the way in which interpreters work and their performance, as succinctly summarised by Shlesinger (2009):

Clearly, then, when it comes to the very topical and controversial topic of the interpreters' working conditions, in general, and the pros and cons of remote interpreting, in particular, academic investigation on its own will not do; the divide must be explored and crossed by ongoing dialogue between researchers, practitioners, trainers and institutions.

### *3.5 Technology: Is it Just a Question of Turf? Or a Question of Mode?*

Baigorri-Jalón, in one of his UN Chronicle articles (Marzocchi, 2004), argued that a unifying theme with interpreters against change arose from “the automatic reaction against technological innovation, the fear of losing their monopoly and eventually perhaps their jobs, and ... a loss of status”.

Another aspect, Corpas (2016) hypothesised is that, as a cohort, interpreters are inherently more conservative in adopting new practices and technology in comparison to translators.

Lack of research in this area means that it is difficult to completely exclude turf protection or profound conservatism as a cause of resistance to change. I would argue that this is at least partly justified after interpreters have seen the detrimental effects of how automated translation has commoditised the art of translation and the work of translators.

More importantly, the so-called resistance may actually be due to the inherently experiential, interactional and immediate nature of interpreting encounters, where technology and new practices impersonalise interpreters, reduce visibility, generate distance and introduce further complexities. But, most importantly, Marzocchi (2004) reminds us of a very important question, “What for?”, and I would add “Who for?” We must avoid adoption of technology purely for the sake of the more vocal leaders, especially in conference interpreting, who are increasingly unwilling or unable to travel, whilst wanting to work at home or at their

beach house in their *zapatillas*, to paraphrase Marzocchi (2004). There are hidden costs and consequences.

One such consequence is to the interpreting mode. The introduction of booths and RI equipment means persistence of simultaneous interpreting as the predominant mode. Just like the debate of whether court interpreting belongs to conference interpreting, with its training and status or it belongs to non-conference interpreting, with its inherent role and degree of intervention boils down to “who” should be bestowed the professional authority to interpret; direct consequences of RI also boils down to who should be interpreting, between what languages and at what level they are remunerated. As already outlined earlier, simultaneous interpreting has thus far meant a relatively small number of selected dominant languages available. This asymmetry involves a more fundamental question of human rights in increasingly multilingual societies. Is it fair to provide a highly qualified conference interpreting in some official languages, while there are no qualified simultaneous interpreters, let alone specialised experts in the mother tongue, of the witnesses or defendants in court, in the city, in the region, or even in the world. The challenges faced by court and judicial interpreters are immense with multiple stressors and considerable emotional effects, let alone the discrepancy between standards and praxis, between court users depending on their language and location (Dahlberg, 2017).

Consequently, there are a number of initiatives under the technological umbrella of ‘remote interpreting’ pooling interpreters from further afield to meet this demand. Whether these initiatives are adequate and acceptable remains unexplored. What is certain is that they are short-term responses to an acute crisis in certain language pairs across Germany (Kirst, 2015).

In the longer-term there may be unforeseen risks and implications. For example, whether the host society, government or government-funded agencies have the same expectation of these “virtual” practitioners as that of the local professional interpreters in other domains and in other language pairs remains to be explored. Also, it is important to bear in mind that the propagation of RI and other technologically-driven practices may have a wider consequence on norms and practices around the world. For example, I would argue that RI and the more specific video-remote interpreting (VRI) are likely to be based in a developed country, impose the ethical and social role norms of the dominant culture, thereby acting not dissimilarly to colonialism in the name of standardisation.

Finally, I would like to highlight that the outsourcing to remote/virtual interpreters means not only means outsourcing of risk, responsibilities and norms, but also a temporary relief of pressure on provision of services, thereby removing the incentive to investment in local human resources, the very common endpoint that practitioners, researchers, educators alike all agree societies need.

Therefore, it is important to stress the idea of solidarity and shared professional commitment (Marzocchi, 2004). Thus far, concerted efforts have been made to rebrand a particular type of interpreting as a special case with inherent superior justifications, for example, rebranding court interpreting as outside of the “ad hoc” image of liaison interpreting (Gentile, 1996; Hale 2011). Instead, I would argue it ought to be imperative that the whole profession be supported by researchers to redefine the role and responsibilities of all interpreters, elevate the overall status, standard and professionalism of practitioners across all domains and in language pairs however obscure - as aptly summarised by Mizuno (2011):

社会学的な行為論の視座を援用した通訳役割論の研究を展開することも大変重要であるし、それと同時に、ターナーが重視している社会文化論、生物論、感情論、相互交流論、象徴論、地位論などと共にトータルな人間存在としての通訳者という視点で役

割論が展開できれば、通訳コミュニケーションのあり方に対する深い考察も得られる可能性が大いに出てくるであろう。

[It is also vitally important to develop research on role theory for interpreters from the viewpoint of sociological behaviour theory. If at the same time an interpreter's role theory can be developed that embraces the total humanity of the interpreter, incorporating the multidisciplinary perspective emphasised by Turner, including insights from social cultural studies, biology, affect theory, social exchange theory, symbol theory, status theory and other fields, then that should also make it possible to arrive at an in-depth consideration of what the communicative nature of interpreting should be.] (Translated by P Tuffley)

### *3.6 Beyond Interpreting as We Know it*

Yet, without doubt, technology presents interpreters with many new opportunities, most notably the increase need for multimodality (O'Sullivan, 2013; Perez-Gonzalez, 2014) and its expansion in newer domains like fansubbing, social media, public relations and journalism (Katan, 2001; Pöchhacker, 2011; Sandrelli, 2016). The rapid dissemination of information across media and across vast distances almost instantaneously means that global entities need to have access to the breaking news in key markets and not just in English. At the same time, these entities must be equipped with means to project their important messages from promotions to apologies and warnings in the shortest time possible, whilst remaining accurate and engaging. The same applies to news and intelligence. This will no longer be confined to the traditional boundary and scope of translators and interpreters, let alone finer sub-specialisation and discretisation. Rather, it calls for hybrid careers like 'trans-terpreters' (Liu, 2017a and Egorova, 2017) and 'trans-editors' (Liu, 2015) working across media, modalities and disciplines with their inherent ethical hybridity (Talebinejad, 2017).

Inter-disciplinary research has been previously advocated (Inghilleri, 2005; Vargas-Urpi, 2011) and ought to be encouraged. The trend towards multidisciplinaryism with increasing collaboration between other professionals and professional interpreters or trans-terpreters will no doubt pose more questions and challenge the boundaries of our role. Just like that of military interpreters, where the notion of a neutral facilitator of communication between cultures does not last long, nor should it elsewhere (Baker C., 2010a).

In this context, what will be the role of interpreters and societal expectations of interpreters in the ever more diverse human interactions across larger and larger distances in shorter and shorter timeframe, in a world of transidioma and sociolinguistic superdiversity (Jacquemet, 2015), with increasingly non-standard languages or even mixtures of languages and dialects, like that of asylum seekers? What are our obligations and strategies to provide and fund improved equal access for all? Similar challenges in intelligence gathering and analysis also call for hybrid and multidisciplinary approach and its own ethical principles and boundaries.

### *3.7 Technology as Tool for Training Future Interpreters*

It is evident that the scope and demand of interpreting and of interpreters continue to rise, which has been suggested to be related to technology (DePalma, 2017). Often technology has been ascribed as a solution or even panacea to complex problems requiring extensive resources, like pooling of interpreters with a particular working language in time of (unexpected) high needs like Haitian Creole during the 2010 Haitian earthquake (Zetzsche, 2017). As discussed earlier in this paper, the reality and the actual cost-vs-benefit relationship are more nuanced and complex.

Can technology have a positive contribution towards training of future interpreters?

There is paucity of data, which would allow estimation of whether there is global or regional shortage of professional interpreters and in what language pairs and in which sub-specialties. There is, however, an increasing awareness and certainly an increasing need for interpreters with ever more diverse, previously termed exotic, language pairs.

How do we meet these demands? With ever reducing budgets in most universities around the world, providing 20 or 30 different language/dialect pairs, at a professional level would be prohibitive. Some of these needs can be met by “Tandem” methods as, described by Driesen (2011) and much work has been done by Moser-Mercer (2014) in the area of crisis interpreting. However, to fully meet all these needs, increasing collaboration and multi-centricity via virtual classroom technology bringing students and experts from around the world will be a must, especially recalling that rare or exotic languages in one locale may be the lingua franca in another part of the world (Liu, 2017b).

Multimodality, in addition to multi centricity, calls for new didactic methods like that of blended learning, which are necessarily technology-mediated, are increasingly being incorporated into the interpreting programmes (Gorjanc, 2016). Training and research institutions are more obliged to take steps to narrow the technological gap between that of the profession and that of academia. This is especially important as “students seem to be very interested in whether what they are taught is in line with the market reality” (Takeda, 2010).

### *3.8 Cloud Confidentiality?*

Technology has a definite impact and has wider social implications, positive and negative, in the multilingual, multicultural and the projected superdiverse societies. This paper has covered how wider gamut technology has played and will play in the interpreting profession, its impact on interpreters and the communications we mediate.

Before I conclude, I would like to highlight one more intersection between technology and interpreting that has been conspicuous in its absence in the research literature: confidentiality, specifically with reference to remote interpreting and ‘the cloud’. Much research and debate have taken place outside of RI, especially in the area of healthcare and medicine, where vulnerable individuals with sensitive information are often combined (Crotty, 2014). Could we be in violation of our professional Code of Ethics if we chose to work in an environment, be it physical or technical, where confidential conversations are stored and, in the increasingly outsourced and deregulated digital platforms, the sound files could well end up as training corpora for Machine Interpreting (MI) or worse? Despite the highly regulated storage and use of digital medical information, breaches are not infrequent. Could we be in breach of our obligation to confidentiality, even though we are not the leaker? (Liu, 2017b)

Does technology extend opportunities? And, thereby, extending our roles, responsibilities and ethical boundaries too? From professionals with very important quotidian communicative responsibilities to wider responsibilities to our organisations, societies and international order? (c.f. Bahadir, 2017). If it is our role to advocate for the communicative rights of our clients, should we be confined to their linguistic rights? Increasingly, interpreters are not working for government or institutional agents but for outsourced commercial service providers with different capacity and dedication to data security. Is it ethical for us as interpreters to work in an environment where the privacy of our clients, often the most vulnerable in societies, could be compromised or even exploited? Now there is a more compelling reason why we, as interpreters, should get out of bed, get into our car or board that plane to our assignment.

#### 4. Concluding Remarks

This paper provides an overview, both academic and professional, of the evolving roles and responsibilities of interpreters. Superimposed within the context of technological advances in our profession, it is clear that technology will not only lead to new opportunities, it will also pose new challenges (c.f. Rudvin, 2006). The roles and the expectations of what interpreters do will continue to be defined both intrinsically by the profession and interpreting studies scholars and extrinsically by those who need our services.

Dam (2010) surmised that “across the diversity of interpreting, the recurrent theme is the concept of profession”. Our role and our professional ethics are one of the pillars of this very profession. This concept is essentially a shorthand for trust, demonstrated throughout history and since time eternal (D’Amore, 2016; Rosendo, 2016; Pym, 2017). As Takeda (2009) so eloquently put it:

In the socio-political context, when a party in power has to rely on interpreters who do not have shared interest or affiliation, the party may set up a system to regulate and control the interpreters out of concerns over their trustworthiness.

Takeda (2009) concludes that “trustworthiness of the interpreter overrides the quality of interpreting”. This led to the shared belief in the interpreter’s commitment to neutrality as surrogate marker of trust (Snellman, 2016) and, by inference, a surrogate marker for quality.

But, even in the environment less technologically-mediated, norm-based approach to secure trust is debatable and problematic. This is especially so when Marzocchi (2005) argued that to “characterise all interpreting under all circumstances implies making the notion of norms a blunt conceptual tool” and, therefore, without much added value. This is precisely what distinguishes us from machine at a time when there is most urgent need to assert our contribution to human understanding and development as adopted by the United Nations General Assembly A/RES/71/288 (UNGA, 2017).

This is all the more important that in the increasingly impersonal platform-based workspace, both researchers and profession should take active steps to move away from conceptualising interpreters as machine or conduits (Bahadir, 2001; Bontempo, 2012). Amongst the myriad of options and solutions are:

- (1) Defining the boundary of practice via “case law” instead of deontological approach, as proposed by Tate and Turner 1997/2002.
- (2) Synergistic approach between norm and habitus (Tiselius, 2010).
- (3) Rebranding impartiality and neutrality to “objectivity” (Ciordia, 2017).

All of these form a common strategy in line with Diriker’s call for action to finally acknowledge and capitalise on the real strengths and accountability of our profession, which “entails not only revisiting role definitions of interpreting, but also revisiting professional and individual ethics” (Diriker, 2011).

Technology, carefully valued and professionally mediated, can focus on enhancing the professional status and role of interpreters in society, especially in the field of trust, user experience and added value. Only then would such technology be more likely to have the practitioners’ acceptance as well as wider societal uptake and recognition.

For when machine interpreting does become a reality, however imperfect, I would argue we owe it to our future colleagues to shift from norm dependent to contextual and expectation dependent perspective. “But the change in perspective from a prescriptive to a de-

scriptive approach was slow in coming” (Rudvin, 2014). Will technology help or hinder this change?

## References

- Albl-Mikasa, M. in print “Interpreters’ Roles and Responsibilities”. Angelone, E.; Massey, G. and Ehrensberger-Dow, M. (eds.) *Bloomsbury Companion to Language Industry Studies*. London: Bloomsbury.
- Albl-Mikasa, M. 2017. “ELF and Translation/Interpreting”. Jenkins, J.; Baker, W.; Dewey and M. (eds.) *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. London and New York: Routledge.
- AIIC Code of Professional Ethics. *aiic.net*. February 26, 2014. Accessed January 2, 2018. [Available at: <http://aiic.net/p/6724>].
- Angelelli, CV. 2004a *Medical Interpreting and Cross-Cultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Angelelli, CV. 2004b *Revisiting the Interpreter’s Role. A Study of Conference, Court and Medical Interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Antonini, R. 2015. “Unseen Forms of Interpreting: Child Language Brokering in Italy”. *Cultus*, 8: 96-112.
- AUSIT, Code of Ethics & Code of Conduct. 2012. [Available at: [https://ausit.org/AUSIT/About/Ethics\\_Conduct/Code\\_of\\_Ethics/AUSIT/About/Code\\_of\\_Ethics.aspx](https://ausit.org/AUSIT/About/Ethics_Conduct/Code_of_Ethics/AUSIT/About/Code_of_Ethics.aspx)]
- Bahadir, S. 2001. “The Empowerment of the (Community) Interpreter: The right to Speak with a Voice of One’s Own”. Brunette, L. et al. (eds.) *The Critical Link 3. Interpreting in the Community: the Complexity of the Profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bahadir, S. 2017. “The Interpreter as Observer, Participant and Agent of Change - The Irresistible Entanglement between Interpreting Ethics, Politics and Pedagogy”. Biagini, M. et al. (eds.) *The Changing Role of the Interpreter: Contextualising Norms, Ethics and Quality Standards*. London and New York: Routledge: 122-145
- Baigorri-Jalón, J. 2010. “Wars, Languages and the Role(s) of Interpreters”. Idem. *Les liaisons Dangereuses: Langues, Traduction, Interpretation*. Beirut.
- Baigorri-Jalón, J. 2014. *From Paris to Nuremberg the Birth of Conference Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Baker, M. 2010. “Interpreters and Translators in the War Zone - Narrated and Narrators”. *The Translator*, 16 (2): 197-222.
- Baker, C. 2010a. “The Care and Feeding Of Linguists: The Working Environment of Interpreters, Translators and Linguists during Peacekeeping in Bosnia-Herzegovina”. *War and Society*, 29 (2): 154-175
- Baker, C. 2010b. “‘It’s Not Their Job to Soldier’: Distinguishing Civilian and Military in Soldiers’ And Interpreters’ Accounts of Peacekeeping in 1990s Bosnia-Herzegovina”. *Journal of War and Culture Studies*, 3 (1): 137-150.
- Baraldi, C. 2014. “An Interactional Perspective on Interpreting as Mediation”. *Lingue Culture Mediazioni*, 1 (1-2): 17-36.
- Barsky, RF. 2012. “First Encounters: Knowledge Interpretation on the Front-Lines of Cross-Cultural Encounters”. *Global Media Journal*, 5 (1): 53-74.

- Bauer, AM. and Alegria, M. 2010. "Impact of Patient Language Proficiency and interpreting Service Use on the Quality of Psychiatric Care: A systematic review". *Psychiatric Services*, 61: 765-773.
- Bedström, A. and Gruber, S. 2014. "Language, Culture and Maternity Care: 'Troubling' Interpretation in an Institutional Context". *Nordic Journal of Migration Research*, 5 (2).
- Best, B. 2017. "Futureproofing Our Profession". *Newsli*, 99: 16-21.
- Bontempo, K. and Malcolm, K. 2012. "An Ounce of Prevention is with a Pound of Cure - Educating Interpreters about the Risk of Vicarious Trauma in Healthcare Settings". Swabey, L and Malcolm, K. (eds.) *In Our Hands - Educating Healthcare Interpreters* Washington: Gallaudet University Press.
- Braun, S. 2013. "Keep Your Distance? Remote Interpreting in Legal Proceedings - A Critical Assessment of a Growing Practice". *Interpreting*, 15 (2): 200-228.
- Braun, S. Taylor, JL. 2011. "AVIDICUS Comparative Studies - Part I: Traditional Interpreting and Remote Interpreting in Police Interviews". Braun, S. and Taylor, JL. (eds.) *Videoconference and Remote Interpreting In Criminal Proceedings*. Guildford: University of Surrey: 85-100.
- Braun, S. 2015 "Remote Interpreting". Mikkelson, H., Jourdenais, R. (eds.) *Routledge Handbook of Interpreting*. New York: Routledge.
- Braun, S. 2016. "What a Micro-Analytical Investigation of Additions and Expansions in Remote Interpreting Can Tell Us about Interpreters' Participation in a Shared Virtual Space". *Journal of Pragmatics*, 107: 165-177.
- Brisset, C. Leanza, Y. Rosenberg, E. Vissandjee, B. et al. 2013. "Language Barriers in Mental Health Care: A Survey of Primary Care Practitioners". *J Immigration Minority Health*, 16 (6): 1238-46.
- Castelain, A. 2015. "L'Interprète dans la Situation Clinique". *Essaim*, 35 (2): 111-124.
- Ciordia, LS. 2016. "A Context-Based Approach to Community Interpreting. Perceptions and Expectations about Professional Practice in the Spanish Context". *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5: 67-77.
- Ciordia, LS. 2017. "A Conceptual and Contemporary Approach to the Evolution of Impartiality in Community Interpreting". *JoST*, 28: 273-292
- Corpas Pastor, G. May Fern, L. 2016. "A Survey of Interpreters' Needs and Practice Related to Language Technology". Technical report, Universidad de Malaga.
- Cowley, P. 2016. "Declining the Interpreter's Role in World War I". *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 15: 72-88.
- Cummings, M. G. 2010. "Influencing the Population: Using Interpreters, Conducting KLEs, and Executing IO in Afghanistan". *Infantry*, 99 (2): 8-12.
- D'amore, A. M.; Murillo Gallegos, V. and Zimanyi, K. 2016. "Have Faith in Your Vocabulary: The Role of the Interpreter in the Conquest of Power, Language and Ideology in the New Spain". *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 15: 36-50.
- Dahlberg, G and Dahlberg, L. 2017. "Court Interpreting as Emotional Work: A Pilot Study in Swedish Law Courts. *No Foundations*, 14: 45-64.
- Dam, HV. 2010. "Interpreter Role, Ethics and Norms". Biagini, M et al. (eds.) *The Changing Role of the Interpreter: Contextualising Norms, Ethics and Quality Standards*. New York: Routledge: 228-239.
- DePalma, D. A.; Stewart, R.G. Lommel and A. Pielmeier, H. 2017. *The Language Services Market*. Cambridge: Common Sense Advisory.
- Diriker, E. 2011. "Agency in Conference Interpreting: Still a Myth?" *Gamma: Journal of Theory and Criticism*, 19: 27-36.

- Dizdar, D. 2009. "Translational Transitions - 'Translation Proper' and Translation Studies In the Humanities". *Translation Studies*, 2 (1): 89-102.
- Driesen, C. and Drummond, G. 2011. "The 'Tandem' Method Training Interpreters to Work at National Courts". *Forum*, 9 (2): 139-156.
- Egorova, O. 2017. "Diversified Translation and Interpreting Training and Diverse Career Opportunities Versus Traditional Translation or Interpreting Education". Paper presented at the XXI World Congress of the International Federation of Translators, Brisbane Convention and Exhibition Centre, Brisbane 3-5 August.
- Elias, CJ et al. 2011. *Chala Sani Abdula v The Queen*, *New Zealand Supreme Court* 130 18/2010.
- Ferner, S. and Liu, H. 2009. "Comprehensive Strategy Towards Delivering Better Communications and Better Health Care to Non-English Speaking New Zealanders?" *The New Zealand Medical Journal*, 122 (1304): 123-125.
- Gain v R (1960) 104 Commonwealth Law Reports Sydney: Lawbook Co. 419
- Gile, D. 2017. "Norms, Ethics and Quality: The Challenges of Research". *The Changing Role of the Interpreter: Contextualising Norms, Ethics and Quality Standards*. New York: Routledge.
- Gorjanc, V. Egorova, O. Zitek, V. 2016. "Blended Learning: Students' Attitudes towards the Use of Technology in Interpreting Training". *Humanitarian Researches*, 60 (4): 52-59.
- Hale, S. 2004. *The Discourse of Court Interpreting: Discourse Practices of the Law, the Witness and the Interpreter*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hale, S. 2007. *Community Interpreting*. Palgrave MacMillan: Basingstoke.
- Hale, S. 2011. "The Need to Raise the Bar: Court Interpreters as Specialised Experts". *The Judicial Review*: 237-258.
- Hertog, E. 2015. "Looking Back While Going Forward: 15 Years of Legal Interpreting in the EU". *Trans*, 19 (1): 15-31.
- Inghilleri, M. 2005. Mediating Zones of Uncertainty: Interpreter Agency, the Interpreting Habitus, and Political Asylum Adjudication. *The Translator*, 11 (1), 69-85.
- Jacquemet, M. 2016. "Sociolinguistic Superdiversity and Asylum". *Tilburg Papers in Culture Studies*, 171.
- Johnson, WL. and Feuerstein, M. 2005. "An Interpreters' Interpretation: Sign Language Interpreters' View of Musculoskeletal Disorders", *J Occup Rehabil*, 15 (3): 401-415.
- Kahane, E. 2007. "Interpreters in Conflict Zones: The Limits of Neutrality" *aiic.net* June 12. Accessed March 17, 2018. [Available at: <http://aiic.net/p/2691>].
- Katan, D. and Straniero-Sergio, F. 2001. "Look Who's Talking - The Ethics of Entertainment and Talkshow Interpreting". *The Translator*, 7 (2): 213-238.
- Katan, D. Liu, H. (2017) "From Cassandra to Pandora - Thoughts on Translation and Transformation in a Multilingual and Multicultural Future. A Conversation with FIT Immediate Past President", *Cultus*, 10: 11-26.
- Keselman, O. Cederborg, AC. and Linell, P. 2010. "That is not Necessary for You to Know!" *Interpreting*, 12 (1): 83-104.
- Kirst, V. (2015) "Die gefährlich große Macht der Asyl-Dolmetscher". *Die Welt* [Available at: <https://www.welt.de/wirtschaft/article149354382/Die-gefaehrlich-grosse-Macht-der-Asyl-Dolmetscher.html>].
- Liu, H. 2008. "Partial = Unethical? Role Revisited". *Proceedings of the XV & XVI NZSTI National Conferences*. Auckland: NZSTI. 103-121.
- Liu, H. 2015. "Roles of Interpreters and Translators in Conflict and Crisis Management - From a Wider Perceptive". Paper presented at NZSTI 2015 Annual Conference - *Conflict and Communications*, The National Library of New Zealand. Wellington, 27-28 June.

- Liu, H. 2017a. "Transcending Boundaries - Towards A Multidisciplinary, Multimodal, Multi-Centric Approach to Translation, Interpreting and Terminology Education ". Keynote Paper presented at the TISP6/AIETI8 Conference: *Superando límites en TISP/ Beyond Limits in PSIT*, University of Alcalá, Alcalá de Henares. 6th-8th March. [Available at: [http://tisp2017.com/wp-content/uploads/2017/05/6TISP-Libro\\_abstracts-def.pdf](http://tisp2017.com/wp-content/uploads/2017/05/6TISP-Libro_abstracts-def.pdf)].
- Liu, H. 2017b. "'Voice of Translator'. Do we have a Voice? On Roles, Visibility and Sustainability of Translators, Interpreters and Terminologists in High Risk Situations and Crisis". Keynote paper presented at V International Translating Voices Translating Regions 'Minority languages, risks, disasters and regional crises'. Europe House, London. 13-15 December.
- Leal Lobato, AI. 2017. "Conference Interpreters: How to Serve the Cause of Minorized Communities in the New Post Monolingual / 'Postmonodiscursive' Order". Monzo-Nebot, E. Jimenez-Salcedo (eds.) *Minoritized Languages under a Post Monolingual Order*. Castello de la Plana. University Jaume I: 151-166.
- Lenglet, C. 2015. "Norms in Face-Threatening Instances of Simultaneous Conference Interpreting: Results From A Questionnaire". *MonTI Special Issue*, 2: 237-257.
- Leon-Pinilla, R. Jorda-Mathiasen, E., Prada-Gasco, V. 2016. "La interpretación en el contexto de los refugiados: valoración por los agentes implicados". *Sendebarr*, 27 (0): 25-49.
- MacDonald, JL. 2015. "Vicarious Trauma as Applied to the Professional Sign Language Interpreter". *Montview Liberty University Journal of Undergraduate Research*, 1 (1): 1-15.
- Martinez-Gomez, A. 2014. "Criminals Interpreting for Criminals: Breaking or Shaping Norms?" *JoST*, 22: 174-193.
- Marzocchi, C. 2004. "'History Will Teach Us Nothing'. Again on Remote Interpreting". *Lingua Franca, the Bulletin of Interpreters at the European Parliament Autumn Issue*.
- Marzocchi, C. 2005. "On Norms and Ethics in the Discourse on Interpreting". *The Interpreter's Newsletter*, 13: 87-107.
- Mizuno, M. 2011. "Guide to Previous Research on Interpreters' Roles". *Interpreting and Translation Studies*, 11: 155-171.
- Moser-Mercer, B. 2005. "Remote Interpreting: Issues of Multi-Sensory Integration in a Multilingual Task". *Meta*, 50 (2): 727-738.
- Moser-Mercer, B. Kherbiche, L. and Class, B. 2014. "Interpreting Conflict: Training Challenges in Humanitarian Field Interpreting". *Journal of Human Rights Practice*, 6 (1): 140-158.
- O'Sullivan, C. 2013. "Multimodality as Challenge and Resource for Translation". *Journal of Specialised Translation*, 20: 2-14.
- Ozolins, U. 2014. "Descriptions of Interpreting and their Ethical Consequences". *FITISPos International Journal*, 1: 23-41.
- Ozolins, U. 2016. "The Myth of the Myth of Invisibility?" *Interpreting*, 18 (2): 273-284.
- Perez-Gonzalez, L. Susam-Saraeva, S. 2012. "Non-Professionals Translating and Interpreting - Participatory and Engaged Perspectives". *The Translator*, 18 (2): 149-165.
- Perez Gonzalez, L. 2014. "Multimodality in Translation and Interpreting Studies". Bermann, S. and Porter, C. (eds.) *A Companion to Translation Studies*. Chichester: Wiley-Blackwell: 119-131.
- Pöchhacker, F. 2011. "Researching TV interpreting: Selected Studies of US Presidential Material". *The Interpreters' Newsletter*, 16: 21-36.
- Pöchhacker, F. 2016. *Introducing Interpreting Studies*. 2nd edition. London: Routledge.
- Probirskaja, S. 2016. "How Do Interpreters Become Heroes? Narratives on Soviet/Russian Military Interpreters". *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 15: 205-226.

- Pym, A. 2017 “Translators Do More Than Translate”. Keynote paper presented at the XXI World Congress of the International Federation of Translators, Brisbane Convention and Exhibition Centre, Brisbane. 3-5 August.
- Queen’s Printer for Ontario 2015 [Available at: [https://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/english/courts/interpreters/bilingual\\_test/section\\_7.php](https://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/english/courts/interpreters/bilingual_test/section_7.php)]
- R v Attard. 1958. Central Criminal Court 43 Crown Appeal Report 90, London: Sweet & Maxwell
- Rosendo, LR and Persaud, C. 2016. “Interpreters and Interpreting in Conflict Zones and Scenarios: A Historical Perspective”. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 15: 1-35.
- Roy, C. 1996. “An Interactional Sociolinguistic Analysis of Turn-Taking in an Interpreter Event”. *Interpreting*, 1 (1): 39-67.
- 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”. *Linguistica Antverpiensia*, 5: 21-41.
- Rudvin, M. and Spinzi, C. 2014. “Negotiating the Terminological Borders of ‘Language Mediation’ in English and Italian - A Discussion on the Repercussions of Terminology on the Practice, Self-perception and Role of Language Mediators in Italy”. *Lingue Culture Mediazioni*, 1 (1-2): 57-79.
- Sandrelli, A. 2016. “Simultaneous Dialogue Interpreting: Coordinating Interaction in Interpreter-Mediated Football Press Conferences”. *Journal of Pragmatics*, 107: 178-194.
- Seeber, KG. 2013. “Cognitive Load in Simultaneous Interpreting Measures and Methods”. *Target*, 25 (1): 18-32.
- Schapira, L. Vargas, E. Hidalgo, R. et al. 2008. “Lost in Translation: Integrating Medical Interpreters into the Multidisciplinary Team”. *The Oncologist*, 13: 586-592.
- Schwenke, TJ. 2015. “Sign Language Interpreters and Burnout: Exploring Perfectionism and Coping”. *JADARA*, 49(2): 120-144.
- Seleskovich 1968 *L’interprète dans les Conférences Internationales, Problèmes de Langage et de Communication*. Paris: Minard Lettres Modernes. 2ème édition 1983. Translated into English as *Interpreting for International Conferences*. 2nd revised edition. Washington D. C, Pen ad Booth, 1994.
- Shlesinger, M. 2009. “Crossing The Divide: What Researchers and Practitioners Can Learn From One Another”. *Translation & Interpreting*, 1(1): 1-16.
- Smith Khan, L. 2017. “Negotiating Narratives, Accessing Asylum: Evaluating Language Policy As Multi-Level Practice, Beliefs And Management”. *Multilingua*, 36 (1): 31-57.
- Snellman, P. 2016. “Constraints on and Dimensions of Military Interpreter Neutrality”. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 15: 260-281.
- Stähle, J. Willemsen, R. 2009. *Vom Übersetzen zum Simultandolmetschen: Handwerk und Kunst des zweitältesten Gewerbes der Welt*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Talpas, M. 2016. “Words Cut Two Ways: An Overview of the Situation of Afghan Interpreters at the Beginning of the 21st Century”. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 15: 241-259.
- Takeda, K. 2009. “The Interpreter, the Monitor and the Language Arbiter”. *Meta*, 54 (2): 191-200.
- Takeda, K. 2010. “What Interpreting Teachers Can Learn From Students: A Case Study”. *Translation & Interpreting*, 2 (1): 38-47.
- Talebinejad, MR. Shahi, M. 2017. “The Labyrinth of Ethics in Journalistic Translated Discourse”. *Babel*, 63(1): 89-108.

- Tesseur, W. 2017. "The Translation Challenges of Ingos: Professional and Non-Professional Translation at Amnesty International". *Translation Spaces*, 6 (2): 209-229.
- Tiselius, E. 2010. "A Sociological Perspective on Expertise in Conference Interpreting". Azadibougar (ed.) *Translation Effects. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies*. Leuven.
- Toury, G. 1995. "The Nature and Role of Norms in Translation". Idem. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam. John Benjamins: 53-69.
- Tribe, R. and Thompson, K. 2008. "Working with Interpreters in Health Settings - Guidelines for Psychologists". Leicester: British Psychological Society.
- UNGA 2017 Resolution 71/288 adopted by the General Assembly on 24 May 2017. The role of professional translation in connecting nations and fostering peace, understanding and development.
- UNHCR 2014. *The Heart of the Matter - Assessing Credibility when Children Apply for Asylum in the European Union*. Brussels.
- Vargas-Urpi, M. 2011. "The Interdisciplinary Approach in Community Interpreting Research". *New Voices in Translation Studies*, 7: 47-65.
- Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, London: Routledge.
- Wadensjö, C. 1998 *Interpreting as Interaction*. London & New York: Longman.
- Woodcock, K. and Fischer, SL. 2008. "Occupational Health and Safety for Sign Language Interpreters". *Workplace Safety and Insurance Board Research Advisory Council*. Toronto: Ryerson University.
- Zwischenberger C. and Pochhacker F. 2010. "Survey on Quality and Role: Conference Interpreters' Expectations and Self-Perceptions". *Communicate!* 53. Accessed March 2018. [Available at: <https://aiic.net/page/3405/survey-on-quality-and-role-conference-interpreters-expectations-and-self-perceptions/lang/1>]
- Zwischenberger, C. 2011. *Qualität und Rollenbilder beim simultanen Konferenzdolmetschen*. PhD Thesis, University of Vienna.
- Zwischenberger, C. 2015. "Simultaneous Conference Interpreting and a Supernorm that Governs it all". *Meta*, 60 (1): 90-111.
- Zetzsche, J. 2017. "Translators without Borders and Technology". *ATA Chronicle*, July/August Issue.

---

# TRAINING VIDEO INTERPRETERS FOR REFUGEE LANGUAGES IN THE GERMAN-SPEAKING DACH COUNTRIES: THE SAVD INITIATIVE / FORMACIÓN DE INTÉRPRETES POR VIDEOCONFERENCIA PARA LAS LENGUAS DE LOS REFUGIADOS EN LOS PAÍSES DE HABLA ALEMANA DE LA *DACH*: LA INICIATIVA SAVD

---

**Michaela Albl-Mikasa**

*ZHAW Zurich University of Applied Sciences*

[albm@zhaw.ch](mailto:albm@zhaw.ch)

**Monika Eingrieber**

*BDÜ (German Federal Association of Translators and Interpreters)*

[m.eingrieber@t-online.de](mailto:m.eingrieber@t-online.de)

**Abstract:** Thanks to the availability of appropriate technical solutions as well as growing experience with remote interpreting in various countries, video interpreting has made its way into community interpreting, predominantly in the healthcare sector. It is thought to combine advantages of face-to-face interpreting (e.g. visibility, eye contact, non-verbal communication, visual information and certain trust-building features) with advantages of distance interpreting (e.g. saving travel time and expenses) in facilitating correct diagnosis and obtaining informed consent, compliance, treatment success and patient safety. This article describes a video-interpreting initiative undertaken in the German-speaking DACH area (Germany, Austria, German-speaking part of Switzerland) following the 2015 refugee crisis. It highlights the training measures introduced to address the needs of patients speaking languages for which interpreters are not usually available in Germany and Austria, and the subsequent expansion of the initiative into Switzerland. It also reports on the views of the course participants on the basis of a questionnaire survey conducted after training.

**Keywords:** Community interpreting; Video interpreting; Training measures; Technological requirements.

**Resumen:** La interpretación a distancia por videoconferencia se ha abierto camino en la interpretación comunitaria, predominantemente en el ámbito sanitario, gracias a la disponibilidad de soluciones técnicas apropiadas así como a la creciente experiencia en la interpretación a distancia en diferentes países. La idea es combinar las ventajas de la interpretación en persona (por ejemplo, la perceptibilidad, el contacto visual, la comunicación no verbal, la información visual y aspectos de creación de confianza) con las ventajas de la interpretación a distancia (como, por ejemplo, el ahorro de costos y gastos de trayectos) y, de esta manera, facilitar un diagnóstico correcto y obtener el consentimiento informado, la conformidad, los tratamientos exitosos y la seguridad del paciente. El presente artículo describe las propuestas llevadas a cabo para la interpretación por videoconferencia en los países de habla alemana (Alemania, Austria y la parte germanohablante de Suiza) a raíz de la crisis de refugiados. Se pone especial énfasis en las actividades de formación introducidas con el fin de satisfacer las necesidades de los pacientes que hablan lenguas para cuya interpretación no suele haber intérpretes en Alemania y Austria, así como su introducción subsiguiente en Suiza. Además, se presenta la opinión de los participantes de los cursos en base a una encuesta llevada a cabo después de las actividades de formación.

**Palabras clave:** Interpretación en los servicios públicos; Interpretación por videoconferencia; Actividades de formación; Requisitos tecnológicos.

## 1. Introduction

This article describes a video-interpreting initiative undertaken in the German-speaking DACH area (D for Germany, A for Austria and CH for Switzerland, and “Dach” meaning “roof” in German), which gained momentum after the 2015 refugee crisis. At that time, SAVD GmbH, now market leader in video public-service interpreting within the DACH area and based in Vienna, introduced a training programme for video interpreters focusing on refugee languages, in cooperation with the German Federal Association of Interpreters and Translators (BDÜ) and the Zurich University of Applied Sciences (ZHAW). This article outlines the initiative’s development over the past 4 years, describing the applied training measures and reporting on a small-scale survey administered to the training participants to investigate their attitudes towards video interpreting. The initiative started out in Austria, before spreading into Germany, with a pilot project now being carried out in (German-speaking) Switzerland.

The fact that video interpreting has made its way onto the public service interpreting market above and beyond the SAVD campaign is clearly demonstrated by the deliberations that have commenced in the DIN standardization committee responsible for consecutive remote interpreting: A kick-off meeting was held in January 2018 in Berlin, triggering a process of further deliberation aiming to level the playing field internationally and ensuring a sound footing based on mutual agreement. The points under discussion are a number of important aspects related to technology, quality, roles, tasks and financing that have to be looked into when implementing video interpreting in community-interpreting settings. The many facets involved in establishing video interpreting in a systematic and sustainable fashion were also spelt out for the Swiss pilot project in an internal document (Müller, 2017). It set out technical requirements for the smooth functioning of the system and uninterrupted transmission, as well as addressing usability aspects and handling by customers, service providers and interpreters. Another major technical aspect is data security. In terms of quality, the differences between video and face-to-face interpreting, interpreters’ and users’ preparation, including briefings and instructional guidelines, the physical working environment (room layout, seating arrangement, etc.) and support measures for interpreters (e.g. debriefing, psychological support) are all potential causes for concern. Issues pertaining to roles and tasks comprise organization, recruiting, training, quality assurance and feedback management as well as the ethics of video-interpreting. Financial considerations relate to installation and support costs, personnel costs and payment, and rate structure. The following pinpoints training, taken from this comprehensive (although non-exhaustive) list of requirements, and hones in on training as part of the SAVD initiative in the DACH area.

## 2. SAVD Video Interpreting in the DACH Area

For the sake of clarity, the term “video interpreting” was chosen over “remote interpreting”, which is often used as a blanket term to refer to both “video-conference-based” and “telephone-based interpreting” (see Braun, 2015), whereas “video relay services interpreting” is used in the context of signed language interpreting (Bower 2015). “Video interpreting” or rather its German equivalent, “Videodolmetschen”, is also the term featured in the company name: “SAVD Videodolmetschen GmbH” (SAVD 2017). SAVD was founded in 2014 within

the framework of the Austrian pilot project “Quality assurance in the medical care of non-German-speaking patients: Video interpreting in the healthcare system” (October 2013 to March 2014), which was an initiative developed by the Platform for Patient Safety in cooperation with the Austrian Federal Ministry of Health, the Institute for Ethics and Law in Medicine and the Centre for Translation Studies of the University of Vienna. The project was initially tested within the healthcare system exclusively and was subsequently applied to the asylum system and public services field.

As early as the year 2015, the project was rolled out to the market in Germany. At the end of 2015, SAVD Videodolmetschen GmbH won a national bid for tender (BBG) of approximately EUR 30 million in Austria, committing to guarantee high-quality video-interpreting services for all public institutions for a 5-year period. At the beginning of 2016 SAVD introduced weekend, bank-holiday, and nightly service, thus ensuring video interpreting around the clock. In 2017, the service was extended to German-speaking Switzerland. More specifically, SAVD Videodolmetschen GmbH works as technical partner within the framework of a pilot project led by INTERPRET, the Swiss association of intercultural interpretation and mediation, ensuring efficiency of data transfer and accessibility of data security solutions to Swiss project partners, clients and service providers alike. SAVD’s solutions rely on SaaS software technology, i.e. a highly compatible and adaptable “software as a service” device, easily updateable through standardized interfaces.

Interpreting services are provided via video using Jabber software, developed by Cisco and partners upon SAVD’s request and tailored to the specific requirements of video interpreting. Interpreters work either from home (in Germany or Austria) or from SAVD’s office. According to the SAVD guidelines, interpreters working from home are required to have an isolated study or working space, a headset, webcam and a reliable LAN Internet connection. Clients also require a stable, preferably cable Internet connection, and an end device – PC or laptop, a tablet if need be – to see and hear the interpreter. The end device has to be positioned in such a way that the interpreter can see and hear both the specialist and the client.

In the years since its foundation, SAVD has grown significantly and, as of the end of 2017, it served around 500 customers in more than 10 industries (in Austria particularly at the communal level, prisons, asylum institutions, job market services, pension funds, assessments, clinics, and in Germany in administration—social services, youth, healthcare, order—, the asylum working group, health advisory services, foreign citizens’ authorities, ambulance services, children’s clinics, young offender institutions) with several hundred freelance and employed interpreters in Germany and Austria (Wächter/Vanheiden, 2015). Customers pay a specific amount for their license depending on the number of languages they require and the overall duration of interpreting services provided. Interpreters who work during the day are paid per minute with a minimum time-based fee set at 15 minutes (healthcare assignments rarely last longer than 12 minutes). Customers book a language package. Interpreters of Arabic, Bosnian, Bulgarian, English, French, Croatian, Polish, Romanian, Russian, Serbian, Slovakian, Czech, Turkish, Hungarian and Austrian sign language are available within 120 seconds from request submission. Interpreting from/into other languages (Albanian, Amharic, Armenian, Azerbaijani, Bengali, Chinese, Dari, Edo/Bini, Farsi, Georgian, Greek, Hindi, Igbo, Italian, Kurdish, Mongolian, Pashto, Filipino, Portuguese, Punjabi, Slovenian, Spanish, Somali, Thai, Tigrinya, Ukrainian, Urdu, Vietnamese) are provided within 15 to 60 minutes or by appointment (SAVD, 2017).

In 2014, a framework agreement with the German Federal Association of Interpreters and Translators BDÜ e.V. was signed, regulating minimum requirements to be adhered to in terms of qualification and pay: interpreters need to have a recognized university degree or equivalent state certification. Only BDÜ members and interpreters who fulfil the BDÜ

admission criteria are appointed. Other candidates are appointed only if no BDÜ members are available. Pay is a minimum of EUR 1 per minute and no less than EUR 15 if the assignment lasts less than 15 minutes.

In 2015, migration flows within the DACH area resulted in a demand increase for languages such as Arabic, Farsi, Dari, Pashtu etc., for which qualified interpreters are rarely available. At the time BDÜ could count on very few Arabic interpreters and no members for further refugee languages who could work for SAVD. Further investigations showed that many of the accredited legal interpreters in the BDÜ database did not meet quality criteria set for video interpreting. BDÜ was therefore asked to consider developing a “certification course” for lay interpreters with high-level German skills to provide SAVD with certified personnel.

BDÜ discussed potential training approaches with representatives of the Zurich University of Applied Sciences (ZHAW, CH), the Johannes Gutenberg University of Mainz (DE), and the Leopold Franzens University of Innsbruck (AU). In February 2016 a meeting was held among the 3 institutions’ future trainers to establish guidelines for the course’s content. The resulting training courses were named as follows: “Raising of basic awareness of (video) interpreting in the healthcare system and public administration”. They were administrated by the BDÜ Weiterbildungs- und Fachverlagsgesellschaft GmbH and financed by SAVD GmbH.

### **3. Video-Interpreting Training Courses**

The DACH countries involved in the training of new interpreters had very diverse target populations. As a result, training in Germany and Austria was offered mainly to lay interpreters, whereas courses in Switzerland were attended mostly by trained community interpreters. The course structures were tailored to the respective participants’ needs.

#### *3.1 Training Courses in Germany and Austria*

Training courses in Germany and Austria aimed at recruiting and training lay interpreters offering language combinations not available among professional BDÜ interpreters, who could satisfy the following admission criteria:

- Proficiency in 1 or more “refugee languages” (Kurdish, Arabic, Farsi, Dari, etc.).
- Successful completion of an oral entrance test (on site or via Skype) as proof of C1-level German skills (listening and speech comprehension) conducted by an employee of SAVD.

In 2016, 2 training courses were carried out in Germany and 1 in Austria. Participants were lay interpreters selected by SAVD in accordance with the above-mentioned admission criteria. SAVD covered participants’ fees and travel expenses. All participants had their residence in Germany or Austria. The first course in Germany focused on interpreting in healthcare and community settings while the following 2 (1 in Germany and 1 in Austria) addressed requirements set by the Austrian Federal Employment Agency, with whom SAVD has an exclusive contract for the provision of interpreters on the pay-roll for various refugee languages.

There were approximately 15 participants per course, most of whom had very good command of the German language and a school diploma and/or university degree, though some titles were not recognized within the EU. A significant number of trainees had already

worked as lay interpreters. Surprisingly, however, almost 25% of participants did not pass their final test. Those who were unsuccessful had either comprehension difficulties in their mother tongue or German, a lack of general knowledge —concerning history, political and social structures, or geography— or insufficient self-reflection skills, failing to identify their own limitations, for instance.

By way of illustration, the first course is described in the following paragraphs. The training course started in March 2016 with 16 participants. The course content was based on the long-standing experience of interpreter trainers from the above-mentioned universities in the areas of community, court and medical interpreting as well as interpreting in the asylum system. Methods developed at the respective universities were applied.

Training was administered for a total of 4 days spread over 2 weekends (32 exercise units), followed by 1 examination day, and resulted in a BDÜ- and SAVD-approved completion certificate. In between the 2 weekends, participants had to undergo obligatory self-study sessions. In more detail, the course structure reads as follows:

On the first 2 days, an introduction to the professional profile and areas of activity of interpreters was provided (including potential areas of employment and the types of interpreting) and interpreting techniques and strategies (including note-taking basics) were presented, along with corresponding exercises and social sector role plays. The third day dealt with professional ethics and behaviour in a practice-oriented manner (with reference to the relevant codes of conduct and ethics), assignment preparation, follow-up and research (including terminology work) along with healthcare role plays. Over the course of the weeks between instruction days II and III, participants took part in a series of mandatory webinars on healthcare, social services and asylum system topics created by SAVD Videodolmetschen.

The last day of training saw the introduction of video interpreting and its consequences for professional practice with a brief presentation of the portal and user interface. Participants were informed of the comprehensive introduction offered by SAVD in the event of collaboration. This was followed by video interpreting exercises for which the interpreters went to a separate room. The remaining participants had the opportunity to receive video interpreting from the client's side and provide their peers with feedback.

Examination day commenced with a multiple-choice test for all participants testing the content of the SAVD webinars. The oral examination was split into video interpreting target language <> mother tongue and a reflection discussion in which participants were asked to evaluate their performance (total approx. 30 min.). Exams were supervised by both trainers as well as an examiner for the participants' respective mother tongues. The latter external examiners were also interpreters, who worked for SAVD and joined exam proceedings via Jabber. Interpreting performance was evaluated by the BDÜ examiners, while the theory part was evaluated by SAVD. Upon passing all 3 exam components, the participants received a certificate confirming their successful completion of the training course. In the event of failure, no employment opportunities were offered by SAVD.

### *3.2 Courses in Switzerland*

In 2017, 3 training courses were held in Switzerland. The Swiss National Telephone Interpreting Service had taken interest in the possibility of video interpreting; a reason was that telephone interpreting had been met with less enthusiasm than had been hoped for. The decision was made to start a pilot project with SAVD, in the event of the successful conclusion of which the prerequisite technology was to be bought from SAVD in the form of a license, while interpreting was to build on the established system of certified community interpreters offering the requested languages. In Switzerland, INTERPRET has a federal government mandate to enact a qualification system on 2 levels: the INTERPRET certificate

and the national diploma “Eidgenössischer Fachausweis”, the former being a basic qualification, the latter a vocational qualification on the tertiary level (INTERPRET 2017). In its capacity as a national competence centre, INTERPRET is responsible for public relations, conceptual and developmental matters as well as for initiating and overseeing pilot projects. The operative structure of intercultural interpreting itself is a network of regional service providers, which entertain contracts with interpreters. In addition to any related administrative work, their tasks include quality assurance (customer training, feedback systems, the professional development of interpreters, supervisions etc.) and the administration of links with customers (e.g. hospitals, schools, social services).

Initiated by INTERPRET, an agreement was reached with ZHAW for the organization of the training of future video interpreters in the use of the technology, with ZHAW being responsible for the desired behaviour when working on screen and SAVD for the purely technical aspects. Courses were limited to the German-speaking part of Switzerland in this initial phase. As they targeted professional community interpreters with knowledge not only of interpreting techniques, but also of national social and healthcare systems, courses were limited to a 1-day programme concentrating on the video interpreting component.

In December 2017, 3 1-day courses took place in Zurich, Bern and St Gallen. Participants had been working for the cantonal service providers for quite some time. In approximately 80% of cases, their German skills were very good (C1 to C2).

After the requirements of an interpreter’s workplace and their environment (a separate room, neutral backdrop, LAN connection) had been presented, firstly, the differences between interpreting with and without eye contact were rendered more tangible by means of exercises and group work. Secondly, the different stages of interpreting via video were presented, from taking a call to concluding the session. Particular emphasis was placed on the different interpreting and intervention strategies based on the lack of non-verbal communication and intervention opportunities. Finally, a realistic scenario was simulated in the form of a discussion between a specialist and a non-German-speaking client with the interpreter located in a separate room. Principles of professional ethics and potential technical issues were also demonstrated in this constellation.

#### **4. Video-Interpreting Trainees’ Views as Expressed in Questionnaires**

Questionnaire data was gathered for the first course conducted in Germany and the 3 courses conducted in Switzerland (Zurich, St Gallen, Bern). Due to restrictions from the organizers, it was not possible to conduct the survey in courses 2 and 3 in Germany or Austria. As mentioned before, the German course was directed to lay interpreters, the Swiss course to professional community interpreters. The German course was, therefore, a full course, comprising 2 full weekends, obligatory webinars over the 3 weeks in between these 2 sessions and an examination day relating not only to the video-interpreting component, but also to basic interpreting skills. The Swiss courses, by contrast, were targeted at trained community interpreters and only lasted for 1 day, addressing the video-interpreting component exclusively. In Switzerland it was for reasons of time constraints, that alongside the bio data collected, it was only possible to put an additional 3 questions to the Swiss course participants. These regarded the advantages and disadvantages of video interpreting as well as personal attitudes towards this mode of interpreting. The questions posed to the participants of the first course held in Germany were more detailed. Along with bio-data questions and those relating to feedback on the training course, the following questions were asked:

1. Do you prefer video or face-to-face interpreting?
2. What are the advantages of video-interpreting over face-to-face interpreting?
3. What are the disadvantages of video-interpreting in comparison with face-to-face interpreting?
4. What difficulties do you encounter when interpreting via video?
5. What difficulties do you encounter when interpreting face to face?
6. Do you feel more stress when video-interpreting?
7. Do you feel more stress when interpreting face to face?
8. How can you tell if your interpretation was successful?
9. How do you feel about interaction with the official in interpreting assignments?
10. How do you feel about interaction with the client in interpreting assignments?

The following presentation of the results deals only with questions 1 to 7, because they tie in with the 3 questions asked in the Swiss survey. Of these 7 questions, questions 1 to 5 were open-comment questions, whereas questions 6 and 7 were asked in a yes/no reply format. As a result of outlined differences between the 2 course types and between the questionnaires, the 2 (German and Swiss) “cohorts” are not comparable, as interesting as it would be to look into the attitudes of lay vs professional interpreters. Thus, the following gives only tentative insights into how course participants felt about the 2 interpreting modes (video vs face-to-face) after completion of the courses.

#### *4.1 Questionnaire Results from Course 1 in Germany*

Of the 16 course participants, 14 filled in the questionnaire, 10 female and 4 male. Most of them had A-levels or a university degree and, in accordance with SAVD admission criteria, at least a C1 level German. According to the trainers, the command of German of some participants was well above C1 level due to the fact that they had been living in Austria or Germany for 1 to 5 (2), 5 to 15 (1), 15 to 30 (6) or more than 30 years (2). 2 persons were born in either Austria or Germany, and 1 did not reply to this question. Their mother tongues were indicated as being German (4), Arabic (4), Persian/Farsi (3), Dari (1), Hungarian (1) and Slovakian (1). 4 had no interpreting experience whatsoever. Of the 11 who did have some such experience, 5 had done not only non-professional face-to-face, but also some video interpreting before. Of the whole group of 16 participants, 3 failed the exam because of problems with either of their languages, lack of general knowledge or domain-specific knowledge (see above). Those who passed the exam started working for SAVD, either as employees or freelancers.

The questionnaires filled in by 14 participants (P1– P14) yielded the following answers: Some 11 respondents saw *advantages* linked to video interpreting (3 no replies), explicitly mentioning the following benefits:

- Flexibility (P3).
- Working from home (P3, P5, P11).
- Working at night to fit around childcare (P3).
- No direct confrontation (P4, P9); more distance in difficult situations (P7, P12).
- Time-saving (P9, P11, P12), no travel involved (P8, P11, P12).
- No travel expenses (P8, P9, P12).
- Cost reduction (P14).
- Availability (P10).
- Making good use of waiting time (P12).

- Working quietly (P9).
- Recognition for help in emergency situations (P12).
- Development of intelligent systems (P13).

When asked about the *disadvantages* associated with video interpreting, 10 respondents gave the following answers, with 1 seeing no disadvantages at all and 3 no replies:

- Narrower range of possible applications (P3).
- Loneliness (P7) / no contact (P14).
- Lack of body language (P8, P14).
- Difficulty preparing oneself and anticipating what to expect (P9).
- Impersonal atmosphere (P10, P14).
- Acoustic and visual problems (P11).
- Technology-related problems (P8, P11, P12).
- Eye contact not always possible (P12).
- Difficulty to read documents (P14).
- Shorter working hours (P5).
- Need to stay home on stand-by (P4).

When asked about their *subjective attitudes and personal preferences*, 6 (as opposed to 5 for face-to-face interpreting) preferred video interpreting for reasons of flexibility, because there is no extra travel time and because the remote aspect introduces a certain distance in emotional terms, as there is no direct customer contact. Working in a familiar environment enables interpreters to concentrate on their work, and it is seen as “less complicated”. The reasons why 5 respondents preferred face-to-face interpreting were the direct or personal contact with people, thus being able to gain a better understanding, there being no technology-related problems and an increased sense of trust. 3 respondents expressed no preference.

When asked about *difficulties* related to the 2 interpreting formats, 5 saw difficulties linked with video interpreting (while 4 saw no difficulties at all and 5 did not reply). The difficulties noted were the following: technology-related problems and resulting communication problems; missing breaks in the case of longer exchanges; time pressure and acoustic problems. Interestingly, more respondents, namely 8, mentioned difficulties linked with face-to-face interpreting and only 3 saw none (3 no replies). The difficulties mentioned were the following: emerging conflicts; remaining quiet; lack of emotional distance; threats from clients (after police interviews); dialect; long passages; remaining neutral; triggering one’s own bad memories; getting interrupted and comprehension problems. The inclination towards video interpreting was rendered even clearer by the question as to whether participants associated greater strain with video or face-to-face interpreting. The question was asked in a “yes/no” reply format for both modes. When asked whether video interpreting was more strenuous, 8 participants responded it was not, while 2 responded it was. When asked whether face-to-face interpreting was more strenuous, 2 participants responded it was not, while 8 responded it was. Greater strain was clearly linked to face-to-face interpreting. It may well be that, due to more extensive experience with face-to-face interpreting, difficulties and strain-related aspects were fresher in the minds of participants when thinking about this mode. On the whole, however, a tendency of replies leaning more favourably towards video interpreting could not be ignored.

#### 4.2 Questionnaire Results from Courses 1-3 in Switzerland

Participants in the courses in Zurich, St Gallen and Bern were recruited on the basis of their fulfilling the following conditions: holder of INTERPRET certificate or Swiss diploma “Eidgenössischer Fachausweis” (see above); conclusion of further education module on telephone interpreting; proof of German C1 proficiency level; proof of sufficient knowledge of L1 via INTERPRET telephone language test; preference for languages such as Tigrinya, Turkish and Arabic. The participants were, thus, INTERPRET-certified telephone interpreters.

The Zurich and Bern courses had 10 participants each while the St. Gallen course had 15 participants. Of the total of 35 participants, 27 filled in the questionnaire, 21 of whom were female and 6 were male. Participants covered quite an array of A-languages, namely Albanian (2), Arabic (2), Bosnian-Croatian-Serbian (2), German (4), Kurdish (1), Portuguese (2), Spanish (2), Tamil (4), Tigrinya (1) and Turkish (3); 4 participants did not reply. Of the 27, 23 had had regular interpreting assignments for up to a year (1), 1 to 5 years (7), 6 to 10 years (8), 11 to 15 years (1), 16 to 20 years (7) and 21 to 25 years (1); only 3 worked on an irregular basis (1 no reply). Half of the group, namely 14 interpreters also worked in other professions. With an average regular work experience of 9.8 years, it can be said that the interpreters are not only trained and certified, but also rather experienced professional community interpreters.

When asked about possible *advantages* of video interpreting, all but 1 of the 27 respondents mentioned at least 1 advantage (multiple answers possible, number of mentions in brackets). The following advantages were expressed:

- Time-saving (6).
- Less travelling for work (6).
- Efficient time management (2).
- Comfort of working from home (7).
- Physical distance from client (2).
- Supporting impartiality (1).
- Progress, leap into the future (2).
- Fast customer service, especially in emergencies (2).
- Flexibility (1).
- Independence of specific locations (1).
- Cost reduction on travel expenses (2).
- More time for assignments (1).
- Practicality aspects (1).
- Environmental friendliness (1).

When it came to the *disadvantages* associated with video interpreting, 15 respondents mentioned at least 1 disadvantage, 8 did not mention any, while 4 said they lacked experience of working with the tool and therefore could not comment on possible disadvantages. The following disadvantages were made explicit:

- Lack of body language, restricted non-verbal communication (5).
- Technical problems, dependence on technology (5).
- Impersonal atmosphere, distance, lack of presence (4).
- Lack of availability in or applicability to all sectors (2).
- Incompatibility with face-to-face interpreting (1).
- Acoustic restrictions (1).

Finally, the third question addressed participants' positive or negative stance towards video interpreting. Of the 27 respondents, 23 expressed a positive view, while 4 were undecided. Astonishingly, there was no negative positioning at all. The reasons given for interpreters' positive stance were:

- Broadening horizons and gaining new experiences.
- Opening up of a new interpreting world.
- A step into modernity.
- A welcome change to canonical face-to-face interpreting.
- Practicality aspects / practical solution for both interpreters and specialists/clients.
- More time for assignments rather than travel.
- New opportunities for more assignments in distant locations and sectors.

In sum, it can be concluded that the professionals shared an overwhelmingly positive attitude towards video interpreting, stressing advantages over disadvantages and demonstrating openness to this mode. As a caveat, it needs to be said that these interpreters have ample experience with on-site interpreting, but not with video interpreting. At the same time, being trained telephone interpreters, they do have a remote interpreting background.

## 5. Conclusions

Recent technological advances and the ensuing usability improvements have made video interpreting more popular among paying customers. Assets include:

- The degree of maturation and sophistication of the technological applications.
- Reductions in travel time and costs.
- The modularity of the software solutions (customers can choose between video interpreting only or extended systems comprising digital shift rotas, automatic customer invoicing, comprehensive statistics, etc.).
- The development of comprehensive solutions including the booking/recruitment of any type of interpreter, be it telephone, video or face-to-face.
- The development of joint service provision platforms for several service providers (e.g. in Switzerland).
- Mobility aspects (i.e. the SaaS runs on any Internet-enabled end device, is ideal for mobile use on the go, enabling medical personnel to move around between different patient rooms and wards).

The study presented here suggests that not only customers, but also interpreters themselves may be increasingly accepting of video interpreting. As outlined above, the interpreters undergoing video interpreting training in the SAVD-BDÜ-ZHAW programme introduced in the DACH countries seem to be developing a rather positive attitude towards video interpreting. In both the German and the Swiss cohorts, a clear majority of respondents saw more advantages than disadvantages. In addition, the lay interpreters on the German course had a slight preference for video interpreting over face-to-face interpreting (6:5), and only 5 saw difficulties linked to video interpreting as opposed to 8 with face-to-face interpreting. The most striking result in this group was that 8 (out of 14) participants felt face-to-face interpreting caused them greater strain, while only 2 found video interpreting to be more strenuous (4 no replies). This seems to contradict evidence of fatigue and stress from

studies on remote conference interpreting (Moser-Mercer, 2005). It must be borne in mind, however, that respondents expressed their views following a video-interpreting training course and would first have to gain experience in the field before being able to make an informed decision on stress-related and other aspects. Nonetheless, the more advanced telephone interpreters in the Swiss cohort expressed similarly positive views: All but 1 of the 27 respondents mentioned at least 1 advantage they associated with video interpreting, while only 15 mentioned at least 1 disadvantage. Asked about their personal attitude towards video interpreting, results were even clearer. Not a single negative view was expressed; 23 took a positive stance, 4 were undecided.

While this seems to suggest that the general preference for face-to-face interpreting over telephone interpreting, as found by Azarmina and Wallace (2005) and Locatis et al. (2010), may not necessarily hold true for face-to-face over video interpreting, the circumstances under which this positive feedback was gathered must be taken into account. Thus, the successful training course and presentation of the numerous factors involved in video interpreting prior to data collection are likely to have had an impact. Respondents seemed to be aware of multiple facets. Most advantages mentioned related to the benefits of working from home and saving on travel time and expenses and most disadvantages referred to technology-related issues (e.g. Internet connection outages, sound transmission, handling). However, participants also expressed nuanced views of the welcome distance from clients in difficult situations, for instance, contrasting with the impersonal quality of video interpreting and potential loneliness and also with the benefits of direct and personal contact with people in face-to-face interpreting. Thus, while, on the whole, the study gives only impressionistic insights into lay and professional community interpreters' views of video interpreting, the responses seem sufficiently differentiated to serve as a basis for future in-depth studies on this newly spreading interpreting format in community interpreting.

## References

- Azarmina, P. and Wallace, P. 2005. "Remote interpretation in medical encounters: a systematic review". *Journal of Telemedicine and Telegcare*, 11: 140-145.
- BDÜ 2017. Website. [Available at: <http://bdue.de/der-bdue/>]
- Bower, K. 2015. "Stress and Burnout in Video Relay Service (VRS) Interpreting". *Journal of Interpretation*, 24 (1): Article 2.  
[Available at: <http://digitalcommons.unf.edu/joi/vol24/iss1/2/>]
- Braun, S. 2015. "Remote interpreting". Mikkelson, Holly (ed.). *The Routledge Handbook of Interpreting*. London and New York: Routledge: 352-367.
- INTERPRET 2017. Interessengemeinschaft für interkulturelles Dolmetschen und Vermitteln. Website. [Available at: <http://www.inter-pret.ch/>]
- Locatis, C., Williamson, D., Gould-Kabler, C., Zone-Smith, L., Detzler, I., Roberson, J., Maisiak, R. and Ackerman, M. 2010. "Comparing in-person, video, and telephonic medical interpretation". *Journal of General Internal Medicine*, 25 (4): 345-350.
- Moser-Mercer, B. 2005. Remote interpreting: The crucial role of presence. *Bulletin VALS-ASLA*, 81: 73-97.
- Müller, M. 2017. "Pilotproject Videodolmetschen in der Schweiz: Projektskizze". Internal pilot project paper by Michael Müller, head of INTERPRET. [Available at: <http://www.inter-pret.ch/>]
- SAVD 2017. Website. [Available at: [http://www.videodolmetschen.com/en/about\\_us/](http://www.videodolmetschen.com/en/about_us/)]

Wächter, M. and Vanheiden, T. 2015. *Sprachmittlung im Gesundheitswesen. Erhebung und einheitliche Beschreibung von Modellen der Sprachmittlung im Gesundheitswesen.* Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Hannover.  
[Available at:  
[https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Sprachmittlung%20im%20Gesundheitswesen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Sprachmittlung%20im%20Gesundheitswesen.pdf?__blob=publicationFile&v=4)]

---

# APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE TECNOLOGÍAS DE LA TRADUCCIÓN EN LA FORMACIÓN DE GRADO/ DIDACTIC PROPOSAL OF A TRANSLATION TECHNOLOGY WORKSHOP WITHIN UNDERGRADUATE STUDIES

---

**Martha Bianchini**  
**Leticia Pisani**

*Universidad Nacional del Comahue*  
[bianchinimi@gmail.com](mailto:bianchinimi@gmail.com)  
[letipisani@gmail.com](mailto:letipisani@gmail.com)

Resumen: Con el propósito de formar a los estudiantes para enfrentar las demandas emergentes de mercado, las instituciones formadoras de traductores han adaptado sus planes de estudio para incorporar asignaturas de tecnologías de la traducción. En este escenario, el objetivo de este trabajo es describir la propuesta didáctica de la asignatura Taller de Herramientas para la Traducción de la carrera de Traductorado Público en idioma inglés de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina. Esta propuesta centrada en el estudiante busca desarrollar la subcompetencia instrumental-profesional (Kelly, 2002), introducir la variedad de herramientas generales y especializadas disponibles para el traductor y desarrollar la autonomía de los estudiantes en el manejo de las herramientas informáticas aplicadas a la traducción. Se presentan los fundamentos teóricos que subyacen la propuesta, algunos de los objetivos planteados, los contenidos abordados, algunas de las actividades desarrolladas y los instrumentos de evaluación propuestos. Finalmente, se plantean desafíos percibidos a la luz de la experiencia en el dictado de esta asignatura.

**Palabras clave:** Informática aplicada a la traducción; Didáctica; Socioconstructivismo.

Abstract: In order to better prepare translation trainees for emerging market demands, educational institutions have adapted their curricula to include courses on translation technology. In this scenario, the aim of this paper is to describe the didactic proposal for the subject *Taller de Herramientas para la Traducción* (Translation Technology Workshop) within the degree for Sworn Translation in English at Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina. Centered in the student, this proposal aims at developing the instrumental-professional subcompetence (Kelly, 2002), introducing the wide variety of general and specialized tools and resources available to translators, and developing students' autonomous management of translation technologies. We present the theoretical framework for our proposal, some objectives pursued, the topics covered, some of the activities carried out and the assessment tools used. Finally, we identify challenges in the light of the experience derived from past years in relation to changes needed particularly in this course and in general in the whole course of studies.

**Key words:** Technology applied to translation; Didactics; Social constructivist approach.

## 1. Introducción

Que el traductor profesional necesita conocer y manejar las herramientas informáticas que le permitan agilizar su trabajo parece hoy una verdad de Perogrullo. En un contexto mundial de globalización técnica, política y económica en el que las tecnologías avanzan a un ritmo cada vez más acelerado y permean todos los aspectos de la vida, la profesión del traductor también se ve *atravesada* por la informática. Conviene pensar el manejo de las tecnologías informáticas no solo como una demanda del mercado, sino también como un valioso recurso que el traductor tiene al alcance de la mano para asistir su labor. Cabe recordar que estas tecnologías son útiles tanto en cada una de las fases del proceso traductor en sí, como en tareas vitales para el quehacer profesional, como la comunicación con clientes, especialistas y colegas, la formación permanente y la promoción de los servicios ofrecidos en el mercado.

Modelos de la competencia traductora como el de Kelly (2002) y de PACTE (2001) incluyen el manejo de aplicaciones informáticas útiles para el ejercicio de la traducción dentro de la subcompetencia instrumental profesional, lo que da cuenta de su importancia para la profesión. Asimismo, en 2002, Bowker repasaba distintos autores que en la década de los 90 ya habían señalado la necesidad de que las instituciones formadoras de traductores incluyeran cursos relacionados con las tecnologías de la traducción para que estos profesionales pudieran estar a la altura de los desafíos que propone el mercado en el siglo XXI (p. 13-14), observación en la que han coincidido otros autores a lo largo de los años. Progresivamente, aquellas instituciones han buscado desarrollar el componente tecnológico de la subcompetencia instrumental profesional de distintas maneras a fin de preparar a los futuros profesionales para una realidad que no ha hecho más que profundizarse.

En Argentina, no existen criterios aunados sobre la formación académica en traducción, como sí los propusieron, por ejemplo, el proyecto LETRAC (Badía *et al.*, 1999) en Europa y el *Libro Blanco de la Titulación en Traducción e Interpretación* (ANECA, 2004) en España. Es decir que, en este contexto, cada institución diseña su propuesta formativa a partir de lineamientos propios.

Con respecto a la inclusión de la informática aplicada a la traducción en la formación de traductores en Argentina, distintos autores han señalado la escasa preparación que los profesionales reciben en este aspecto de la competencia traductora (Dal Dosso, 2007; Chaia, 2012 y Salinas, 2013). En un estudio previo se ha observado que de las 18 carreras de Traductorado ofrecidas por universidades públicas, solo 6 incluyen una asignatura obligatoria de informática aplicada a la traducción, entendidas como aquellas cuyo principal objetivo es desarrollar el manejo de herramientas y recursos informáticos utilizados durante el proceso de traducción, lo que representa un 33% de aquella oferta formativa (Bianchini, en prensa). Sin embargo, este estudio también identifica que las instituciones que aún no han incorporado materias de este tipo intentan preparar a sus estudiantes en este aspecto a través del abordaje de estos contenidos en otras materias de práctica de traducción o en cursos y talleres extracurriculares.

En este trabajo, presentaremos la incorporación de las tecnologías informáticas aplicadas a la traducción en la carrera de Traductorado Público en idioma inglés ofrecida desde 1991 por la Facultad de Lenguas (General Roca, provincia de Río Negro) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Describiremos las características generales de la asignatura “Taller de herramientas para la traducción” (Taller), su inserción dentro del actual plan de estudios, el marco teórico que sustenta el diseño del programa, los objetivos, los contenidos que se abordan, la metodología de trabajo y la evaluación. Finalmente, se identificarán algunos cambios que se juzgan necesarios a partir de la experiencia reunida desde la implementación del Taller, modificaciones pensadas en torno a los contenidos del Taller, la articulación con otras asignaturas de traducción, la infraestructura disponible y el plan de estudios.

## 2. El Taller

El actual plan de estudios de la carrera (499/11) comenzó a implementarse en 2012 para responder a las necesidades de los futuros profesionales de la traducción ante las importantes transformaciones en el desarrollo de la práctica traductora, modificación que evidencia un “cambio de orientación de la carrera, desde un enfoque lingüístico a una orientación traductológica interdisciplinar” (Chaia, 2014). Con este fin, se incorporaron

materias abocadas a la enseñanza de metodología de la traducción, [...] como la investigación terminológica y documental, y el manejo de herramientas tecnológicas, [...] y se reforzaron las áreas legal y comercial (Ordenanza n°499/11, 2011).

De esta manera, en el nuevo plan de estudios se realizan “importantes cambios en el nombre y [los] contenidos mínimos de las asignaturas y [se incorporan] asignaturas nuevas y específicas para la formación del futuro profesional de la traducción (Chaia, 2014), como Lengua Inglesa Aplicada a la Traducción, Traducción y Traductología, Terminología y Documentación, Taller de Actuación Pericial y nuestra asignatura, el Taller de herramientas para la traducción. Esta última asignatura, que comenzó a dictarse en 2015, tiene entre sus principales objetivos introducir a los futuros traductores en el conocimiento y manejo de las posibilidades que ofrecen las tecnologías informáticas al traductor.

Este Taller se cursa en el primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera y se inserta en el área Metodología de la traducción, que cuenta, además, con tres asignaturas: Introducción a la Traducción, Terminología y Documentación, y Traducción y Traductología. A su vez, en el cuarto año se dictan paralelamente otras asignaturas específicas de traducción: Traducción Jurídica I, Traducción Técnica y Traducción Comercial. Para cursar el Taller, los estudiantes deben tener aprobadas Lengua Inglesa aplicada a la Traducción I, Traducción y Traductología y Terminología y Documentación. El Taller tiene una carga horaria de 3 horas semanales (48 horas en total) que se dictan en un encuentro semanal.

Según el plan de estudios 499/11, los contenidos mínimos del taller son los siguientes:

*Perspectiva general de la tecnología informática en uso en el campo de la traducción. Herramientas y programas de computadora, terminales de trabajo para traductores, principios y uso de memorias de traducción, herramientas de búsqueda en línea, uso y utilidad de foros profesionales, programas para la elaboración de glosarios. Uso de procesador de textos como herramienta de traducción, edición y presentación profesional de las traducciones (tablas y gráficos, escaneo, diccionarios personalizados, presentaciones proyectadas, formato de traducciones públicas).*

Es a partir de este contexto que se diseña una propuesta que toma como base teorías de la didáctica en general y de la didáctica de la traducción en particular. A continuación, se describen las perspectivas que subyacen al diseño del programa y a la planificación de actividades del Taller.

### 3. Marco teórico

Como se mencionó anteriormente, el Taller de herramientas para la traducción es una de las dos asignaturas con modalidad taller incorporadas en el plan de estudios 499/11 de la carrera de Traductorado Público en idioma inglés que ofrece la Universidad Nacional del Comahue. De la revisión de las definiciones dadas por distintos autores realizada por Maya Betancourt (2007) se puede concluir que un taller es un espacio pedagógico que pretende integrar teoría y práctica y en el que, a partir de una realidad o problemática concreta, docente y estudiantes reflexionan, realizan actividades, dialogan y hacen sus aportes. Esto permite que los estudiantes comiencen a acercarse a su futuro campo de acción, conocerlo, formarse, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades para su futura labor como profesionales. En definitiva, como expresa Ander-Egg (1991), el taller es una modalidad pedagógica de aprender *haciendo* de forma grupal, participativa, en la que se problematiza, se aborda la realidad desde un enfoque multifacético, integrando la teoría y la práctica, la educación y la vida, los procesos intelectuales y los procesos volitivos y afectivos, y el saber y el hacer, en el que el docente cumple un papel de orientador y asesor, los estudiantes son sujeto de su propio aprendizaje, y ambos participan activa y responsablemente en un proyecto de trabajo en el que se integra docencia, investigación y práctica.

Teniendo en cuenta las características que los expertos señalan que debe tener un taller, el enfoque socioconstructivista resulta apropiado para la asignatura. Según Kiraly (2000), pionero en la aplicación de esta perspectiva en la didáctica de la traducción, el socioconstructivismo aplicado a la educación entiende que el individuo comprende y da significado a la realidad objetiva del mundo mediante la interacción interpersonal e intersubjetiva que permite el diálogo entre *múltiples perspectivas*, la negociación y el aprendizaje. Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje ya no se da en una sola dirección, en la que el conocimiento se transmite del docente al estudiante, sino que se produce en múltiples direcciones y de manera recíproca y *colaborativa* a medida que cada individuo se *apropia* del conocimiento interpersonal o sociocultural. En este proceso, el docente asume un nuevo papel como orientador y guía del proceso de *aprendizaje situado y sociocognitivo*, proponiendo actividades auténticas del dominio profesional que le permitan al estudiante desarrollar las *competencias profesionales* y reflexionar sobre ellas. Además, el docente mantiene al estudiante en una *zona de desarrollo próximo* y le proporciona *estructuras de andamiaje*. A medida que este desarrolla sus competencias profesionales, la asistencia y la orientación del docente decrece hasta el punto en el que pueda hacer por sí mismo y construir el conocimiento de manera autónoma para alcanzar la *viabilidad*, es decir, el conocimiento que le permite funcionar de manera eficiente dentro de un determinado ámbito profesional.

De manera coincidente con la modalidad taller y el enfoque constructivista anteriormente caracterizados, el enfoque por tareas resulta un marco metodológico propicio para nuestro Taller, ya que también redefine el papel del estudiante y del profesor. Este enfoque concibe de manera integrada objetivos, contenidos, medios y evaluación de manera que, a partir de unos objetivos claros para el docente facilitador y los estudiantes, se desarrolla una secuencia de tareas que le permiten a estos últimos adquirir elementos útiles en su consecución. En otras palabras, el diseño curricular se estructura en torno a tareas, que Hurtado Albir (1999: 56) define como la

unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructuración y una secuencia de trabajo.

Inspirado en el socioconstructivismo y el enfoque por tareas, el Taller de herramientas para la traducción ha sido pensado como un espacio en el que el estudiante pueda comenzar a conocer y a poner en práctica conceptos y herramientas informáticas básicas esenciales para su futura labor profesional en traducción, y a desarrollar una actitud crítica y abierta frente a la informática aplicada a la traducción que le permita lograr mayor solidez y competitividad en el mundo profesional. En este marco, el docente adquiere el rol de facilitador del proceso de aprendizaje, en el que el estudiante adopta un rol más activo que el de mero receptor de conocimientos por parte del profesor.

En relación concreta con el planteamiento de los objetivos de aprendizaje de la IAT (Informática Aplicada a la Traducción), Alcina (2002) destaca tres tipos: los objetivos de tipo cognitivo, relacionados al desarrollo de capacidades intelectuales (capacidad de recuerdo, capacidad de interpretar nuevos contenidos y relacionarlos con conocimientos previos); objetivos de tipo procedimental desarrollados al desarrollo de destrezas (imitación para lograr el control y la automatización) y los objetivos actitudinales, que buscan la estimulación de actitudes positivas (reconocimiento de la importancia del uso de herramientas, desarrollo de la observación, perseverancia y paciencia). Las estrategias para la enseñanza aluden a la importancia de adaptar las actividades a grupos heterogéneos en cuanto al nivel de conocimiento de los estudiantes y en reforzar sus actitudes positivas con respecto al uso de las herramientas. Este último aspecto se complementa con el estudio realizado por Bolaños-Medina e Isern González (2012) en donde se analizan los componentes actitudinales de los estudiantes de traducción con respecto a las herramientas TAC (Traducción Asistida por Computadora) con el objetivo de identificar aspectos que se puedan mejorar desde la didáctica de la traducción; detectar dificultades de aprendizaje de los contenidos y de las destrezas de las asignaturas de IAT; y, por último, identificar estrategias que puedan favorecer un cambio de actitud hacia el uso de las herramientas. Para ello, los autores señalan que los tres aspectos que componen la actitud de los estudiantes son el cognitivo, el afectivo o emocional, y el conductual. Estos tres componentes se influyen mutuamente, por lo que cualquier impacto en uno de ellos repercutirá en las demás. Entre las conclusiones más relevantes del estudio, los autores destacan que los estudiantes deben entender que el aprendizaje de un número reducido de herramientas les ayudará a familiarizarse con otros programas; que deben comprobar por sí mismos el grado de fiabilidad de las herramientas; y, por último, que para incentivarlos a que le dediquen más tiempo de estudio, deben comprender los conceptos teóricos y el beneficio que representa el uso de las herramientas.

Distintos autores han presentado clasificaciones de las tecnologías que se aplican a la traducción, en las que han utilizado diferentes criterios. Entre ellos, Melby (1998) distingue entre las tecnologías de la traducción según el nivel al que trabajan (del término o del segmento) y el momento en el que intervienen (antes, durante o después de la traducción); Badia *et al.* (1999) clasifica las tecnologías de la lengua según el nivel de conocimiento por parte del usuario; Vilarnau (2001) diferencia los programas de computadora que utiliza el traductor según la mayor o menor relación que guardan con la traducción; mientras que Alcina (2008: 91) describe las tecnologías de la traducción como el área de estudios relacionada al diseño y la adaptación de estrategias, herramientas y recursos tecnológicos que contribuyen a que el trabajo del traductor sea más sencillo, y que, a su vez, facilitan la tarea de investigadores y docentes de traducción y propone reestructurar la disciplina a partir de la selección de componentes útiles para realizar distintas tareas dentro del proceso de traducción.

Por otro lado, desde el grupo Tradumàtica (Universidad Autónoma de Barcelona), se ha propuesto una clasificación de las herramientas informáticas según las fases del proceso de traducción en las que se utilizan para realizar distintas tareas, con el fin de “ayudar al traductor profesional, al formador de traductores y al traductor en formación en el momento de seleccionar el tipo de herramienta adecuada para cada tarea” (Piqué i Huerta y Sánchez-Gijón,

2006). A partir de la identificación de las fases del proceso de traducción (obtención del texto, análisis, preparación, traducción, corrección y optimización y entrega, según Martín Mor, Piqué Huerta y Sánchez-Gijón (2014)) y de las tareas asociadas a cada una de ellas (o a más de una), es posible establecer una clasificación de categorías de herramientas informáticas asociadas a dichas tareas.

Debido a que el criterio de clasificación de esta propuesta parte de la aplicación de diferentes herramientas y recursos a distintas tareas, creemos adecuado tomarla como base para el diseño del Taller, con el fin de que los estudiantes comiencen a conocer, explorar y aprovechar, de manera integrada, las múltiples posibilidades que brindan las herramientas informáticas al traductor en cada momento del proceso de traducción.

A continuación, presentaremos las principales características del diseño del Taller, describiremos los objetivos propuestos, los contenidos abordados, así como la metodología y la evaluación empleadas.

#### **4. Objetivos y contenidos**

El objetivo global que estructura y da coherencia al Taller apunta a continuar desarrollando la subcompetencia instrumental profesional a partir de las experiencias realizadas por los estudiantes en asignaturas anteriores. Se busca profundizar el conocimiento y la exploración de las posibilidades que ofrece la informática al traductor, aplicar las tecnologías a distintas tareas dentro del proceso de traducción, y desarrollar en los estudiantes una postura crítica y de aprendizaje continuo con respecto a aquellas.

En este marco, los objetivos planteados para cada tarea apuntan a poner al estudiante en una situación de trabajo real de traducción y buscan interpelar al estudiante desde la motivación para que éste pueda adquirir conocimientos y habilidades claves de su futura vida profesional. En este sentido y en coincidencia con lo expuesto por Alcina (2002), los objetivos de las actividades que se plantean en el Taller se pueden clasificar en objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

A modo de ilustración, brindamos una clasificación de distintos objetivos que nos proponemos en las tareas.

##### Objetivos cognitivos

- Introducir a los estudiantes a la tecnología aplicada a la traducción.
- Conocer el concepto de tecnologías lingüísticas, tecnologías aplicadas a la traducción y software libre.
- Relacionar los contenidos del taller con conocimientos previos.
- Evaluar los conocimientos adquiridos sobre herramientas OCR.
- Introducirnos en el concepto de alineación.
- Profundizar nuestros conocimientos acerca de prácticas de mantenimiento y seguridad de la computadora.
- Desarrollar nuestro conocimiento de las tareas de control de calidad.

##### Objetivos procedimentales

- Conocer cómo dar formato de traducción pública.
- Trabajar con glosarios en herramientas TAC.
- Explorar alineadores de texto.
- Incorporar la alineación dentro del proceso traductor.
- Conocer y aplicar herramientas de corrección ortográfica, gramatical y de estilo para textos en inglés y en español.

- Conocer una manera de intercambiar los idiomas de un glosario.
- Comenzar a explorar una nueva TAC partiendo de los conocimientos previos.
- Repasar algunas funciones de procesadores de texto.
- Explorar herramientas para contar palabras a fin de presupuestar un encargo.
- Explorar herramientas para generar presupuestos.

#### Objetivos actitudinales

- Comenzar a desarrollar en los estudiantes una actitud positiva y una visión crítica acerca de las posibilidades que ofrecen y las limitaciones que presentan las herramientas informáticas en relación a la traducción, particularmente el software libre.
- Estimular en los estudiantes la capacidad de aprendizaje autónomo y continuo sobre herramientas informáticas aplicadas a la traducción.

Con respecto a los contenidos incluidos en el Taller, entendemos la traducción asistida por computadora, en un sentido amplio, como un área que incluye tanto las herramientas altamente especializadas como otras de uso más general que un traductor debe manejar para aspirar a adentrarse en el uso de las primeras. A partir de la clasificación de tecnologías para la traducción propuesta por Martín Mor, Piqué Huerta, y Sánchez-Gijón (2014), y con la adición de dos ejes introductorios a la informática aplicada a la traducción y al cuidado y mantenimiento de la computadora, hemos estructurado los contenidos del Taller en torno a los siguientes ejes: información, tecnología y traducción, entorno de trabajo del traductor; obtención y análisis del texto de partida; documentación; traducción; revisión y procesamiento final de la traducción.

A continuación, presentamos los contenidos abordados en cada eje:

| Eje   | Contenido  |
|---|--|
| «Información, tecnología y traducción»            | Tecnologías lingüísticas y traducción. Herramientas y recursos informáticos aplicados a la traducción. Software libre.   |
| «El entorno de trabajo del traductor»             | Mantenimiento y protección de la computadora: defragmentación, mantenimiento, limpieza de archivos, antivirus y antiespías: configuración. Administración de ficheros. Soportes de información. Copias de seguridad. |
| «Obtención y análisis del texto de partida»       | Envío de archivos de gran tamaño. Conversión de formatos. Lectores y editores de archivos PDF Reconocedores de caracteres. Recuento de palabras y presupuesto.   |
| «Documentación»                                   | Navegadores de internet. Complementos y herramientas útiles para el traductor. Recursos en línea. Diccionarios en línea. Alineación de archivos. Armado de glosarios.  |
| «Traducción»                                      | Procesadores de texto. Herramientas TAC.   |
| «Revisión y procesamiento final de la traducción» | Control de calidad bilingüe y monolingüe en herramientas TAC, procesadores de texto y otros recursos.  |

*Tabla 1. Contenidos del taller*

Así como la verticalidad de la propuesta de Martín Mor, Piqué Huerta y Sánchez Gijón (2014) no implica necesariamente subordinación ni secuencialidad, los contenidos de los ejes en el Taller no se trabajan de manera lineal o aislada, sino que se van articulando de acuerdo con una tarea determinada. Dicho de otro modo, el programa no se encuentra estructurado en unidades numeradas de manera secuencial, sino que está diseñado en torno a ejes temáticos basados en la mencionada propuesta de clasificación de tecnologías de la traducción. Esto

implica que, en las distintas tareas, *vamos y venimos* de un eje a otro, según las fases en las que se ubiquen las tareas en las que se aplican las herramientas y los recursos que deseamos practicar. De esta manera, una posible progresión de contenidos podría ser<sup>1</sup>:

- Digitalización del proceso de traducción: las posibilidades que brindan las tecnologías al traductor.
- Programas de reconocimiento óptico de caracteres (OCR, por sus siglas en inglés) para extraer texto de imágenes.
- Sistemas de gestión de memorias de traducción.
- Procesadores de texto: estilos y plantillas. Formato de traducción pública.
- Mantenimiento y seguridad del ordenador.
- Glosarios.
- Programas de OCR para conservar el formato del texto de partida en el texto meta.
- Alineación de textos.
- Revisión ortográfica y estilística del texto meta.
- Control de calidad (QA, por sus siglas en inglés).
- Sistemas de gestión de memorias de traducción en la nube.
- Procesadores de texto: exploración de otras funciones útiles.
- Programas para contar caracteres.
- Programas para confeccionar presupuestos y facturas.

Ante esta organización de los contenidos, algunos estudiantes suelen experimentar dificultades en seguir la progresión del programa ya que se encuentran familiarizados con un abordaje lineal de los contenidos, en el que, una vez finalizada la primera unidad, se continúa en la segunda, en la que se sigue construyendo el conocimiento tomando como base lo aprendido en la primera, y así sucesivamente, pero en los que no se vuelve a hacer foco en contenidos de unidades anteriores. Sin embargo, consideramos que la estructuración del programa en torno a ejes tiene la ventaja de organizar de manera más clara la variedad de herramientas y recursos disponibles para el traductor, algo fundamental considerando la naturaleza introductoria de este Taller a estas tecnologías. Asimismo, esta estructuración brinda la flexibilidad necesaria para ir progresando desde tareas más sencillas o de menor dificultad, a otras más complejas en las que necesariamente se van atravesando las distintas fases del proceso de traducción, se profundiza en el uso de distintos recursos y se van integrando otras herramientas. Esto, necesariamente hace que tengamos que transitar las distintas fases una y otra vez. Así, por ejemplo, nos adentrarnos en la traducción de textos de formato sencillo utilizando sistemas de gestión de memorias de traducción (eje Traducción) antes de abordar tareas que exigen la preparación previa de glosarios o la alineación de textos (eje Documentación) o la utilización de un programa de OCR (eje “Obtención y análisis del texto”).

## **5. Metodología de trabajo**

Debido a que el trabajo en este taller está basado en los enfoques socioconstructivista y por tareas, de acuerdo con el primero, los encuentros están centrados fundamentalmente en los estudiantes, a quienes se les propondrán actividades que los colocarán en un rol activo y reflexivo en su formación y en los que trabajarán con otros compañeros de manera cooperativa

---

<sup>1</sup> Utilizamos el adjetivo “posible” ya que la progresión de los contenidos está sujeta a cambios según las observaciones reunidas cada año de parte de los estudiantes y de la misma experiencia de los docentes en el rol de facilitadores del Taller.

para construir el aprendizaje desde múltiples miradas. Por otro lado, el docente actúa mayormente como facilitador del aprendizaje, apoyando las tareas de los estudiantes, guiando en la solución de problemas y dando un cierre integrador a las actividades desarrolladas por los estudiantes. Esto constituye un permanente desafío no solo para los docentes, sino también para los estudiantes, que se ven ante un cambio de los roles tradicionales dentro del aula. Debido a este cambio de roles también se hace necesario una nueva configuración del espacio del aula. Es así que, en la medida de lo posible, los participantes del Taller se disponen en semicírculo para favorecer el intercambio entre todos, en múltiples direcciones.

Por otro lado, para la distribución de materiales de lectura y consignas, el intercambio de recursos, la entrega de actividades prácticas, las consultas y el desarrollo de actividades se dispone de un espacio en la plataforma Moodle PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia de la Universidad Nacional del Comahue) como canal de comunicación constante. Además, se hace uso de un grupo dentro de la red social Facebook (“Herramientas para estudiantes de traducción”), abierto a estudiantes de traducción de otras instituciones, en el que se comparten recursos y lecturas relacionados con las herramientas informáticas aplicadas a la traducción, lo que se promueve como espacio en el que puedan desarrollar de manera autónoma y continua su competencia instrumental y profesional, más allá de los límites del Taller.

En líneas generales, las actividades se estructuran de la siguiente manera: presentación introductoria de aspectos teóricos generales, presentación del problema a resolver (objetivos de la tarea), investigación y práctica de los estudiantes, puesta en común, y cierre integrador. A continuación, se describen algunos tipos de las actividades propuestas en el Taller, las que reflejan los enfoques que subyacen el diseño del programa de la asignatura.

### *5.1 Actividades grupales*

Se proponen tareas que involucran investigaciones en parejas, en grupos reducidos o que involucren a todos los estudiantes. Por ejemplo, al inicio del eje “Traducción” un trabajo que involucra a todo el grupo de estudiantes es la creación colaborativa de un texto multimedia que define y ejemplifica los conceptos de traducción asistida por computadora y memorias de traducción. A partir de preguntas disparadoras, los estudiantes editan el texto en la herramienta Dropbox Paper, que permite realizar un seguimiento de la participación de cada estudiante. Por otro lado, en el eje introductorio “Información, tecnología y traducción”, los estudiantes se reúnen en grupos reducidos (3 o 4 integrantes), eligen uno de los siguientes temas y preparan una presentación: software libre y traducción, herramientas aplicables a la traducción, e introducción a la historia de la TAC y la TA (traducción automática). A partir de lecturas sugeridas, los estudiantes deben profundizar en el tema elegido en otras fuentes y presentar sus conclusiones a los compañeros de manera oral. Por último, en el eje “Traducción”, los estudiantes practican en parejas la función de traducción colaborativa en un sistema de traducción en la nube (Wordfast Anywhere), que permite compartir recursos como glosarios y memorias, al elaborar conjuntamente una traducción en este sistema.

Este tipo de tareas es el ámbito propicio para el diálogo entre múltiples perspectivas, que permite negociar y construir significados a partir de la apropiación o internalización de saberes compartidos con los pares, lo que implica un proceso de aprendizaje colaborativo.

### *5.2 Actividades auténticas*

En otro tipo de actividades se plantea una situación problemática común en la práctica traductora que puede resolverse con el uso de herramientas informáticas. Por ejemplo, dentro del eje “Obtención y análisis del texto de partida”, los estudiantes se encuentran ante la siguiente situación de trabajo:

[“Un cliente nos contacta para solicitarnos la traducción pública de un certificado de antecedentes penales y nos envía el documento escaneado. Debido a que deseamos trabajar con un sistema de memoria de traducción, necesitamos extraer el texto de esa imagen escaneada. ¿Qué procedimiento seguiríamos? ¿Es necesario conservar en la traducción pública la disposición de la información tal como está en el texto de partida?”]

A partir de aquí, los estudiantes deben explorar distintos recursos en línea y herramientas que realizan OCR, aplicarlos a la imagen que deben traducir y comparar los resultados obtenidos según distintos criterios y teniendo en cuenta la situación de trabajo propuesta.

En otra actividad perteneciente al eje “Traducción” se propone la siguiente situación:

[“Se nos solicita la traducción de una serie de folletos para una agencia de protección ambiental y nos piden que el texto meta quede lo más similar posible al texto de partida. Nos envían como materiales de trabajo una memoria de traducción y un glosario. Nos solicitan que en esos materiales de trabajo incorporem los nuevos términos y la traducción que hagamos.”]

Recurriendo a prácticas previas sobre el sistema de gestión de memorias de traducción OmegaT, los estudiantes deben aplicar lo aprendido anteriormente a una nueva situación de trabajo, integrando sus conocimientos sobre, por ejemplo, la creación de un proyecto de traducción, la incorporación del glosario y la memoria al proyecto, la incorporación de nuevos términos al glosario, la revisión ortográfica y la edición final del formato del texto traducido.

Estas actividades pretenden poner al estudiante en una situación a la que posiblemente se enfrentará en su vida profesional (aprendizaje situado). En palabras de Monereo (2009), se trata de problemas prototípicos que el estudiante debe resolver tomando decisiones con base en sus conocimientos previos adquiridos en este Taller y en otras asignaturas de la carrera, y construyendo nuevos conocimientos a partir de allí (zona de desarrollo próximo y andamiaje). A su vez, se estimula la autonomía del estudiante y una actitud crítica y reflexiva ante los recursos utilizados a partir de la comparación entre ellos, lo que forma parte del desarrollo de su competencia traductora a lo largo del proceso de aprendizaje sociocognitivo en el que, progresivamente, se va incorporando al colectivo de su profesión.

### *5.3 Puestas en común*

Las puestas en común se plantean como ámbito para analizar y socializar conclusiones y observaciones sobre distintos temas. Es el caso de la actividad propuesta en el eje introductorio “El entorno de trabajo del traductor”, en la que, a través de un foro de uso general en la plataforma Moodle PEDCO de la Universidad, los estudiantes comparten sus prácticas y experiencias con respecto al mantenimiento y a la seguridad de sus computadoras. Otro ejemplo es el intercambio que se realiza en el aula para dar cierre a cada actividad propuesta, espacio en los que se repasan problemas experimentados, soluciones encontradas, ventajas y desventajas de los recursos explorados.

De esta manera, se brinda un espacio en el que se estimula la reflexión sobre la propia práctica y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 6. Evaluación

En línea con lo expuesto acerca de la metodología de la enseñanza de base socioconstructivista, los conceptos de aprendizaje y evaluación son, como afirma Monereo (2009), dos caras de la misma moneda. Si pretendemos que nuestros estudiantes desarrollen ciertas competencias en consonancia con los objetivos propuestos (cognitivos, procedimentales y actitudinales), la forma de evaluar debe apuntar también al desarrollo de estas competencias, entendidas como “un conjunto coordinado de recursos” que permiten resolver problemas prácticos relacionados con la realidad profesional (Monereo, 2009: 9). Se pretende implementar una evaluación auténtica que va a influenciar no solo la manera de enseñar del docente (selección de contenidos y diseño de las tareas), sino también en la manera en la que el estudiante va a abordar el estudio.

Monereo establece dos razones fundamentales para aplicar este tipo de evaluación: la validez del constructo y la validez consecuencial. La validez del constructo hace referencia a la valoración de la naturaleza de lo que se pretende medir. Esto implica que hay que crear problemas semejantes a los que consideramos que el futuro profesional tendrá en su vida laboral para que este pueda desarrollar y aplicar conocimientos, habilidades y estrategias para su resolución. Esto se traduce en el diseño de tareas situadas, de carácter práctico, que impliquen la aplicación de diversas estrategias de resolución. La validez consecuencial se manifiesta en la relación coherente entre lo que se enseña (el qué y el cómo) y lo que se evalúa. Esto genera un impacto positivo en la manera en la que el estudiante va a abordar el estudio de la asignatura.

Las características principales de lo que él denomina *evaluación auténtica* aplicada al contexto del Taller se traducen en la evaluación directa de la ejecución del estudiante en base a tareas relevantes que impliquen la aplicación de conocimientos a situaciones de la vida profesional, en donde se tomen decisiones durante el proceso de traducción y se resuelvan problemas de distintos niveles de complejidad.

Concretamente, la evaluación se lleva a cabo durante todo el dictado del taller. De acuerdo con los objetivos propuestos en cada tarea, se evalúan contenidos conceptuales, a fin de que los estudiantes conozcan los principios subyacentes a las herramientas abordadas. Por su parte, la evaluación de los contenidos actitudinales consiste en que logren acercarse a las herramientas con una postura abierta y crítica. Sin embargo, tiene mayor peso la evaluación de contenidos procedimentales, es decir, la oportunidad para que los estudiantes puedan desarrollar un mayor grado de control y automatización en la aplicación de las herramientas para la traducción.

Con el propósito de evaluar el proceso de trabajo y para poder detectar y corregir cualquier tipo de error en el empleo de las distintas herramientas, los estudiantes deben entregar, junto con el producto final de las tareas asignadas, grabaciones de la pantalla de sus computadoras a medida que realizan distintas tareas representativas de una tarea en particular. Las docentes evalúan minuciosamente estas grabaciones junto con otros archivos creados por los estudiantes que van variando según la tarea asignada: conversión de archivos, memorias de traducción, producto final de la traducción, entre otros. Otros elementos de evaluación durante el cursado son las puestas en común de las tareas asignadas, las presentaciones orales a partir de lecturas y del uso de aplicaciones y recursos, la participación y el debate en foros en el aula virtual, entre otros. La devolución que se le brinda al estudiante es detallada y apunta a describir lo que la docente observa en el trabajo. Esta instancia es sumamente importante porque se apunta a orientar al estudiante a que reflexione sobre su propio proceso de trabajo y logre crear un producto con la mayor calidad posible.

Por otro lado, para la aprobación del Taller se tienen en cuenta otros aspectos, como el porcentaje de asistencia. Debido a que la subcompetencia instrumental se adquiere principalmente mediante la práctica y, dada la baja carga horaria presencial del Taller, se

requiere un 80% de asistencia a los encuentros presenciales. Asimismo, los estudiantes deben entregar al menos el 80% de los trabajos prácticos propuestos y aprobar con una nota mínima de 7 (siete) un 70% de estos trabajos.

Al finalizar el Taller, los estudiantes deben presentar un trabajo final integrador (TFI) en el que deben aplicar diferentes herramientas en el desarrollo de un encargo de traducción que los mismos estudiantes proponen a partir de un texto trabajado en asignaturas de práctica de traducción que estén cursando. Los objetivos del TFI son integrar y aplicar los conocimientos adquiridos sobre herramientas para la traducción, integrar estos conocimientos con las prácticas de traducción realizadas en otras materias, ser capaz de expedirse con precisión conceptual y terminológica sobre los procesos que implican la utilización de herramientas para la traducción y poner en práctica la competencia instrumental profesional. El diseño de este TFI es acorde a las tareas que los estudiantes van realizando durante todo el cursado.

El trabajo consta de un informe escrito, en el que se incluye una descripción del encargo y del TO, la descripción de la aplicación de las herramientas, es decir, los problemas encontrados y las soluciones aportadas por estas. Por último, deben redactar una reflexión final sobre las ventajas y desventajas observadas en la aplicación de herramientas. Los estudiantes deben entregar también el texto de origen en formato editable, su traducción, la memoria de traducción y el glosario utilizados y las grabaciones de pantalla donde se muestre brevemente cómo se aplicaron las herramientas al proceso. La nota mínima de aprobación es 7 (siete).

Por último, para el diseño y la evaluación del Taller se utilizan dos encuestas elaboradas mediante la herramienta Google Forms, en las que se solicita a los estudiantes que respondan al inicio y, respectivamente, al final de la asignatura. Por un lado, la encuesta administrada al comenzar el Taller tiene por objetivo saber acerca de los conocimientos previos y hábitos que los estudiantes tienen sobre informática e IAT, así como conocer sus inquietudes acerca de estos temas y sus expectativas ante el inicio de la asignatura. Por otro lado, la encuesta administrada al finalizar la materia busca conocer las opiniones de los estudiantes una vez cursado el Taller. El análisis de las respuestas de cada encuesta por separado y en conjunto brinda a las docentes un elemento más de juicio al momento de evaluar año a año la implementación del Taller, permite detectar aciertos y aspectos a mejorar según la perspectiva de los estudiantes e identificar la necesidad de introducir modificaciones en la metodología de trabajo.

## **7. Desafíos a futuro**

Desde la implementación del Taller de herramientas para la traducción, se han experimentado dificultades que podríamos analizar en torno al Taller, la articulación con otras asignaturas, la infraestructura disponible y el plan de estudios.

Con respecto al Taller en sí, existen tipos de herramientas muy utilizadas en la actualidad en el ámbito de la traducción profesional que no forman parte de los contenidos actuales pero que suelen surgir como inquietud en las mencionadas encuestas de diagnóstico y cierre de la asignatura, como es el caso de las plantillas de cálculo, el subtítulo, la postedición de traducción automática y el dictado mediante reconocimiento de voz, entre otros. La ausencia de niveles de informática general en el plan de estudios actual, el carácter introductorio a la IAT que tiene esta asignatura, así como su naturaleza práctica (aprender haciendo) han dificultado la inclusión de las mencionadas herramientas dentro del programa del Taller, realidad a la que se suma la baja carga horaria destinada al Taller. Si bien el plan de estudios 499/11 representa un avance en relación al anterior con respecto al desarrollo de la subcompetencia instrumental profesional, las 48 horas destinadas al Taller representan el 1,16 % de la carga horaria total de la carrera, lo que está por debajo de otras universidades públicas

argentinas que incluyen asignaturas de IAT en sus propuestas formativas de grado en traducción y por debajo de las 120 horas aproximadas que sugiere ANECA (2004) en España (Bianchini, en prensa).

En este contexto y tomando en cuenta la imposibilidad de aumentar esta carga horaria por el momento, nos hemos propuesto realizar un estudio, en principio exploratorio, acerca de las necesidades de las asignaturas específicas de traducción de nuestra carrera con respecto a la implementación de tecnologías. Consideramos que adquirir conocimientos sobre cómo se está explotando el uso de tecnologías dentro de las aulas de traducción nos brindará una base para elaborar propuestas específicas que contribuyan a la incorporación y la sistematización de las nuevas tecnologías y su óptima aplicación en cada contexto. Un estudio de este tipo beneficiaría a docentes y estudiantes, ya que no sólo respondería al ámbito pedagógico actual, sino también a la realidad laboral de nuestros futuros profesionales. De hecho, Pym (2013) sugiere que las tecnologías no solo deberían enseñarse en asignaturas específicas de IAT, sino que también deberían ser incluidas en otras asignaturas de traducción, ya que su implementación tiene un efecto en el desarrollo de nuevas habilidades.

En estrecha relación con lo antes comentado, un futuro plan de estudios podría contemplar la incorporación de espacios curriculares previos al Taller en los que se aborden aspectos generales de la informática útiles para el traductor, y dedicar el Taller a la exploración y práctica de las tecnologías específicas para el traductor.

Otra realidad que influye en el desarrollo del Taller tiene que ver con cuestiones técnicas, como las falencias en la conexión a Internet (que afecta a la dinámica de las actividades que implican el uso de recursos en línea o en la nube), la no disponibilidad de licencias de algunos programas de pago muy utilizados por los traductores profesionales (que actualmente se suple con la práctica en alternativas de libre acceso, gratuitas o en licencias de prueba) y la ausencia de un gabinete o laboratorio informático en la institución. La gestión de los recursos necesarios para salvar estas situaciones redundaría en una mayor comodidad en la aplicación de las tecnologías en la práctica de la traducción no solo en el Taller, sino también en las demás asignaturas del plan de estudios.

En vista de las problemáticas comentadas, si bien la incorporación del uso de las herramientas informáticas aplicadas a la traducción en la carrera de Traductorado Público en idioma inglés (UNCo) aún dista de ser la ideal, con el objetivo de preparar a nuestros futuros traductores para las necesidades tecnológicas del mercado, los cambios incorporados por el nuevo plan de estudios representan el auspicioso inicio de un rumbo que la institución debe profundizar. De la evaluación de los TFI elaborados por los estudiantes, consideramos que los enfoques socioconstructivista y por tareas tienen un efecto muy positivo sobre su competencia instrumental profesional, lo que coincide con el muy alto nivel de satisfacción que expresan en las encuestas de cierre del Taller con respecto a los contenidos y las actividades propuestas en la asignatura, y a la asistencia recibida por los docentes. Algunas características del Taller podrían ser de utilidad en contextos formativos similares, en los que la implementación de la IAT no se encuentre desarrollada en profundidad.

En conclusión, cada edición del Taller presenta nuevos desafíos observados por los docentes y que se reflejan en las mismas devoluciones recibidas de los estudiantes, en particular, en relación a la extensión de algunas actividades, la estructuración del Taller y otros contenidos de interés. Los numerosos retos nos encontrarán año a año dispuestos a continuar trabajando.

## Referencias bibliográficas

- Alcina Caudet, A. 2008. "Translation Technology. Scope, Tools and Resources" [Tecnologías de la traducción. Alcance, herramientas y recursos]. *Target*, 20 (1): 80-103. [Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/233657002\\_Translation\\_technologies\\_Scope\\_tools\\_and\\_resources](https://www.researchgate.net/publication/233657002_Translation_technologies_Scope_tools_and_resources)].
- Alcina, A. 2002. "Estrategias y recursos en la enseñanza de la Informática aplicada a la traducción". *Actas del Primer Simposio sobre la enseñanza a distancia y semipresencial de la Tradumática (Traducción y Tecnologías de la información y la comunicación)*. Grupo Tradumática de la Universitat Autònoma de Barcelona, 6 y 7 de junio, Bellaterra: 1698-0913. [Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/64984>].
- Ander-Egg, E. 1991. *EL taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Badia, T.; Freigang, K.-H.; Haler, J., Horschmann, C.; Huber, D.; Maia, B. y Reuther, U., Schmidt, P. 1999. *LETRAC Curriculum Modules*. [Disponible en: <http://iai.iai-sb.de/docs/D3.pdf>].
- Bianchini, M. en prensa. "La informática aplicada en la formación de grado en traducción en universidades públicas de Argentina". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*.
- Bolaños-Medina, A. e Isern González, J. 2012. "Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida". *Sendebarr*, 23: 275-300. [Disponible en: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebarr/article/view/39>].
- Bowker, L. 2002. *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*. Canada: University of Ottawa Press.
- Chaia, G. 2012. Presentación del proyecto de investigación "La formación de traductores en Argentina". *I Ateneo Interuniversitario. Diagnóstico y acciones para el desarrollo de la Traductología*, La Plata.
- Chaia, G. 2014. "La carrera de traductor en la Universidad Nacional del Comahue: desde un enfoque lingüístico hacia una orientación interdisciplinaria". *II Ateneo Interuniversitario de Traductología. La formación para la traducción*. La Plata. [Disponible en: <http://jornadasait.fahce.unlp.edu.ar/ii-ateneo-2014/ponencias-2014/CHAIA1/view>].
- Dal Dosso, H. 2007. *La inclusión de las TIC en los programas universitarios de formación de traductores de la Argentina*. Universidad de Granada, Granada, España. [Disponible en: <http://www.hdosso.com.ar/LITPUFTA.pdf>].
- Hurtado Albir, A. 1999. (dir.). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Kelly, D. 2002. "Un modelo de la competencia traductora: bases para el diseño curricular". *Puentes* 1: 9-20. [Disponible en <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>].
- Martín Mor, A. Piqué Huerta, R. y Sánchez-Gijón, P. 2014. "Cambios en el paradigma de la traducción especializada". *IX Simposio sobre traducción, la terminología y la interpretación*. La Habana. [Disponible en: <http://www.acti.cu/wp-content/uploads/2015/04/Adri%C3%A1-Martin-y-Ram%C3%B3n-Piqu%C3%A9> ].
- Maya Betancourt, A. 2007 (1996). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Monereo, C. 2009. “La autenticidad de la evaluación”. Castelló, M. (coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé, Innova Universitat.
- Ordenanza n° 499/11. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina. 26 de septiembre de 2011.
- PACTE. 2001. “La competencia traductora y su adquisición”. *Quaderns. Revista de Traducció*, 6: 39-45. [Disponible en: <http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translation-competence.pdf>].
- Piqué i Huerta, R. y Sánchez-Gijón, P. 2006. “La digitalización del proceso de traducción: tareas y herramientas”. *Actas del I Congreso Internacional de Traducción Especializada*. Buenos Aires: Editorial CTPCBA. [Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2006/169768/tareas-herramientas-argentina.pdf>].
- Pym, A. 2013. “Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age”. *Meta*, 58 (3), 487-503. [Disponible en: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2013-v58-n3-meta01406/1025047ar.pdf>].
- Salinas, S. 2013. “Sobre la necesidad de la incorporación de las tecnologías de la traducción a los traductorados de Argentina”. Presented at the *XIV JELENS - I CLELENS - Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión*. Santa Rosa, Argentina.

---

# THE WEB AS A CORPUS AND FOR BUILDING CORPORA IN THE TEACHING OF SPECIALISED TRANSLATION: THE EXAMPLE OF TEXTS IN HEALTHCARE/ LA WEB COMO CORPUS Y PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CORPUS EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: EL EJEMPLO DE LOS TEXTOS SOBRE SALUD

---

**Elina Symseridou**

*Aristotle University of Thessaloniki*  
[symseridou@hotmail.com](mailto:symseridou@hotmail.com)

**Abstract:** One of the key issues faced by translators and translation students of specialised texts is finding the equivalents of terms in L2 of the field in question. A greater challenge, however, is the formation of the textual environment with the appropriate collocations (adjectives, nouns, verbs) for those terms in the language for special purposes (LSP). The web offers the most convenient and immediate solution by providing access to updated language data presenting the terms in original contexts that help overcome the shortcomings of hard copy lexicographic resources. Taking into account the importance of documentation skills in the training of translators of specialised texts, this paper examines the use of the Web as a Mega Corpus that can be read directly with Google and as a means for constructing corpora automatically with the help of the WebBootCat software. The texts dealt with in this paper are from the healthcare field, which is an important sector of the public service.

**Keywords:** Ad hoc specialised corpora; WebBootCat; Specialised translation; Translator training.

**Resumen :** Uno de los retos clave a que se enfrentan los traductores de textos especializados y los estudiantes de traducción es encontrar los equivalentes de términos en la L2 del área en cuestión. Sin embargo, aún mayor resulta el reto de conformar el ambiente textual con las colocaciones apropiadas (adjetivos, sustantivos, verbos) alrededor de esos términos. La red ofrece la solución más conveniente e inmediata al otorgar acceso a datos lingüísticos actualizados que presentan los términos en contextos originales que ayudan a pasarse de las deficiencias de los recursos lexicográficos en forma de libro. Tomando en consideración la importancia de las capacidades de documentarse en la formación de traductores de textos especializados, en este artículo se examinará el uso de la Red como un Mega Corpus que se puede leer directamente con Google y como medio de construcción de córpora de manera automática con la ayuda del soporte WebBootCat. Los textos tratados en este trabajo provienen del área de la salud, que es un sector importante de los servicios públicos.

**Keywords:** Corpus especializado ad hoc; WebBootCat; Traducción especializada; Formación del traductor.

## 1. Introduction

The advent of the Internet is perhaps the most revolutionary aspect of the development of written language corpora. The web has made it possible to gain access to thousands of on-line documents and highly specialised texts, consult comparable texts on the same subject in several languages, locate translated texts, and build ad hoc corpora using Google. For these reasons, a growing number of researchers view the Web as a Mega Corpus (see Rundell, 2000; Kilgarriff and Grefenstette, 2003; McCarthy, 2008; Crystal, 2011; Gatto, 2014), the largest ever and the broadest in scope (Borja, 2008).

The aim of this paper is to explore the use of the Internet as a source to collect linguistic data for the purposes of specialised translation. More specifically, the main objectives that are examined are how the Internet can be used as:

- 1) A corpus that can be read directly with Google.
- 2) A means for constructing Corpora automatically with the help of the WebBootCat software.

In order for the above goals to be achieved, the following will be carried out:

- a) Analyze the methods of using Google to investigate the search results as in a concordancer.
- b) Present the results of a case study of automatic construction of a medical comparable corpus in Greek and English on the subject of childhood acute lymphoblastic leukemia with WebBootCat.
- c) Present the results of a pilot study conducted on MA students who used WebBootCat and Trados to translate a specialised text from French into Greek on the mental health issue of schizophrenia; they were then interviewed using a semi-structured oral questionnaire to examine their attitudes towards such a Web documentation tool on the one hand, and the combination of this source with a CAT tool on the other.

Taking into account the importance of documentation and electronic-tools literacy in Public Services Interpreting and Translation (PSIT) training (Sánchez Ramos and Vigier Moreno, 2016: 378), referred to as information mining and technological competences by the EMT Expert Group (2009), I designed a translation activity combining WebBootCat and Trados. Based on the results of the research work described in section 8, I considered that a module comprising ad hoc corpus building and analysis, along with the creation of translation memories on texts for specific subject domains, which current and future students can consult, would bring trainees within a PSIT syllabus closer to real-world translation conditions.

Corpora have long been recognized as a valuable source of documentation and information mining, helping translators become familiar with the subject area of the texts to be translated. Despite the growing interest in academic circles and the proven usefulness and efficiency of corpora for translational purposes, it appears that they have not yet received the recognition they deserve from professional translators (Frankenberg-Garcia, 2015; Picton et al., 2015; Gallego-Hernández, 2015; Carratalá-Puertas, 2015), including translation trainers and trainees (Bernardini and Castagnoli, 2008; Kübler, 2011; Frankenberg-Garcia, 2015; Frérot and Karagouch, 2016). Concerning Greek Universities, corpus-use in specialised translation teaching does not seem to be implemented in any organized or methodical manner. This is based on a review I conducted (unpublished work) in 2017 of the course

catalogues of the four Universities offering postgraduate studies in translation (Aristotle University of Thessaloniki, National and Kapodistrian University of Athens, Democritus University of Thrace, and the Ionian University). Although much discussion has been generated about introducing corpora in translation training syllabuses there is no evidence that these resources are systematically used in pedagogic settings. However, in the European Master's in Translation (EMT) meeting held in March 2015, members of the Working Group on Tools and Translation Technologies featured the use of corpora as a translation resource in training and professional contexts as amongst the most salient themes to be dealt with in the near future (Frérot, 2016: 38). This is because some of the main advantages of corpus use are related to the EMT translator competence model described in section 6.

The literature seems to indicate that in regards to teaching environments, there are only a few curricula that include the use of corpora in translation teaching and production, as opposed to translation memories, which are a prerequisite for the labour market. As far as professionals are concerned, a recent research conducted by Frankenberg-Garcia (2015) in two international translator forums, ProZ.com and Translator's Cafe, reveals that there are no references to corpora in contrast to the questions raised daily in relation to translation memories and CAT tools. The fact that skills related to terminology documentation using corpora are not mentioned nor required in job offers is, perhaps, one of the main reasons why translators and translation trainers remain indifferent towards this tool. Another significant reason why corpora are ignored as sources of documentation (terminology, phraseology and informational content) is their limited or non-existent availability for many specialised subjects and language pairs (Kübler, 2011: 66).

Regarding specialised translation, which is the subject of interest in this paper, “small” specialised corpora, are considered adequate to extract domain-specific terminology. In the absence of printed specialised dictionaries and bilingual parallel texts for many subject areas, the monolingual texts found on the Internet constitute the main source for direct consultation or building text collections.

Research works on the use of corpora have demonstrated that these text collections can be significant educational resources, not only in language learning (Leech, 1997; Granger et al., 2002; Sinclair, 2004; Frankenberg-Garcia et al., 2011; Kilgarriff et al., 2015) –where they were originally used– but also in translator training (Baker, 1995; Aston, 1999; Zanettin et al., 2003; Olohan, 2004; Kunz et al., 2010; Bernardini and Castagnoli, 2008; Beeby et al., 2009; Frérot, 2016). In this paper, the improvement of the working languages, i.e., foreign *and* native is emphasised, both quantitatively (e.g., learning new vocabulary) and qualitatively (e.g., reinforcing syntax and grammar), which should be a parallel process, complementary to translation training. Therefore, this dual use of corpora, as tools for language improvement and as a source of documentation during the translation process, is treated as one and the same activity that contributes to enhancing the knowledge and skills of a future professional translator.

## **2. Specialised Corpora: Process Facilitation and Quality Improvement of the Translation**

Robinson points out (1998: 114) that, under real working conditions, the translator needs to “fake” specific knowledge. Since they will never be able to reach the level of a specialist in a particular field, they need to acquaint themselves well with the thematic subject of the text to be translated. Thus, translators can become mini-experts by consulting specialised corpora, which are a proven wealth of information for locating terms, studying collocations, studying

the grammatical and the syntactic structure of the specialised text as well as for incidental learning.

**Locating terms:** The large numbers of online texts available in most languages is a major reason why printed dictionaries can no longer be considered the primary source of translation-related information (Vintar, 2008: 153). The web as corpus and for creating corpora provides updated textual material where standard terms, as well as neologisms appear in context.

**Studying collocations:** Collocations are typical word combinations or put simply, they are words that are found “in each other’s company” (Bowker and Pearson, 2002: 32) and are common in a LSP. One of the challenges in translation practice is the use of a specialised term in a way to create meaning in a LSP. Using a concordancer to study the context surrounding a term, one can find information, such as which adjective precedes or which verb follows, especially when they translate towards a foreign language.

**Studying the grammatical and syntactic structure of the specialised text:** Some types of texts are intertwined with specific grammatical-syntactic and stylistic features. Studying and analysing a corpus can reveal the syntactic structure that the translator needs to follow to create the appropriate style, in a way that sounds natural or idiomatic in the LSP depending on the communication situation.

**Incidental learning:** Researchers (Bernardini, 2000, 2001; Varantola, 2003) have pointed out that the use of corpora and, more precisely, of concordancers for text analysis offers a wide range of opportunities for unpredictable, incidental learning. The user can observe, discover unknown uses of terms and expressions, and then verify them.

### 3. The World Wide Web as Corpus

The World Wide Web (WWW) as corpus is a new, evolving field of research. According to Gatto (2014: 7), the enormous potential of the web as a linguistic resource has been addressed under the umbrella term “Web as Corpus” to designate several methods that treat the Internet as their primary source for the implementation of the corpus-linguistics approach. The various methods used to exploit the possibilities offered by the Internet should not be considered as competing with each other or with more traditional methods of using corpora; rather, they should be seen as a useful addition for establishing practices in corpus-linguistics. The main objection to the use of WWW as a corpus concerns data representativeness. Kilgarriff and Grefenstette (2003: 8) state that “representativeness” is a fuzzy notion and that outside very narrow, specialised domains, we do not know with any certainty what existing corpora might be representative of. Fletcher’s point of view (2001) appears to be more diplomatic and well founded. Although he does not consider the web to be a corpus, he acknowledges that it can be used as such. He points out that the Internet is clearly a gold mine for translators, as it contains updated documents on almost all issues and in almost all languages. This confronts us with the question of what constitutes or will constitute third-generation mega-corpora. Flowerdew (2012: 39) believes that it is, undoubtedly, the Web, that is constantly evolving and offers access to vast numbers of texts, of any content, directly and in many cases, still free of charge. As it can be seen from the research, developments and supporting evidence make a strong case for the fact that –at least for specialised subjects– the Web can be considered a huge corpus or can be used as a source for building corpora.

### 3.1 Example of Using the WWW as a Dictionary and a Concordancer

A survey based on the MeLLANGE questionnaire (2005) stated that the use of the Internet as a virtual corpus and search engines as “concordancers” is a common practice for translators and translation students (94.4%). In effect, this means that, since they are already using a search engine with which they are familiar and which gives them access to the largest amount of information possible, there is no need to attempt to learn new software.

In the example below, I looked for the multi-word term *Σύνδρομο ΔΕΠ* (*Sýndromo DEP*), which was encountered in a Greek medical report to be translated into English, for a patient seeking treatment in leukaemia abroad. First, I located the meaning of the acronym in Greek, and then I reintroduced it in the words *σύνδρομο διαχ...* (Figure 1). As shown below, Google stemming technology displayed the term in the drop-down menu, before all the words had been entered. The first, third and fourth results provide the equivalent in English (*disseminated intravascular coagulation* and *DIC*). By choosing the multi-word term given by the stemming system, the term appears in the Google search results page in bold within a context, as in a concordancer. There are specific Google search techniques with wildcards, operators, file type etc., which although they cannot be discussed here due to space constraints, make it relatively easy to find relevant information on the web.

The image shows a Google search interface. The search bar contains the Greek text "σύνδρομο διάχυτης ενδοαγγειακής πήξης". A dropdown menu below the search bar shows the same text. Below the search bar, there are navigation options: "Όλα", "Χάρτες", "Εικόνες", "Βίντεο", "Ειδήσεις", "Περαιτέρω", and "Εργαλεία αναζήτησης". Below the search bar, there is a message: "Περίπου 1.260 αποτελέσματα (0,38 δευτερόλεπτα)". The search results are listed below, with the first, third, and fourth results providing English equivalents: "Διάχυτη ενδοαγγειακή πήξη - disseminated intravascular coagulation ...", "Διάχυτη ενδοαγγειακή πήξη - Care", and "DIC".

Figure 1. The web as a dictionary and a concordance

#### 4. Specialised Corpora and New Technologies: The WebBootCat Tool on the SketchEngine Platform

The most common problem faced by translators is finding correct terminology for translating specialised texts from a specific field. Traditional hard copy resources, such as dictionaries – even specialised ones– have proven to be insufficient (Burgos Herrera, 2006: 358) as well as costly and time-consuming concerning looking up words (Dziemianko, 2012: 334).

It appears that the solution might lie in the Internet itself, which is a store of copious data on language that is easily accessible and whose popularity as a tool seems to be on the rise with a growing number of professional translators (Enríquez Raído, 2013: 83-84). The updated specialised texts that can be found online are essential resources for language professionals who routinely work with LSPs.

Baroni and Bernardini (2004: 1-4) responded to this challenge by creating the BootCat<sup>1</sup> tool, aimed at building ad hoc corpora within minutes. Its basic method of operation is as follows:

- 1) The user chooses a few representative seed words, i.e., terms that are expected to be typical of the domain of interest.
- 2) The server sends queries with the seed words to Google.
- 3) The server collects the pages retrieved by Google formed from the seed words (Baroni et al., 2006: 1).

SketchEngine will display the relevant web pages on a list and the user can exclude the links that seem unreliable (such as public blogs, newspaper articles, news websites, etc.) or inadequate (such as literature), by removing the ticks. On completing these steps, a first-pass specialised corpus is created. Using the option “Keywords/Terms”, the single- and multi-word terms of the corpus will automatically be extracted and displayed in two columns side by side. The process can also be iterated choosing new terms as seeds to give a “purer” specialist corpus. According to the creators, there is no need for the user to repeat this process more than three times (Baroni and Bernardini, 2004: 2).

Cross-border healthcare is increasing among EU citizens and residents who seek care under Directive 2011/24/EU or Regulation (EC) N° 883/2004<sup>2</sup>. In multilingual Europe, cross-linguistic communication is increasingly frequent, especially when it relates to accessing services. The development of effective public services such as cross-border healthcare has contributed to the need for public service translation and interpreting as a means to access healthcare services. Quality healthcare means that providers of treatment need access to the relevant information for patients (e.g. insurance policy, medical records or previous prescriptions) in their own language, as well as producing content to be shared with other professionals (Angelelli, 2015: 2-5). Medicine is a highly specialised field with a wide variety of materials and one of the topics treated within the discipline of PSIT. To explore the function of WebBootCat as a corpus-building tool, I chose the topic of childhood leukaemia as a medical text. The screenshot below (Figure 2) shows the seed words from the first-pass English medical corpus of 266,176 words that was built using only five multi-words and three single-words.

---

<sup>1</sup> Bootstrapping Corpora and Terms

<sup>2</sup> Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32011L0024>

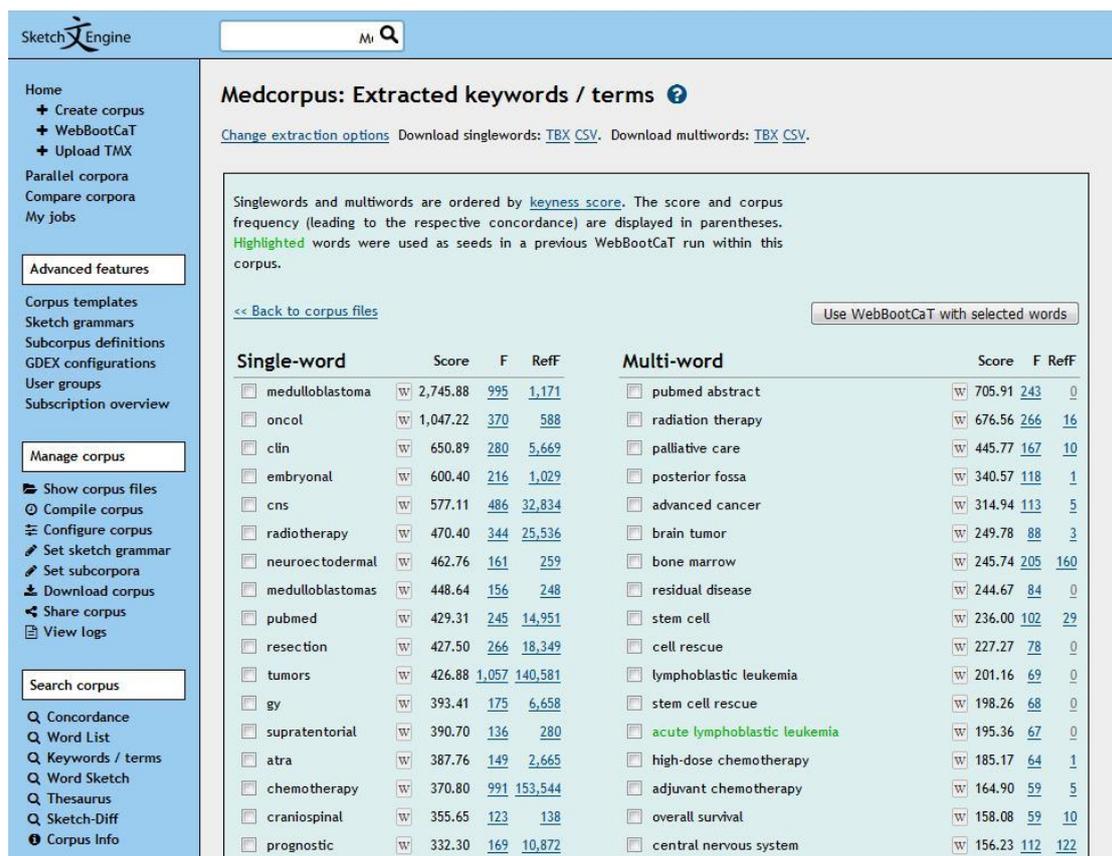


Figure 2. Extracted keywords/terms from an ad hoc medical corpus

As shown above, WebBootCat cannot translate terms or locate equivalents; the user needs to know what the equivalent of a term is in order to search for it in the corpus and retrieve examples of the word node with the help of the concordancer. One may ask the following: “How useful is this tool if we have to know what we are searching for?” On the one hand, the terms to be selected and translated into the language of the corpus to be compiled can be the easiest to locate on an online dictionary or the Web. For the said corpus I have entered the terms “acute lymphoblastic leukaemia”, “red blood cells”, “white blood cells”, “bone marrow”, “petechiae”, “platelets” and “chemotherapy”. These terms were identified looking at only a few articles regarding childhood leukaemia on the Internet. As displayed in Figure 3, only eight terms were needed with WebBootCat to generate a corpus of hundreds of thousands of words, where other terms are “hiding” and are discovered through incidental learning. For example, in the ad hoc medical corpus created with WebBootCat, we searched the term “immature cells” and the concordancer generated, among others, the following result:

www.LLS.org The identification of mature and immature blood cells in peripheral blood smears and bone

The term “peripheral blood smears” constitutes an element of incidental learning. A quick search on Google gives the explanation in English: “laboratory work-up that involves cytology of peripheral blood cells smeared on a slide” and further search with Greek keywords on Google reveals the equivalents “επίχρισμα αίματος” (*epíchrismá aimatos*) for “blood smear” and “αντικειμενοφόρος πλάκα” (*antikeimenofóros pláka* - official) or “πλακάκι” (*plakáki* - colloquial) for “slide”. Thus, this is how two more terms often found in medical texts on leukaemia have been incidentally located and identified.

On the other hand, an ad hoc corpus is not a source to be used alone and it cannot, at least for the time being, totally replace other sources of terminology documentation in the translation process. However, it must be kept in mind that the main aim of this paper is the study of the contexts surrounding terms and not how to translate terms *per se*.

The software was initially freely available for download and was widely used to produce both special and large general-language corpora (Sharoff, 2005; Baroni et al., 2006). However, since the software had to be downloaded and installed, this presented a barrier for people with no or few computer systems skills (Baroni et al., 2006: 1). Thus, its designers presented a new version of the web service, namely, the WebBootCat (Baroni et al., 2006). In addition to its availability as standalone software, BootCat is now available as an online service via the Sketch Engine website ([www.sketchengine.co.uk](http://www.sketchengine.co.uk)). The user does not need to install the software on their PC, but he/she can directly use the program installed on a remote server. The server stores a copy of the built-in corpus and the user can either upload it in a query tool like the Sketch Engine or export it as a full or indexed “vertical” text and save it to their PC for off-line analysis with any other tool (e.g. Wordsmith Tools or AntConc).

#### *4.1. Innovative SketchEngine tools at the translator's service*

In addition to the concordancer and the frequency list, SketchEngine offers innovative tools to facilitate, accelerate and improve translators' and trainees' work.

##### 4.1.1. Word Sketch

As stated on the site:

“A word sketch is a one-page summary of the word’s grammatical and collocational behaviour. It shows the words’ collocates categorised by grammatical relations such as words that serve as an object of the verb, words that serve as a subject of the verb, words that modify the word etc.”<sup>3</sup>

It often happens that the translator finds an equivalent term in L2 but does not know how to fit it in a prepositional structure; which verb follows, which adjective precedes; to put it differently, which words surround the term. The text material found in corpora is a very appropriate source for context information, and the Word Sketch negates the need for reading thousands of concordance lines to draw conclusions. All the information is displayed in a compact format, as shown in Figure 3, saving the user valuable time.

---

<sup>3</sup> <https://www.sketchengine.co.uk/user-guide/user-manual/word-sketch/>

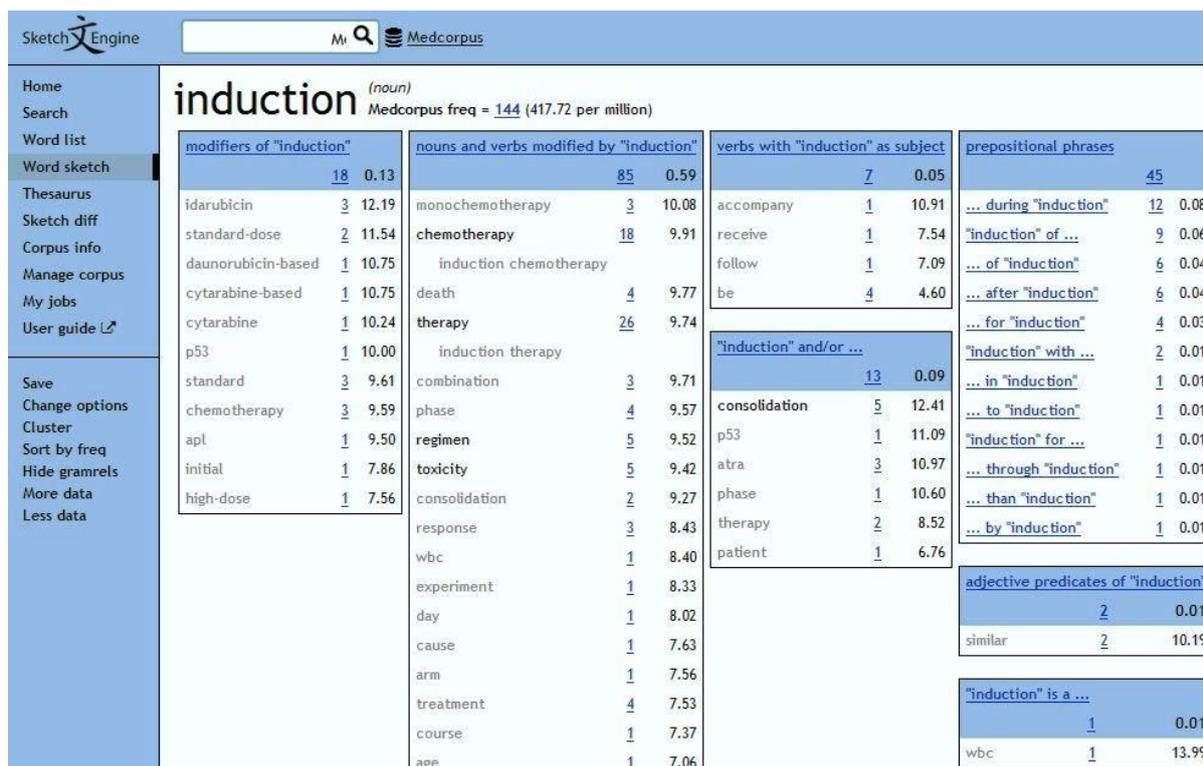


Figure 3. Word Sketch results for the term induction

#### 4.1.2. Word Sketch Difference

This is an extension of the Word Sketch that allows one to study the uses of two synonyms or antonyms comparatively: “Word sketch difference is used to compare and contrast two words by analysing their collocations and by displaying the collocates divided into categories based on grammatical relations”.<sup>4</sup>

Results appear in green or red for every lemma. In the screenshot below (Figure 4), Sketch Engine assigned the green colour to “therapy” and the red colour to “chemotherapy”. Green collocates are more closely related to “therapy”, red collocates to “chemotherapy”. Stronger colour indicates stronger collocations, white means similarity.

<sup>4</sup> <https://www.sketchengine.co.uk/user-guide/user-manual/word-sketch-difference/>



Figure 4. Sketch Difference for the comparative study of the terms therapy and chemotherapy

#### 4.1.3. Thesaurus

A Thesaurus, often referred to as a dictionary of synonyms, is a reference work that categorizes words into groups according to their conceptual similarity<sup>5</sup>. The Sketch Engine Thesaurus is automatically generated using algorithms that analyze the corpus<sup>6</sup>. In Figure 5, the special term “methotrexate” has been introduced, and it can be seen that for this term Thesaurus generates a frequency list and a word cloud with lemmas that can be found in its contextual environment. By selecting any word from either the list or the cloud we are directed back to Sketch Difference to compare the search word and the selected word.

<sup>5</sup> <https://www.sketchengine.co.uk/automatic-thesaurus-synonyms-for-all-words/>

<sup>6</sup> <https://www.sketchengine.co.uk/quick-start-guide/thesaurus/>

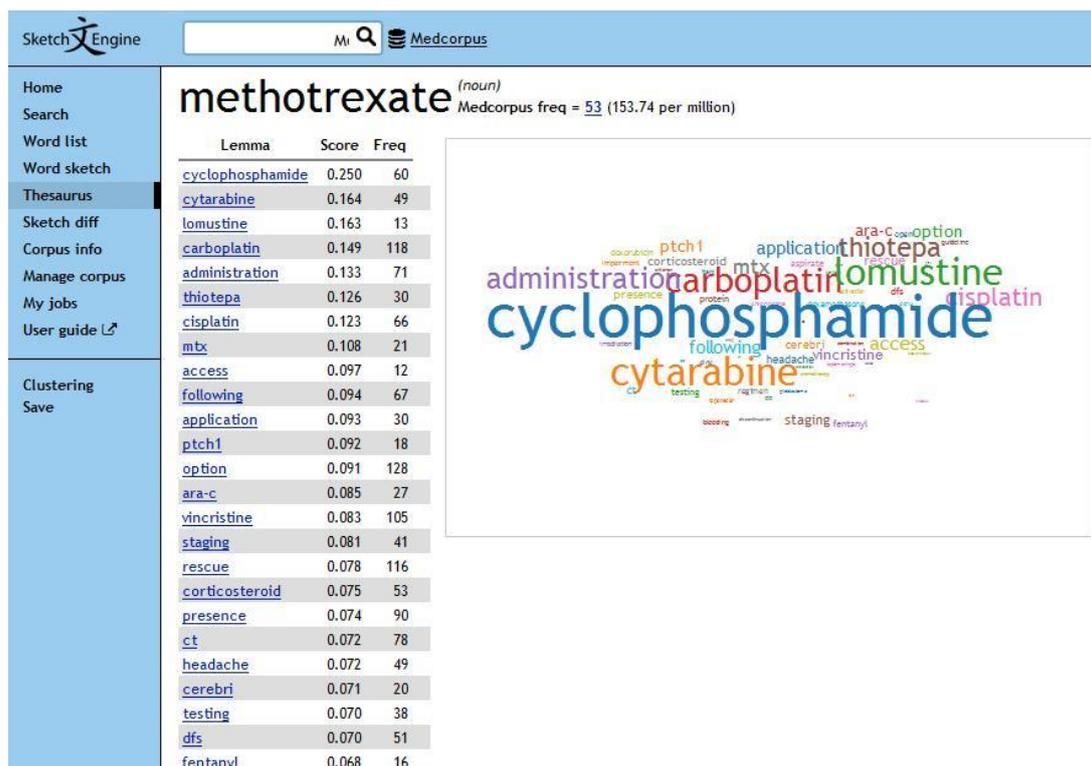


Figure 5. Frequency list and word cloud generated by Thesaurus

## 4.2. Construction of a comparable corpus with WebBootCat

The basic method for constructing a comparable corpus (CC) is to create two monolingual text collections, on the same subject in two different languages, in the following sequence:

- 1) Enter seed words for a specific subject in L1,
- 2) Construction of a special corpus in L1,
- 3) Enter equivalent seed words in L2,
- 4) Construction of a special corpus in L2 (Kilgarriff et al., 2011: 2).

These steps result in building a comparable corpus. To study the functions of SketchEngine exploring an ad hoc CC built with WebBootCat, for the same subject matter, childhood acute lymphoblastic leukaemia as the aforementioned medical English corpus, the comparable Greek corpus, of 247,236 words was created, entering the equivalents of the terms used in the former. To harvest more texts and create a purer corpus, with only six new terms, the software collected texts of another 236,927 words, that is, a total of 477,326 words for the Greek corpus.

With the creation of a specialised medical comparable corpus in English and Greek, SketchEngine provides an additional service, which is an extension of the above mentioned Word Sketch. With the Bilingual Word Sketch tool, which is an extension of the Word Sketch tool, the user can insert one lemma in L1 and its equivalent in L2 and observe the context surrounding them. In the example below (Figure 6) the word “leukemia” and its equivalent in Greek (λευχαιμία) were chosen, restricting the search to words that appear before this term. It is observed that among the results, the most frequent types of leukaemia in

the two languages of the comparable corpus appear (e.g. *acute* – *οξεία* - *οξία*, *lymphoblastic* – *λεμφοβλαστική* - *lemphovlastikí*, *myeloid* – *μυελογενής* - *myelogenís*, etc.)

| modifiers of "leukemia"                      |     | words before "leukemia" |                                   | words just before "leukemia" |       |                                   |    |       |
|--|-----|-------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------|-----------------------------------|----|-------|
|  | 445 | 1.51                    | 1,420                             | 2.37                         | 530   | 0.89                              |    |       |
| acute  | 164 | 12.94                   | οξεία                             | 124                          | 10.73 | λεμφοβλαστική                     | 71 | 11.91 |
| acute lymphoblastic leukemia                 |     |                         | οξεία λεμφοβλαστική λευχαιμία     |                              |       | οξεία λεμφοβλαστική λευχαιμία     |    |       |
| lymphoblastic                                | 66  | 11.98                   | λεμφοβλαστική                     | 67                           | 10.44 | μυελογενής                        | 60 | 11.70 |
| of acute lymphoblastic leukemia              |     |                         | οξεία λεμφοβλαστική λευχαιμία     |                              |       | Χρόνια μυελογενής λευχαιμία       |    |       |
| promyelocytic                                | 53  | 11.75                   | Οξεία                             | 78                           | 10.24 | λεμφοκυτταρική                    | 36 | 11.02 |
| newly diagnosed acute promyelocytic leukemia |     |                         | μυελογενής                        | 55                           | 10.20 | χρόνια λεμφοκυτταρική λευχαιμία   |    |       |
| myeloid                                      | 20  | 10.41                   | μυελογενής λευχαιμία (            |                              |       | μυελογενή                         | 27 | 10.63 |
| acute myeloid leukemia .                     |     |                         | Χρόνια                            | 40                           | 9.57  | οξεία μυελογενή λευχαιμία         |    |       |
| childhood                                    | 25  | 10.28                   | Χρόνια μυελογενής λευχαιμία       |                              |       | οξεία                             | 32 | 10.24 |
| childhood acute lymphoblastic leukemia       |     |                         | λεμφοκυτταρική                    | 34                           | 9.56  | οξεία λευχαιμία                   |    |       |
| chronic                                      | 8   | 9.05                    | χρόνια λεμφοκυτταρική λευχαιμία   |                              |       | προμυελοκυτταρική                 | 14 | 9.72  |
| lymphocytic                                  | 6   | 8.76                    | χρόνια                            | 47                           | 9.52  | οξεία προμυελοκυτταρική λευχαιμία |    |       |
| myeloid                                      | 5   | 8.50                    | χρόνια μυελογενής λευχαιμία       |                              |       | μυελομονοκυτταρική                | 14 | 9.72  |
| acute  | 5   | 8.49                    | μυελογενή                         | 24                           | 9.08  | μυελομονοκυτταρική λευχαιμία      |    |       |
| myelomonocytic                               | 4   | 8.19                    | οξεία μυελογενή λευχαιμία         |                              |       | προμυελοκυτταρική                 | 14 | 8.30  |
| refractory                                   | 4   | 8.12                    | προμυελοκυτταρική                 | 14                           | 8.30  | οξεία προμυελοκυτταρική λευχαιμία |    |       |
| plasma                                       | 4   | 8.06                    | οξεία προμυελοκυτταρική λευχαιμία |                              |       | μυελοβλαστική                     | 11 | 9.38  |
| monocytic                                    | 3   | 7.78                    |                                   |                              |       |                                   |    |       |

Figure 6. Bilingual Word Sketch presentation of the term leukemia

## 5. The Pros and Cons of Building Corpora from the Web or Consulting it Directly

According to Fletcher (2007: 27), the multitude of online texts is a challenge for linguists and other language professionals: the self-renewing, machine-readable multilingual text corpus of the Internet is readily accessible, but it is difficult to evaluate its content and use it efficiently. However, strong arguments are being put forward regarding renewing existing corpora or creating new ones with online content. The WWW ensures:

- **Updated data:** Soon after the compilation of standard reference corpora –let alone of dictionaries– their content becomes outdated, whereas the Internet is an inexhaustible reservoir of machine-readable texts on contemporary issues (Fletcher, 2007: 25).
- **Terminology and neologisms.** A characteristic of our modern world is the rapid development of technology and the sciences, and with it, the influx of technological and scientific terms into the common core of the language is continuously increasing (Stein, 2002: 2). The translator cannot access libraries or all of the online specialised magazines and, since the Internet plays an increasingly important role in the lives of an ever-growing number of people and is becoming more and more interactive, the general mechanisms and principles of new-word

developments may not be too different from what goes on outside the Web<sup>7</sup> after all (Kerremans et al., 2012: 61). A research conducted by Kristiansen (2013: 134) on researchers' blogs to detect specialised neologisms in economic-administrative domains indicated that a high degree of disciplinary relevant neologisms were detected (71.56%).

- **Personalization:** for a great number of specialised subjects and language pairs there are hardly any specialised corpora. Using the web as a corpus or for corpus building, translators and trainees can collect text material according to their field of interest and needs.
- **Representativeness and sampling:** representativeness and sampling could be two key points for a linguist to support that online texts are not a reliable source. However, specialised texts, such as articles and papers written in a LSP by field experts are representative of the language that a community of scientists uses to communicate information. Nonetheless "representativeness", as already mentioned, is considered by many scholars a next-to-impossible goal for many corpora (Gatto, 2014: 146).

Besides the benefits, there are shortcomings:

- **Availability:** as Zanettin (2002: 5) points out not all topics, not all text types, not all languages are equally suitable or available,
- **Reliability:** Before using information one finds on the Internet for assignments and research, it is important to check its accuracy and to establish that the information comes from a reliable and appropriate source. Considering specific word search strategies (boolean operators, wildcards, file extensions, site: edu, site: gov, etc.) to evaluate web content is a practice that should be learnt in academic environments.

Working with corpora offers authentic material and empirical data in language research, language teaching and translation. More than ever, the adoption of a corpus-based methodology can divert the focus away from the teacher (as a repository of answers) and place it onto the students' needs, as well as on the translation process and the sources used to complete this process. Corpora (as sources) and corpus linguistics (as a methodology) promote a sense of discovery that increases students' motivation and autonomy. Furthermore, such a methodology encourages the use of IT tools and the processing of information in electronic form.

## **6. The Importance of Students' Active Participation in Building Corpora: Autonomy Granting and the Exemption of the Teacher from the Role of Authority**

As shown by the research works presented in section 8, when the teacher him/herself does not run a corpus-based translation class, it is not easy to persuade the students to use corpora only by suggesting ready-made collections among other documentation sources (online dictionaries, encyclopaedias, glossaries, etc.). In contrast, instructors who are experienced in the use of corpora can guide students through building ad hoc specialised corpora to meet specific needs. Student participation in assessing and collecting material from the web (manually or automatically using software, such as WebBootCat), reveals the principles that

---

<sup>7</sup> The Indexed Web contains at least 4.51 billion pages (<http://www.worldwidewebsize.com/>)

lie at the basis of the creation and use of corpora and gives them the incentive to use such tools.

Thus, they become familiar with the electronic medium and learn how to conduct research, evaluate online sources, and, collect information for terminology extraction. In other words, they learn how to solve translation problems in practice (active learning, as suggested by Kiraly, 2000). In a corpus-based translation class, the teacher is not a repository of answers, but acts as a guide showing students how to use a corpus to get answers to their questions, how to participate in the learning process, and how to act independently. Moreover, the teacher no longer feels the pressure to guide the correction of translations, to answer questions about a specific field he/she is not familiar with, or to provide the final “correct” translation as expected by the students. The teacher can use the information found in a corpus as tangible proof to support his/her or their students’ translational choices considered to be more appropriate.

The act of making students aware of the process and possibilities of building corpora equips them with the professional competences they should acquire according to the EMT framework (2009), such as:

- Information-mining competence, requiring the skills and ability to search for information by looking at the various sources in a critical way.
- Domain-specific knowledge, which includes information on specialist fields comprising the knowledge to be used in professional translation practice.
- Language competence, by observing the style, phraseology, collocations and idioms used in the LSPs.
- Technological competence, especially in handling translation related software and terminology management.

Regarding the translation programme, the adoption of a corpus-based teaching methodology allows for the inclusion of more specialised texts in the curriculum, even if the teacher is not acquainted with a discipline, as well as the creation of a collaborative learning environment.

It is worth noting that the roles that both teachers and students undertake in a corpus-based module are consistent with Kiraly’s (2000: 184-185) social-constructivist approach to translator training, which puts the emphasis on students’ autonomy and cooperation. What Kiraly proposes is translation courses, during which the teacher helps students learn through practice. In the period that he refers to, his estimation of the education system was based on the transmissionist approach, that is, the active transmission of knowledge by the teacher and passive listening on the part of the students. In contrast, social constructivism sets the epistemological basis for creating knowledge and aims to encourage the learner to act responsibly, independently and effectively. The fundamental principle of socio-constructivist education is active participation in authentic and empirical learning by assigning real or at least simulated translation tasks with the complexity that characterizes them (Kiraly, 2000).

Cognitive theories, and in particular constructivism, attach great importance to the individual’s inner, mental processes. According to these theories, learning is not transmitted but it is a process of the personal construction of knowledge, which is based on previous knowledge (and has been accordingly modified to be coupled with new knowledge). Learning requires rearrangement and reconstruction of the individual's mental structures so that they adapt to new knowledge, but also “adapt” the new knowledge to the existing mental structures. By adopting the inquiry-based method and the development of internal learning stimuli, i.e. practices that are part of the theory of constructivism, the student learns to

construct the knowledge he/she needs and to use it according to the requirements of the tasks to be accomplished.

The use of educational software, such as an automated corpus building tool, supports the idea of building knowledge by the learners themselves, as they attempt to solve problems and in their effort, interact with the material environment (which includes the educational software), their fellow students and the teacher. The student explores, discovers gradually, makes assumptions that he/she verifies or contradicts, in an educational environment that supports this process.

## **7. Educational Model to Develop Student Translation Competence**

As Rodríguez Inés (2009: 130) suggests, with technological developments revolutionizing the translation profession, translator trainers should draw on the new pedagogical approaches that are available to train translators for the 21st century.

This paper argues in favour of the need to design corpus-based translation courses, considering the working environment of professional translators and market requirements. The design of translation tasks using corpora is necessary in reflecting the problems faced by professional translators and for students to be trained in real working conditions. Corpus-based work offers a wide range of possibilities in the translation classroom and can be easily adapted to competence-based training, focusing on “learning how to learn” and professional requirements. Work with corpora is based on activities that involve searching and analyzing data, and, therefore, strengthens the sense of learning through discovery, as well as through reorganizing and building upon previous knowledge (Rodríguez Inés, 2009: 130).

Given that this paper focuses on the translation of specialised texts, the contribution of existing corpora is considered to be insufficient. Taking into account that we are now in an era of pervasive computing, in conjunction with the Internet as an inexhaustible source of data, I propose the following educational model.

Aiming at developing student translation competence (information-mining, domain-specific, language, technological competence), it is necessary for a translator training programme to include the use of the Web as corpus and as a source for creating corpora, provide tips on how to collect specialised texts and data from the web, promote the building of ad hoc specialised-corpora with WebBootCat, and the creation of Translation Memories and glossaries on domain-specific subjects.

The methodology proposed here is to move beyond standard –and inadequate– corpora and create ad hoc text collections with the help of WebBootCat; then use the linguistic information found in these corpora to translate texts, treated within the syllabus, with the help of Trados in order to create a Translation Memory (TM) and glossary for future reference. Thus, students develop skills and competences related to translation practice, such as information-mining and terminology documentation, as well as computer and software literacy. Furthermore, this activity helps create a tank of texts and glossaries for current and future trainees of MA programmes to consult. All of the above practices are essential in real working conditions so it is imperative that they are included in training programmes.

## **8. Research Work on Corpora Introduction to Specialised Translation Modules of the MA Translation Programme of the Aristotle University of Thessaloniki (AUTH)**

To examine students' familiarisation with corpora and technology and to record their attitude towards a tool for automatic corpus-building, it was deemed necessary to conduct a field observation, on top of reviewing course catalogues of the Greek Universities mentioned at the beginning. Thus, in the academic year 2016-2017, I was invited to conduct a standalone detailed two-hour training session on the use of SketchEngine and the WebBootCat to the class "Translation of Specialised Texts and Terminology documentation". The class was attended by nine out of the twenty-five students on the Interdepartmental Programme Translation and Interpretation, who had French to Greek as a second working language (the first one being English to Greek for all students). This training session, divided into a theoretical and practical section, comprised the pilot study for a larger research work that will follow. The aim of the pilot study was to pin-point possible drawbacks in the methodology (analysed in more detail below) in order to make the necessary adaptations to the research study that will follow. The theoretical part focused on ad hoc specialised corpora and the functions of SketchEngine, whereas the practical part included the translation of a French specialised text with the help of WebBootCat and Trados. Since the class teacher (who was not part of the research team) was working with texts on the subject of healthcare, it was predetermined that we work with a text on schizophrenia.

As already mentioned, the class was attended by nine out of the twenty-five students on the programme, of which seven held a BA in English or French Language and Literature and had little theoretical and practical experience in translation, while each of the two remaining came from the School of Primary Education and the School of Drama, respectively, having had no previous knowledge in translation studies or translation practice. To have students study how to render part of the French text into Greek, I asked them to build an ad hoc specialised corpus in the target language that would provide them with linguistic information about terminology, collocations and phraseology, as well as scientific information to acquire subject field knowledge. The methodology included the following stages: assessment of retrieved sources (links), compilation and corpus analysis, creation of translation memory (with Trados), translation memory uploading to SketchEngine, and, terminology extraction (with SketchEngine Keyword/Term extraction tool).

Before starting the corpus-building process, in the theoretical section, I made a brief introduction on how to locate PDFs using the file type extension right after entering domain-specific terms on Google. Since the text on schizophrenia was a medical topic, it was more suitable to search for PDFs rather than random sources. This is because PDF content on specialised subjects are usually published articles, conference papers, dissertations written by field specialists.

Once the Greek monolingual corpus was created, I uploaded the French text to the Moodle e-learning platform of AUTH and asked the students to translate two pre-defined paragraphs into Greek with the help of the monolingual Greek corpus that they had built with WebBootCat, as comparable linguistic material. It should be noted that the free trial version of the tool was used in the pilot study; the subscription version could not be used due to lack of funding. Students were introduced to the construction of corpora by inserting either seed-words or the URLs of PDF files in WebBootCat but they were free to choose which way suited them better. Thus, seven out of nine students created two corpora on the subject of schizophrenia; the first using Greek seed words and the second by locating PDF files on the web and inserting their URLs in the said tool. One student used only PDFs, while another used only seed words. Although the majority of students were not able to find many PDFs on the subject, one student was able to locate quite a significant number that helped her build a

representative corpus. In conjunction with their corpus, the students also used the web as corpus for additional help. As already mentioned above, the user must enter a few representative terms on WebBootCat or locate PDF files entering these terms on Google (with PDF extension) and then inserting their URLs on the tool.

Moreover, during the assessment phase all the students who used seed words commented that a great number of sources seemed to be inappropriate or unreliable. These were public blogs, literature, newspaper articles, as well as other types of texts written by non-specialists. By contrast, those who used PDFs to create their corpus noticed that the sources were more reliable and the content of the texts more targeted, since they were published works written by specialists and located on health care sites.

As a secondary exercise, the students were asked to upload the French text to Trados and translate the pre-defined excerpt of text into Greek using this CAT tool. The reason I thought it was interesting to go through this process is because after completing the translation they could upload their translation memory (French-Greek) to Sketch Engine and use the Keyword/Term option to extract terminology and save a glossary in txt for future reference.

During the translation process, one student came across the term “*déficits cognitifs*”. Since she was not sure whether to translate “*cognitive*” as “*γνωστικά*” (*gnostikà/cognition*) or “*γνωσιακά*” (*gnosiakà/knowledge*) she used Sketch Difference to study the contexts of the two notions in the Greek corpus. While all students wondered whether “*hallucinations*” had to be translated as “*παραισθήσεις*” (*paresthísis/delusions*) or “*ψευδαισθήσεις*” (*pseudaesthísis/hallucinations*) another student found in Sketch Differences that “*ψευδαισθήσεις*” (*pseudaesthísis/hallucinations*) can be either “*ακουστικές*” (*akoustikés/auditory*), “*οσφρητικές*” (*osfritikés/olfactory*) or “*γευστικές*” (*yefstikés/gustatory*) and that this was the correct translation of the term “*hallucinations*”. In addition, another multi-word term “*Programme Intégréatif de Thérapies*” that was difficult to locate in Greek was identified by 3 students who found the equivalent “*Απαρτιωτικό Θεραπευτικό Πρόγραμμα*” (*Apartiotikó Therapeftikó Próγραμμα/Integrated Psychological Therapy*) using the web as corpus and then inserting the Greek translation as a search-word to the Greek corpus to further investigate the context surrounding it.

A few days after the field observation, the participants responded to an oral interview based on a semi-structured questionnaire including 19 questions. The aim of the questionnaire was to record the following:

- 1) Whether they were aware of corpora and more specifically of Sketch Engine and WebBootCat.
- 2) Their views on the use of the web as corpus and ad hoc corpora in translator training,
- 3) Their views on the use of technological tools in translator training.
- 4) Whether they would continue to use WebBootCat as translators.

Regarding the awareness on corpora in general, eight students responded that reference had been made to corpora in one or two modules. One stated that she had had absolutely no contact with corpora, while another had scarcely engaged in corpora in the module “*Translation and Technology*” during Erasmus. A point of concern is that only one student could recall having once used the BNC to study English collocations in the classroom, but none of the others could name the ready-made corpora referred to them in the modules. They commented that the approach had been theoretical and that they had been given no literature; although some ready-made corpora had been presented, they did not move on to practice.

Regarding the different types of corpora, the interviews revealed that students could not tell the difference between Parallel and Comparable Corpora despite having been familiarised with Eur-Lex, Europarl, Linguee, and Glosbe in the context of their graduate and postgraduate studies. None of them knew what an ad hoc corpus was, and one student confused it with AntConc, which they had once used in a class. Only two out of the nine knew Sketch Engine before the presentation but had never used it; however, all of them considered it a very useful tool for the purposes of specialised translation when the content of the corpora created is reliable, that is, PDF-based.

Specifically, the study participants recognised that a tool of automatic creation of corpora could help trainees to:

- a) Become familiar with the subject matter.
- b) Study collocations and the linguistic environment of a term.
- c) Locate terms.
- d) Improve their information-mining competence.

As far as the use of the Web as corpus and as a dictionary is concerned, they all granted that the Internet alone is not a sufficient source of documentation, especially when the texts to be translated are large; they agreed that corpora can be more targeted as to their content regarding a specific subject and, they all supported the inclusion of technological tools in a specialised translation module as necessary in facilitating their work.

When asked about the use of Trados and the degree of familiarisation with one of the most in-demand CAT tools on the translation market –with the exception of one student who owned the tool– all the students felt confident about the technical know-how but not about application in the translation practice and production<sup>8</sup>. To the question: “What is your opinion about the combined use of technological tools, such as WebBootCat-Sketch Engine?” one student replied that the said combination was not needed, as she found the use of WebBootCat efficient. The rest of them considered the teaching and their learning of how to use multiple tools necessary for their development as translators, and some even found this combination interesting.

Finally, when asked if they would continue to use such a tool for building corpora, two students replied positively, whereas the others expressed reservations about the time-consuming practice of analysing corpora under real working conditions where time is limited. Nevertheless, they recognised the utility of such a tool for the translation of large texts, and especially when one specializes in a subject area, as it offers a better perspective on the topic and the related linguistic information, in contrast to the content displayed on the Google search results page. For small texts, they believed that searching the web is faster and more immediate.

Considering that the aim of this pilot study is to measure students’ familiarisation with corpora and technology and to record their attitude towards a tool they had not used before, the main results are summarized as follows:

- 1) Students had no explicit knowledge of corpora nor had used SketchEngine and the WebBootCat before.
- 2) They already used the web as a source of documentation but they were not aware of specific techniques to make their searches more efficient; moreover, they had never created ad hoc corpora before, which they found quite useful.

---

<sup>8</sup> The fact that masters’ programmes offer core courses on TM technology with an emphasis on technical know-how rather than translation competence has also been criticized in research works (Chung-ling 2006; Sauron 2007; Kenny 2007).

- 3) They were concerned about their technological knowledge and they were keen on the inclusion of more tools in translation training.
- 4) As far as building corpora in real working conditions is concerned, they had their reservations because of time constraints, but they would try it for large specialised texts.

The reason why I interviewed the students after exposing them to the resources used is because the results of a semi-structured questionnaire given to MA students to measure their knowledge on corpora were not convincing. More specifically, starting back in 2015, as a pilot study, I distributed a semi-structured questionnaire of 12 questions to 9 second-year students of the interdepartmental programme in translation at AUTH. The results clearly showed that students had no explicit knowledge about the different types of corpora and how they could be exploited. However, it was obvious that they wanted to give the impression that they were not totally ignorant in this subject. More specifically, seven out of nine participants responded that they included corpora to the sources they used for documentation. Two of them could not name which corpora they used while four said they used Eur-Lex, the Corpus of Greek Texts and the BNC (suggested by some teachers), the contents of which are either irrelevant or insufficient for the purposes of specialised translation. Although, there was a question on which online dictionaries they used, two students included Linguee (which is an online dictionary based on parallel texts), among corpora. Only two admitted they do not use corpora at all, whereas none of the students referred to ad hoc corpora. This is why suggesting a tool or a source to students is almost worthless, unless they are well informed, and trained to use it, as well as assigned tasks incorporating that tool.

Distributing a questionnaire alone was deemed fruitless and it was necessary to modify the methodology to draw conclusions based on more qualitative results. Thus, it was decided to first make an introduction on corpora and the tools to be used; then replace the written questionnaire with an interview in an effort to make a distinction between what they thought they knew (before the introduction) and what they learnt about corpora (after the introduction).

Qualitative results regarding translation could not be produced due to time limitations. The measurement of students' efficiency and improvement of their translations using such a tool for creating corpora requires systematic classroom observation. The methodological tools were considered effective and offered interesting data. Undoubtedly, these findings can by no means be universalized, since they are based on a limited sample. However, they are indicative of a trend. The same research will be conducted on the other sixteen students of the MA programme in the English to Greek language pair.

Overall, the findings of the pilot study indicate that MA students interested in becoming professional translators, on the one hand, were not aware of this valuable tool or the different types of corpora and their possibilities and, on the other, seemed to have little or no idea of what an ad hoc corpus is and how they could create one automatically to serve specialised-translation related needs, using an online tool. These findings lend support to the importance of knowing how to use online tools for the creation of specialised corpora and to the necessity of incorporating such training in the relevant MA programmes at Greek universities. Having said that, more extensive research needs to be carried out in all the Greek universities offering translation MA courses.

## 9. Conclusion

More than ever, the use of corpora has diverted the focus away from the teacher (as a repository of answers) and place it onto the students' needs, as well as on the translation process and the sources used to complete this process. Corpora (as sources) and corpus linguistics (as a methodology) promote a sense of discovery that increases both student motivation and autonomy. Moreover, a corpus-based teaching methodology equips students with the professional competences (information-mining, thematic, language and technological competence) provided for in the reference framework of the European Master's in Translation (EMT Expert Group, 2009: 3). Searching the web is not an uncommon practice for most users; however, in a translator training programme such practice needs to be put under a more organized framework, providing the necessary information for more effective search techniques and web content evaluation. Student participation in corpus-building encourages the use of such source, allows the inclusion of more specialised texts in the curriculum, and releases the teacher from the role of authority. Finally, a methodological framework combining learning objectives with competence development sets the foundations for an understanding of translational reality. However, despite evidence of the manifold advantages of corpus use, their inclusion in academic environments remains scarce and students are unaware of the possibilities this tool can offer them.

## References

- Angelelli, C. V. 2015. Study on Public Service Translation in Cross-border Healthcare. *Final Report for the European Commission*. Directorate-General for Translation, Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Available at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6382fb66-8387-11e5-b8b7-01aa75ed71a1>].
- Aston, G. 1999. *Corpus Use and Learning to Translate*. Textus, 12: 289-313.
- Baker, M. 1995. *Corpora in Translation Studies. An Overview and Suggestions for Future Research*, Target, 7 (2): 223-243.
- Baroni, M. and Bernardini, S. 2004. *BootCaT: Bootstrapping Corpora and Terms from the Web*. In Proceedings of LREC 2004. Lisbon: ELDA: 1313–1316. [Available at: [http://sslmit.unibo.it/~baroni/publications/lrec2004/bootcat\\_lrec\\_2004.pdf](http://sslmit.unibo.it/~baroni/publications/lrec2004/bootcat_lrec_2004.pdf)].
- Baroni, M., Kilgarriff, A., Pomikálek, J. and Rychl, P. 2006. *WebBootCat: Instant Domain-Specific Corpora to Support Human Translators*. [Available at: <http://www.mt-archive.info/EAMT-2006-Baroni.pdf>].
- Beeby, A., Rodríguez Inés, P., Sánchez-Gijón P. 2009. *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Bernardini, S. 2000. "Systematising Serendipity: Proposals for Concordancing Large Corpora with Language Learners". Burnard, Lou and McEnery, Tony (eds.) *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt: Peter Lang: 225-234.
- Bernardini, S. 2001. "Spoilt for Choice': A Learner Explores General Language Corpora". Aston, Guy (ed.) *Learning with Corpora*. Houston TX: Athelstan: 220-249.
- Bernardini, S., Castagnoli, S. 2008. "Corpora for Translator Education and Translation Practice". E. Yuste Rodrigo (ed). *Topics in Language Resources for Translation and Localisation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 39-55.
- Borja, A. (2008). "Corpora for Translators in Spain". Anderman, G. and Rogers, M. (eds.)

- Incorporating Corpora: The Linguist and the Translator*. Multilingual Matters Ltd: 243-252.
- Bowker, L., Pearson, J. 2002. *Working with Specialised Language, A practical Guide to Using Corpora*. London and NY: Routledge.
- Burgos Herrera, D-A. 2006. "Concept and Usage-Based Approach for Highly Specialized Technical Term Translation". Gotti, M. and Sarcevic, S. (eds.) *Insights into Specialized Translation*. Peter Lang: 347-366.
- Carratalà-Puertas, I. 2015. *Corpus y traducción profesional, una relación tan omnipresente como invisible, IV Congreso Internacional CULT Corpus Use and Learning to Translate*, mayo de 2015, Alicante.
- Chung-ling, S. 2006. *Using Trados's WinAlign Tool to Teach the Translation Equivalence Concept*. *Translation journal*, 10 (2).
- Crystal, D. 2011. *Internet Linguistics*. London: Routledge.
- Dziemianko, A. 2012. "On the Usefulness of Paper and Electronic Dictionaries". Granger, S. and Paquot, M. (eds.) *Electronic Lexicography*. OUP Oxford: 319-337.
- EMT Expert Group 2009. *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. [Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf)].
- Enríquez Raído, V. 2013. *Translation and Web Searching*. Routledge.
- European Parliament and the Council 2011. *Directive on the Application of Patients' Rights in Cross-Border Healthcare*. [Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011L0024&from=EN>]
- Fletcher, W. H. 2001. "Concordancing the Web with KWIC Finder". American Association for Applied Corpus Linguistics. Third North American Symposium on Corpus Linguistics and Language Teaching, Boston, MA, 23-25 March. [Available at: <http://www.kwicfinder.com/FletcherCLLT2001.pdf>].
- Fletcher, W. 2007. "Concordancing the Web: Promise and Problems, Tools and Techniques". Hundt, M., Nesselhauf, N., Biewer, C. (eds.) *Corpus Linguistics and the Web*. Rodopi, Amsterdam and New York: 25-46.
- Flowerdew, L. 2012. *Corpora and Language Education*. UK: Palgrave Macmillan.
- Frankenberg-Garcia, A.; Flowerdew, L. and Aston, G. 2011 *New Trends in Corpora and Language Learning*. London: Bloomsbury: 62-80.
- Frankenberg-Garcia, A. 2015. *Training Translators to Use Corpora Hands-On: Challenges and Reactions by a Group of Thirteen Students at a UK University*. Edinburgh University Press, 10 (3): 351-380.  
[Available at: <http://www.eupublishing.com/doi/abs/10.3366/cor.2015.0081>].
- Frérot, C. 2016. "Corpora and Corpus Technology for Translation Purposes in Professional and Academic Environments. Major Achievements and New Perspectives". *Cadernos de Tradução*, On-line version ISSN 2175-7968. [Available at: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-79682016000500036](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682016000500036)].
- Frérot, C. and Karagouch, L. 2016. "Outils d'aide à la traduction et formation de traducteurs: vers une adéquation des contenus pédagogiques avec la réalité technologique des traducteurs". *ILCEA, Revue de l'institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*. [Available at : <http://ilcea.revues.org/3849>].
- Gallego-Hernandez, D. 2015. "The use of Corpora as translation resources: a study based on a survey of Spanish professional translators". *Perspectives: Studies on Translatology*: 375-391.  
[Available at: [www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0907676X.2014.964269](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0907676X.2014.964269)].
- Gatto, M. 2014. *Web as Corpus: Theory and Practice*. A&C Black.

- Granger, S.; Lerot, Hung, J. and Petch-Tyson, S. 2002. *Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kenny, D. 2007. "Translation memories and parallel corpora: Challenges for the translator Trainer". Kenny, D. and Ryou, K. (eds.) *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 192-208.
- Kerremans, D.; Stegmayr, S. and Schmid, H-J. 2012. "The NeoCrawler: Identifying and Retrieving Neologisms from the Internet and Monitoring Ongoing Change". Allan, K., Robinson J. (eds.) *Current methods in historical semantics*. Walter de Gruyter: 59-96.
- Kilgarriff, A., Grefenstette, G. 2003. "Introduction to the Special Issue on the Web as Corpus". *Journal Computational Linguistics*, 29 (3). [Available at: <http://www.kilgarriff.co.uk/Publications/2003-KilgGrefenstette-WACIntro.pdf>].
- Kilgarriff, A., PVS, A., Pomikálek, J. 2011. *Comparable Corpora BootCat*. [Available at: [https://www.sketchengine.co.uk/wp-content/uploads/Comparable\\_Corpora\\_BootCaT\\_2011.pdf](https://www.sketchengine.co.uk/wp-content/uploads/Comparable_Corpora_BootCaT_2011.pdf)].
- Kilgarriff, A.; Marcowitz, F., Smith, S. and Thomas, J. 2015. *Corpora and Language Learning with SketchEngine and SKELL*. [Available at: <https://www.sketchengine.co.uk/wp-content/uploads/2015/04/2015-corpora-submitted.pdf>].
- Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. NY: Routledge.
- Kristiansen, M. 2013. *Detecting Specialised Neologisms in Researchers' Blogs* [Available at: <https://bells.uib.no/index.php/bells/article/view/366>].
- Kübler, N. 2011. "Working with Corpora for Translation Teaching". Frankenberg-Garcia, A., Flowerdew, L. and Aston, G. (eds.) *New Trends in Corpora and Language Learning*. London: Bloomsbury: 62-80.
- Kunz, K., Castagnoli, S. and Kübler, N. 2010. "Corpora in Translator Training: A Program for an eLearning Course". Gile, D., Gyde, Hansen, G., Pokorn, N. (eds.) *Why Translation Studies Matters?* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins: 195-208.
- Leech, G. 1997. "Teaching and Language Corpora: A Convergence". Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, A. and Knowles, G. (eds.) *Teaching and Language Corpora*. London: Longman: 1-23.
- McCarthy, M. 2008. "Accessing and Interpreting Corpus Information in the Teacher Education". *Language Teaching*, 41 (4): 563-574.
- MeLLANGE 2007. [Available at: <http://corpus.leeds.ac.uk/mellange/ltc.html>].
- Olohan, M. 2004. *Introducing Corpora in Translation Studies*. London and NY: Routledge.
- Picton, A.; Fontanet, M.; Pulitano, D. and Maradan, M. 2015. "Corpora in Translation: Addressing the Gap between the Scholars" and the Translators' Point of View". CULT Conference, 26-29 May, Alicante.
- Rodríguez Inés, P. 2009. "Evaluating the Process and not just the Product when Using Corpora in Translator Education". Beeby, A.; Rodríguez Inés, P. and Sánchez-Gijón P. (eds.) *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins: 129-150.
- Robinson, D. 1998. *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. Routledge. [Available at: <http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/Becoming%20a%20Translator%201st%20Ed.pdf>].
- Rundell, M. 2000. "The Biggest Corpus of All". *Humanising Language Teaching*, 23. [Available at: <http://www.hltmag.co.uk/may00/idea.htm>].

- Sánchez Ramos, M. and Vigier Moreno, F. 2016. *Using Corpus Management Tools in Public Service Translator Training: An Example of its Application in the Translation of Judgments*.  
 [Available at : <https://reference.research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-35-3/449.pdf>].
- Sauron, V. 2007. “Les Nouvelles Technologies dans l’Enseignement de la Traduction : L’Exemple de la Traduction Juridique”. Lavault, E. (ed.) *Traduction Spécialisée: Pratiques, Théories, Formations*. Bern: Peter Lang: 207-224.
- Sharoff, S. 2005. “Open-Source Corpora: Using the Net to Fish for Linguistic Data”. *International Journal of Corpus Linguistics*, 114: 435-46.
- Sinclair, J. 2004. *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins: 125-152.
- Stein, G. 2002. *Better Words: Evaluating EFL Dictionaries*. University of Exeter Press.
- Varantola, K. 2003. “Translators and Disposable Corpora”. Zanettin, F.; Bernardini, S. and Stewart, D. (eds.) *Corpora in Translator Education*. UK: St. Jerome Publishing.
- Vintar, Š. 2008. “Corpora in Translator Training and Practice”. Anderman, G. and Rogers, M. (eds.) *Incorporating Corpora: The Linguist and the Translator*. Multilingual Matters Ltd: 153-163.
- Zanettin, F. 2002. *Corpora in Translation Practice*. [Available at: [https://www.academia.edu/30887110/Corpora\\_in\\_translation\\_practice](https://www.academia.edu/30887110/Corpora_in_translation_practice)].
- Zanettin, F., Bernardini, S., Stewart, D. 2003. *Corpora in Translator Education*. UK: St. Jerome Publishing.

---

# EDUCACIÓN ABIERTA Y ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN A TRAVÉS DE CURSOS MOOC DE ESPAÑA Y DEL REINO UNIDO: ANÁLISIS COMPARATIVO/ OPEN EDUCATION AND TEACHING TRANSLATION THROUGH MOOC COURSES FROM SPAIN AND THE UNITED KINGDOM: COMPARATIVE ANALYSIS

---

**Bianca Vitalaru**

*Universidad de Alcalá*

[bianca.vitalaru@gmail.com](mailto:bianca.vitalaru@gmail.com)

**Laura Rodríguez Galán**

*Universidad de Alcalá*

[lmrgalan@gmail.com](mailto:lmrgalan@gmail.com)

*Universidad de Alcalá*

**Resumen:** Este artículo tiene dos objetivos principales. Por un lado, se centrará en presentar cuatro cursos MOOC del campo de la traducción en España y en el Reino Unido y analizar diferentes aspectos relacionados con su diseño y estructura. Cabe señalar que, según nuestra investigación, los cursos seleccionados parecen ser más representativos en cuanto a la temática (la traducción en general y la TISP en particular) y a la combinación lingüística (español-inglés) que nos interesa. Específicamente, se compararán diferentes tipos de elementos, desde aspectos más generales relacionados con su creación (como la plataforma en la que se alojan, el acceso, los idiomas en los que se imparte, la duración o las posibilidades de obtención de certificado) hasta aspectos más específicos como los objetivos, la estructura, el temario y diferentes estrategias de diseño. Por otro lado, también se destacarán los principales aspectos de diseño que afectan a su estructura como el número de bloques teóricos, vídeos teóricos, actividades prácticas y autoevaluaciones, así como las posibilidades de recogida de datos y evaluación del nivel de satisfacción de los usuarios. Finalmente, del análisis comparativo de los cursos se extraerán conclusiones y nuestras propias reflexiones sobre la aplicabilidad de lo que consideraremos como diferentes estrategias utilizadas por los autores en el diseño de MOOCs en el campo de la traducción. Todos estos aspectos pueden ser de utilidad para la elaboración de futuros MOOC sobre traducción más específicos, por ejemplo, en el campo de la TISP en España, en el que, según las investigaciones del grupo FITISPos, la oferta formativa sigue siendo muy escasa.

**Palabras clave:** MOOCs; España; Reino Unido; Enseñanza de la traducción; TISP.

**Abstract:** This article has two main objectives. On the one hand, it will focus on presenting four MOOC courses in the field of translation in Spain and in the United Kingdom and on analyzing different aspects related to their design and structure. It should be noted that, according to our research, the selected courses seem to be more representative in terms of the subject (translation in general and PSIT in particular) and in terms of the linguistic combination (Spanish-English) that we are interested in. Specifically, different types of elements will be compared, from more general aspects related to their creation (such as the platform where they have been uploaded, the access, the languages in which it is taught, the duration and the possibilities of obtaining a certificate of completion) to more specific aspects such as the objectives, the structure, the topics and different design strategies. On the other hand, the main design aspects that affect its structure, such as the number of theoretical blocks, videos, activities and self-evaluations, as well as the possibilities of gathering data on the users' profile and evaluating their level of satisfaction, will also be

highlighted. Finally, the comparative analysis of the courses will allow us to draw conclusions and our own reflections on the applicability of what we considered as different strategies used by the authors in the design of MOOCs in the field of translation. These aspects may be useful for the development of future MOOCs on more specialized translation, for example, in the field of the PSIT in Spain, in which, according to the research of the FITISPos-UAH group, the training offer is still very scarce.

**Keywords:** MOOC courses; Spain; United Kingdom; Teaching of translation; TISP.

## 1. Introducción

En este artículo nos centraremos en el análisis de cursos MOOC (cursos masivos, gratuitos y abiertos al público) específicos sobre la traducción y la interpretación en España y en el Reino Unido, un campo que nos preocupa como miembros de dos grupos de la Universidad de Alcalá: el grupo de investigación FITISPos<sup>1</sup> y el grupo de innovación docente FITISPos E-learning<sup>2</sup>. Ambos grupos investigan en ámbitos relacionados con la formación y la elaboración de materiales de utilidad para traductores e intérpretes. Específicamente, el primer grupo se dedica a la formación y a la investigación en la traducción e interpretación en los servicios públicos, que se ha hecho necesaria en España en las últimas décadas debido al alto número de población extranjera, mientras que el segundo está interesado en la aplicabilidad de diferentes tipos de nuevas tecnologías a la docencia. Ambos grupos tienen interés en la creación de materiales y recursos de utilidad para la misma formación que proponen a través de su programa de postgrado en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos<sup>3</sup>, que se imparte, desde hace más de 15 años, en diferentes pares de lenguas (español-árabe/chino/francés/inglés/polaco/rumano/ruso). En este caso, de manera más específica, el segundo grupo pretende cubrir la necesidad de conocimiento sobre el campo de la TISP mediante la creación de MOOCs básicos introductorios al ámbito de la TISP.

La elaboración de MOOCs ha adquirido una gran importancia en la sociedad española debido a los cambios sociales de la última década resultados del aumento de la población extranjera de diferentes orígenes (árabe, chino, francés, inglés, rumano, ruso, entre otros) y a su necesidad de comunicarse de forma eficaz con el personal de instituciones públicas como ayuntamientos, escuelas y centros educativos, oficinas de atención para población extranjera, e incluso comisarías y juzgados (Vitalaru, Valero-Garcés, Lázaro Gutiérrez, 2018, en prensa). Por este motivo y por la escasez de recursos y programas formativos específicos adaptados a las diferentes combinaciones lingüísticas que surgen, así como para dar a conocer el campo y finalmente incentivar al posible alumnado para completar esta formación básica con una más específica, consideramos que los cursos MOOC pueden ser una herramienta de difusión de gran utilidad. De hecho, con base en las búsquedas realizadas en las plataformas más comunes de alojamiento de MOOCs, se puede afirmar que actualmente en España el número de cursos MOOC sobre Traducción o Interpretación es muy reducido y prácticamente no existen MOOC específicos sobre la Traducción e Interpretación a los Servicios Públicos (TISP), aparte del que proponen los dos grupos de la Universidad de Alcalá mencionados y que será incluido en este trabajo como un curso más de los cuatro cursos sobre traducción analizados.

---

<sup>1</sup> FITISPos (Formación e Investigación en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos, ref. CCHH2006/R04): grupo de investigación de la Universidad de Alcalá reconocido como grupo en 2006. (<http://www3.uah.es/traduccion/es/fitispos/>).

<sup>2</sup> Universidad de Alcalá (2017): [https://www3.uah.es/ice/ID/documentos/GGI\\_plantilla.pdf](https://www3.uah.es/ice/ID/documentos/GGI_plantilla.pdf)

<sup>3</sup> Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos. Más información: <http://www3.uah.es/master-tisp-uah>.

Si en artículos anteriores nos centrábamos en describir un MOOC específico e introductorio al campo de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (ITISP)<sup>4</sup> y algunos de sus resultados iniciales en cuanto al nivel de participación y satisfacción de los encuestados (Valero-Garcés, Vitalaru y Lázaro Gutiérrez, 2017 y Vitalaru, Valero-Garcés y Lázaro Gutiérrez, 2018 en prensa), en este caso, nos interesa comparar diferentes iniciativas similares para observar tendencias actuales. Concretamente, el artículo tiene dos objetivos principales. Por un lado, se centrará en presentar cuatro cursos MOOC del campo de la traducción en España y en el Reino Unido y analizar diferentes aspectos relacionados con su diseño y estructura. Cabe señalar que, según nuestra investigación, y, a pesar de tratarse de un número reducido, los cursos seleccionados parecen ser más representativos en cuanto a la temática que nos interesa (la traducción en general y la TISP en particular) y a la combinación lingüística español-inglés, como una de las combinaciones más demandadas actualmente en España. Específicamente, se compararán diferentes tipos de elementos, desde aspectos más generales relacionados con su creación (como la plataforma en la que se alojan, el acceso, los idiomas en los que se imparte, la duración o las posibilidades de obtención de certificado) hasta aspectos más específicos como los objetivos, la estructura, el temario y diferentes estrategias de diseño (ver apartado 4.1 para una lista completa de los elementos analizados). Por otro lado, también se destacarán los principales aspectos de diseño que afectan a su estructura como el número de bloques teóricos, vídeos teóricos, actividades y autoevaluaciones, así como las posibilidades de recogida de datos y evaluación del nivel de satisfacción de los usuarios.

Finalmente, de los elementos analizados se extraerán conclusiones y reflexiones sobre la aplicabilidad de lo que consideraremos como diferentes estrategias utilizadas por los autores en el diseño de MOOCs en el campo de la traducción, que pueden ser de utilidad para la elaboración de futuros MOOC sobre traducción más específicos, por ejemplo, en el campo de la TISP en España (en los ámbitos educativo, sanitario, jurídico, judicial), en el que, según las investigaciones del grupo FITISPos, la oferta formativa sigue siendo muy escasa.

## **2. MOOCs: definición y estado de la cuestión**

Un curso MOOC es un curso masivo, gratuito y abierto al público en el contexto de la formación online (McAuley et al., 2010). En este artículo hemos tenido en cuenta las perspectivas de diferentes autores que los definen o analizan la aplicabilidad de algunas de sus características en sus estudios. Gimeno-Sanz et al. (2017: 48) destacan rasgos como el registro gratuito, la enseñanza compartida y los fines abiertos: “an online course with the option of free and open registration, a publicly shared curriculum, and open-ended outcomes”. Además, su potencial como herramienta formativa es destacable, ya que este tipo de cursos no sólo permiten recibir formación diseñada por profesionales a distancia e interactuar online, sino también organizar su participación en función de sus conocimientos y habilidades iniciales, intereses y objetivos formativos:

[SUBJECT MISSING] Integrate social networking, accessible online resources, and are facilitated by leading practitioners in the field of study. Most significantly, MOOCs build on the engagement of learners who self-organize their participation according to learning goals, prior knowledge and skills, and common interests (McAuley et al., 2010: 10).

Tal y como señalan Álvarez-Rodríguez et al. (2017: 125), se trata de un fenómeno cada vez más atractivo debido a su capacidad para alcanzar miles e incluso millones de estudiantes de todo el mundo. Los cursos MOOC parecen ser percibidos, por tanto, como

---

<sup>4</sup> diseñado en 2016 por el grupo FITISPos E-Learning

una nueva forma de educación global que extiende el aprendizaje por todo el mundo y cuyo éxito no solo se centra en los recursos que en ellos se emplean, sino también en la estrategia pedagógica innovadora del diseño del curso (Ortega-Arranz et al., 2017: 77; Haklev y Slotta, 2017: 58). En pocos años, los MOOCs se han convertido en un reclamo para las universidades, empresas y organizaciones a escala global (Haklev y Slotta, 2017: 58).

De manera más específica se puede afirmar que, a través de este tipo de cursos, las universidades, en su búsqueda continua de vías innovadoras, facilitan el desarrollo de sus propias actividades investigadoras y académicas para atraer al mejor alumnado y, entre otros aspectos, para elaborar y difundir conocimiento, llegando a ser promotores importantes del bienestar social (Álvarez-Rodríguez et al., 2017: 124).

Finalmente, puesto que el sector educativo es considerado como un sector líder en términos de innovación tecnológica y de su aplicación a la docencia, se puede destacar que la educación se está adaptando también a esta transformación relacionada con la tecnología digital, que trae consigo una serie de oportunidades para la especialización, la formación continua y la flexibilidad educativa:

Institutions and teachers are trying to take advantage of this new digital environment to bring students new learning methods and digital resources providing new opportunities for specialization, continuous education or flexibility at a worldwide scale (Álvarez-Rodríguez et al., 2017: 124).

Por lo tanto, concluimos esta sección subrayando el aumento que ha experimentado la oferta de este tipo de cursos, desde su creación en 2008, en universidades de todo el mundo<sup>5</sup>, con la finalidad principal de facilitar la adquisición de ciertas competencias mediante el conocimiento compartido (Bordel et al., 2017: 140) y de proporcionar conocimiento a través de ‘píldoras’ que sintetizan información fundamental.

### **3. Funciones y aplicabilidad de los cursos MOOC: perspectivas**

Como ya mencionábamos, el nivel de utilización de este tipo de cursos en la enseñanza a distancia se ha incrementado en los últimos años, de modo que las plataformas españolas más conocidas, como Miríadax (2018) o UPV[X] (2018), cuentan actualmente con más de 250 cursos en las áreas de Lingüística e idiomas y más de 150 en el área de Humanidades en general.

En cuanto a sus funciones y aplicabilidad en la enseñanza, existen varias perspectivas importantes: en primer lugar, estudios que se centran en aspectos concretamente relacionados con la enseñanza y las habilidades que se pueden desarrollar; en segundo lugar, estudios que subrayan la aplicabilidad de las nuevas tecnologías para incorporar los cursos MOOC como herramienta que facilita la formación; y, en tercer lugar, estudios que destacan sus limitaciones e inconvenientes. En los siguientes subapartados describiremos los aspectos básicos de cada perspectiva.

#### *3.1 Desarrollo de habilidades específicas*

En el marco de la primera perspectiva mencionada en el apartado anterior nos interesa particularmente la capacidad para desarrollar determinadas competencias que son fundamentales en la formación inicial de los traductores e intérpretes, tema que, como hemos mencionado anteriormente, nos preocupa como miembros del primer grupo de investigación reseñado (FITISPos-UAH). En este sentido, según nuestras propias observaciones considerando las características de los MOOCs analizados, destacamos el

---

<sup>5</sup> Para ver el listado de universidades de todo el mundo que disponen de cursos MOOC, consulte el siguiente enlace: <https://www.class-central.com/universities>

desarrollo de habilidades como el trabajo autónomo y en grupo, la capacidad de organización y seguimiento de una metodología de trabajo eficaz, la documentación, el sentido crítico, la perseverancia y la atención. Todas estas habilidades pertenecen a las competencias fundamentales que finalmente deben adquirir los traductores e intérpretes profesionales según la Red de Másteres Europeos de Traducción (EMT), de la Comisión Europea. En realidad, el marco común de competencias de traducción establecido por la Red EMT en 2009 se ha utilizado ya ampliamente como referente para describir las competencias, es decir, las habilidades, conocimientos y actitudes que debe poseer un traductor para poder prestar servicios profesionales de traducción (EMT, 2009: 3-7). En este marco la competencia para la prestación de servicios de traducción se encuentra en el centro y está rodeada de todas las demás competencias de las que depende: lingüística, temática, tecnológica, documental. Cada competencia se basa en una serie de habilidades y dimensiones, entre las cuales, como ya mencionábamos, también se encuentran una parte de las habilidades que se pretenden desarrollar mediante los MOOC de traducción. Las dos competencias más significativas en este sentido son:

1. La competencia para la prestación de servicios de traducción: tiene dos dimensiones, una relacionada con las relaciones interpersonales entre traductores, clientes y colaboradores, así como la adaptabilidad al mercado laboral; la segunda se refiere a la actividad de traducción y en la aplicación de las estrategias específicas para poder realizarla.
2. La competencia para buscar información (documental): el desarrollo del pensamiento crítico en la búsqueda de fuentes de documentación disponibles en la red, así como el uso adecuado de las fuentes tradicionales como los diccionarios o los glosarios (Martínez Villerosa, 2016: 12).

La actualización más reciente de este marco de competencias (EMT Competence Framework, 2017) permite identificar con más facilidad la competencia específica para traductores en la que se engloban las habilidades mencionadas que consideramos específicas de los MOOCs sobre traducción: el trabajo autónomo y en grupo, la capacidad de organización y seguimiento de una metodología de trabajo eficaz, la documentación, el sentido crítico, la perseverancia y la atención: la competencia personal e interpersonal. La definición de esta competencia según el nuevo marco, los incluye en la siguiente enumeración:

[PERSONAL AND INTERPERSONAL COMPETENCE]  
STUDENTS KNOW HOW TO...

- 21 Plan and manage time, stress and workload
- 22 Comply with deadlines, instructions and specifications
- 23 Work in a team, including, where appropriate, in virtual, multicultural and multilingual environments, using current communication technologies
- 24 Use social media responsibly for professional purposes
- 25 Take account of and adapt the organisational and physical ergonomics of the working environment
- 26 Continuously self-evaluate, update and develop competences and skills through personal strategies and collaborative learning (EMT Competence Framework, 2017: 10)

Diferentes autores han destacado el desarrollo de una u otra de estas habilidades por los alumnos en función de sus análisis sobre la utilización de cursos MOOC de los que, a continuación, mencionaremos algunos.

En primer lugar, los cursos MOOC resultan útiles para estudiantes flexibles (*flexible learners*) es decir estudiantes adultos que aprenden a tiempo parcial o a distancia, puesto que puede ayudarles en las fases iniciales de su proceso de aprendizaje proporcionando tanto las bases formativas como una transición más eficaz en las diferentes etapas formativas (Brunton et al., 2017: 11). Estas características sugieren la necesidad de desarrollar o de

saber aplicar habilidades como el trabajo autónomo, la organización constante del trabajo que se debe realizar y el seguimiento de una metodología de trabajo eficaz.

En segundo lugar, se valoran la capacidad de trabajo en grupo y el pensamiento crítico (Roig, Mengual y Suárez, 2014: 30-37), que ya destacábamos como habilidades que forman parte de la competencia traductora, el papel fundamental del alumno en su propio proceso de aprendizaje y como creador de contenido como habilidades fundamentales, así como el cambio en la relación entre profesor y alumno:

[los MOOCs] 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) (Méndez García, 2013: 2).

Además, aunque no de manera exclusiva a través de este tipo de cursos, se proporciona a los alumnos la posibilidad de relacionar el nuevo conocimiento con aspectos de sus propias vidas y de las de otros, y de aplicar lo aprendido a la vida real:

To increase the chance of real life transfer of learning, and applicability of theory to practice, it is necessary for learners to connect what they are learning with their own lives, and those of others (Haklev y Slotta, 2017: 59).

Estos aspectos, aunque explicados brevemente, subrayan la importancia de la utilización de este tipo de cursos especialmente en las fases iniciales de formación en la traducción en las que se requiere el asentamiento de unos conocimientos básicos.

### 3.2 Potencial educativo de la tecnología de los cursos MOOC

Con respecto a la segunda perspectiva, la aplicabilidad de las nuevas tecnologías para incorporar los cursos MOOC como herramienta que facilita la formación, varios estudios (Marco Cuenca, Arquero Avilés et al., 2010; Roig, Mengual y Suárez, 2014; Bartalesi-Graf, 2017) subrayan un aspecto u otro que sugiere el gran potencial tecnológico que las plataformas de alojamiento tienen no sólo para permitir al usuario el acceso en cualquier momento, el intercambio de ideas con usuarios de diferentes partes del mundo, el trabajo individual y en grupo, sino también para facilitar el diseño del curso por el profesor/facilitador que desee hacer uso de ese potencial. En este sentido, como se mencionará en el presente análisis, las plataformas utilizadas (Canvas Network, Open Education, Future Learn y Open Learn) permiten incluir una gran variedad de contenidos y de formatos (vídeo, audio, texto, vídeo incrustado, enlaces a páginas web y a redes sociales, entre otros<sup>6</sup>) y facilita la promoción de una imagen de universidades que se adaptan a los cambios y necesidades educativos del alumnado actual (Marco Cuenca, Arquero Avilés et al., 2010).

Otros autores destacan la versatilidad de los cursos MOOC como herramienta para incorporar las redes sociales y, en general, para la creación y publicación de recursos de aprendizaje (Roig, Mengual y Suárez, 2014: 30-37). El impacto es tan grande que algunos MOOC empezaron siendo cursos privados, conocidos en inglés por sus siglas SPOC (*Small Private Online Course*) y, al cabo de un tiempo, se convirtieron en cursos MOOC propiamente dichos (Bartalesi-Graf, 2017: 3-5), de modo que llegaron a ser percibidos como fenómenos de aprendizaje tecnológico que constituyen auténticas experiencias para la innovación educativa (Bordel et al., 2017: 140).

En la misma categoría podemos incluir elementos como el “acceso libre”, un aspecto importante que caracteriza a los cursos MOOC en general, y que puede explicarse en el contexto de su flexibilidad como instrumento para facilitar la formación. Esto significa que los usuarios tienen, a pesar de la posible planificación temporal del curso y de limitaciones

---

<sup>6</sup> Ejemplos de los autores

en cuanto a las fechas de acceso para cada módulo (como en el caso del curso PMTEF), bastante libertad para organizar su trabajo de acuerdo con sus necesidades. En este sentido, como subraya Bartalesi-Graf (2017: 5), tendrán acceso al material desde el primer día: “may cover any part of the material in any sequence they choose, since all lessons were made available on the opening day”. Desde este punto de vista, en el caso de los MOOCs con fechas restringidas para cada módulo, los alumnos tienen libertad con respecto a los siguientes aspectos: pueden elegir el mejor momento del día o de la noche para acceder, el número de veces que acceden y escuchan los vídeos, la descarga de materiales como transcripciones, instrucciones para los ejercicios, rúbricas de evaluación y posibles respuestas a las actividades, e incluso el tema o el subtema por el que puedan empezar y el orden que siguen teniendo en cuenta que los contenidos suelen estar organizados por nivel de dificultad, pero por lecciones o temas dentro de las unidades/módulos etc.

A su vez, esta flexibilidad permite el aprendizaje de una manera más llevadera incluso para alumnado de otras culturas que esté acostumbrado a trabajar en otros entornos educativos: “MOOCs can, however, be designed with some flexibility to allow students from diverse cultures to adjust the courses to their specific settings” (Nkuyubwatsi, 2014: 2).

Un último aspecto que consideramos relevante de esta categoría es el hecho de que a lo largo de los cursos se promueve la participación en foros de debate para compartir experiencias dentro de una plataforma y fuera de ella, a través de las redes sociales.

Todas estas características hacen que los MOOCs y las plataformas que los alojan puedan considerarse como nuevas tecnologías de gran utilidad para facilitar la transmisión de conocimiento en una modalidad más adaptada a las tendencias y necesidades de sus usuarios.

### 3.3 Limitaciones e inconvenientes

Finalmente, la tercera perspectiva encontrada en diferentes estudios realizados sobre la utilización de cursos MOOC en la enseñanza incluye aspectos criticados o cuestionados por algunos autores, que podríamos incluir en la categoría de ‘limitaciones e inconvenientes’.

De esta categoría un primer aspecto criticable es, según Boullier (2013: 2), el hecho de que los MOOC parezcan responder a un problema pedagógico (como la síntesis de contenido amplio en poco tiempo) mediante una solución económica específica, ignorando el contenido educativo. Según este autor, el proyecto de los cursos MOOC consiste en ofrecer un aprendizaje estándar y universal y desarrollar así una enseñanza masiva y preestablecida, si bien ésta podría orientarse precisamente hacia un enfoque más colaborativo y distribuido. Además, considera que las universidades en general han de ponerse al día con estos nuevos recursos tecnológicos para mantener su reputación y atractivo de modo que resulten más competitivas.

Boullier (2013: 2-4) hace una profunda crítica al manifestar que el único interés de estos cursos masivos para las universidades es una retribución económica: “La masse est un problème pour ces universités, mais semble-t-il une chance pour les marques universitaires élitistes mondiales qui veulent capter ce marché de la formation payante”.

Este autor plantea otro tipo de cursos MOOC, denominados DOOC (*Distributed Open Online Courses*) o COOC (*Contributive Open Online Courses*), que pueden evitar precisamente una enseñanza estándar y universal, al ofrecer una filosofía pedagógica diferente mediante la exploración del terreno más allá de lo ya establecido (Boullier, 2013: 5-8).

Por otro lado, otros estudios como el de Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Vázquez Martínez (2014: 21) subrayan aspectos como la alta tasa de abandono, la falta de verificación de la identidad (real) de los alumnos que se inscriben, ya que no se requiere entregar documentación, la falta de novedad al tratarse de una educación a distancia que ya

existe, la falta de utilidad pedagógica y la poca investigación sobre su potencial educativo, sus limitaciones y los problemas que éstos suponen.

Aunque en el presente artículo no se abordarán todas estas cuestiones, se pretende contribuir a una investigación más general para observar la utilidad pedagógica y el potencial educativo de este tipo de cursos en el ámbito de la traducción e interpretación. Como primer paso abordaremos la estructura, los aspectos de diseño y de organización del contenido que pueden hacer que el curso resulte atractivo para aquellos alumnos que se interesan por el campo.

Como conclusión general de este apartado se observa, en primer lugar, el interés reciente en el tema de los MOOC, las dos perspectivas con respecto a su utilidad en la enseñanza y la existencia de una serie de reflexiones y recomendaciones basadas en experiencias propias de los autores como, por ejemplo, la guía práctica *MOOC Guide Wikispaces* (De Waard, 2018), la publicación generada del congreso sobre el tema de Delgado Kloos et al. (eds., 2017) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus* o el informe *MOOCs@Edinburgh 2013 – Report* (2013) de la Universidad de Edinburgo, que presenta sus resultados y conclusiones en base a la experiencia con seis cursos MOOC y contando con más de 300.000 participantes. Aun así, consideramos que es necesario contar con estudios más específicos aplicados al área de la enseñanza de la traducción en general y de la TISP en particular e incluso que versen sobre el uso de diferentes estrategias de diseño en la enseñanza a través de este tipo de cursos y su eficacia con respecto al interés, la motivación y la participación del alumnado para llegar a completarlo con éxito. A continuación, incluimos nuestra propia aportación mediante un método de trabajo basado en un análisis comparativo y reflexiones.

#### **4. Método de trabajo y descripción de los cursos MOOC analizados**

##### *4.1 Objetivos y fases de trabajo*

El objetivo principal de este trabajo es analizar, de manera comparativa, los cursos MOOC disponibles en el ámbito de la traducción en español e inglés, dos lenguas importantes de difusión del conocimiento en España, para observar las tendencias actuales en cuanto a los aspectos generales de diseño, los objetivos, la temática, la estructura, la duración y la organización del contenido, entre otros aspectos. Las observaciones serán utilizadas para poder extraer conclusiones generales y nuestras propias reflexiones para poder hacer recomendaciones prácticas en el contexto de nuestra propia experiencia en el diseño de uno de los cursos MOOC analizados.

La metodología de trabajo se centra en el análisis de una serie de elementos en cuatro ejemplos de cursos MOOC encontrados en los dos países que nos interesan (España y Reino Unido) por su proximidad en la Unión Europea y por la inclusión de una combinación de lenguas demandada actualmente en España (español-inglés), así como por tratarse de dos lenguas que gozan de difusión internacional que las autoras conocen, el español y el inglés. Hemos clasificado dichos elementos o parámetros en las siguientes cinco categorías, que se describirán también en la parte práctica de este artículo (apartado 5):

- a) Aspectos generales: modalidad de acceso al curso y plataforma en la que se alojan los cursos, fecha de creación, duración, fechas de realización, lenguas en las que se imparte, público al que se dirige, requisitos específicos para cursarlo y procedimiento que se sigue para obtener un certificado.
- b) Objetivos y temática general.
- c) Estructura, temario específico y duración de cada tema.

- d) Estrategias metodológicas de diseño: estructura del contenido formativo, percepción de la figura del profesor/facilitador y tipos de actividades incluidas.
- e) Otras consideraciones metodológicas: variedad de formatos que se pueden incluir en el curso, número de elementos incluidos (videos teóricos, actividades y *tests*/evaluaciones), tipo de acceso y posibilidades de recogida de datos sobre el perfil de los usuarios y de evaluación de su nivel de satisfacción.

Por otro lado, la investigación ha consistido en cuatro fases de trabajo, que describiremos a continuación.

Partimos, pues, de una primera fase en la que hemos identificado la escasez de cursos MOOC dedicados a la enseñanza de la traducción y/o interpretación como profesión en general (en la que incluimos también el ámbito de la TISP) tanto en español como en inglés. En este sentido, hemos investigado la oferta de cursos en las diversas plataformas de alojamiento de cursos de este tipo producidos en universidades en los dos países europeos objeto de este estudio, España y Reino Unido (Coursera, edX, Udacity, entre otras)<sup>7</sup>, y hemos realizado la búsqueda en los motores de búsqueda más conocidos como Google, AltaVista, Bing, Yahoo o AolSearch. Hemos utilizado parámetros de búsqueda más generales como “Traducción”, “Interpretación” y “Traducción e Interpretación” y más específicos como “Traducción especializada”, “Traducción jurídica”, “Traducción en el ámbito X”, “TISP”, “Servicios Públicos” y sus equivalentes en inglés tanto en los buscadores como en las diferentes plataformas de cursos MOOC más conocidas.

En una segunda fase, hemos elaborado unas plantillas de evaluación con 30 parámetros o variables de análisis y hemos recopilado los mismos tipos de datos (ver Apéndice 1) para los cuatro ejemplos encontrados que cumplían los criterios principales: la temática relacionada con la traducción o la interpretación, general o específica, y el idioma (español, inglés o ambos) en base a la información obtenida de la página web de los propios cursos y/o de artículos publicados sobre el tema.

En la tercera fase, hemos procedido a la clasificación de la información incluida en las tablas en categorías más generales para facilitar su análisis (aspectos generales, aspectos metodológicos y de diseño y otras consideraciones metodológicas) y a la interpretación de los datos más relevantes a través de un análisis comparativo de los cuatro cursos propuestos considerando las mismas categorías.

Finalmente, en la última fase, hemos extraído conclusiones generales basadas en el análisis comparativo anterior, así como reflexiones en el contexto de nuestra propia experiencia en el diseño de uno de los cursos MOOC propuestos, que podrían utilizarse como recomendaciones generales aplicables en el diseño de otros cursos más específicos.

Cabe señalar que en el caso de uno de los cursos MOOC descritos (MOOC OT12<sup>8</sup>) no fue posible realizar el curso y analizar de manera detallada todos sus contenidos ya que el curso no está disponible. Sin embargo, se ha podido acceder a información descriptiva de utilidad para los mismos aspectos analizados en el caso de los demás cursos (disponibles en la siguiente sección) a través de la misma página web (Beaven et al., 2013; Álvarez et al., 2016), excepto a la información relativa al tipo de evaluación realizada a los encuestados.

#### *4.2 Descripción de los cursos MOOC analizados*

Como ya indicábamos, los resultados obtenidos en nuestra búsqueda específica de cursos MOOC relacionados con la traducción en diferentes plataformas han sido escasos. De hecho, utilizando los parámetros de búsqueda ya indicados en el apartado 4.1 tanto en los buscadores como en las diferentes plataformas de cursos MOOC, solamente hemos

---

<sup>7</sup> Ver un listado más completo de plataformas MOOC en: <https://www.reviews.com/mooc-platforms/>

<sup>8</sup> “OT12: An Open Translation MOOC”

encontrado cuatro cursos MOOC que incluyen el término “Traducción” en el nombre del curso.

1. El curso MOOC “Por los mares de la traducción económico-financiera (En-Es)” (PMTEF) de la Universidad de Valladolid<sup>9</sup> (España).
2. El curso MOOC “Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos” (ITISP) de la Universidad de Alcalá<sup>10</sup> (España).
3. El curso MOOC “Working with Translation: Theory and Practice” (WTTP) de la Cardiff University<sup>11</sup> (Reino Unido).
4. El curso MOOC “OT12: An Open Translation MOOC” (OT12) de Open University of United Kingdom<sup>12</sup> (Reino Unido).

Por otro lado, hemos encontrado dos cursos más, que, aunque no incluyan el término “Traducción” o “Interpretación” en el nombre, son aplicables al ámbito de la traducción en general:

5. El curso MOOC “Approach to Machine Translation” de la Universidad Politécnica de Cataluña (a través de la plataforma edX).
6. El curso MOOC “Subtitular en línea” de la Universidad de Vic en colaboración con la Universidad Central de Cataluña (a través de la plataforma Miríadax).

De estos seis cursos MOOCs encontrados, nos centraremos en los primeros cuatro, ya que son más representativos del ámbito de la traducción como tema principal, tal y como se refleja en su nombre y, son, a la vez bastante variados con respecto a la temática propuesta.

Cada uno de estos cursos presenta sus propias características y, aunque todos posean una misma temática común (la traducción), difieren unos de otros. Resulta interesante observar cada uno de los parámetros de análisis mencionados en el apartado anterior para poder tener una idea general sobre los aspectos que se tratan en cada uno de ellos, las tendencias en cuanto a la estructuración de la información, al diseño y los tipos de actividades, a la evaluación, entre otros aspectos que se podrían analizar. Estos datos, que se analizarán en el siguiente apartado, nos permitirán obtener una visión más detallada con respecto a los recursos existentes en cuanto a los cursos MOOC en el área de la traducción e interpretación que, como mencionábamos al principio de este artículo, apenas existen. Por lo tanto, podríamos afirmar que todos los cursos MOOC encontrados pueden considerarse como recursos pioneros en su tema específico dentro del área de la Traducción y de la Interpretación.

Por último, como ya mencionábamos, cabe señalar que todos los datos incluidos en nuestras tablas de análisis se han extraído de las páginas webs de los propios cursos MOOC que hemos analizado y algunos artículos publicados que describían aspectos significativos como los objetivos, la temática, la estructura, la duración, etc.

---

<sup>9</sup> Disponible en <https://www.canvas.net/browse/valladolid-es/courses/economico-financiera>

<sup>10</sup> Disponible en Open Education: [https://openeducation.blackboard.com/mooc-catalog/courseDetails/view?course\\_id=1077\\_1](https://openeducation.blackboard.com/mooc-catalog/courseDetails/view?course_id=1077_1)

<sup>11</sup> Disponible en <https://www.futurelearn.com/courses/working-with-translation>

<sup>12</sup> Disponible en <http://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=1483%253F> y <http://www.ot12.org/>

## 5. Análisis comparativo de los cursos MOOC

Para poder realizar un análisis más específico y una comparación de varios aspectos considerando los cursos encontrados hemos seguido el método de trabajo indicado en el apartado 4.1. Destaca la elaboración de una plantilla de evaluación con 30 parámetros de análisis disponible en el Apéndice 1, de la cual hemos extraído información referente a los siguientes aspectos, que se describirán en este apartado:

- a) Aspectos generales.
- b) Objetivos y temática general.
- c) Estructura, temario específico y duración.
- d) Estrategias metodológicas de diseño.
- e) Otras consideraciones metodológicas.

La elección de estos parámetros se basa en nuestra propia experiencia con respecto al diseño de un curso MOOC introductorio pero específico en el ámbito de la TISP y en el interés que tenemos particularmente en el formato, la estructura y el diseño de otros cursos similares para poder identificar tendencias generales en otros cursos e incluso posibles carencias en nuestro propio curso. Consideramos que el análisis de estos aspectos puede ayudarnos a encontrar aquellos aspectos metodológicos y estratégicos que pueden resultar más eficientes para crear un producto atractivo para el público interesado en la materia en el contexto de la enseñanza online o a distancia mediante el uso de las nuevas tecnologías como una realidad presente en el ámbito educativo.

### 5.1 Aspectos generales

De todos los aspectos analizados en esta investigación (disponibles en el Apéndice 1), en este apartado describiremos aspectos generales como la modalidad de acceso al curso y la plataforma en la que se alojan los cursos, la fecha de creación, la duración, las fechas de realización, las lenguas en las que se imparte, el público al que se dirige, los requisitos específicos para cursarlo, el tipo de acceso y el procedimiento que se sigue para obtener un certificado. Seguiremos el mismo orden del apartado anterior, es decir, describiremos, en primer lugar, los cursos MOOC elaborados en España y, en segundo lugar, los cursos elaborados en el Reino Unido.

Con respecto a la modalidad de acceso y la plataforma de trabajo utilizada, observamos, teniendo en cuenta las figuras 1, 2, 3 y 4, que son similares en cuanto a la necesidad de registrarse e inscribirse para poder acceder y a la descripción general y la inclusión de detalles importantes sobre el curso (duración, objetivo, y en el caso de los cursos en inglés, la posibilidad de consultar el temario) en la portada del mismo:

- a) Curso MOOC “Por los mares de la traducción económico-financiera (En-Es)” (MOOC PMTEF) elaborado en la Universidad de Valladolid, España.



Figura 1. Página de inicio del MOOC PMTEF en su 2ª edición

b) Curso MOOC “Iniciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos” (MOOC ITISP) elaborado en la Universidad de Alcalá, España:



Figura 2. Página de inicio del MOOC ITISP

c) Curso MOOC “Working with Translation: Theory and Practice” (MOOC WTTP), elaborado en Cardiff University, Reino Unido:



Figura 3. Página de inicio del MOOC WTPP

d) Curso MOOC “OT12: An Open Translation MOOC” (MOOC OT12), elaborado en Open University of United Kingdom, Reino Unido:

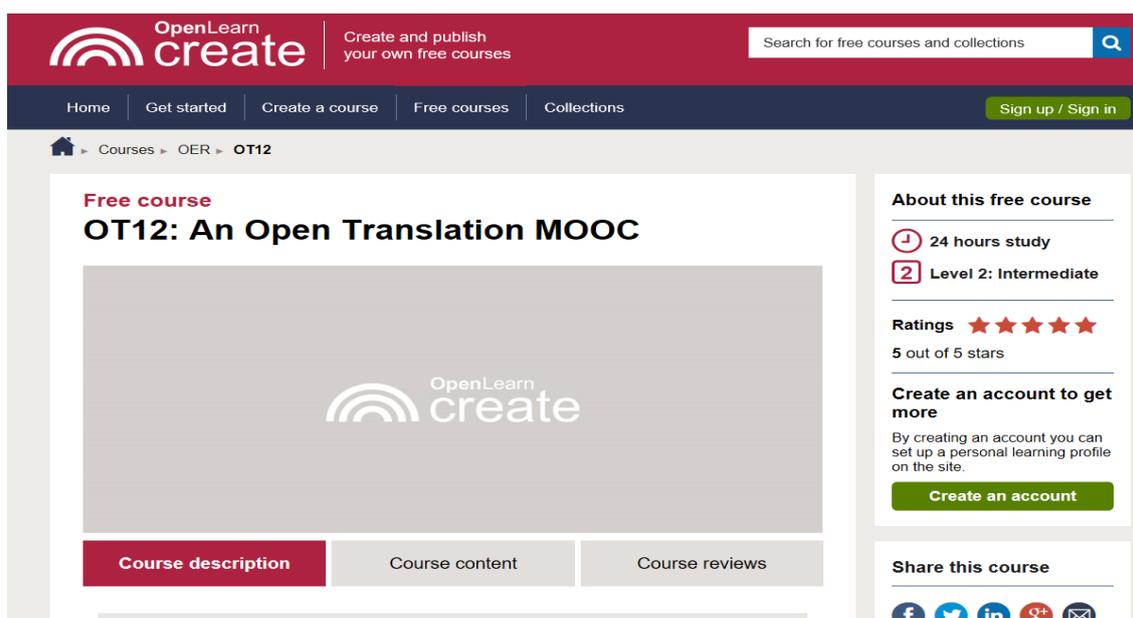


Figura 4. Página de inicio del MOOC OT12<sup>13</sup>

Como podemos observar en las mismas figuras, los MOOCs elaborados en España se alojan en las plataformas Canvas Network y Open Education, que actualmente almacenan en torno a 20 cursos en el área de las Humanidades, mientras que los MOOCs elaborados en el Reino Unido en las plataformas Future Learn y Open Learn albergan un número mayor.

Los cursos analizados son relativamente recientes, ya que su fecha de creación varía entre 5 y 6 años. Los cursos españoles fueron creados en el año 2015 y respectivamente 2016, mientras que los cursos ingleses fueron creados en 2010 y 2016.

<sup>13</sup> El curso no está disponible actualmente.

A continuación, nos centraremos en la comparación de una serie de aspectos como la duración, las lenguas en las que se imparte, el público al que se dirige, los requisitos específicos para cursarlo y el tipo de acceso (gratuito o de pago), que también se reflejan en la tabla 1:

| Variables               | MOOC "PMTEF"  | MOOC "ITISP"   | MOOC "WTTP"   | MOOC "OT12"  |
|-------------------------|---|--|---|--|
| <b>Tema</b>             | Traducción económico-financiera   | Traducción e interpretación en los Servicios Públicos  | Traducción en general   | Traducción automática, memorias de traducción, subtítulos y otras herramientas |
| <b>Lengua / idioma</b>  | Español e inglés  | Español e idioma del usuario   | Inglés  | Inglés   |
| <b>Duración</b>         | 7 semanas (3h/semana)   | 10-12 semanas  | 4 semanas (4h/semana)   | 8-9 semanas  |
| <b>Fecha inicio</b>     | Determinada: 5 feb. 2017.   | Libre  | Determinada: 19 marzo 2018*   | Determinada: 15 oct. 2012.   |
| <b>Fecha fin</b>        | Determinada: 3 abril 2017   | Libre  | Determinada: 27 mayo 2018*  | Determinada: 8 dic. 2012   |
| <b>Público objetivo</b> | Personas interesadas y estudiantes de traducción y/o estudios ingleses que quieran ampliar sus conocimientos sobre el lenguaje económico, las herramientas y/o las estrategias de la traducción económico-financiera. | Estudiantes de traducción e interpretación, profesionales de la traducción e interpretación con o sin formación, instituciones y personas interesadas en la materia. | Sin requisitos específicos, aunque lo ideal es mostrar interés por el lenguaje y la traducción. | No disponible  |
| <b>Requisitos</b>       | Sí: hispanohablante   | No   | Sí: interés por los idiomas y la traducción   | No   |
| <b>Gratuito</b>         | Sí  | Sí   | Sí, pero con acceso limitado a 14 días (43 días gratuito)                                       | Sí   |
| <b>De pago</b>          | No  | No   | Sí, para tener acceso ilimitado y obtener el certificado digital (64€)                          | No   |

\*Fechas para realizar el curso establecidas con posterioridad a la primera consulta en noviembre de 2017.

Tabla 1. Tabla comparativa aspectos generales de los cursos MOOC analizados

Podríamos afirmar que uno de los factores que parece afectar la duración de los cursos es el nivel de especificidad de la temática abordada, de modo que a la temática más general se le dedican 4 semanas, mientras que a la temática más específica se le dedican entre 7, 9 y 12 semanas. Por lo tanto, el MOOC de la Universidad de Cardiff es el curso que posee una duración más corta, todo lo contrario que el de la Universidad de Alcalá.

Por otro lado, las fechas de realización (inicio y fin) de los cursos también varían. En noviembre de 2017, encontramos que los MOOCs PMTEF y OT12 tenían determinadas las fechas de inicio y fin del curso, mientras que los otros dos MOOC (ITISP y WTTP) ofrecían total libertad a la hora de cursarlos. Sin embargo, pasados unos meses, en febrero de 2018, nos percatamos de que el MOOC WTTP también había delimitado sus fechas de realización del curso. Este aspecto sugiere la adaptación parcial de la libertad total sugerida en las teorías sobre los cursos MOOC, que indican que estos cursos deben permitir al usuario total libertad horaria para su aprendizaje autónomo (Bachelet y Chaker, 2017: 134-135), de modo que el usuario pueda organizar su formación, pero a la vez, se conciencie sobre la necesidad de finalizar una parte o el curso en su totalidad en un tiempo determinado. De hecho, en la misma línea, observamos que la impartición de estos cuatro cursos se ha configurado principalmente en base a dos criterios: libertad total del alumno para planificar su formación a lo largo del año (MOOC ITISP), libertad parcial en el contexto de la participación en actividades en plazos restringidos (MOOC PMTEF y WTTP) y planificación por ediciones bianuales o trianuales.

En cuanto a los idiomas en los que se ofrecen, se trata principalmente de tres opciones: un curso específico para la combinación español-inglés (MOOC PMTEF), otro impartido completamente en español y aplicable a la reflexión para diferentes

combinaciones lingüísticas (MOOC ITISP) y otros dos cursos impartidos completamente en inglés. En el caso de los MOOCs españoles, cuya temática también parece ser más específica (traducción jurídica y TISP), el uso de otras lenguas resulta fundamental para permitir que los alumnos realicen algunas de las actividades de traducción (en el caso de los dos MOOCs mencionados) y practiquen algunas de las habilidades de interpretación (en el caso del MOOC ITISP): la lengua inglesa en el MOOC PMTEF (esencial para la temática de su curso) y otras lenguas que hablen los usuarios en el curso MOOC ITISP. Por otro lado, también podría considerarse que el curso MOOC OT12, en inglés, requiere el conocimiento de otra lengua para poder poner en práctica los conocimientos que se adquieren en el campo de la traducción automática y de las otras herramientas específicas en los que se centra. Finalmente, aunque no se mencione expresamente, en el MOOC WTTP, que se imparte en inglés y se centra en la traducción general, el conocimiento de dos lenguas ayudaría al interesado a comprender el contexto de la enseñanza ofrecida.

Considerando también nuestro siguiente parámetro de análisis –el público al que se dirige– podríamos afirmar que, si en general, el público al que se dirigen este tipo de cursos es, en realidad, un segmento de población general, es decir, personas con cualquier tipo de formación y conocimientos interesadas en la temática a cursar, en el caso de la temática que nos preocupa, el público puede considerarse como más específico, aunque no especializado. Aunque los autores de los cursos no lo indiquen claramente, parece que los cursos se dirigen a estudiantes y profesionales con conocimientos lingüísticos bilingües que quieran introducirse al área de la traducción general, la traducción especializada o la TISP. Por otro lado, según el análisis de los cursos propuestos (tabla 1) solo uno de los cursos –la Universidad de Valladolid– tiene requisitos especiales, en este caso, la habilidad lingüística en dos lenguas (español e inglés). En el caso del resto el requisito general es el interés por la materia relacionada con la traducción propuesta. Esto sugiere que los mismos autores no perciben a su público como especializado o específico e incluso que su objetivo principal es meramente dar a conocer, ya que parece que no se restringe la inscripción a un grupo ‘específico’, con determinados conocimientos previos.

En cuanto a la modalidad de acceso (de pago o gratuitos), en general, los cursos suelen ser gratuitos, aunque, en el caso del MOOC WTTP, también se incluye una opción de pago para tener acceso a una parte del contenido y tener más tiempo para cursar el MOOC y para obtener el correspondiente certificado digital de realización del curso.

Finalmente, el procedimiento seguido para obtener un certificado es similar en el caso de los cuatro cursos, con pequeñas variaciones. Por ejemplo, en el caso de los cursos PMTEF y WTTP es necesario obtener una puntuación mínima que se consigue tras realizar las tareas correspondientes de los módulos y que, a su vez, está asociada a unos logros o medallas, esto es, pequeñas recompensas necesarias que se obtienen tras completar cada unidad o actividad y que se van acumulando para, al final del curso, obtener el certificado correspondiente. En cambio, en el caso del ITISP para obtener el certificado de manera gratuita es necesario visionar los vídeos, realizar las actividades, completar los *tests* de autoevaluación y rellenar la encuesta final. En este último, aunque se trate, en la mayoría de los casos, de actividades autoevaluables de la adquisición de contenido y de reflexiones y opiniones del alumnado sobre la temática, su contexto y su necesidad y sobre su propio desarrollo de competencias, no se obtiene un certificado que incluya los diferentes niveles de calificación posibles sino uno de compleción del curso. En el caso del curso WTTP, las autoevaluaciones son similares a los cursos MOOCs anteriores. Por último, en el curso PMTEF, las autoevaluaciones permiten comprobar el grado de adquisición de los conocimientos y se ha de contestar a unas sencillas preguntas disponibles en un cuestionario.

## 5.2 *Objetivos y temática general*

El requisito fundamental para ser incluido en este análisis y, por lo tanto, común en los cuatro cursos MOOC analizados, tal como mencionábamos antes, es ofrecer una enseñanza básica en la traducción *per se*, como se puede ver en el mismo nombre de cada curso, incluido en la Tabla 2:

| Variables | MOOC “PMTEF”                    | MOOC “ITISP”  | MOOC “WTTP”           | MOOC “OT12”  |
|-----------|---------------------------------|---|-----------------------|--|
| Tema      | Traducción económico-financiera | Traducción e interpretación en los Servicios Públicos | Traducción en general | Traducción automática, memorias de traducción, subtítulos y otras herramientas |

Tabla 2. Nombres cursos MOOC analizados

Sin embargo, cada uno de ellos persigue unos objetivos más específicos diferentes que expondremos a continuación.

El primer curso analizado, el MOOC PMTEF, persigue tres objetivos fundamentales (Álvarez et al., 2016): en primer lugar, la identificación de aquellos elementos específicos del área de la traducción económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español. En segundo lugar, mostrar las principales fuentes de documentación que se pueden emplear en la traducción de este tipo de documentos. Y, por último, un análisis de la tipología textual implicada en la traducción económico-financiera, así como sus estrategias de traducción en la combinación lingüística ofertada.

El segundo curso analizado, el MOOC ITISP, a pesar de centrarse en un tema más específico dentro del área de la traducción, tiene unos objetivos más generales en el sentido de que se propone llegar a un público más amplio y variado mediante una temática de carácter introductorio. De hecho, se basa en las necesidades educativas identificadas mediante la experiencia docente de los miembros del grupo de investigación (Vitalaru, Valero-Garcés y Lázaro Gutiérrez, 2018, en prensa) y son los siguientes:

1. Formar [...] a personas sin formación específica que ya actúan, de alguna manera, como enlace en algunas de las distintas instituciones de los servicios públicos y animarles a seguir formándose a nivel más especializado.
2. Proporcionar formación básica a personas bilingües interesadas en el campo. En este sentido, se persigue proporcionar al posible alumno los conocimientos básicos necesarios para comprender las funciones principales, las habilidades y las actividades requeridas en este ámbito de trabajo para que él/ella mismo/a determine si desea profundizar en la TISP a través de propuestas de formación más específicas [...]
3. Concienciar al público en general y a los profesionales de otros sectores que trabajan con intérpretes acerca de las particularidades de la TISP y de la necesidad de formación específica en el ámbito.

En cambio, el MOOC WTTP persigue indagar en aspectos todavía más genéricos, sin entrar en detalles o campos muy específicos. Ofrece una serie de pinceladas con respecto a la profesión del traductor e intérprete partiendo de las diversas definiciones de la traducción y sus implicaciones, pasando por los conceptos erróneos más comunes y llegando hasta la necesidad de crear y aplicar un código deontológico. Por otro lado, se insiste en aspectos relacionados con la calidad de la traducción y se incita a la reflexión sobre los múltiples roles de los traductores e intérpretes y sobre aspectos relacionados con la localización.

Finalmente, a pesar de que ya no está disponible actualmente, el último curso analizado, el MOOC OT12, se caracteriza especialmente por el empleo de herramientas y prácticas de traducción aplicables en la enseñanza de la traducción. Según la información publicada en su página web (OpenLearn Create, 2017) sus objetivos son, por un lado, compartir la experiencia con profesores y traductores profesionales y, por otro, descubrir herramientas útiles de subtitulado y participar en eventos en los que el usuario pueda hacer contactos. Es decir, los objetivos y la temática de este MOOC son muy distintos a los de los

otros analizados. Sin embargo, su análisis nos ha servido para identificar aspectos recomendables en cuanto a estructura, diseño y metodología.

Como pequeña conclusión observamos que el propósito principal de todos los cursos MOOC analizados es proporcionar conocimientos teóricos básicos de las diferentes áreas de trabajo propuestas y desarrollar competencias básicas y fundamentales para la traducción. De este modo, el MOOC WTTP se centra únicamente en la traducción en general mientras que el MOOC PMTEF pretende desarrollar la adquisición de competencias básicas específicas de la traducción económico-financiera. Por otro lado, el MOOC ITISP va más allá al centrar su finalidad en aquellas competencias centradas en el ámbito de la traducción e interpretación en los Servicios Públicos, que incluye, además, aspectos como la comunicación intercultural y la mediación con población extranjera. Y, por último, el MOOC OT12 se centra en la traducción de subtítulos y las herramientas automáticas de traducción. Como observamos, solo tres de los cuatro MOOCs analizados tienen un objeto común en cuanto a la traducción como materia didáctica.

### *5.3 Estructura, temario específico y duración*

En el apartado anterior ya señalábamos que todos los cursos analizados tratan aspectos diferentes de un tema común, la traducción, a saber: la traducción en general, la traducción económico-financiera, la traducción e interpretación en los servicios públicos y la traducción de subtítulos y las herramientas de traducción automática.

Con respecto a su estructura, podemos decir que, a pesar de que en los cursos MOOC analizados se siga la misma estructura metodológica con tres partes —contenido teórico, ejercicios prácticos y evaluación— la estructura del temario es diferente en cada uno de ellos. Los cursos españoles tienen 6 bloques y 4 módulos respectivamente, cada uno con una serie de subtemas. En cambio, los MOOC en inglés tienen 4 y 9 temas o unidades respectivamente.

En la siguiente tabla (tabla 3) observamos la estructura en cuanto al contenido pedagógico de cada uno de los cursos MOOC de nuestro estudio, es decir, aquellas materias, módulos o temas que se estudian en cada caso. A su vez, cada tema o módulo hace referencia a las partes específicas del estudio:

| MOOC “PMTEF”   | MOOC “ITISP”  | MOOC “WTTP”  | MOOC “OT12”   |
|--|---|--|---|
| Introducción al Curso<br>Bloque 0 - ¡Embarcamos!<br>Bloque 1 - ¡Levad el ancla!<br>Bloque 2 - ¡Izad las velas!<br>Bloque 3 - ¡Todo a estribor!<br>Bloque 4 - ¡Todo a babor!<br>Bloque 5 - ¡Tierra a la vista!<br>Bloque 6 - ¡Llegamos a buen puerto! | Módulo 1: Bilingüismo y TISP<br>Módulo 2: Comunicación intercultural y mediación<br>Módulo 3: Traducción e interpretación en los Servicios Públicos, herramientas y documentación | 1. What is translation?<br>2. Who translates?<br>3. Where does translation take place?<br>4. What is a good translation? | Topic 1: Introduction<br>Topic 2: Subtitling videos (1)<br>Topic 3: Subtitling videos (2)<br>Topic 4: Collaborative translation of OER (1)<br>Topic 5: Collaborative translation of OER (2)<br>Topic 6: Collaborative translation of OER (3)<br>Topic 7: Collaborative translation of OER (4)<br>Topic 8: Researching and evaluating others OT tools and projects (1)<br>Topic 9: Researching and evaluating others OT tools and projects (2)<br>Topic 10: Evaluation |
| Duración: 7 semanas (1 bloque por semana)  | Duración: 10-12 semanas (el módulo 1 en 2 semanas, el módulo 2 en 3 semanas y el módulo 3 en 5 semanas)   | Duración: 4 semanas (1 bloque por semana)  | Duración: 8-9 semanas (1 bloque por semana)   |

Tabla 3. Tabla comparativa de la estructura y el temario de los cursos MOOC analizados

Al analizar los temas tratados o el temario, observamos que los títulos de los módulos o unidades de dos de los cursos (MOOC PMTEF en español y MOOC WTTP en inglés) son más informales (por ejemplo “¡Embarcamos!” y “What is translation?”) mientras que los de los otros dos cursos son más formales, mediante el uso de terminología más específica del ámbito y un tono más neutro (por ejemplo, “Bilingüismo y TISP” y “Collaborative translation”). Por otro lado, en el caso del MOOC PMTEF se utilizan metáforas del ámbito naval (por ejemplo, “Bloque 2- ¡Izad las velas!”) para sugerir el proceso que implica la actividad profesional de la traducción o incluso el camino que se sigue en el proceso de aprendizaje y acercarse al alumno. En el MOOC WTTP se utilizan preguntas (“What is translation?”) como temas de las unidades o módulos para sugerir que mediante la formación se proporcionan respuestas a estas preguntas básicas y, al mismo tiempo, igual que en el caso del primer curso, acercarse al alumnado. En los casos del segundo y cuarto cursos existe un distanciamiento del alumno, con títulos más formales e impersonales como, por ejemplo “Topic 8: Researching and evaluating others OT tools and projects” y “Módulo 2: Comunicación intercultural y mediación”.

En cuanto a la duración de cada módulo/unidad observamos que también existe cierta variación, por un lado, entre los diferentes cursos analizados, desde 1 semana para cada bloque en el caso de tres de los cursos hasta 2, 3 y 5 semanas en el curso de la Universidad de Alcalá (como se puede observar en la tabla 3) y por otro, dentro del mismo curso en el caso del MOOC ITISP (2, 3 o 5 semanas según se puede ver en la tabla 4):

| UNIDAD/MÓDULO   | Duración       | TEMARIO  |
|---|----------------|--|
| <b>Módulo 1:<br/>Bilingüismo y TISP</b>                     | (2<br>semanas) | 1.1. Bilingüismo, traducción e interpretación<br>1.2. TISP como profesión y disciplina<br>1.3. Avances en la profesionalización de la TISP |
| <b>Módulo 2:<br/>Comunicación intercultural y mediación</b> | (3<br>semanas) | 2.1. Comunicación interlingüística e intercultural<br>2.2. Mediación<br>2.3. Códigos de conducta, situaciones e impacto psicológico        |
| <b>Módulo 3: TISP, herramientas y documentación</b>         | (5<br>semanas) | 3.1. Traducción en los Servicios Públicos<br>3.2. Interpretación en los Servicios Públicos<br>3.3. Herramientas y documentación            |

Tabla 4. Tabla duración de los módulos del curso MOOC ITISP

#### 5.4 Aspectos metodológicos y estrategias de diseño

En este apartado nos centraremos en tres aspectos que, aunque no se analicen de manera detallada en los cursos analizados, se describirán a continuación: estructura del contenido formativo, la percepción de la figura del profesor/facilitador y los tipos de actividades incluidas.

Para poder describir las decisiones tomadas con respecto al diseño de los cursos, a las que nos referiremos como estrategias de diseño, destacamos un aspecto metodológico fundamental encontrado en todos los cursos MOOC analizados: el hecho de que todos poseen, a grandes rasgos, una misma estructura del contenido formativo, que consiste en tres partes: una parte de contenido teórico transmitido a través de vídeos, una parte práctica con actividades (en una variedad de formatos, especialmente de tipo vídeo, audio y texto) y una parte de evaluación de los conocimientos adquiridos (especialmente en formato de test de autoevaluación de las plataformas de trabajo).

Concretamente, se observa la aplicación de la característica básica de este tipo de cursos: el empleo de vídeos en los que se exponen los diversos aspectos de cada curso de manera clara y directa. Estos vídeos contienen la información básica del curso MOOC que un usuario estudia con el fin de adquirir el conocimiento en pequeñas dosis o “píldoras de conocimiento” (Álvarez et al., 2016: 2), como se puede ver en las figuras 5 y 6:

# Contenido Teórico - Bloque 1

Micropíldora Bloque 1: Traducción económico-financiera y Fuentes de documentación

En la siguiente micropíldora de conocimiento se prestará atención a las peculiaridades de la traducción económico-financiera en la combinación lingüística inglés-español, así como a las principales fuentes de documentación.

[Micropíldora bloque 1 Transcripción .pdf](#)

Lecturas Recomendadas

Figura 5. Video bloque 1 del MOOC PMTEF

WORKING WITH TRANSLATION CARDIFF UNIVERSITY

To do Activity Progress

WEEK 1 WEEK 2 WEEK 3 WEEK 4

Upgrade

WEEK 1: WHAT IS TRANSLATION?

What is Translation?

Welcome to the course. Within this section you will receive an introduction to Week 1 from the course educators.

1.1 WELCOME TO THE COURSE ARTICLE

1.2 WHERE IN THE WORLD? ARTICLE

1.3 WHAT IS TRANSLATION? VIDEO (04:16)

1.4 DEFINITIONS AND METAPHORS PART 1: A PILLAR OF SALT? VIDEO (03:33)

1.5 TRANSLATE GILGAMESH DISCUSSION

Support

Figura 6. Videos primera semana del MOOC WTTP

Como indican Álvarez et al. (2016: 2), estos vídeos teóricos suelen ir acompañados de artículos de referencia que complementan el conocimiento de manera ampliada, tal y como se puede observar en la figura 6.

La percepción de la figura del profesor varía en función del tipo de MOOC en cuestión. Si en el MOOC PMTEF aparece un profesor explicando la teoría y en el curso WTTP se incluyen entrevistas sobre aspectos relevantes de la traducción, en el caso de los otros dos cursos, ITISP y OT12, a pesar de disponer de un correo electrónico de contacto para dudas, no se incluye la imagen de un profesor concreto ni en la parte de presentación de contenido ni en la parte centrada en la evaluación de las actividades. El curso MOOC ITISP contiene vídeos contruidos con el software *Powtoon* mientras que el MOOC OT12 se centra únicamente en la rama del autoaprendizaje y la necesidad de autoformación del propio alumno en base a una planificación concreta del contenido.

Como parte del diseño utilizado nos interesa especialmente la parte práctica de los cursos MOOC, que incluye diferentes tipos de actividades enfocadas en la comprensión de la teoría aprendida, la reflexión sobre los aspectos aprendidos, sus efectos generales en el campo del trabajo y la práctica de algunas habilidades básicas. Por ejemplo, en el caso del MOOC ITISP se incluyen tanto actividades sencillas que invitan al alumno a reflexionar acerca de los diferentes aspectos que intervienen en traducción e interpretación (figura 7) como actividades enfocadas a la práctica mediante la aplicación de una estrategia concreta y a la realización de comentarios sobre los resultados obtenidos (figura 8):

En el tema 2.1. aparece una serie de fotografías en las que se muestran personas de diferentes países y se invita a la reflexión sobre lo que sugiere cada una de ellas y la opinión que esas personas podrían tener. Relaciona tus respuestas con el concepto de estereotipos y comparte tus impresiones con tus compañeros en este foro.

Puedes reflexionar sobre las siguientes preguntas u otras que se te ocurran: ¿Deberías empatizar con estas personas e intentar comprender su modo de vida? ¿Crees que los temas tabú son los mismos en todos estos países? ¿Cómo reaccionarías ante una referencia cultural que no conoces? ¿Qué tipo de gestos o acciones forman parte de tu cultura y ellos quizá no entenderían?

*Figura 7. Ejemplo de actividad de reflexión en el MOOC ITISP*

Actividad 3.2 Esta actividad te permitirá practicar la interpretación consecutiva y la toma de notas. Vas a escuchar un diálogo en español. Se trata de una conversación entre un usuario que acude a un centro de salud y su posterior encuentro con el médico. Después de cada intervención, se dejará una pausa en la que tendrás que interpretar la información a tu otra lengua de trabajo. A continuación, contesta a la siguientes preguntas:

¿Qué dificultades has encontrado? ¿Qué expresiones te han resultado más complicadas de interpretar? ¿Conocías la terminología? ¿Has utilizado símbolos en la toma de notas? ¿Cómo crees que puedes mejorar en el futuro? Utiliza la secuencia que encontrarás dentro de este foro para comentar estos aspectos.

*Figura 8. Ejemplo de actividad de aplicación de la habilidad de interpretación en el MOOC ITISP*

En cambio, en el caso del MOOC PMTEF se encuentran diferentes tipos de actividades tanto de análisis textual, realización de resúmenes (figura 9) y de redacción de respuestas a preguntas de comprensión del texto como de elaboración de glosarios y de traducción de textos especializados.

## Tras la lectura...

1. Realiza un resumen de cada uno de los textos y redacta un análisis razonado de los mismos en el que abordes al menos los aspectos siguientes (corrección por pares):

- Estructura del texto en su conjunto
- Oraciones: voz (activa, pasiva, pasiva refleja), longitud (muy largas, largas, cortas, muy cortas), persona sobre la que recae la acción (personal, impersonal), etc.

Figura 9. Ejemplo de actividad de análisis textual y resumen MOOC PMTEF

Destacan también, en todos los MOOCs analizados, las actividades que persiguen la participación del alumnado en foros de debate a través de las mismas plataformas de trabajo o de los diferentes tipos de redes sociales utilizadas actualmente en diferentes entornos de comunicación (como Twitter, Facebook, Google+, entre otros) para comentar y compartir sus reflexiones acerca del tema objeto de estudio. En la figura 10 se incluye un ejemplo de este tipo de actividad:



Figura 10. Ejemplo de foro en el MOOC PMTEF

Consideramos que el foro de debate en general en cualquier tipo de curso online es, en realidad, una fórmula innovadora y práctica, ya que permite compartir la experiencia con otros alumnos del curso de cualquier parte del mundo y en cualquier momento y, a la vez, promueve la colaboración y la reflexión, dos elementos importantes en el desarrollo de competencias en la enseñanza de cualquier curso relacionado con la traducción.

Por último, la parte de evaluación consiste fundamentalmente en la realización de pequeñas autoevaluaciones o *tests* de selección múltiple, que permiten comprobar la

adquisición de los conocimientos aprendidos a lo largo de los cursos MOOC. Esta parte es similar en los cuatro cursos analizados.

### 5.5 Otras consideraciones metodológicas

Otro aspecto característico de los cursos MOOC que también es importante tener en cuenta en su diseño es el efecto denominado “metodología invertida” (*flipped methodology*), es decir, la utilización de métodos innovadores como la preparación previa de la clase por parte del alumno mediante las nuevas tecnologías (plataformas virtuales, vídeos, audios, redes sociales, entre otros<sup>14</sup>), así como la resolución de las actividades durante la misma clase (Rodríguez et al., 2017: 103). Estos métodos se utilizan en lugar de la tradicional clase en la que el profesor imparte su clase frente al estudiantado, explicando la teoría antes de pasar a la realización de actividades prácticas. En este sentido, algunos autores señalan que en aquellos MOOCs empleados para las clases teóricas y prácticas los estudiantes prestan más atención y son más activos, dado que la clase se centra en la práctica y en la conversación:

students watch video lessons, video skits and complete other online activities before coming to class; in-class time is mainly used for practice and conversational activities; no cost to students as the use of any textbook is obsolete (Bartalesi-Graf, 2017: 2).

De este modo, mediante el uso de vídeos y de actividades interactivas se propicia el interés de los estudiantes, que serán mucho más activos que durante una clase normal (Rodríguez et al., 2017: 102-103). Al mismo tiempo, se debe tener presente en todo momento que tanto su diseño como su estructura deben asegurar que el curso satisfice las necesidades del público al que se dirige mediante el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Gimeno-Sanz et al., 2017: 51). En este artículo consideramos que el diseño y la estructura de los cursos analizados se reflejan, además de en otros aspectos ya comentados en los apartados anteriores, también en la variedad y cantidad de elementos incluidos.

Por lo tanto, para determinar este tipo de consideraciones en los cursos analizados nos referiremos en primer lugar, a la variedad de formatos que se pueden incluir en el curso y, en segundo lugar, al aspecto cuantitativo, es decir, al número de elementos incluidos (videos teóricos, actividades y tests/autoevaluaciones). Finalmente, comentaremos las posibilidades de recogida de información sobre el perfil del alumnado y de evaluación de su nivel de satisfacción con el curso como dos elementos más, que, al realizarse de manera virtual, facilita la tarea tanto para el profesor/facilitador/ como para el usuario.

En primer lugar, aunque no se explique de manera específica para cada MOOC en cuestión, destaca la variedad de los formatos incluidos, desde imágenes, audios y vídeos en formato MP4 hasta textos en formato Word, pdf., PowerPoint, videos de Youtube incrustados y enlaces a otras páginas web y a redes sociales. Además, en el caso del segundo y tercer curso de la tabla 5, que siguen disponibles actualmente, es posible descargar los vídeos y su transcripción (o el PowerPoint asociado en el caso del MOOC ITISP), lo que permite al usuario una mayor comprensión en caso de dificultades lingüísticas o simplemente le da la posibilidad de repasar el contenido de manera escrita. En el caso del primer curso (el MOOC PMTEF) se trata de vídeos disponibles en Youtube incrustados, que no se pueden descargar directamente de la plataforma. En este sentido, subrayamos el alto nivel de aplicabilidad de las plataformas utilizadas para permitir al profesor utilizar una variedad de formatos e, implícitamente, dirigirse a diferentes tipos de aprendices, especialmente el visual y el auditivo si tenemos en cuenta la clasificación en cuanto a estilos de aprendizaje propuesta por Bandler y Grinder (1982) en el Modelo V-A-K (visual, auditivo y kinestésico).

---

<sup>14</sup> Ejemplos de los autores

A continuación, en la siguiente tabla (tabla 5) se incluye un resumen comparativo de los siguientes dos tipos de aspectos que se comentarán, el aspecto cuantitativo y las posibilidades de recogida de datos iniciales sobre el alumnado y de evaluación del nivel de satisfacción de los usuarios:

| Variables                        | MOOC<br>“PMTEF”  | MOOC<br>“ITISP”  | MOOC<br>“WTTP”  | MOOC<br>“OT12”   |
|----------------------------------|--|--|---|--|
| Nº bloques de teoría             | 6  | 3  | 4   | 10   |
| Nº actividades                   | 34   | 15   | 16 (suelen ser actividades de discusión en el foro, 1 de enviar un ejercicio de traducción) | Actividades no disponibles (parecen enfocadas a compartir la experiencia en el foro) |
| Nº vídeos (+ transcripción)      | 19 (+19 transcripciones)                                 | 28 (no hay transcripciones, pero sí PowerPoints)               | 26 (+26 transcripciones)  | No disponible  |
| Nº tests                         | 3  | 9  | 10  | 1 (no disponible)  |
| Evaluación general               | 3 cuestionarios a lo largo de todos los temas de estudio | 9 test de autoevaluación (uno al final de cada tema o subtema) | 10 tests a lo largo de todos los temas de estudio   | 1 test final (no disponible)   |
| Encuesta inicial                 | Sí   | Sí   | Sí  | Sí (no disponible)   |
| Encuesta final                   | Sí   | Sí   | Sí  | Sí (no disponible)   |
| Obtención de certificado digital | Sí, tras superar todos los bloques del curso             | Sí   | Sí, previo pago   | Sí   |

Tabla 5. Tabla comparativa de aspectos técnicos de los cursos MOOC analizados

Observamos que el número de vídeos, actividades y tests de autoevaluación varía en función de la temática de cada unidad y de su ubicación dentro de la estructura general del curso. Por lo general, el número de actividades suele ser alto, como, por ejemplo, en el caso de las actividades de los cursos MOOC PMTEF, WTTP e ITISP (34, 16 o 15), como se puede observar en la tabla 5, pero no en exceso. Con ello se pretende asentar el conocimiento que debe reflejarse en las autoevaluaciones finales de cada tema. En cambio, el número de bloques teóricos es, como se puede observar en la misma figura, más reducido (entre 3 y 10), ya que el objetivo general de este tipo de cursos es sintetizar los aspectos teóricos para dar ideas generales sobre la temática propuesta. A su vez, el número de archivos en formato vídeo vuelve a ser más alto, desde 19 en el MOOC PMTEF hasta 26 y 28 vídeos en los MOOCs WTTP y, respectivamente, ITISP. Aunque no existan evidencias claras al respecto, este aspecto nos ha hecho reflexionar sobre nuestra propia experiencia diseñando el curso MOOC ITISP, de modo que el número alto de vídeos nos sugiere la importancia de dividir los conocimientos en videos de duración más corta para poder mantener y aprovechar mejor el nivel de concentración, de atención y de interés del alumnado. Por último, el número de tests que se sitúan, generalmente, al final de cada bloque de conocimiento o de contenido importante, también varía considerando los cuatro cursos analizados. En este caso, dos de los cursos incluyen un número más alto de tests: el MOOC ITISP, que incluye un test de autoevaluación al final de cada uno de sus tres módulos y al final de cada uno de sus sub-módulos (en total 9) y el MOOC WTTP, que dispone de 10 tests distribuidos de manera más aleatoria a lo largo de los módulos teóricos. En cambio, el MOOC PMTEF cuenta con 3 tests distribuidos al final de cada 2 bloques de contenido teórico, mientras que el MOOC OT12 parece disponer de 1 solo test final.

Desconocemos si cuenta con otros más específicos dentro de las unidades, ya que, como ya mencionábamos, actualmente no está disponible.

El último tema de este apartado es el uso de encuestas iniciales y finales con el fin de obtener datos de todo tipo sobre el perfil de los usuarios y conocer el nivel de satisfacción de los usuarios de manera rápida y fácil al realizarse virtualmente, de modo que, en ambos casos, las nuevas tecnologías utilizadas puedan facilitar la recogida de la información. Cabe indicar que todos los cursos analizados incluyen una encuesta final mientras que solo dos de los cursos, MOOCs ITISP y WTTP, incluyen una encuesta inicial de los alumnos inscritos antes de acceder al curso y el curso PMTEF la incluye como primer paso una vez en la plataforma y no permite seguir con los temas si no se realiza en un plazo determinado. Su finalidad es la de recoger datos generales sobre el perfil, los intereses y los tipos de conocimientos de las personas interesadas e inscritas en el curso, aunque no todas lleguen a finalizarlo. En cambio, la encuesta final consiste, en realidad, en una medida no sólo para obtener datos generales, sino también para conocer en detalle si la enseñanza, la estructura, el contenido y la temática de cada curso MOOC han estado acordes con lo que se esperaba de los mismos, si han resultado interesantes o, por el contrario, si es necesario hacer modificaciones para mejorarlos, ya que el uso de este tipo de cursos en la enseñanza en general, y en la enseñanza de la traducción en particular es, como ya mencionábamos, muy reciente. Además, los datos proporcionados pueden dar ideas sobre futuros temas a tratar o adaptaciones específicas por lenguas, como en el caso del curso MOOC ITISP, que se está actualmente adaptando a otras lenguas.

### *5.6 Reflexiones y observaciones sobre posibilidades de mejora*

A pesar de no hacer una referencia directa a cada aspecto analizado y de no contar con datos cuantitativos o cualitativos sobre su posible eficacia en los cursos analizados, en este apartado hemos incluido nuestras propias reflexiones sobre los aspectos estratégicos que, a raíz de esta investigación, nos han aportado ideas prácticas en cuanto al planteamiento, al diseño y a la estructuración de futuros MOOCs más específicos, que incluiremos como recomendaciones generales para posibles interesados en el tema:

#### a) Aspectos metodológicos de diseño y planificación:

- Selección de un tema de utilidad considerando la necesidad del mercado o de los usuarios.
- Establecimiento de objetivos muy específicos en el contexto del desarrollo de ciertas competencias.
- Proporción de información clara sobre objetivos, duración y método de trabajo en la portada del curso.
- Estructura sencilla del temario e inclusión de tabla de contenido detallada.
- Estructura progresiva con respecto al nivel de especificidad y de dificultad del contenido para el usuario.
- Duración corta de los vídeos de presentación.
- Intercalación de contenido teórico con contenido práctico, ejemplos de situaciones reales y entrevistas a especialistas.
- Variedad en cuanto a los tipos de ejercicios y actividades y sus objetivos (desde la búsqueda, el análisis de aspectos y la reflexión hasta la práctica).
- Planificación del curso por ediciones o seguimiento de la actividad de los participantes.

- Aspecto visual atractivo basado en el uso de imágenes, vídeos y sencillez en su organización.
- Inclusión de una encuesta inicial y final para recopilar datos sobre las personas inscritas para determinar el nivel de interés, ya que no necesariamente coinciden con los datos del alumnado que finaliza el curso.

b) Acercamiento del alumnado mediante diferentes tipos de estrategias como:

- Empleo de la figura de un profesor/facilitador explicando la parte teórica y disponibilidad del mismo para dudas y preguntas o para moderar un posible foro; presentación del mismo en el vídeo introductorio del módulo en su entorno de trabajo para generar confianza y equilibrar la distancia física.
- Necesidad de dirigirse al alumno directamente utilizando un tono adecuado y controlado.
- Utilización de un lenguaje académico, pero, a la vez sencillo, y explicación de los conceptos que pueden ser considerados más específicos la primera vez que se mencionan.
- Utilización de títulos más específicos o sugestivos para los diferentes temas y subtemas, y, en función de los objetivos, incluso utilizando metáforas o estrategias de inclusión del alumno en su propio proceso de aprendizaje.
- Fomento de la colaboración con compañeros en la realización de algunas de las actividades y comentar opciones individuales y diferencias en foros de debate.
- Utilización de las redes sociales y de la comunicación tanto en tiempo real como con cierta distancia temporal con todo tipo de personas interesadas en el tema.

## 6. Conclusiones generales

Como conclusiones generales destacamos, en primer lugar, la escasez de cursos MOOC enfocados a la traducción y a la TISP, un área que cuenta con pocos recursos y reconocimiento profesional en el contexto de una constante necesidad debido a la cantidad de población extranjera que vive en España. En este sentido, consideramos que el análisis comparativo propuesto puede servir como punto de partida para tener en cuenta en el diseño de futuros cursos aplicables a diferentes temas y aspectos dentro del área de la Traducción en general y de la de la TISP en particular.

Como hemos observado, a pesar de tratarse de un contenido introductorio, en los cuatro cursos analizados se tratan temas relacionados específicamente con uno o varios aspectos de la traducción. Cada uno de estos temas se enfoca de manera muy específica siguiendo una estructura y una planificación diferente de acuerdo con sus objetivos, pero, como hemos podido observar en el análisis, los cursos en sí tienen una serie de características comunes. De hecho, su análisis muestra aspectos tanto comunes como específicos para uno u otro de los cursos que nos interesan por su aplicabilidad metodológica en cuanto al diseño de MOOCs sobre traducción y a la enseñanza a través de este tipo de cursos.

El análisis comparativo realizado nos ha hecho darnos cuenta de que las características más básicas que hacen que estos cursos MOOC resulten atractivos para el potencial alumnado en general —alojamiento online, acceso gratuito y libre, facilidad de uso, efecto de “metodología invertida”, diseño y estructura innovadora, adquisición de competencias básicas, planificación flexible y a distancia, entre otras— son las que pueden convertirlas en verdaderos recursos educativos con un amplio potencial en la formación

periódica del público interesado en el ámbito de la traducción en general y de la TISP en particular. Asimismo, también se podrían plantear como recurso importante en la formación complementaria de los alumnos que se están formando en estos dos campos a través de programas oficiales. En la misma línea, consideramos que es necesario contar con estudios más específicos aplicados al área de la enseñanza de la traducción en general y de la TISP en particular y sobre la incorporación de diferentes aspectos metodológicos y estratégicos a la enseñanza a través de este tipo de cursos y poder identificar su eficacia con respecto al nivel de conocimientos transmitidos, al interés, la motivación y la participación del alumnado para llegar a completarlo con éxito. Como un primer paso en este sentido, y como ya mencionábamos en la introducción, en este artículo nos hemos centrado, sin pretender ser exhaustivas, en la comparación de algunos aspectos que consideramos estratégicos en cuanto al diseño de MOOCs específicos de traducción. Todavía queda un largo camino por recorrer en este sentido, pero la escasez de cursos MOOC sobre traducción y sobre TISP es una oportunidad que, como investigadores y formadores en el campo de la traducción, debemos explotar dado el creciente interés de los estudiantes por las nuevas tecnologías, los recursos en línea y las nuevas tendencias de comunicación y formación.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, S., Adrada Rafael, C., Bueno García, A., Cuéllar Lázaro, C., López Arroyo, B., Arnáiz Uzquiza, V., Sánchez Nieto, M.T., Fernández Antolín, M.J., Tarancón Álvaro, B. Sánchez Martínez, C., Ramiro Alcántara, J., Cuervo Cuervo, A. y Barrio Muñoz, R. 2016. “Primeros pasos por el universo MOOC: planificación y diseño de cursos de traducción y lenguas extranjeras”. *Proyectos de innovación docente – Informe de seguimiento*. 1-6. [Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16944/1/ANEXO%20IVAAlvarez%20Alvarez1516.pdf>]
- Álvarez-Rodríguez, J.M.; De Amescua, A.; García-Guzman, J. y Sánchez-Segura, M. 2017. “Measuring the Degree of Innovation in Education Through the Implementation of an Indicator Based on Analyzing MOOC-Related Activities”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 123-133. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].
- Bachelet, R. y Chaker, R. 2017. “Toward a Typology of MOOC Activity Patterns”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 134-139. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].
- Bandler, R. y Grinder, J. 1982. *Reframing: Neuro-linguistic programming and the transformation of meaning*. Moab, Utah, USA: Real People Press.
- Bartalesi-Graf, D. 2017. “From a Small Liberal Arts College to the World: Our Blended Courses, SPOC, and MOOCs in Italian Studies”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 3-9. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].

- Beaven, T. et al. 2013. “The Open Translation MOOC: creating online communities to transcend linguistic barriers”. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. . [Disponible en: DOI: <http://doi.org/10.5334/2013-18>].
- Bordel, B.; Alcarria, R.; Martín, D. y Sánchez-de-Rivera, D. 2017. “Improving MOOC Student Learning Through Enhanced Peer-to-Peer Tasks”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 140-149. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].
- Boullier, D. 2013. “Mooc : standardisation ou innovation ?”. *Internet Actu*, 1-8. [Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01024821/document>].
- Brunton, J.; Brown, M.; Costello, E.; Farrel, O. y Mahon, C. 2017. “Giving Flexible Learners a Head Start on Higher Education: Designing and Implementing a Pre-induction Socialisation MOOC”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 10-19. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].
- Cabero Almenara, J.; Llorente Cejudo, M. C. y Vázquez Martínez, A.I. 2014. “Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 13-26. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/31663>].
- Canvas Network. 2016. *Free online courses > MOOCs > Por los mares de la traducción económico-financiera 2ed (EN-ES)*. [Disponible en: <https://www.canvas.net/browse/valladolid-es/courses/economico-financiera>].
- Class Central 2018. “List of 805 Universities Offering MOOCs/free online courses”. [Disponible en: <https://www.class-central.com/universities>].
- Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) 2017. *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 77-87. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].
- De Waard, I. MOOC Guide. 2018. Wikispaces. [Disponible en: <https://moocguide.wikispaces.com/0.+Home+Intro+to+MOOC>].
- EMT. Red de Másteres Europeos de Traducción, Expert group (2009) “Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication”. Brussels, 1-7. [Disponible en: [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf)].
- EMT Competence Framework. 2017. Red de Másteres Europeos de Traducción, Expert group. 1-12. [Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fw\\_k\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf)].
- FITISPos. 2017. *Grupo de Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos*. [Disponible en: <http://www3.uah.es/traduccion/es/fitispos/>].
- Future Learn. 2018. *Working with Translation—Online Course*. [Disponible en: <https://www.futurelearn.com/courses/working-with-translation>].
- Gimeno-Sanz, A.; Navarro-Laboulais, C. y Despujol-Zabala, I. 2017. “Additional Functionalities to Convert an xMOOC into an xLMOOC”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 48-57. [Disponible en:

<http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].

- Haklev, S. y Slotta, J.D. 2017. “A Principled Approach to the Design of Collaborative MOOC Curricula”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 58-67. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].
- Marco Cuenca, G., Arquero Avilés, R., Ramos Simó, F. y Cobo Serrano, S. 2010. “Análisis de características de los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOCs): propuesta de aplicación en escenarios de aprendizaje en el área de Documentación”. *I Congreso Virtual de Innovación Didáctica al Servicio del Docente y Profesional de Ciencias Documentales*. [Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/266021624>].
- Martínez Villermosa, L. 2016. “La enseñanza por competencias en la traducción especializada: el caso de la traducción médica”. *Comunicación Congreso Internacional de Traducción Especializada EnTRetextos*, 27 abril. 1-35. [Disponible en: [https://congresos.adeituv.es/imgdb/archivo\\_dpo47142.pdf](https://congresos.adeituv.es/imgdb/archivo_dpo47142.pdf)].
- McAuley, A.; Stewart, B.; Siemens, G.; Cormier, D. 2010. *The MOOC model for digital practice*. [Disponible en: [www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf)].
- Méndez García, C. 2013. “Diseño e implementación de cursos abiertos masivos en línea (MOOC): expectativas y consideraciones prácticas”. *Revista de Educación a Distancia*, 39. [Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/39>].
- Miriadax. 2018. *Cursos online masivos y en abierto de forma gratuita (Massive Open Online Courses, MOOCs)*. [Disponible en: <https://miriadax.net/home.jsessionid=67034556139042C42EB4C03C51430CE1.node4>].
- MOOCs @Edinburgh 2013 – Report #1. “A report summarising the experience of the University of Edinburgh of offering [...] 6 massive open online courses (MOOCs) in partnership with Coursera”. University of Edinburgh. [Disponible en: [https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/6683/Edinburgh\\_MOOCs\\_Report2013\\_no1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/6683/Edinburgh_MOOCs_Report2013_no1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)].
- Nkuyubwatsi, B. 2014. “Cultural Translation in Massive Open Online Courses (MOOCs)”. *eLearning Papers*, 37, 1-10. Barcelona: Openeducationeuropa. [Disponible en: [https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy\\_files/asset/In\\_depth\\_37\\_3.pdf](https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/In_depth_37_3.pdf)].
- Open Education. Blackboard Learn. 2018. *¡Iníciate en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos!*. [Disponible en: [https://openeducation.blackboard.com/mooc-catalog/courseDetails/view?course\\_id=1077\\_1](https://openeducation.blackboard.com/mooc-catalog/courseDetails/view?course_id=1077_1)].
- OpenLearn Create. 2017. *OT12: An Open Translation MOOC*. [Disponible en: <http://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=1483%253F>].
- Ortega-Arranz, A.; Sanz-Martínez, L.; Álvarez-Álvarez, S.; Muñoz-Cristóbal, J.A.; Bote-Lorenzo, M.L.; Martínez-Monés, A. y Dimitriadis, Y. 2017. “From Low-Scale to Collaborative, Gamified and Massive-Scale Courses: Redesigning a MOOC”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 77-87. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].
- OT 12: an Open Translation MOOC*. [Disponible en: <http://www.ot12.org/>].
- Reviews.com. 2018. *The Best MOOC Platforms of 2018*. [Disponible en: <https://www.reviews.com/mooc-platforms/>].
- Rodríguez, M.F.; Hernández Correa, J.; Pérez-Sanagustín, M.; Pertuze, J.A. y Alario-Hoyos, C. 2017. “A MOOC-Based Flipped Class: Lessons Learned from the Orchestration

Perspective”. Delgado Kloos, C.; Jermann, P.; Pérez-Sanagustín, M.; Seaton, D. T. y White, S. (eds.) *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*. 5th European MOOCs Stakeholders Summit, EMOOCs 2017, Madrid, Spain, May 22–26, 2017, Proceedings, 102-112. [Disponible en: <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/86e44b59-ee5c-48eb-8513-3df4709eecba#downloads>].

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

Universidad de Alcalá. 2017. *Grupos de innovación docente. Programa de innovación docente*. Curso 2017-2018. [Disponible en: [https://www3.uah.es/ice/ID/documentos/GGI\\_plantilla.pdf](https://www3.uah.es/ice/ID/documentos/GGI_plantilla.pdf)].

UPV[X]. 2018. *MOOC, cursos gratuitos online masivos de la UPV en España, UPV[X]. Más de 40 MOOCs a tu disposición*. [Disponible en: <https://www.upvx.es/>].

Valero-Garcés, C.; Vitalaru, B. y Lázaro Gutiérrez, R. 2017. “Educación abierta e innovación en TISP: diseño de un curso MOOC sobre Iniciación a la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Sein-Echaluce Laclea, M.L., Fidalgo Blanco, A. & García-Peñalvo, F.J. (eds.) *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*. Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. pp. 104-109. [Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/62978/files/BOOK-2017-014.pdf>].

Vitalaru, B., Valero-Garcés, C. y Lázaro Gutiérrez, R. 2018, en prensa. “Diseño y lanzamiento de un MOOC como instrumento formativo digital gratuito para la inclusión de migrantes y refugiados. Análisis preliminar de resultados”. Monografía “Territorios Digitales”. Construyendo unas Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Universidad de Córdoba.

**Apéndice 1.** Tablas variables/parámetros de análisis utilizados para recogida de datos el de los cursos MOOC analizados en el artículo anterior.

| <b>Variables</b>                   | <b>MOOC<br/>“PMTEF”</b> | <b>MOOC<br/>“ITISP”</b> | <b>MOOC<br/>“WTTP”</b> | <b>MOOC<br/>“OT12”</b> |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| <b>Tipo de curso</b>               |                         |                         |                        |                        |
| <b>Tipo de contenido</b>           |                         |                         |                        |                        |
| <b>Tipo de enseñanza</b>           |                         |                         |                        |                        |
| <b>Registro</b>                    |                         |                         |                        |                        |
| <b>Proporciona ejemplos</b>        |                         |                         |                        |                        |
| <b>Intercala teoría y práctica</b> |                         |                         |                        |                        |
| <b>Uso de redes sociales</b>       |                         |                         |                        |                        |

| <b>Variables</b>        | <b>MOOC<br/>“PMTEF”</b> | <b>MOOC<br/>“ITISP”</b> | <b>MOOC<br/>“WTTP”</b> | <b>MOOC<br/>“OT12”</b> |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| <b>Tema</b>             |                         |                         |                        |                        |
| <b>Lengua / idioma</b>  |                         |                         |                        |                        |
| <b>Duración</b>         |                         |                         |                        |                        |
| <b>Fecha inicio</b>     |                         |                         |                        |                        |
| <b>Fecha fin</b>        |                         |                         |                        |                        |
| <b>Público objetivo</b> |                         |                         |                        |                        |
| <b>Requisitos</b>       |                         |                         |                        |                        |
| <b>Gratuito</b>         |                         |                         |                        |                        |
| <b>De pago</b>          |                         |                         |                        |                        |

| <b>Variables</b>                        | <b>MOOC<br/>“PMTEF”</b> | <b>MOOC<br/>“ITISP”</b> | <b>MOOC<br/>“WTTP”</b> | <b>MOOC<br/>“OT12”</b> |
|---|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| <b>Nº bloques de teoría</b>             |                         |                         |                        |                        |
| <b>Nº actividades</b>                   |                         |                         |                        |                        |
| <b>Nº videos (+ transcripción)</b>      |                         |                         |                        |                        |
| <b>Nº tests</b>                         |                         |                         |                        |                        |
| <b>Evaluación general</b>               |                         |                         |                        |                        |
| <b>Encuesta inicial</b>                 |                         |                         |                        |                        |
| <b>Encuesta final</b>                   |                         |                         |                        |                        |
| <b>Obtención de certificado digital</b> |                         |                         |                        |                        |

---

**INTERVIEW WITH SPANISH LANGUAGE  
DEPARTMENT. DIRECTORATE-GENERAL FOR  
TRANSLATION (DGT) EUROPEAN COMMISSION.  
JOSÉ LUIS VEGA (HEAD OF DEPARTMENT);  
ALBERTO RIVAS (QUALITY OFFICER) AND LUIS  
GONZÁLEZ (TERMINOLOGIST)  
By Carmen Valero-Garcés**

---

*University of Alcalá*  
[carmen.valero@uah.es](mailto:carmen.valero@uah.es)



The Directorate General for Translation (DGT) of the European Commission translates written texts into and out of the European Union's 24 official languages and, occasionally, also from some non-official languages. It pursues the usage of appropriate terminology in all official languages and it provides linguistic advice to other Directorate-Generals and European Commission services.

Regarding its organization, there are four Directorates for Translation (A, B, C, and D), a Directorate for Resources (R) and a Directorate for Customer Relations (S). In turn, the Directorates of Translation are divided into different linguistic departments so as to cover all official languages. One of them is the Spanish Language Department, which comprises two translation units split over Brussels and Luxembourg, respectively. This department lays down the rules regarding linguistic usage, as well as the criteria for translating documents for both in-house and freelance translators that receive translation assignments from the DGT. The work carried out by these linguistic departments allows the promotion of multilingualism in the European Union and assures that citizens can have access to European Union legislation in their own language.

### **1. What role does the use of ICTs play in translation in the EU?**

DGT is an intense user of specialised IT applications. Computer assisted translation tools and linguistic databases are an integral part of DGT's differentiated resource mix (in-house translators, free-lance translators, tools). They contribute to the efficient delivery of high quality services to DGT's customers. More specifically the IT systems developed, used and maintained by DGT serve the following main purposes:

- To provide translators, editors and terminologists with efficient tools to support accuracy, consistency and efficiency in their work. This includes computer-assisted translation tools, automated pre-processing information systems and machine

translation as well as easy access to high quality corpora, data repositories, terminological and documentary resources.

- To provide managers with efficient tools to manage work allocation and monitor deliveries.
- To provide administrative staff with efficient tools allowing them to manage demand and allowing DGT to outsource part of the production, thus matching supply and demand.
- To provide external translators with efficient tools to cooperate and communicate with DGT.
- To provide all translation services of the EU institutions with access to common tools developed by DGT, thus obtaining economies of scale and more consistency in the translations delivered.
- To provide machine translation services to EU institutions and public administrations and online services in the EU Member States.

## **2. Which are the most commonly used tools? Which is the place of machine translation (MT)?**

Beyond the workflow applications, EURAMIS, IATE and the computer assisted translation (CAT) tool (SDL Studio 2015) remain the main computer tool for DGT translators. We have recently migrated to the latest version of our CAT tool, which is integrated into a large CAT environment. "Modularity", "interoperability" and "flexibility" are key concepts in our IT development.

EURAMIS (European advanced multilingual information system) is a system of databases or memories (and associated tools) managed by the EU institutions jointly or individually. More than a memory, it is a multilingual repository of equivalent strings of texts, phrases ("segments") belonging to official EU documents allowing their re-use in translation in all European Institutions. The system also contains a set of interfaces to manage access rights for sentence and document management, based on the user's login identification, for both Commission staff and other institution's staff. This repository of shared translation memories contains most, although not all, of the documents which make up the *Acquis communautaire*, as well as some other documents which are not part of the Acquis.

IATE (Inter-Active Terminology for Europe) is the EU's inter-institutional terminology database. IATE has been used in the EU institutions and agencies since summer 2004 for the collection, dissemination and shared management of EU-specific terminology. We will talk more in detail later about this resource and its evolution.

eTranslation (the new brand of the former MT@EC) is the EU's machine translation system which serves to automatically translate documents and text snippets in a secure environment that ensures the respect of IPR. The system covers all official EU languages and automatic translation between closely related languages is expected to increase the usefulness of MT output.

eTranslation provides input for the work of translators in DGT and other language services of EU institutions and bodies. The results produced by eTranslation benefit from the fact that the system is built on a vast corpus of EU legislation and other EU documents. Feedback from translators feeds, in addition to that, into concrete quality improvement actions.

The tool is offered to public administrations in the Member States. It is also the core element of the eTranslation platform building block deployed with funding from the Connecting Europe Facility, CEF (see <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/connecting-europe-facility>) between 2015 and 2020. CEF is part of Digital Single Market, which is one of the ten priorities of the Juncker Commission.

eTranslation, both as an internal tool and as the starting point of the Automated Translation platform, a core building block for the Connecting Europe Facility (CEF) ecosystem of public online services, will remain a flagship project.

### **3. Quality being one of the fundamental principles, how is the quality of machine translation controlled?**

In any case machine translation at DGT is a basic and auxiliary tool, fully integrated into our CAT tools. Given the inherent risk of errors, raw machine translations have therefore to be post-edited and double-checked, according to our quality standards.

Quality is of paramount importance to us, for obvious reasons of legal certainty and accountability. In line with the principles defined in the DGT *Quality Management Framework*, the quality management team is formed by four quality managers, one per each ABCD directorate, and is split over two sites: Brussels (Dir A and D) and Luxembourg (Dir B and C). The DGT *Quality management framework* defines the key concepts and principles for quality management and outlines the structure of quality management-related work, with its main actors and processes. DGT Translation quality guidelines provide guidance on translation, quality control, risk assessment and divide our texts into four categories according to their purpose. Our quality coordinators have also drafted quick reference cards on translation and revision, risk assessment, and risk mitigation which provide a succinct version of the guidelines.

In parallel with the internal quality control we have drafted the DGT *Guidelines for evaluation of outsourced translations*, describing the process of evaluation, marking and quality control of outsourced translations.

In order to set up quality benchmarks or references on contents, DGT language Departments have language-specific style guides and guidelines. At the Spanish Department, we have the *Guía del Departamento*, which needs some updating yet but provides our translators and freelancers with very useful information.

Quality managers meet weekly to coordinate and discuss the state of play of quality actions, bring up issues, agree on a course of action and exchange information. As a rule, their meetings are held via MOVI, and on some issues via videoconference. Regular face-to-face meetings are organised to ensure smooth cooperation.

Quality managers hold face-to-face meetings with the quality officers (QOs) of the language departments twice a year. They also have informal coffees with them (separately in Brussels and Luxembourg) to discuss ongoing issues and share information. Quality managers also organise once/twice a year team events with language departments' validators / freelance correspondents to discuss issues related to outsourcing.

In our *Quality management framework*, quality is defined as "compliance with specifications, or fitness-for-purpose". This framework identifies the core processes for quality assurance.

DGT assigns translation and revision tasks on the basis of risk assessments where the purpose of the documents and the competence profiles of the staff are taken into account. On the basis of the risks and purposes involved, the texts are grouped into four categories:

- 1) Legal documents;
- 2) Policy and administrative documents;
- 3) Information for the public; and
- 4) Incoming documents.

All translation work should comply with the general principles and quality requirements for professional translation laid down in the international standard ISO 17100.

**4. Has the massive use of TM or CAT tools led to a change in the translator's profile? Could you point out some new elements that you think should be included in the training of the EU translator?**

It is indisputable that the translator's environment has become digital. Millennials are naturally familiar with technology; therefore we have no problems with the digital competence of our young translators, since they have already received the necessary training at the university.

As we said, besides the commercial tools, DGT has developed a number of in-house applications to handle the management and the workflow of the translation requests and the related documents, and to support the work of the translators and other business. Therefore we provide internal training on these applications and workflow to the end users such as CatTool/Studio – Tradesk (translators' desktop) – DGT Vista – Mandesk – Poetry – Euramis – LegisWrite – E-Grefte, etc. Newcomers are invited to attend these training courses as a part of their obligatory training path. Besides, as any other big organization, we have our own Knowledge Management Strategy.

In conclusion, basic computer literacy is not enough for translators who want to take advantage of new job offers related to the translation and localization market: project manager, linguistic application developer, localization specialist. Universities should offer adequate training to meet these needs.

**5. As IATE is a tool with a long tradition in the EU, could you give a brief definition and indicate how it has evolved since its creation?**

IATE (Inter-Active Terminology for Europe) is a dynamic database designed to support the multilingual drafting of EU texts, and legal texts in particular. It aims to provide relevant, reliable, easily accessible data which represent a distinct added value compared with other sources of lexical information (e.g. translation memories, the internet, electronic archives).

For IATE to be usable with translation aid software, the database must be managed with rigour: such software is able to retrieve information from IATE, but, unlike translators, is not able to detect discrepancies between language versions.

Recently our database is being progressively integrated into our CAT environment tools. New IATE extracts provided by our central terminology unit for direct use in SDL Studio are available on a shared drive and we are also developing specific databases on some topics (such as economy and finance, migration, etc.) or for the translation of some specific packages of documents where terminological harmonization is very necessary from the start.

Currently the IATE 2 Task Force, created by the IATE Management Group, is replacing the current version and user interfaces by a state-of-the art solution that is better adapted to the working methods of the IATE partners. In practice we are going further and, beyond the simple improvement of data entry, we are about to see the birth of a new and fully redeveloped IATE with new features: task management screen (integration of terminology projects management and verification of ongoing work items), user dashboard and other reinforced communication features. The new revamped IATE interface is being tested and the completion of the IATE 2 project is expected later this year.

## **6. Since terminology is the foundation of IATE, can you tell us what changes have happened in the treatment and use of IATE in the last decade?**

First of all, we have to say that multilingual terminology makes a great contribution to the EU policy of encouraging multilingualism and making EU legislation more transparent to the citizen. In our opinion the key words in regards to the evolution of terminology are: authority, validation, interactivity, networks, linked data, dissemination and access to knowledge.

Terminology on the web allows us to develop the full potential of interactivity. The fact that IATE is available to the public gives freelance translators access to validated terminology and also allows terminologists to receive feedback from external users.

Since translators are always looking for authority, we (terminologists) need to focus on validation and quality issues. For this reason the Spanish language Department has been supporting the Terminesp project from the very beginning and is interested in its development. This platform will allow us to access to validated terminology and, at the same time, will ease the spread of our own terminology resources. We are immersed by a huge mass of information, Nevertheless it's not quantity, but quality that matters. Ideally, it would be even possible to consider the direct participation of specialists in the validation of terms or terminological collections, which will increase the reliability of our terminological data and, therefore, the consistency of our translations.

On the other hand, the terminological databases will become over time (in fact, they are already becoming) repositories of knowledge, in which the terms may serve rather as an index or a catalogue granting access to a huge amount of specialized resources. We will soon see what the future holds for us.

**7. Apart from ICTs and technological advances in communication, there are also other changes taking place in societies as they evolve towards multicultural societies and with movements of migrant and refugee populations with their languages and cultures, how have these changes in EU language policy and in particular in DGT affected or may affect?**

The EU is founded on the ‘united in diversity’ principle: diversity of cultures, customs, beliefs — and languages. Article 22 of the Charter of Fundamental Rights of the European Union, proclaimed in 2000 and amended in 2007, requires the EU to respect cultural, religious and linguistic diversity. Article 21 prohibits various forms of discrimination, including on language. This principle applies not only to the official languages of the EU, but also to the many regional and minority languages spoken by certain population groups. Together with respect for the individual, openness to other cultures, tolerance and acceptance of others, respect for linguistic diversity are core EU values.

The Treaty on the Functioning of the European Union guarantees the freedoms and rights enshrined in the Charter of Fundamental Rights of the European Union and gives the Charter binding legal force.

Unlike other international organisations which work in fewer languages, the EU institutions are themselves a level of government. As such, they pass laws that are directly binding on EU citizens. As a matter of simple natural justice, EU citizens — and EU courts — must be able to understand the laws they have to obey or enforce. As a democratic institution, the European Commission has to communicate with EU citizens, national governments and civil services, businesses and other organisations all over the EU in their languages. The public have a right to know what is being done in their name and must be able to play an active part.

The legal basis for multilingualism at the EU are articles 20 and 24 of the Treaty on the Functioning of the European Union (TFEU) and Council Regulation 1 of 1958 determining the languages to be used by the European Economic Community:

‘The official languages and the working languages of the institutions of the Union shall be Bulgarian, Croatian, Czech, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Romanian, Slovak, Slovenian, Spanish and Swedish.’

Beyond this official statement, the EU actively encourages its citizens to learn other languages, both to facilitate professional and personal mobility within its single market and as a channel for cross-cultural contacts and mutual understanding. Learning and speaking other languages encourages people to become more open to others, their cultures and their outlooks; improves their cognitive skills and strengthens their ability to use their mother tongue, and enables people to reap the full benefits of the freedom to work or study in another Member State or outside the EU.

**8. Do you think that there is at present a certain awareness on the part of the EU and DGT towards the non-official languages of the EU (e.g. Arabic, Chinese, African languages) with a greater use than some of the official languages?**

In our DG a certain (small) volume of texts from non-official EU languages is translated every year mainly by the English Department. Perhaps our Communication Unit can provide statistics on this matter if an official request is made.

Three of our 24 official languages are also official languages of the United Nations: English, French and Spanish. DGT holds regular meetings with the United Nations language services in the framework of IAMLADP and JIAMCATT to enhance exchanges among languages services of international organizations and national bodies.

In 2010, during the celebration of the European Year for combating poverty and social exclusion, the DGT held in Madrid, with the support of the team of professor Carmen Valero (University of Alcalá) and of the CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado), a seminar on Translation and Interpretation against social exclusion (the proceedings are available here: <https://cvc.cervantes.es/lengua/tices/>).

On the other hand, concerning the use of languages in Courts, the EU issued the Directive on the right to interpretation and translation in criminal proceedings and the European Commission supported the works of the Reflection Forum on Multilingualism and Interpreter Training, which drafted the background paper for implementation of EU Directive on the right to interpretation and translation in criminal proceedings.

Beyond the legislative framework, our DG has always been concerned about the situation of the profession in the Member States. In Spain, via our *antenna* in Madrid, we hosted and promoted the meetings of the RITAP (Network of Interpreters and Translators of the Spanish Public Administration) for the drafting of the White Paper on Institutional Translation and Interpreting in Spain, published thanks to the financial commitment of the European Commission and the Spanish Ministry of Foreign Affairs.

**9. Is IATE ready to integrate or expand into the most widely used non-official languages in the EU?**

That would not be a problem, at least from a technical point of view, since IATE can be fed with content in all languages, but the point is whether we have the capacity to manage content in non-EU languages for which we do not have translators or terminologists. We have to be realistic and concentrate on our priorities and mandate, which are complicated enough: management of a multilingual and multi-thematic database. We are very much aware that we cannot cover everything (every term in every domain) and we do not intend to become the only terminological resource in the world. The integration and the complementarity of terminological resources (for example throughout linked data applications) are the best solutions in the mid-term.

**10. How can IATE contribute to the dissemination or consolidation of Public Service Interpreting and Translation (PSIT)?**

We are always willing to integrate validated and reliable terminological resources, especially those that add value to our documentary or phraseological resources (translation memories, aligned texts). Public Service Interpreting and Translation produces a good amount of terminological resources, which come from very different communicative situations and can therefore be very relevant for our work, which is not limited to legislative translation.

Last June our Department devoted the Seventh edition of our Institutional Terminology and Translation Day (a biennial event organised by the Spanish language Department with the support of the Commission Representation in Madrid) to the cooperation on terminology matters between Spanish universities and our Department. We presented to the CCDUTI (the body gathering all Departments of Translation and Interpretation in Spain) a draft of Memorandum of Understanding to channel this cooperation. According to this text, the main tasks and actions to be done are the following:

By the CCDUTI:

- provide a list of academic departments interested in collaborating with the Spanish Language Department (ES LD);
- draw up an inventory of the terminological work carried out by its members that may be useful for IATE;
- provide adequate training to their students in order to make them able to feed the IATE database.

By the ES LD:

- set up a list of thematic fields in which cooperation with CCDUTI should be a priority, given the lack of information on these fields in IATE;
- revision of the terminological contents from the CCDUTI to adapt them to the methodological criteria of the IATE database;
- dissemination (for example, in the interinstitutional bulletin *puntoycoma*, as well as in other networks in which the Department participates) of the main terminological works of the CCDUTI members.

Together, the CCDUTI and the ES LD, should explore:

- the specific ways of cooperation: traineeships at the DGT, creation of collaborative spaces through virtual networks, etc.;
- the methods of monitoring the project progress;
- the dissemination of the fruits of collaboration in forums and platforms such as *Terminesp* (when available) or in multilingual sites like *Realiter*.

### **11. Since IATE is an open resource, how can the citizen, researcher, or trainer in non-EU languages contribute to the development and use of IATE?**

As a complement to the previous answer, terminological cooperation among different bodies is a give and take process with the ultimate goal of improving the dissemination of the appropriate terms and therefore, the validation of the terms resulting from its general acceptance. All actors should have the greatest interest in involving more qualified partners.

### **12. Any recommendations or advice for future translators who see the EU (or DGT) as a job opportunity?**

Apart from the job opportunities offered by the selection procedures organized by the institutions (see EPSO website, [https://epso.europa.eu/home\\_en](https://epso.europa.eu/home_en)), increasing outsourcing at the DGT and also in other institutions opens up further opportunities for freelance translators.

Translation is a constantly changing and very demanding profession. A translator must be curious by nature. We advise our young colleagues to explore all the possibilities of their academic and professional horizons, without limiting themselves to a specific institution.

---

## ENTREVISTA AL DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE TRADUCCIÓN (DGT) DE LA COMISIÓN EUROPEA.

**JOSÉ LUIS VEGA (JEFE DEL DEPARTAMENTO); ALBERTO RIVAS (COORDINADOR DE CALIDAD) Y LUIS GONZÁLEZ (TERMINOLÓGO).**

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS: **CRISTINA ÁLVARO ARANDA**

**Por Carmen Valero-Garcés**

---

*Universidad de Alcalá*  
[carmen.valero@uah.es](mailto:carmen.valero@uah.es)



La Dirección General de Traducción (DGT) de la Comisión Europea traduce textos de y a las 24 lenguas oficiales de la UE y, ocasionalmente, también a partir de alguna lengua no oficial. La DGT se encarga de velar por el uso de una terminología correcta en todas las lenguas oficiales y proporciona asesoría lingüística a las demás direcciones generales y servicios de la Comisión Europea.

La DGT se compone de cuatro direcciones de traducción (A, B, C y D), otra de recursos (Dirección R) y una última de relación con los servicios clientes (Dirección S). Las direcciones de traducción, a su vez, están compuestas por varios departamentos lingüísticos, para abarcar así todas las lenguas oficiales. Entre estos departamentos se encuentra el de lengua española, que cuenta con dos unidades de traducción, en Bruselas y Luxemburgo respectivamente. El Departamento español fija las convenciones en cuanto a usos lingüísticos y los criterios para la traducción de documentos que han de aplicar tanto los traductores del Departamento como los traductores autónomos que reciben encargos de traducción de la DGT. La labor de los diferentes departamentos lingüísticos garantiza el multilingüismo en el territorio europeo y el derecho de los ciudadanos a acceder a la legislación de la Unión Europea en su propio idioma.

### **1. ¿Qué papel ocupa el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en la traducción en la UE?**

En la Dirección General de Traducción (DGT) de la Comisión Europea utilizamos, de manera intensiva, un buen número de aplicaciones informáticas específicas. Las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) y las bases de datos lingüísticas son una parte esencial del conjunto de recursos de los que se sirve la DGT (traductores de plantilla, traductores autónomos y herramientas informatizadas) y contribuyen a la prestación eficiente de servicios de alta calidad a nuestros clientes. De forma más concreta, los sistemas

informáticos que la DGT desarrolla y mantiene se utilizan para los siguientes objetivos principales:

- Facilitar a traductores, editores y terminólogos instrumentos eficaces que respalden la precisión, consistencia y eficiencia en su trabajo, por ejemplo: herramientas de traducción asistida por ordenador, sistemas automatizados de preprocesamiento de la información y traducción automática y acceso a corpus de gran calidad, repositorios de datos y recursos terminológicos y documentales.
- Proporcionar a los gestores herramientas adecuadas para administrar el reparto de tareas y supervisar entregas.
- Ofrecer al personal administrativo herramientas eficaces que les permitan gestionar la demanda de traducción y que faciliten a la DGT la externalización de una parte de la producción para poder, de esta manera, equilibrar la oferta y la demanda.
- Facilitar a los traductores externos instrumentos adecuados para que puedan colaborar y comunicarse con la DGT.
- Proporcionar a todos los servicios de traducción de las instituciones de la Unión Europea acceso a herramientas comunes desarrolladas por la DGT, consiguiendo así economías de escala y mejorando la coherencia de las traducciones realizadas.
- Ofrecer un servicio de traducción automática a las instituciones de la Unión Europea y a las administraciones públicas, así como a los servicios en línea en los Estados miembros.

## **2. ¿Cuáles son las herramientas más utilizadas? ¿Qué lugar ocupa la traducción automática (TA)?**

Además de instrumentos relacionados con el flujo de trabajo, los principales recursos informáticos que utilizan los traductores de la DGT siguen siendo Euramis, IATE y la herramienta de traducción asistida por ordenador (TAO) SDL Studio 2015. Recientemente hemos pasado a la última versión de nuestra herramienta de TAO, que se integra en un amplio entorno de instrumentos de este tipo. La modularidad, la interoperabilidad y la flexibilidad son conceptos esenciales en el desarrollo de nuestras tecnologías de la información.

Euramis (Sistema Europeo Avanzado de Información Plurilingüe) es un conjunto integrado de bases de datos o memorias (con sus herramientas asociadas) que gestionan las instituciones de la Unión Europea de manera colectiva o individual. Más que de una memoria, se trata de un repositorio multilingüe de fragmentos equivalentes de textos y frases (segmentos) que pertenecen a documentos oficiales de la Unión y permiten su reutilización en la traducción realizada en todas las instituciones europeas. Asimismo, el sistema dispone de un conjunto de interfaces para administrar los derechos de acceso a la gestión de frases y documentos, basados en la identificación del usuario al inicio de la sesión, tanto si se trata de personal de la Comisión como de otras instituciones de la UE. Este repositorio de memorias de traducción compartidas contiene la mayoría (pero no todos ellos) de los documentos que constituyen el acervo comunitario y también otros que no forman parte de él.

IATE (Terminología Interactiva para Europa) es la base de datos terminológica interinstitucional de la Unión Europea. Se utiliza en las instituciones y agencias europeas desde el verano de 2004 con el objetivo de recopilar, difundir y gestionar de forma

compartida la terminología específica de la Unión. Más adelante nos detendremos algo más en este recurso y en su evolución.

eTranslation, la nueva denominación de lo que se conocía hasta ahora como MT@EC, es el sistema de traducción automática (TA) de la Unión Europea que permite traducir automáticamente documentos y fragmentos de texto en un entorno de seguridad que garantiza la protección de los derechos de propiedad intelectual. El sistema incluye todos los idiomas oficiales de la Unión Europea y se espera que la traducción automática entre lenguas que presentan gran proximidad aumente la utilidad de los resultados de esta TA.

eTranslation proporciona un material de base para el trabajo de los traductores de la DGT y para los servicios lingüísticos de otras instituciones y órganos de la Unión Europea. Los resultados obtenidos con esta herramienta cuentan con la ventaja de que el sistema se construye sobre un amplio corpus de legislación europea y otros documentos de la Unión. Asimismo, las observaciones de los traductores se convierten en intervenciones específicas para mejorar la calidad.

Esta herramienta está a disposición de las administraciones públicas de los Estados miembros y constituye, además, la base del componente elemental que conforma la plataforma eTranslation, desarrollada con financiación del MCE (Mecanismo “Conectar Europa”) entre 2015 y 2020 (véase <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/connecting-europe-facility>). El MCE forma parte del mercado único digital, una de las diez prioridades de la Comisión Juncker.

eTranslation —herramienta interna, pero también el punto de partida de la plataforma de traducción automática, componente elemental de gran importancia en el ecosistema de servicios públicos digitales del MCE— seguirá siendo un proyecto emblemático para la Comisión Europea.

### **3. Siendo la calidad uno de los principios fundamentales, ¿cómo se controla la calidad de la traducción automática?**

La traducción automática en la DGT es, en cualquier caso, un recurso básico y auxiliar, integrado por completo en nuestras herramientas de TAO. Como consecuencia del riesgo de errores inherente, nuestros estándares de calidad establecen que los resultados obtenidos mediante traducción automática deben poseeditarse y revisarse.

Por razones obvias de responsabilidad y seguridad jurídica, para nosotros la calidad es un factor de suma importancia. En línea con los principios definidos en el *Marco de gestión de la calidad (Quality Management Framework)* de la DGT, el equipo de gestión de calidad lo forman cuatro gestores, uno por cada una de las Direcciones (A, B, C y D) de traducción, que se reparten en dos sedes: Bruselas (Dirección A y Dirección D) y Luxemburgo (Dirección B y Dirección C). El *Marco de gestión de la calidad* en la DGT ofrece definiciones para los principios y conceptos clave en torno a la gestión de calidad y describe, además, la estructura del trabajo relacionado con esta actividad y sus principales participantes y procesos.

Las *Directrices sobre calidad para la traducción (Translation Quality Guidelines)* de la DGT sirven como guía para la traducción, el control de calidad y la evaluación de riesgos y, además, dividen los textos en cuatro categorías según su función. Nuestros coordinadores de

calidad también han redactado documentos de referencia básicos sobre la traducción y revisión, así como sobre la evaluación y reducción de riesgos que conforman una versión breve de las directrices.

En paralelo al control de calidad interno, hemos elaborado las *Directrices para la evaluación de traducciones externas (Guidelines for Evaluation of Outsourced Translations)* de la DGT, en las que se describe el proceso de evaluación, calificación y control de calidad de este tipo de traducciones.

Para establecer referentes de calidad en cuanto a los contenidos, los departamentos lingüísticos de la DGT disponen de directrices y guías de estilo específicas para cada lengua. El Departamento de Lengua Española (DLE) ha elaborado la *Guía del Departamento* que, pese a necesitar algunas actualizaciones, proporciona información de gran utilidad tanto a nuestros traductores como a los traductores externos.

Los gestores de la calidad se reúnen semanalmente para coordinar y comentar la situación referente a las medidas en torno a la calidad, plantear cuestiones, llegar a acuerdos sobre líneas de acción y compartir información. En general, estas reuniones se celebran a través de MOVI o, para algunos temas concretos, por videoconferencia. También se organizan encuentros presenciales para que la comunicación sea más fluida.

Por otro lado, los gestores y los responsables de la calidad de los departamentos lingüísticos se reúnen dos veces al año y celebran, además, encuentros informales, de forma separada en Bruselas y Luxemburgo, para deliberar sobre temas pendientes y compartir información. Los gestores de la calidad organizan, una o dos veces al año, reuniones con los validadores y con los corresponsales externos de los departamentos lingüísticos para tratar aspectos relacionados con la externalización.

En nuestro *Marco de gestión de la calidad*, esta última se define como “el cumplimiento de las especificaciones o la adecuación a los objetivos”. Este marco identifica los procesos principales para el aseguramiento de la calidad.

La DGT asigna tareas de traducción y revisión basándose en evaluaciones de riesgos en las que se tienen en cuenta la finalidad de los documentos y el perfil de competencias del personal. Los textos se agrupan en cuatro categorías en función de sus objetivos y los riesgos implicados:

1. Documentos legislativos.
2. Documentos normativos y administrativos.
3. Información para el público.
4. Documentos recibidos.

Todos los trabajos de traducción deben ajustarse a los principios generales y requisitos de calidad para la traducción profesional que establece la norma internacional ISO 17100.

**4. El uso masivo de la TA o de herramientas TAO ¿ha supuesto un cambio de perfil en el traductor? ¿Podría señalar algunos elementos nuevos que a su juicio deberían incluirse en la formación del traductor para la UE?**

No cabe duda de que el entorno del traductor se ha digitalizado. Los llamados *millennials* o «nativos digitales» están familiarizados con la tecnología de forma natural, por lo que la competencia digital de traductores jóvenes no es un problema, ya que han recibido la formación necesaria en la universidad.

Como ya hemos señalado, aparte de las herramientas comerciales, la DGT ha desarrollado una serie de aplicaciones internas para gestionar la administración y el flujo de trabajo de las solicitudes de traducción y los documentos relacionados, así como para respaldar la labor de traductores y otras actividades. Por tanto, proporcionamos a los usuarios finales formación interna sobre procesos y herramientas como CatTool/Studio, Tradesk (*translators' desktop*), DGTVista, Mandesk, Poetry, Euramis, LegisWrite, E-Grefe, etc. Por ello, todo nuevo traductor o asistente que se incorpora a la DGT ha de seguir, como parte de su proceso de formación obligatoria, una formación sobre estas herramientas. Además de esta formación de base, disponemos, como cualquier otra gran organización, de nuestra propia estrategia de gestión del conocimiento.

En conclusión, los conocimientos básicos de informática no son suficientes para aquellos traductores que deseen sacar partido de las nuevas ofertas de trabajo relacionadas con el mercado de la traducción y la localización, como son las de gestor de proyectos, desarrollador de aplicaciones lingüísticas o especialista en localización. Las universidades han de ofrecer formación adecuada para cubrir estas necesidades.

## **5. Siendo IATE una herramienta de larga tradición en la UE ¿podría dar una definición breve e indicar cómo ha evolucionado desde su creación?**

IATE es una base de datos dinámica diseñada para servir de ayuda a la redacción multilingüe de textos (y, más concretamente, de textos legislativos) de la Unión Europea. Su objetivo es proporcionar información relevante, fiable y de fácil acceso, que contenga un valor añadido obvio con respecto a la información que nos proporcionan otros recursos léxicos o documentales, como las memorias de traducción, archivos electrónicos y, en general, internet.

Esta base de datos debe gestionarse con rigor para poder integrarla a programas de ayuda a la traducción que pueden recuperar información de IATE, pero (a diferencia de lo que puede hacer el traductor) no detectar discrepancias entre las distintas versiones lingüísticas.

Nuestra base de datos terminológicos está integrándose progresivamente en nuestro entorno de herramientas de TAO. Nuestra unidad de terminología central prepara periódicamente extracciones de todo el contenido de IATE para su utilización directa en SDL Studio. Además, estamos desarrollando bases de datos específicas sobre ciertas materias, como economía y finanzas o migración, o sobre paquetes de documentos concretos, en los que la armonización a nivel terminológico es esencial desde el principio.

El grupo de trabajo IATE 2, creado por el grupo de gestión de IATE, está procediendo a cambiar la versión actual de la base y las interfaces para los usuarios por una solución más moderna y mejor adaptada a los métodos de trabajo de las instituciones que forman parte de IATE. En la práctica, estamos yendo más allá de una simple mejora en la introducción de datos, y estamos a punto de asistir al nacimiento de una nueva IATE, completamente rediseñada y con funciones adicionales: una pantalla para administrar tareas (que facilitará la integración de la gestión de proyectos terminológicos y del avance del trabajo en curso), un

panel del usuario y más funciones de comunicación. Ahora se está probando la nueva versión de la interfaz de IATE y más adelante, seguramente a finales de este mismo año, se complete el proyecto IATE 2.

## **6. Siendo la terminología el fundamento de IATE, ¿podrían indicarnos qué cambios se han producido en el tratamiento y uso de la misma en la última década?**

Hemos de recordar, en primer lugar, que la terminología multilingüe supone una gran contribución a la política de promoción del multilingüismo de la Unión Europea y a la transparencia de su legislación para todos los ciudadanos. En nuestra opinión, las palabras clave en relación a la evolución de la terminología son; autoridad, validación, interactividad, redes, datos enlazados, difusión y acceso al conocimiento.

La terminología en la red nos permite desarrollar todo el potencial de interactividad. Al ser una base pública, IATE proporciona a los traductores autónomos acceso a terminología validada y también permite a los terminólogos recibir comentarios de usuarios externos.

Los traductores buscan constantemente fuentes autorizadas, por lo que los terminólogos hemos de centrarnos en la validación y la calidad. Por este motivo, el Departamento de Lengua Española ha apoyado el proyecto Terminesp desde el primer momento y está implicado a fondo en su desarrollo. Esta plataforma nos brindará acceso a terminología validada y, al mismo tiempo, facilitará la difusión de nuestros propios recursos terminológicos. Estamos sumergidos en un volumen gigantesco de información, pero lo importante no es la cantidad, sino la calidad. Idealmente, sería posible considerar incluso la participación directa de especialistas en el proceso de validación de términos o colecciones, lo que aumentaría la fiabilidad de nuestros datos terminológicos y, por consiguiente, la coherencia de nuestras traducciones.

Por otro lado, las bases terminológicas se convertirán con el tiempo (de hecho, este proceso ya está en marcha) en repositorios de conocimiento en los que los términos pueden servir más bien como un índice o catálogo que facilite el acceso a una gran cantidad de recursos especializados. Pronto sabremos qué nos depara el futuro en este sentido.

## **7. Aparte de las TICS y los avances tecnológicos en la comunicación también se están produciendo otros cambios en las sociedades en su evolución hacia sociedades multiculturales y con los movimientos de población migrante y refugiados con sus lenguas y culturas, ¿de qué modo ha afectado o pueden afectar estos cambios en la política lingüística de la UE y concretamente en la DGT?**

La Unión Europea se basa en el principio de «unidad en la diversidad»: diversidad de culturas, costumbres, creencias y lenguas. El artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, proclamada el año 2000 y enmendada en 2007, exige que la Unión respete la diversidad cultural, religiosa y lingüística. El artículo 21 prohíbe toda forma de discriminación, entre las que se incluye la discriminación por razón de lengua. Este principio no solo se aplica a las lenguas oficiales de la Unión Europea, sino también a los numerosos idiomas regionales y minoritarios que utilizan determinados grupos de la población. El respecto a la diversidad lingüística es un valor fundamental en la Unión

Europea, junto con el respeto al individuo, la apertura a otras culturas, la tolerancia y la aceptación del otro.

El Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) garantiza las libertades y los derechos recogidos en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, que pasa a ser jurídicamente vinculante.

A diferencia de otras organizaciones internacionales que trabajan, además, con un menor número de lenguas, las instituciones de la Unión Europea tienen mayor capacidad ejecutiva y, por ello, aprueban leyes que son directamente vinculantes para los ciudadanos de la Unión Europea. Por una simple cuestión de equidad y justicia, los ciudadanos y los tribunales europeos deben poder entender las leyes que han de acatar y hacer cumplir. La Comisión Europea debe comunicarse con los ciudadanos, los gobiernos nacionales, las administraciones públicas, las empresas y otras organizaciones a lo largo del territorio europeo en sus respectivos idiomas. La sociedad tiene derecho a saber qué se va a hacer en su nombre y ha de poder desempeñar un papel activo en estos procesos.

La base legal del multilingüismo en la Unión Europea se fundamenta en los artículos 20 y 24 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea y en el Reglamento n.º 1 del Consejo de 1958, por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea:

Las lenguas oficiales y las lenguas de trabajo de las instituciones de la Unión serán el alemán, el búlgaro, el castellano, el checo, el croata, el danés, el eslovaco, el esloveno, el estonio, el finés, el francés, el griego, el húngaro, el inglés, el irlandés, el italiano, el letón, el lituano, el maltés, el neerlandés, el polaco, el portugués, el rumano y el sueco.

Además de esta declaración oficial, la Unión Europea promueve activamente que sus ciudadanos aprendan otros idiomas, tanto para facilitar su movilidad profesional y personal dentro del mercado único como para promover un canal que permita establecer contactos interculturales y facilite la comprensión mutua. Aprender y hablar otros idiomas hace que nos abramos más a los demás, a sus culturas y opiniones, mejora nuestra capacidad cognitiva y fortalece, incluso, nuestra habilidad para usar nuestra lengua materna. Además, nos permite aprovechar al máximo las ventajas que nos ofrecen la libertad de trabajar o estudiar en otro Estado miembro de la Unión Europea o fuera de ella.

## **8. ¿Creéis que hoy por hoy existe cierta sensibilización por parte de la EU y DGT hacia las lenguas no oficiales de la UE (p.e. árabe, chino, lenguas africanas) con un uso mayor que algunas de las lenguas oficiales?**

En nuestra Dirección General, se traduce cada año (principalmente en el Departamento inglés) un cierto volumen (reducido) de textos redactados en lenguas no oficiales de la Unión Europea. Nuestra Unidad de Comunicación podrá seguramente proporcionar estadísticas al respecto, si se hace una petición de forma oficial.

Tres de nuestros veinticuatro idiomas oficiales lo son también de las Naciones Unidas: inglés, francés y español. La DGT celebra reuniones periódicas con los servicios lingüísticos de las Naciones Unidas en el marco de la IAMLADP (Reunión Anual Internacional sobre Disposiciones en materia de Idiomas, Documentación y Publicaciones) y la JIAMCATT (Reunión Anual Internacional sobre Traducción y Terminología Asistidas por Ordenador)

para incrementar los intercambios entre los servicios lingüísticos de organizaciones internacionales y organismos nacionales.

En 2010, durante la celebración del año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, la DGT organizó un seminario sobre la Traducción y la Interpretación contra la Exclusión Social en Madrid, con el apoyo del equipo de la catedrática Carmen Valero Garcés (Universidad de Alcalá) y de la CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado). Las actas están disponibles en el siguiente enlace: <https://cvc.cervantes.es/lengua/tices/>.

Por otro lado, en lo que respecta al uso de idiomas en los tribunales, la Unión Europea publicó en 2010 la Directiva relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales y la Comisión Europea apoyó la labor del Foro de Reflexión sobre el Multilingüismo y la Formación de Intérpretes, que sirvió para redactar el documento de base para la elaboración de la Directiva mencionada.

Más allá del marco legislativo, nuestra Dirección General siempre ha mostrado interés por la situación de la profesión de traductor en los Estados miembros. En España, a través de nuestra delegación en Madrid, organizamos y potenciamos las reuniones de la RITAP (Red de Intérpretes y Traductores de la Administración Pública) para la elaboración del *Libro Blanco de la Traducción e Interpretación Institucional* en España, que se publicó gracias al compromiso financiero de la Comisión Europea y del Ministerio de Asuntos Exteriores español.

### **9. ¿Está preparada IATE para integrar o ampliarse a lenguas no-oficiales de mayor uso en la UE?**

No sería un problema, al menos desde un punto de vista técnico, ya que a IATE puede incorporarse contenido en todos los idiomas. Sin embargo, la cuestión está en si tenemos capacidad de gestionar contenidos en lenguas no oficiales de la Unión Europea para las que no disponemos de traductores o terminólogos. Debemos ser realistas y concentrarnos en nuestras prioridades y nuestro cometido, que ya es bastante complejo: gestionar una base de datos multilingüe y multitemática. Somos perfectamente conscientes de que no podemos abarcar todo (todos los términos de todos los ámbitos de especialidad) y no pretendemos, desde luego, convertirnos en el único recurso terminológico del mundo. La integración y la complementariedad de recursos terminológicos, a través de aplicaciones de datos enlazados, por ejemplo, podría ser la mejor solución a medio plazo.

### **10. ¿Cómo puede contribuir IATE a difundir o ayudar en la consolidación de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP)?**

Siempre estamos dispuestos a integrar recursos terminológicos fiables y validados, especialmente aquellos que añadan un valor a nuestro repertorio documental o fraseológico (memorias de traducción, textos alineados). La traducción y la interpretación en los servicios públicos proporcionan un buen número de recursos terminológicos, provenientes de situaciones comunicativas muy diversas y, por tanto, pueden resultar altamente relevantes para nuestro trabajo, que no se limita a la traducción legislativa.

En el mes de junio de 2017, la VII Jornada de Terminología y Traducción Institucional (un encuentro bienal que organiza el Departamento de Lengua Española (DLE) con la

colaboración de la Representación de la Comisión en Madrid) se dedicó a la cooperación terminológica entre universidades españolas y la DGT. Presentamos un borrador del memorando de acuerdo a la CCDUTI (el organismo que reúne a todos los centros académicos de traducción e interpretación en España) para canalizar esta cooperación. Según este texto, las principales tareas y acciones que se deberían emprender son las siguientes:

- Por parte de la CCDUTI:
  - elaborar una relación de centros académicos interesados en colaborar con el DLE;
  - preparar un inventario de los trabajos terminológicos realizados por sus asociados que puedan interesar al DLE para su incorporación a la base de datos terminológicos IATE, plataforma pública de terminología europea;
  - proporcionar formación adecuada de sus estudiantes a fin de capacitarlos, bajo supervisión del DLE, para la alimentación de la base IATE.
- Por parte del DLE:
  - determinar los campos temáticos en los que sería deseable contar con la colaboración terminológica de los centros y departamentos asociados a la CCDUTI;
  - facilitar la formación necesaria para trabajar en la base IATE a los centros de la CCDUTI interesados;
  - revisar los contenidos terminológicos procedentes de la CCDUTI para adaptarlos a los criterios metodológicos de la base IATE;
  - difundir (por ejemplo, en el boletín interinstitucional *puntoycoma* y en las redes en las que participa el Departamento), los trabajos terminológicos más destacados de los centros de la CCDUTI.
- De manera conjunta por parte de la CCDUTI y el DLE:
  - estudiar las fórmulas concretas de cooperación (estancias en la DGT, trabajo a distancia, creación de espacios colaborativos mediante redes virtuales, etc.), así como los métodos de evaluación y seguimiento del avance de los proyectos de colaboración;
  - difundir los frutos de la colaboración en foros y plataformas de iniciativas terminológicas de alcance más general (por ejemplo, en *Terminesp*) o en el marco de proyectos multilingües (como *Realiter*).

#### **11. Siendo IATE un recurso abierto ¿cómo puede el ciudadano, investigador, o formador en las lenguas no-comunitarias contribuir al desarrollo y uso de IATE?**

Como complemento a la respuesta anterior, la cooperación terminológica entre diferentes organizaciones es un proceso que ha de beneficiar a todas las partes interesadas, con el objetivo último de mejorar la difusión de los términos adecuados y, por tanto, su validación como resultado de un proceso de aceptación general. Todos los participantes deberían tener un gran interés en implicar a socios más cualificados.

## **12. ¿Alguna recomendación o consejo para los futuros traductores que ven en la UE (o en la DGT) una posibilidad de trabajo?**

Además de las oportunidades laborales que ofrecen los procedimientos de selección organizados por las instituciones (véase la página web de EPSO, la Oficina Europea de Selección de Personal, [https://eps0.europa.eu/home\\_en](https://eps0.europa.eu/home_en)), la externalización creciente de traducciones que se está produciendo tanto en la DGT como en otras instituciones ofrecerá, sin duda, nuevas posibilidades a los traductores autónomos.

La traducción es una profesión muy exigente, en constante cambio. Un traductor debe ser curioso por naturaleza. Por ello, recomendamos a nuestros jóvenes colegas que exploren todas las posibilidades de sus horizontes académicos y profesionales, sin limitarse a una institución específica.

---

**SORIANO-BARABINO, G. (2016). *COMPARATIVE LAW FOR LEGAL TRANSLATORS*. N° PÁGINAS: 206. EDITORIAL: PETER LANG, OXFORD/NUEVA YORK, REINO UNIDO/ESTADOS UNIDOS. ISBN: 978-3-0343-1725-2.**

---

**Reseñado por Mariana Relinque Barranca**

*Universidad Pablo de Olavide*

[mrelbar@upo.es](mailto:mrelbar@upo.es)

*Comparative Law for Legal Translators* constituye una obra de gran interés por su carácter innovador, ya que aborda la aplicación del derecho comparado al estudio de la traducción jurídica desde una perspectiva teórica y práctica. Su autora, Guadalupe Soriano-Barabino, pone de relieve que uno de los principales retos a los que se tienen que enfrentar los traductores de textos jurídicos es la capacidad de comprender las características de los distintos ordenamientos jurídicos de los países donde se hablan sus lenguas de trabajo. En este ámbito, por tanto, el derecho comparado juega un papel esencial, dado que permite identificar las semejanzas y diferencias que existen entre los distintos ordenamientos jurídicos.

Como comenta la autora, a pesar de que la práctica de la traducción jurídica requiere un conocimiento bastante profundo del derecho comparado para poder realizar la transferencia lingüística y de contenido con éxito, actualmente, en las universidades occidentales no se suele formar a los estudiantes de traducción jurídica para que puedan obtener el máximo provecho del derecho comparado o para que aprendan a resolver de modo racional los problemas que surgen a partir de las inevitables diferencias que existen entre los distintos ordenamientos jurídicos. Ante esta situación, se publica esta obra donde se une teoría y práctica para mostrar cómo aplicar el derecho comparado en las clases de traducción jurídica.

En lo que respecta a su estructura, esta obra se divide en cuatro apartados claramente diferenciados. De esta forma, cada apartado se dedica a aspectos específicos del derecho comparado, explicando, en cada caso, su utilidad en el ámbito de la traducción. El contenido teórico supera en extensión al contenido práctico; no obstante, la autora justifica la relevancia del marco teórico por la necesidad de adquirir el conocimiento en un tema o en un área de especialidad concreto antes de poder enfrentarse a la traducción de textos de dicho tema o especialidad.

La primera parte de esta obra se titula *Comparative Law and Legal Translation* y en ella se pone en perspectiva la aplicación del derecho comparado en el campo de la traducción jurídica. Esta parte se divide, a su vez, en dos capítulos: *Comparative Law and its Importance in Legal Translation* y *Legal Families and Traditions*. En el primero de ellos se estudia el significado y la evolución del derecho comparado y la relación entre esta disciplina y la traducción. Aquí no nos encontramos una descripción exhaustiva del significado y el alcance de la traducción jurídica, sino una explicación de cómo y por qué el derecho comparado puede resultar una herramienta útil para la traducción de textos jurídicos. Por su parte, en el segundo capítulo se describen las diferentes familias y tradiciones jurídicas que existen en el mundo, haciendo especial hincapié en el derecho continental y el *common law*, las dos tradiciones jurídicas en las que se profundizará en los apartados siguientes.

La segunda parte de la obra se denomina *The Civil Law Tradition* y, como su nombre indica, se dedica a explicar la tradición del derecho continental. De esta forma, se describen en diferentes capítulos los ordenamientos jurídicos de varios países pertenecientes a esta familia jurídica: Italia, Francia, España y Alemania.

Cabe señalar que los ordenamientos jurídicos mencionados anteriormente no se describen en su totalidad, sino que solo se destacan sus características principales. Esto se debe, según la autora, a que su intención no es realizar una descripción exhaustiva de todos los ordenamientos jurídicos pertenecientes a todas las familias jurídicas, sino ofrecer una descripción breve de las principales características de los ordenamientos jurídicos seleccionados con el fin de ayudarle al traductor en la búsqueda de la información que requiera según las necesidades de cada encargo.

La tercera parte se denomina *The Common Law Tradition* y, como ocurría en el apartado anterior, se dedica a describir las características del common law. De nuevo, se describen brevemente y en diferentes capítulos las principales características de los ordenamientos jurídicos de tres de los países más representativos de esta tradición jurídica: Inglaterra y Gales, Estados Unidos e Irlanda.

A continuación, nos encontramos con la cuarta parte de la obra, titulada *Comparative Law for Legal Translators: From Theory to Practice*, la cual pretende aplicar la teoría anteriormente expuesta a la práctica. De esta forma, este apartado se divide en dos capítulos: *Training Legal Translators* y *Legal Translation in the Classroom*. En el primero se describe la competencia traductora y se analizan cuáles son las principales competencias que requiere el traductor de textos jurídicos. A esto le sigue una discusión sobre cuál sería la formación ideal de un traductor de textos jurídicos, intentando dar respuesta a las polémicas sobre si es imprescindible que los traductores jurídicos posean un grado en derecho y si las personas encargadas de traducir en este ámbito deberían ser graduados en derecho con formación en lengua y traducción o traductores con formación jurídica. Por último, se realiza un breve resumen sobre cómo se forma actualmente a los traductores jurídicos en los países occidentales. En el segundo capítulo se ofrece un enfoque didáctico para la formación de traductores jurídicos desde una perspectiva comparativa. De esta forma, se explican las técnicas de traducción y se muestran algunos ejemplos sobre cómo aplicar el derecho comparado a la práctica de la traducción jurídica. Por último, se sugieren algunos ejercicios para la formación en traducción de textos jurídicos.

A nuestro modo de ver, este último capítulo constituye la parte fundamental y la que le da sentido a toda la obra, ya que el conocimiento teórico del derecho comparado no resulta útil en traducción si no se puede aplicar a la práctica. Por tanto, habría resultado muy interesante ampliar este apartado con más ejemplos prácticos, tanto de tipos de documentos como de ejercicios. No obstante, este aspecto queda justificado si consideramos que la autora declara que este volumen pretende ser un primer paso para poder profundizar en este campo, con lo que esperamos que en futuros trabajos se sigan ampliando la aplicación y los ejercicios prácticos propuestos.

Para finalizar, la obra concluye con dos anexos, donde se incluyen el contrato en francés y el contrato en español, que se han utilizado respectivamente como ejemplos prácticos en la última parte, y el apartado obligatorio de referencias bibliográficas.

En definitiva, nos encontramos ante una obra muy interesante, que propone una metodología novedosa en lo que respecta a la formación de los traductores de textos jurídicos. Consideramos que es recomendable añadirlo a la bibliografía de los programas de formación de traductores jurídicos, ya que resulta de gran relevancia tanto para estudiantes y profesores de traducción como para traductores profesionales que deseen desarrollar su actividad dentro de este campo de especialidad.

---

**VALERO-GARCÉS, C.; ÁLVARO ARANDA C. Y GINÉS GRAO, M. (ED.). SUPERANDO LÍMITES EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS. BEYOND LIMITS IN PUBLIC SERVICE INTERPRETING AND TRANSLATION. Nº PÁGINAS: 132. EDITORIAL: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, ALCALÁ DE HENARES. ISBN: 978-84-16978-13-7.**

---

**Reseñado por Alexandra Santamaría Urbieto<sup>1</sup>  
y Antonio Martínez Pleguezuelos<sup>2</sup>**

*Universidad de Alcalá*

[alexandra.santamaria@uah.es](mailto:alexandra.santamaria@uah.es) y [ajesus.martinez@uah.es](mailto:ajesus.martinez@uah.es)

Ante el aumento de los flujos migratorios en un mundo en tránsito, y como reflejo fiel de los nuevos vínculos sociales, culturales, humanos y políticos, la Traducción e Interpretación para los Servicios Públicos (TISP) se muestra como una poderosa herramienta para enfrentarse a los retos y dificultades que la comunicación multicultural y multilingüe plantea a los profesionales que trabajan en los intersticios de intercambio y (des)encuentro que unen y separan, al mismo tiempo, a diferentes comunidades. Tal y como la coordinadora y editora del presente trabajo, Carmen Valero-Garcés, recuerda en la introducción de esta obra, el grupo de investigación FITISPos de la Universidad de Alcalá lleva trabajando desde el año 2002 en la formación e investigación en TISP. De este modo, al amparo de la profunda especialización de los miembros del grupo en este ámbito y tras el gran número de publicaciones con las que cuentan en su haber, *Superando límites en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos / Beyond Limits in Public Service Interpreting and Translating* viene a consolidar este camino recorrido con nuevas perspectivas y enfoques, con el objetivo no solo de encontrar soluciones a la difícil tarea del mediador, sino también descubrir nuevos terrenos inexplorados y puntos de vista diferentes para ampliar la panorámica en el ámbito de la mediación en los Servicios Públicos. En esta línea, el conjunto de capítulos que conforman esta antología ofrece al lector un enfoque profundo, amplio, interdisciplinar, heterogéneo e integrador en torno a las últimas corrientes y los desafíos que continúan planteando la formación y práctica profesional en este terreno específico de la traducción y la interpretación.

Cristina Álvaro Aranda y Carmen Valero-Garcés abren el monográfico con un artículo que explica detalladamente el proceso de creación y planteamiento del MOOC *¡Atrévete a traducir y a interpretar en los servicios públicos!* En el ámbito de la formación online, gracias a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías, los grupos FITISPos y FITISPos E-learning han desarrollado este innovador material formativo en línea, presentado en el *Translating Europe Forum* en 2016, con el fin de mostrar a todos aquellos interesados en el

---

<sup>1</sup> Grupo de investigación *FITISPos Formación e Interpretación en los Servicios Públicos*, U. de Alcalá.

<sup>2</sup> Grupo de investigación *FITISPos Formación e Interpretación en los Servicios Públicos*, U. de Alcalá; *GIR TRADIC* (Traducción, Ideología, Cultura), U. de Salamanca; proyecto de investigación «Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global» (FFI2015-66516-P; MINECO / FEDER, UE), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

tema una introducción general para presentar distintos aspectos básicos para la labor de la mediación en los servicios públicos, así como concienciar a la sociedad sobre las peculiaridades del trabajo y el diseño de material especializado en el área.

En el siguiente capítulo, Agnieszka Biernacka presenta un ejemplo particular de formación de traductores e intérpretes en Polonia. Apunta nuevos enfoques metodológicos aplicados en el aula con situaciones que reflejan la realidad del día a día del trabajo del mediador en los tribunales de justicia polacos. A través de una minuciosa y detallada descripción, la autora expone una serie de prácticas y procesos pedagógicos orientados a la adquisición y desarrollo de competencias mediante las cuales los alumnos se familiarizan con las dinámicas de un tribunal, los documentos empleados habitualmente en los procesos judiciales, la terminología específica o el uso y elaboración de glosarios para desarrollar las interpretaciones.

En el contexto actual de Serbia, en tanto que país aspirante a ser miembro de la UE y como territorio puente para los movimientos migratorios desde Oriente hasta Europa, Ivana Bošković muestra una interesante radiografía de la situación actual de los traductores e intérpretes en el país. La autora destaca cómo, a pesar de la urgente necesidad del país de contar con mediadores competentes, existen distintos obstáculos a los que se enfrentan estos profesionales a la hora de desempeñar su trabajo. Asimismo, incide en la escasez de programas universitarios de formación específicos para preparar a futuros traductores e intérpretes.

El modelo de interpretación comunitaria en Suiza es el tema central del capítulo de Neela Chatterjee. La autora muestra cómo la asociación independiente nacional INTERPRET establece un modelo jerarquizado y supervisado a nivel estatal para gestionar y controlar el volumen de intermediación lingüística que genera la interpretación para los servicios públicos en el país. Resulta de gran interés descubrir a lo largo del texto qué módulos componen la formación que siguen los intérpretes para cubrir la demanda creciente de asistencia lingüística en hospitales, juzgados, instituciones educativas o en los procesos de solicitud de asilo con diferentes comunidades migrantes.

Tras una breve revisión del panorama actual de la mediación interlingüística en España desde los noventa hasta la actualidad, María Fernández de Casadevante Mayordomo profundiza en las competencias específicas sobre las que se apuntala la acción del mediador, tanto a nivel lingüístico y comunicativo como cultural, profesional, estratégico y de transferencia. A partir sobre todo del destacado trabajo llevado a cabo por el grupo PACTE en este ámbito, la autora detalla y ejemplifica acertadamente cuáles son dichas destrezas, pero expone también los retos y las dificultades que pueden surgir en el proceso de formación de mediadores.

Mara Morelli y Danilo De Luise describen la experiencia teórica y práctica de la puesta en marcha de un proyecto que explora las proximidades y los puntos de encuentro en la formación conjunta de traductores, intérpretes y mediadores interculturales. Dicho plan comenzó en el año 2005, y, a lo largo del capítulo, los autores muestran, tras el trabajo realizado durante más de una década, el estrecho vínculo y la complementariedad que relacionan el trabajo de estos profesionales.

Desde una perspectiva sociolingüística, Yolanda Moreno Bello desarrolla un sugestivo punto de vista sobre la traducción entendida como arma política que actúa en las zonas de conflicto. Mediante un trabajo empírico basado en una metodología sólida, la autora cuestiona la formación de los intérpretes de guerra y destaca los problemas y lagunas que aún existen en la preparación académica de estos profesionales en áreas en guerra.

Karolina Nartowska se adentra en la adhesión, por parte de los intérpretes judiciales, a las normas de ética profesional y las subraya como uno de los aspectos más importantes en su trabajo profesional y, en palabras de la autora, de dudosa puesta en práctica. Examina, asimismo, hasta qué punto se aplican las normas de conducta profesional en la interpretación

judicial y, para ello, recurre a ejemplos pertinentes de procedimientos penales mediados por intérpretes en el Tribunal Regional de Casos Penales en Viena. A modo de conclusión, y tras el análisis que la autora lleva a cabo, se pone de manifiesto la violación del principio de imparcialidad por parte de los intérpretes judiciales.

A diferencia de los traductores, los intérpretes en los servicios públicos no disponen de una amplia variedad de herramientas para gestionar la terminología. Esta es la afirmación de la que parte M<sup>a</sup> Teresa Ortego-Antón con el objetivo de evaluar varias herramientas de gestión terminológica (*Glossary Assistant*, *Interplex UE*, *InterpretBank*, *Intragloss*, entre otras) de utilidad para el intérprete en los servicios públicos, así como de señalar la necesidad de implementarlas no solo en el ámbito profesional, sino también en el educativo.

El innovador trabajo de Emilie Georgette Sanon-Ouattara pone de manifiesto una realidad multilingüe en Burkina Faso; analiza la situación actual en lo que respecta al ámbito de la interpretación y profundiza acertadamente en la necesidad de contar con intérpretes en los tribunales de este país africano para garantizar la justicia y consolidar la democracia.

Elena Pérez Estevan, por otro lado, se centra en la interpretación en contextos de asilo y refugio y examina de forma contextualizada la demanda de intérpretes que existe en dichos ámbitos. La autora presenta así la descripción de una situación preocupante en lo referente a la profesionalidad y formación de estos intérpretes.

Ante la escasez de glosarios específicos dentro del área judicial y partiendo de la necesidad de crear recursos valiosos para los profesionales de la traducción, Laura M<sup>a</sup> Rodríguez Galán presenta una guía detallada práctica para futuros alumnos que les será de utilidad en la elaboración de glosarios de términos judiciales español-francés.

No solo es necesario analizar en profundidad los servicios de interpretación en el ámbito internacional. Por ello, Gabriela Torregrosa y Sonsoles Sánchez-Reyes han querido poner de manifiesto su situación y realidad local en el ámbito policial de la ciudad de Ávila. Desde un enfoque sólidamente documentado, el objetivo de este artículo es conocer, a través de cuestionarios a policías y una entrevista a un intérprete judicial, el grado de satisfacción de los miembros de la Policía Nacional con los servicios de interpretación que se llevan a cabo en la zona, así como la situación laboral de los intérpretes.

En consonancia con el principio de ética que ponía de manifiesto Nartowska en su artículo, Carmen Valero-Garcés ahonda en él, pero en este caso, desde el novedoso prisma del funcionario de prisiones. El capítulo muestra una interesante comparativa entre los códigos de conducta de los empleados públicos y los de los intérpretes, lo que, como acertadamente indica la autora, puede llevar a conflictos y a diferentes valoraciones.

Por último, Yuliya Yakushova pone el foco en los desequilibrios de poder por parte de los intérpretes cuando estos se enfrentan a escenarios sociales, principalmente, a casos de violencia doméstica. Además, la autora subraya la influencia que tienen la selección de estrategias de interpretación y conversación, así como la posición de poder del intérprete.

A la vista de la amplia variedad de perspectivas asumidas por los diferentes autores y de los diferentes terrenos de acción para traductores e intérpretes descritos en las investigaciones, la obra, sin duda, esclarece complejidades de la práctica y la formación de mediadores en servicios públicos, pero, al mismo tiempo, abre nuevas vías para futuros trabajos en el ámbito. Los problemas, retos y dificultades descritos a lo largo de las páginas se convierten así en un acicate para retomar las sendas que esbozan las conclusiones de cada capítulo. De este modo, más allá de los modelos y las útiles propuestas que ofrecen los autores, resultan especialmente sugerentes aquellos desafíos que requieren nuevas reformulaciones y planteamientos que aúnen el ámbito académico y el profesional, con el doble objetivo de mejorar la situación de los traductores e intérpretes y poder ofrecer un trabajo adecuado para las nuevas realidades sociales del mercado.

---

**TAIBI, M. (ED.) (2016). *NEW INSIGHTS INTO ARABIC TRANSLATION AND INTERPRETING*. N° PÁGINAS: 184. EDITORIAL: MULTILINGUAL MATTERS, BRISTOL, UK. ISBN: 978.178-309-524-7.**

---

**Reseñado por Mohana Sultan**

*Universidad de Alcalá*  
[mohanasul@hotmail.com](mailto:mohanasul@hotmail.com)

Este volumen, que consta de siete capítulos sobre traducción e interpretación redactados por expertos en la materia, pertenecientes a considerables instituciones académicas repartidas entre cuatro continentes (África, Asia, Australia y Europa), representa un recurso bibliográfico útil para aquellos que se dedican a la traducción y la interpretación (docentes, investigadores, traductores, intérpretes, etc.), especialmente en los servicios públicos en los que el árabe tiene presencia.

Los capítulos del libro son anteceditos por un prólogo efectuado a cargo de Stuart Campbell (profesor emérito de la Western Sydney University, Australia), en el que pone de manifiesto los cambios originados en las sociedades árabes y sus repercusiones a nivel social e intelectual. En este sentido, Campbell apunta al retraso que padecen los estudios de traducción e interpretación en el mundo árabe, en comparación con Europa o EE UU. De la misma forma, subraya que estos estudios empezaron a ser aceptados en el mundo árabe a partir del segundo lustro del nuevo milenio; es decir, cuatro décadas más tarde que en Occidente. Todo ello hace, según el autor, que los alumnos y estudiosos de la Traducción tengan una independencia insoslayable de las lenguas ajenas al árabe, ya que son esas lenguas las que vehiculan el conocimiento relativo a esta materia y no la lengua semítica. A pesar de ello, el autor, por una parte, subraya la relevancia de este libro para los estudios de traducción en árabe y, por otra parte, destaca la relación entre el mundo árabe y Occidente a diferentes niveles.

En el primer capítulo, Said Faiq (profesor de la American University of al-Sharjah, Emiratos Árabes Unidos) analiza la relación entre el árabe y las lenguas y culturas dominantes mediante la exploración de las limitaciones y presiones del discurso empleado para llevar a cabo la traducción. Como método de exploración, el autor analiza una serie de obras literarias escritas originalmente en árabe y vertidas al inglés. El estudio demuestra que, en el discurso de la traducción, la cultura que se encuentra en estado dominado, en este caso, la árabe, está negativamente dibujada y estereotipada. Al término de sus conclusiones, el autor reclama el establecimiento de una postura ética para la traducción que tenga como objeto la formación en interculturalidad.

En el segundo capítulo, Mustapha Taibi (profesor de la Western Sydney University, Australia) aborda el tema del currículo educativo en las universidades árabes y la formación de traductores e intérpretes para los servicios públicos. En esta línea, el autor plantea la necesidad de la existencia de un servicio lingüístico para los colectivos hablantes de otras lenguas diferentes al árabe afincados en los países árabes, y, en particular, los Estados que conforman el Consejo de Cooperación del Golfo (en adelante, CCG). De este modo, el autor propone tres condiciones esenciales para que dicho servicio reúna ciertos estándares de calidad. Éstas son: 1) reconocimiento del oficio del mediador interlingüístico por parte de los distintos actores y, ergo, un reconocimiento del papel que éste desempeña; 2) formación apropiada para quienes

mediarán entre las disímiles lenguas y culturas (en esta propuesta, el autor plantea que las universidades árabes dispongan de estudios específicos de traducción e interpretación); y 3) garantías que dan lugar, y además aseguran, el aprovechamiento adecuado del servicio ofrecido.

Guardando cierta relación con el estudio arriba reseñado, el capítulo realizado de forma conjunta por Ahmad Qadi (profesor de la Universidad de Umm Al-Qura, Arabia Saudí) y Mustapha Taibi arroja luz sobre el mosaico de lenguas extranjeras que confluyen en los lugares sagrados durante la peregrinación a La Meca. Los autores aluden a este congreso extraordinario que reúne aproximadamente 2,5 millones de peregrinos<sup>1</sup> pertenecientes a lenguas y culturas diferentes, lo que hace de la mediación interlingüística e intercultural un servicio de máxima necesidad. De este modo, los autores destacan algunas dificultades de índole lingüística que complican aún más la comprensión de ciertas consignas e instrucciones por parte del peregrino no arabohablante, a saber, el uso de referencias coránicas en la publicidad. Igualmente, Qadi y Taibi proponen la implantación de servicios de atención al cliente, similares a los que se hallan en Europa o Australia, con el fin de que sirvan de sostén para la gestión de riesgos durante la peregrinación. Los autores concluyen su estudio ofreciendo recomendaciones para los órganos competentes en Arabia Saudí, cuyo propósito es mejorar y sistematizar la prestación de servicios lingüísticos en el país propiamente dicho.

Cabe explicitar que, a diferencia de los estudios dirigidos a explorar la comunicación lingüística entre la población migrante y los proveedores de servicios en los países del CCG (cfr. Bakir, 2010<sup>2</sup> y Sultan, 2017<sup>3</sup>, entre otros), son, de hecho, muy escasos los estudios correspondientes a la parcela explorada por Qadi y Taibi. En este congreso al que acuden millones de peregrinos procedentes de numerosos países y representan diferentes culturas, es inevitable que se produzcan extravíos, robos, incidencias de salud, etc., que hacen necesario el apoyo del servicio público correspondiente y, por ende, la mediación lingüística que dinamice la comunicación entre el usuario y el proveedor de servicios.

Por otro lado, en el cuarto capítulo, de nuevo Mustapha Taibi, esta vez junto con Mohamed El-Madkouri (profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, España), explora ciertos aspectos extralingüísticos, a saber, los tabúes de naturaleza sexual en los servicios públicos en España. Los autores establecen una comparación entre el manejo de temas concernientes al sexo en la vida real, por una parte, y en las consultas médicas, por otra parte, y llegan a la conclusión de que el mayor número de tabúes sexuales que se producen en los servicios públicos en España son protagonizados por ciudadanos procedentes del Magreb. Asimismo, comprueban que, pese a que en la vida diaria se trate de un tabú, en cambio, en las consultas médicas este tema se convierte en *necessitas legem non habet*. De ahí, pues, los autores coligen que la religión no es principalmente el motivo que coarta los temas de carácter sexual durante la interpretación en los servicios públicos con los colectivos árabes. Tanto es así que los autores subrayan la falta de unanimidad en torno al tratamiento de los tabúes sexuales, ya que, según ellos, la diversidad de contextos e intérpretes representa un reto para el establecimiento de unas soluciones determinantes.

En el quinto capítulo, Naima Ilhami (experta colaboradora con la Universidad de Granada, España) y Catherine Way (profesora de la Universidad de Granada, España) estudian un tema de carácter terminológico correspondiente al árabe culto actual y el español, haciendo

---

<sup>1</sup> Según datos proporcionados por la página *web* del Ministerio de Al-Haj y Al-Umrah del Reino de Arabia Saudí, disponibles en: <http://www.haj.gov.sa/arabic/Pages/default.aspx> (consulta: 30/01/2018).

<sup>2</sup> Bakir, Murtadha J. (2010). «Notes on the Verbal System of Gulf Pidgin Arabic», in *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 25: 2, 201-228.

<sup>3</sup> El título original del artículo en árabe es:

مهنا سلطان، الترجمة التحريرية والشفوية في الخدمات العامة في دول مجلس التعاون الخليجي، مجلة العربية والترجمة، العدد 29، مارس/آذار 2017، ص 11-24، بيروت، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية.

hincapié en la enseñanza de la terminología árabe. Las autoras ponen de relieve un tema de tanto calado en los estudios de la terminología árabe —especialmente al verter a esta lengua obras científicas redactadas en lenguas extranjeras— como, por ejemplo, la arabización de las ciencias. Esta cuestión ha sido y sigue siendo objeto de exploración por parte de las Academias de la Lengua Árabe, especialmente la de El Cairo. A este respecto, podemos mencionar —únicamente a título indicativo— la casi decena de investigaciones publicadas en la *Revista de la Academia de la Lengua Árabe de El Cairo*<sup>4</sup> entre mayo de 2004 y mayo de 2016, por citar algunos ejemplos. De igual manera, sirva de evidencia el largo etcétera de congresos, reuniones, conferencias, simposios o seminarios auspiciados por dichas academias, en pos de tratar esta cuestión. Por último, a partir de todo esto, Ilhami y Way llegan a la conclusión de la necesidad de mejorar la enseñanza de la traducción en los programas universitarios en el par lingüístico árabe-español.

En el sexto capítulo, Mohammed Mediouni (profesor de la Escuela Superior Rey Fahd, Marruecos) realiza ciertos apuntes a propósito de la traducción de textos jurídicos en la combinación lingüística inglés-árabe, de ahí que las conclusiones que el autor presenta en este capítulo sean extraídas a partir de su experiencia como docente universitario e investigador en esta materia. De este modo, el autor defiende la estrategia de los textos paralelos, basada en un buen corpus, como método para facilitar la traducción de textos jurídicos en el binomio lingüístico propiamente dicho.

Por último, en el séptimo capítulo, Sami Chatti (profesor de la Universidad Rey Abdulaziz, Arabia Saudí) pone de manifiesto las dificultades, especialmente culturales, que atañen a la traducción de las metáforas referentes al color en el par lingüístico inglés-árabe. En este sentido, el autor presenta algunos ejemplos de la traducción de ciertas metáforas que encierran esta dificultad en el susodicho binomio y, al término de su estudio, propone una guía cuyo objetivo es facilitar la traducción de las metáforas, dada su enmarcación en un área de transferencia intercultural donde los traductores no pueden permitirse cometer errores.

En definitiva, se trata de una obra que servirá de utilidad para una amplia horquilla de lectores, que comprendería desde estudiantes de Traducción hasta docentes, investigadores y traductores. En ella, se exploran múltiples y polivalentes cuestiones lingüísticas y extralingüísticas que serán de interés para los profesionales propiamente señalados. Es más, aparte de la diversidad temática del libro reseñado, las lenguas supeditadas a estudio en éste han sido igualmente diferentes; a saber, árabe, español e inglés, lo cual —unido al idioma universal, el inglés, en el que está redactado el libro— extendería aún más el aprovechamiento de este trabajo.

No quiero concluir esta reseña sin subrayar la importancia de esta obra para el mundo árabe y, de manera especial, de los países del CCG, cuyas sociedades reciben considerables colectivos multilingües y multiculturales por razones laborales, turísticas, de negocio o/y de culto religioso. En consecuencia, dichos colectivos utilizan los servicios públicos y, por consiguiente, precisan del papel del mediador inter-lingüístico e intercultural que dinamice la comunicación entre los usuarios de los servicios públicos y los proveedores de éstos. Por este motivo, una obra como la que aquí se presenta serviría para llenar un parte del vacío constatado en este campo.

Por ello, espero que este esfuerzo sea el comienzo de un sinfín de trabajos que enriquezcan un ámbito cuya importancia para la sociedad es notoria y en el que todavía queda mucho por explorar.

---

<sup>4</sup> *Mجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد الثاني بعد المئة، مايو 2004؛ والعدد السادس بعد المئة، نوفمبر 2005؛ والعدد التاسع بعد المئة، مايو 2007؛ والعدد الحادي عشر بعد المئة، نوفمبر 2007؛ والعدد الرابع عشر بعد المئة، نوفمبر 2008؛ والعدد السابع عشر بعد المئة، نوفمبر 2009؛ والعدد الثامن عشر بعد المئة، نوفمبر 2009؛ والعدد الثاني والثلاثون بعد المئة، مايو 2016.*

---

**CIRILLO, L. Y NIEMANTS, N. (EDS.) (2017). *TEACHING DIALOGUE INTERPRETING*. N<sup>o</sup> PÁGINAS: 393. EDITORIAL: JOHN BENJAMINS, ÁMSTERDAM, PAÍSES BAJOS. ISBN: 978-90-272-5885-4.**

---

**Reseñado por Francisco J. Vigier Moreno**

*Universidad Pablo de Olavide*

[fvigier@upo.es](mailto:fvigier@upo.es)

*Teaching Dialogue Interpreting* constituye una obra de enorme interés para los profesionales, docentes e investigadores de la interpretación bilateral, también denominada interpretación dialógica o interpretación de enlace (en adelante, IB). Como comentan en la introducción las propias editoras de este volumen, la globalización y los fenómenos migratorios de nuestro tiempo, con los consecuentes retos sociales que plantean, han provocado que los poderes públicos se ocupen cada vez más de la IB y que las universidades aumenten la docencia en esta modalidad interpretativa. Como respuesta a este fenómeno, en este volumen se han compilado contribuciones de expertos de diversos campos en los que tiene lugar este tipo de interpretación en las que se abordan aspectos heurísticos y didácticos de la IB partiendo de diferentes perspectivas teóricas y aplicando diversos enfoques metodológicos.

Dividido en tres partes diferenciadas, dedicadas a aspectos teóricos y metodológicos, cursos especializados para contextos profesionales especializados, y últimas tendencias en formación en IB, respectivamente, esta obra realiza un interesante recorrido por los condicionantes de la enseñanza de la IB así como por distintas experiencias y propuestas docentes, con el ánimo de ofrecer espacios de reflexión y discusión, superada ya la máxima de que solo se aprende mediante la práctica (como, según Cirillo y Niemants, ocurre fundamentalmente en interpretación de conferencias) y asumida la premisa de que también se aprende mediante la observación, el debate, la evaluación e, incluso, la participación en la investigación.

La primera parte comienza con el capítulo de Claudia Angelelli, en el que trata de definir los principios rectores de la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación bilateral. Tras establecer la actual necesidad de contar con profesionales de la comunicación intercultural con principios deontológicos sólidos y defender que la práctica docente mejora si se aposenta en la investigación y en la teoría, esta autora aplica determinados principios pedagógicos a la IB (entre los que destacan la pedagogía dialógica y el aprendizaje basado en problemas) y propone una serie de puntos clave para la formación de profesionales de la IB, a saber, discursos especializados, deontología profesional, función del intérprete bilateral, competencia del intérprete bilateral y aprendizaje a partir de la evaluación.

En el segundo capítulo, Uldis Ozolins se propone definir los objetivos de la enseñanza en IB. Para ello, partiendo de que son los factores extralingüísticos (principalmente, los relativos a la actuación y al contexto profesionales) los que han de determinar los objetivos de un curso de IB, identifica una serie de elementos que, en mayor o menor medida, han de cubrirse en toda propuesta formativa de IB. Para ello, llama a la reflexión sobre el perfil de los formadores y sobre la dinámica de la docencia, y hace hincapié en las necesidades comunicativas de los interlocutores como principal eje vertebrador de la actuación del intérprete y, por tanto, de su instrucción.

El capítulo tercero del volumen, firmado por Annemiek Hammer y Beppie van den Bogaerde, se centra en la formación de intérpretes de lengua de signos, especialmente en el diseño y desarrollo del grado correspondiente ofrecido por la Universidad de Ciencias Aplicadas de Utrecht (Países Bajos). Teniendo en cuenta los principios de la enseñanza y aprendizaje basados en competencias, esta aportación se centra en el desarrollo de las destrezas interpersonales, especialmente necesarias para la correcta actuación del intérprete de lengua de signos, describiendo actividades y resultados de aprendizaje correspondientes a tres niveles de aprendizaje diferenciados: novel, principiante avanzado y competente.

En el cuarto capítulo, Mara Morelli aborda la compleja relación entre la interpretación y la mediación intercultural tras diez años dedicada a su estudio tanto desde el punto de vista teórico como por medio de proyectos de investigación en contextos específicos. Adscribiéndose al constructo de *mediación comunitaria* para resaltar el polifacetismo del intérprete bilateral, Morelli realiza una descripción del contexto formativo en que imparte su docencia en la Universidad de Génova y presenta ejemplos de ejercicios didácticos mediante los cuales se pueden transferir destrezas típicamente asociadas con la mediación a la formación en IB.

El quinto capítulo de esta primera parte es obra de Peter Mead, y en él realiza una interesante propuesta sobre el uso de la toma de notas y de otro material visual complementario en la enseñanza de la IB. De una manera no prescriptiva, defiende, a diferencia de lo que consideran otros autores, las ventajas de introducir al estudiantado de IB en la práctica de la toma de notas de elementos básicos así como en el uso de material visual (como imágenes o presentaciones) como elementos facilitadores de la comprensión y la expresión en IB respectivamente.

La segunda parte del volumen, dedicada a la formación especializada para contextos profesionales especializados, comienza con el capítulo sexto, en el que Letizia Cirillo y Maura Radicioni tratan la formación en IB en negociaciones empresariales, apoyándose en las dramatizaciones o *role plays* como instrumento de enorme valor en la formación de grado, pues permiten el estudio no solo del rendimiento lingüístico del intérprete sino, fundamentalmente, de su conducta y función sociales. Teniendo en cuenta la finalidad de la interpretación en el contexto específico de la negociación empresarial, en el que prima la necesidad de alcanzar un acuerdo que satisfaga lo máximo posible a ambas partes negociadoras y, fundamentalmente, los intereses de la parte que contrata al intérprete, las autoras describen la aplicación didáctica de estas simulaciones, centrándose especialmente en la fase de evaluación y comentarios, que ha de favorecer el debate y la reflexión, y destacando la flexibilidad que permite esta metodología para la práctica docente.

Raffaella Merlini, en el capítulo séptimo, realiza una propuesta formativa que fomente la flexibilidad requerida por la IB prestada en los festivales cinematográficos. Tras describir las características singulares que se dan en este contexto específico (con interacciones tan variadas como una charla o una entrevista, tanto en directo como sin cámaras), Merlini considera primordial formar a los futuros intérpretes que prestan sus servicios de interpretación en este entorno en la capacidad de seleccionar la conducta que mejor se adapte al desarrollo de la situación comunicativa en cuestión. Para ello, propone una serie de actividades formativas que van desde el debate teórico hasta el análisis de grabaciones audiovisuales de interacciones reales pasando por las siempre presentes simulaciones, persiguiendo, así, el desarrollo de la flexibilidad esperable y deseable en este tipo de IB por parte del intérprete en formación.

En el capítulo octavo, Eugenia Dal Fovo y Caterina Falbo presentan una interesante contribución sobre de la formación de intérpretes televisivos, centrándose en la toma de conciencia, el pensamiento crítico y la capacidad de observación de los estudiantes de IB. La propuesta de Dal Fovo y Falbo combina la aplicación didáctica de simulaciones guionizadas

a partir de material real (aprendizaje a través de la práctica) con otras actividades encaminadas a paliar las limitaciones de los *role plays* y concebidas a partir del análisis de un corpus de grabaciones reales de interpretaciones televisivas (como el análisis de la conversación y la observación), en aras de favorecer un aprendizaje de corte mayéutico.

El capítulo noveno es obra de Carmen Valero-Garcés y Yanping Tan, quienes proponen diferentes recursos didácticos para la formación de intérpretes para los servicios públicos en la combinación lingüística chino-español, en concreto, para el ámbito educativo-escolar español. Tras analizar los retos a los que debe enfrentarse el intérprete en entornos educativos y determinados aspectos relacionados con la comunicación intercultural entre los hablantes chinos y los españoles, las autoras sostienen que actividades como la creación de glosarios específicos, la relación de vocabulario con conocimientos culturales específicos, y las dramatizaciones en torno a situaciones comunes dentro de este campo (como una reunión entre el profesorado y los progenitores del menor escolarizado) pueden contribuir a que el estudiante en formación no solo se prepare mejor para su futuro cometido, desarrollando estrategias traslativas adecuadas, sino a que también reflexione y cobre conciencia de la dimensión intercultural de su labor.

Sandra Hale y Erika Gonzalez firman el capítulo décimo, en el que describen su práctica docente en interpretación jurídica. Tras contextualizar disciplinariamente y curricularmente la enseñanza de esta modalidad de interpretación, las autoras presentan una serie de actividades encaminadas a la formación integral de intérpretes competentes en el ámbito jurídico. Además de las simulaciones guionizadas, los ejercicios de traducción a la vista y la observación en órganos judiciales, resulta especialmente interesante el uso que realizan Hale y González tanto de las transcripciones de procedimientos judiciales reales, ya sean monolingües o con intervención de intérprete, como de los diálogos improvisados, gracias a los cuales dotan a la práctica interpretativa de la espontaneidad y naturalidad de la que adolecen las dramatizaciones al uso.

En el capítulo undécimo, Isabella Preziosi y Christopher Garwood también abordan la enseñanza de la interpretación jurídica y proponen un curso mínimo para los intérpretes que presten servicios en la jurisdicción italiana. Teniendo en cuenta el (inexistente) sistema actual de acreditación de intérpretes judiciales de Italia a pesar de los avances legislativos auspiciados por las recientes directivas comunitarias en relación con el derecho a la interpretación en procedimientos penales, los autores defienden la implantación de un módulo formativo elemental para los intérpretes no cualificados que se dedican actualmente a la interpretación en sede judicial en el país transalpino, ajustando los requisitos de acceso a su perfil, centrandó el contenido en derecho penal y procesal penal, y, sobre todo, incidiendo en aspectos teóricos y deontológicos en la metodología didáctica. Entre las actividades diseñadas para este curso, Preziosi y Garwood mencionan ejercicios de retrotraducción, de memorización y toma de notas, y, cómo no, de simulaciones.

La tercera parte del volumen, que, como ya hemos indicado, recoge diversas contribuciones que pretenden reflejar las últimas tendencias en formación en IB, comienza con el capítulo duodécimo, firmado por María Jesús González Rodríguez y Nicoletta Spinolo. En su contribución, las autoras describen la estructura, los contenidos y la metodología de un curso *exprés* (de 20 horas de duración) de interpretación telefónica, habida cuenta de la creciente importancia que está adquiriendo esta modalidad interpretativa y las necesidades formativas específicas que plantea frente a la IB presencial *tradicional*. La propuesta formativa de González Rodríguez y Spinolo se divide en una primera parte (de 10 horas) de introducción a cinco campos temáticos concretos, a saber, el turístico, el empresarial, el sanitario, el jurídico y el de servicios de emergencia, y una segunda parte (de otras 10 horas) de práctica basada en dramatizaciones dirigidas por guiones preestablecidos, siguiendo una progresión en cuanto a dificultad, y sin que los estudiantes reciban especificaciones algunas

sobre el contexto o el ámbito sobre el que se desarrolla la interacción, en un afán de reflejar más realistamente el carácter sorpresivo de la labor del intérprete telefónico.

En el siguiente capítulo, el décimo tercero, Demi Krystallidou aborda la no tan frecuentemente estudiada relación de los elementos no verbales con la construcción de significado en la comunicación mediada por intérprete y su relevancia para la formación de intérpretes. Basándose en el concepto de *alfabetización visual*, la autora presenta los resultados de un estudio experimental realizado en la Universidad de Gante, en el que expuso a sus estudiantes de interpretación a actividades de observación de imágenes estáticas, a la dramatización en contextos médicos (en las que los estudiantes, que asumían diferentes papeles con determinadas pautas, tenían que comunicarse en una lengua inventada, obligando así al *intérprete* a verbalizar lo que interpretaba del lenguaje no verbal expresado por los dos interlocutores) y a la observación y análisis de grabaciones audiovisuales de interacciones reales mediadas por un intérprete (centrándose en aspectos no verbales como la dirección de la mirada de los participantes o su postura corporal). A pesar de las limitaciones del estudio, los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes que participaron en dicho experimento llevan a Krystallidou a defender que la formación en IB debe también tomar en mayor consideración los aspectos no verbales de la comunicación, cuyo desarrollo redundará en una mejora de la competencia y desempeño del intérprete.

El capítulo décimo cuarto es obra de Mira Kadrić, quien propone emplear técnicas teatrales en la enseñanza de la IB. Partiendo de una filosofía pedagógica constructivista, Kadrić defiende que una formación de calidad en IB, que concede la misma importancia al análisis y gestión de las convenciones sociales, las diferencias de poder y los papeles socialmente influyentes que a las cuestiones lingüísticas e interculturales, es determinante para la autoconfianza y la autodeterminación profesionales del futuro intérprete. Para ello, aboga por el uso didáctico de las dramatizaciones como instrumento al servicio del desarrollo de la competencia interpersonal o social del intérprete, siguiendo un enfoque pedagógico basado en la forma teatral del *teatro foro*, lo cual ejemplifica con un diálogo sobre una entrevista de solicitud de asilo. Según la autora, la evaluación es la parte fundamental de esta propuesta didáctica, pues permite la reflexión grupal y la identificación de asimilación de roles y de estrategias creativas de conducta por parte del intérprete.

A continuación, en el capítulo décimo quinto, Natacha Niemants y Elizabeth Stokoe describen cómo han aplicado el método de análisis conversacional de simulaciones (CARM, en inglés), desarrollado por la segunda autora, al contexto específico de la interpretación sanitaria y las ventajas del uso de este método para intérpretes que ya habían recibido una formación inicial en IB. La propuesta de estas autoras se sustenta en el convencimiento de que la formación *tradicional* basada en simulaciones debe complementarse con otras actividades que graviten en torno a materiales reales y a la investigación emprendida sobre dichos materiales auténticos (por ejemplo, leer la transcripción de una consulta médica mediada por un intérprete, proponer la intervención como intérprete ante un determinado elemento de la interacción y analizar las implicaciones relacionadas de la intervención que realizó el intérprete en la realidad). Aunque Niemants y Stokoe ejemplifican el uso del método CARM en la formación de intérpretes sanitarios de la combinación francés-italiano, defienden su extrapolabilidad a otras combinaciones lingüísticas y ámbitos interpretativos, siempre que se cuente con un corpus audiovisual y transcrito de interpretaciones reales y con conocimientos exhaustivos de análisis de la conversación.

Por último, Hanne Skaaden cierra esta tercera parte y el volumen con el décimo sexto capítulo, en el que aborda los retos y condicionantes de la formación semipresencial y a distancia en IB, en concreto, en el ámbito de los servicios públicos. Partiendo de un enfoque experiencial-dialógico, Skaaden analiza cómo el material generado por los chats que utilizan los estudiantes de IB constituye un recurso fundamental para la construcción de conocimiento

en cuanto a la identidad y la función profesionales del intérprete a partir de las impresiones, experiencias y reflexiones vertidas por los intérpretes en formación, quienes lo aplicarán posteriormente en ejercicios de interpretación presenciales basados en dramatizaciones guionizadas.

En definitiva, el volumen editado por Cirillo y Niemants ofrece, pues, interesantes propuestas metodológicas y útiles actividades docentes en diferentes contextos y combinaciones lingüísticas de IB, que dejan inferir dos tendencias claras para la enseñanza de esta modalidad interpretativa: por un lado, la consolidación de los ejercicios de IB basados en simulaciones que siguen un guion preestablecido y, por el otro, la necesidad de obtener materiales reales sobre la práctica de la IB en los que basar tales dramatizaciones y cuyo análisis complemente y optimice la experiencia formativa de los estudiantes, lo cual, a nuestro entender, no hace sino resaltar los beneficios de la interrelación entre investigación, práctica y docencia. Por todo lo anterior, *Teaching Dialogue Interpreting* constituye, sin duda, una obra de referencia imprescindible y necesaria en lo relativo a la enseñanza de la IB.

---

## RESEARCH CORNER

---

La Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP) es una disciplina relativamente reciente y, por ello, en continua evolución desde los últimos años. Así pues, si bien este quinto número de *FITISPos International Journal* está dedicado a la evolución concreta que está sufriendo en el plano tecnológico, este *Research Corner* pretende dar cuenta de ella plasmando los avances científicos-académicos más generales de la TISP.

Public Service Interpreting and Translation (PSIT) is a relatively recent discipline which is, therefore, constantly evolving over the past few years. Thus, even though this fifth edition of *FITISPos International Journal* focuses on the specific evolution of Translation and Interpreting in the technological setting, this *Research Corner* aims to reflect the more general scientific-academic progress within PSIT.

### **1. TESIS RECIENTEMENTE LEÍDAS SOBRE LA TISP / RECENTLY-DEFENDED DISSERTATIONS ABOUT PSIT**

**Autor / Author:** Carmen Cedillo Corrochano

**Título / Title:** *La presencia mediática de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos a través del análisis de discursos en la Red / The Media Coverage of Public Service Interpreting and Translation through the Analysis of Online Discourses*

**Director:** Dr. Carmen Valero-Garcés and Dr. Raquel Lázaro Gutiérrez (Universidad de Alcalá)

**Año / Year:** 2017

**Institution / Place:** Universidad de Alcalá

**Idioma de la tesis / Original language:** Spanish

**Resumen en español y en inglés / Spanish and English abstract:**

El presente trabajo investiga y analiza la presencia mediática en España de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos —TISP— a través del examen de esta especialización de los Estudios de Traducción e Interpretación en unos determinados medios de comunicación *on-line*. Asimismo, propone varias recomendaciones para mejorar dicha presencia y argumenta las consecuencias positivas que podrían tener sobre la vigente situación desregularizada de la TISP en el país mencionado. Su desarrollo y ejecución se fundamentan, por tanto, en las siguientes dos hipótesis: 1) la escasez de la presencia mediática *on-line* de la TISP en España es uno de los elementos indicativos de su estado de la cuestión actual en este país y 2) el aumento de esa presencia mediática en la Red podría influir positivamente en su estado de la cuestión y favorecer su (re)conocimiento y consecuente profesionalización. Para poder verificarlas, se han conjugado primeramente distintos aspectos teóricos de la TISP, la sociología de las profesiones y los medios de comunicación. Estos aspectos han evidenciado el escaso grado de arraigo en la sociedad española de la TISP, plasmado notoriamente en su carencia de estatus profesional hasta la fecha. De igual manera, han puesto de manifiesto el poder de los medios en la difusión de (in)formación y, por ende, de (re)conocimiento de ocupaciones. Tras el abordaje de los aspectos citados, se ha procedido a extraer empíricamente todos los textos relativos a la TISP de periódicos digitales, blogs, *Twitter* y *YouTube*, por medio de una herramienta de búsqueda de elaboración propia. El corpus obtenido gracias a la

parametrización de esta herramienta ha sido sometido a un estudio cuantitativo y cualitativo, arrojando resultados esclarecedores sobre un objeto de estudio aún poco explorado. En esencia, estos han desvelado el escaso tratamiento concedido a la TISP por los medios de comunicación españoles, lo que armoniza con su estado de la cuestión, y la necesidad de fomentar ese tratamiento debido al efecto beneficioso que tiene y podría tener en dicho estado.

**Palabras clave:** Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos —TISP—; Medios de comunicación; (Re)Conocimiento; Profesionalización.

This study covers the topic of the presence of Public Service Interpreting and Translation – PSIT– in Spanish media by studying this specialisation of Translation and Interpreting Studies in a small sample of online media. Likewise, it proposes a series of recommendations to improve this presence as well as sets forth the positive consequences that media could have on the current deregulated situation of PSIT in the country. Hence, the development and execution of the study are based on the following hypotheses: Firstly, the low presence of PSIT in online media in Spain is one of the elements indicating the status of PSIT in this country. Secondly, the increase of media presence on the Internet could positively influence the status of PSIT, and promote knowledge as well as acknowledgment of the former, and consequently, lead to professionalization. To verify these two hypotheses different theoretical aspects of PSIT, sociology of professions and media have been taken into account. These approaches have proven that PSIT has very little presence in Spanish society, a fact that is notoriously reflected in the lack of professional status this discipline has to date. Similarly, these approaches have revealed the power of the media in the dissemination of training and information as well as knowledge and acknowledgment of disciplines. Once all these issues were covered, the study proceeded empirically to extract all the discourses related to the PSIT from digital newspapers, blogs, *Twitter* and *YouTube*, using a proprietary search tool. The corpus obtained through the parameterization of this tool has been subjected to a quantitative and qualitative study, yielding enlightening results on a field of study that has been relatively unexplored to date. The corpus has essentially revealed the treatment granted to PSIT by the Spanish media, which is in line with their status, as well as the need to promote such treatment for the beneficial effect that it has, and could have, in this country.

**Keywords:** Public Service Translation and Interpreting —PSIT—; Media; Acknowledgment; Knowledge professionalization.

**Autor / Author:** Liliana Ilie

**Título / Title:** *Aproximación al diseño y elaboración de un diccionario sanitario trilingüe en línea (español-rumano-inglés) / Approach to the Design and Creation of a Trilingual Healthcare Online Dictionary (Spanish-Romanian-English)*

**Director:** Dr. Carmen Valero-Garcés (Universidad de Alcalá)

**Año / Year:** 2017

**Institution / Place:** Universidad de Alcalá

**Idioma de la tesis / Original language:** Spanish

**Resumen en español y en inglés / Spanish and English abstract:**

Esta Tesis Doctoral presenta un estudio sobre los recursos terminológicos especializados del ámbito de la salud en la combinación de lenguas español-rumano-inglés y tiene como principal objetivo ofrecer una aproximación a un modelo de diseño y elaboración de un diccionario de términos sanitarios trilingüe en línea aplicando herramientas de diferentes tipos tanto para su diseño y elaboración como para su incorporación a una página web. Para conseguir los objetivos marcados, en primer lugar, se lleva a cabo una introducción del tema presentando el estado de la

cuestión sobre los recursos terminológicos del ámbito sanitario en general y de la atención primaria en particular en la combinación de lenguas indicada. En segundo lugar, se investiga sobre las disciplinas tan imprescindibles en la construcción de un diccionario, como la lexicología y la terminología con sus respectivas ramas aplicadas y se presenta la utilidad de diferentes tipos de herramientas disponibles para la elaboración de un glosario especializado que se pueda convertir en un diccionario especializado: bases de datos de uso general y de enfoque lingüístico, herramientas de gestión terminológica, de etiquetado y extracción de terminología, de creación de ontologías. Finalmente, se presenta una propuesta metodológica de bajo coste para la creación de un modelo de diccionario sanitario trilingüe en línea. En cuanto a su estructura, la Tesis Doctoral tiene dos partes: una teórica y otra práctica, desarrolladas a lo largo de seis capítulos: los tres primeros capítulos están dedicados a la teoría y los dos siguientes (capítulos cuatro y cinco) a la aplicación práctica. En la parte teórica, por un lado, se lleva a cabo un estudio más detallado sobre lexicología, terminología, lexicografía y terminografía, presentando, de forma paralela, las relaciones entre estas disciplinas y el multilingüismo y la traducción. Por otro lado, se analizan los conceptos relacionados con bases de datos, herramientas y programas informáticos al servicio de la terminología y terminografía para cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo. Ya en la parte práctica, se dedica una primera fase a la creación de un modelo de corpus real y se investiga sobre los sistemas sanitarios de España, Rumanía y Reino Unido, especialmente el área de atención primaria y de la historia clínica digital. En la segunda fase, se diseña un modelo de base de datos utilizando MySQL y una página web. Finalmente, el capítulo seis ofrece una visión de conjunto del trabajo realizado. La principal conclusión derivada del mismo indica la escasez de materiales de este tipo y la necesidad de desarrollar programas que faciliten la comunicación especializada dentro del ámbito sanitario a nivel europeo.

**Palabras clave:** Lingüística informatizada; Terminografía; Gestión terminológica; Traducción; Ámbito sanitario.

This Doctoral Thesis presents a study on the specialized terminological resources of the health field in the combination of Spanish-Romanian-English languages and it has as main objective to offer an approximation to a model of design and elaboration of an online trilingual dictionary of health terms employing different tools not only for its design and elaboration, but also for its incorporation to a web page. In order to achieve the objectives set, first it is presented an introduction of the subject showing the state of the question on the terminological resources of the health field in general and of the primary healthcare in particular in the indicated combination of languages. Secondly, it is conducted a research on the disciplines that are essential in the construction of a dictionary, such as lexicology and terminology with their respective applied branches and it is detailed and presented the utility of different types of tools available for the elaboration of a specialized glossary that can be converted into a specialized dictionary: databases of general use and linguistic focus, terminology management tools, labeling and terminology extraction, ontology creation. Finally, a low-cost methodological proposal for the creation of a trilingual online health dictionary model is presented. In terms of structure, the Doctoral Thesis has two parts: one theoretical and another practical, developed over six chapters: the first three chapters are devoted to the theory and the next two (chapters four and five) to the practical application. In the theoretical part, on the one hand, a more detailed study is carried out on lexicology, terminology, lexicography and terminography, presenting, in parallel, the relationships between these disciplines and multilingualism and translation. On the other hand, there are analysed the concepts related to databases, tools and software in the service of terminology and terminography to meet the objectives proposed in this work. In the practical part, a first phase is dedicated to the creation of a real corpus model and research on the health systems of Spain, Romania and the United Kingdom, especially the area of primary care and electronic health record. In the second phase, a database model is

designed using MySql and a web page. Finally, chapter six offers an overview of the work done. The main conclusion derived from it is the lack of such materials and the need to develop programs to facilitate specialized communication within the European health area.

**Keywords:** Computerized linguistics; Terminography; Terminological management; Translation; Healthcare.

**Autor / Author:** Thanita Sirinit

**Título / Title:** *Estudio sobre la enseñanza de traducción en Tailandia y diseño de una propuesta didáctica / Study about Translation Teaching in Thailand and Creation of a Didactic Proposal*

**Director:** Dr. Carmen Valero-Garcés (Universidad de Alcalá) and Dr. Penpisa Srivoranat

**Año / Year:** 2017

**Institution / Place:** Universidad de Alcalá

**Idioma de la tesis / Original language:** Spanish

**Resumen en español y en inglés / Spanish and English abstract:**

La tesis ha surgido ante la escasez de investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la traducción en Tailandia, así como por la falta de propuestas didácticas con objetivos específicos para desarrollar la competencia de traducción en el alumno. El trabajo tiene un triple objetivo: primero, desarrollar un estudio empírico con el propósito de conocer los aspectos relevantes de la enseñanza-aprendizaje de la traducción en el par de lengua español-tailandés en la carrera universitaria en Tailandia; segundo, identificar el nivel de competencia traductora de los alumnos; tercero, elaborar una propuesta didáctica ajustada a las características y necesidades de los alumnos tailandeses y el contexto educativo tailandés. A fin de llegar a nuestra meta, se ha llevado a cabo un estudio empírico utilizando el enfoque cuantitativo y cualitativo, así como técnicas de recogida de información incluyendo cuestionarios y pruebas de rendimiento de los alumnos. El cuestionario ha servido para revelar aspectos relevantes sobre la enseñanza-aprendizaje de la traducción en Tailandia. Con el fin de evaluar la competencia traductora, los alumnos han realizado una serie de pruebas de traducción, y completado un cuestionario sobre conocimientos de traducción de PACTE. Ha colaborado un total de 60 alumnos: 25 de la Universidad de Chulalongkorn (Bangkok), y 35 de la Universidad de Khon Kaen (Khon Kaen). Los datos obtenidos han revelado la necesidad de integrar objetivos de aprendizaje específicos para desarrollar las competencias de traducción en los alumnos. En este sentido, hemos diseñado una propuesta didáctica que posibilita su integración en el plan de estudios del grado en filología hispánica en Tailandia, con el fin de que ayude a los alumnos a desarrollar las competencias de traducción conjuntamente con el aprendizaje de la lengua. La propuesta se considera como un intento pionero de unir los objetivos de aprendizaje en la formación de traductores con los objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras, ofreciendo una orientación diferente y novedosa para la enseñanza de traducción en Tailandia, y el punto de partida para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Estudios de Traducción; Enseñanza de traducción; Competencia traductora; Propuesta didáctica; Alumnos tailandeses.

The thesis has originated from the shortage of research on the teaching and learning of translation in Thailand, as well as the lack of didactic proposal with specific objectives aimed to develop translation competence in the student. This investigation has a triple objective: first, to develop an empirical study in order to discover the relevant aspects of translation's teaching and learning (Spanish-Thai) in a university degree in Thailand; second, to identify the level of the students' translation competence; third, to elaborate a didactic proposal based on the

characteristics and needs of Thai students and Thai educational context. In order to reach our goal, we have carried out an empirical study using quantitative and qualitative approach, as well as data collection techniques including the use of questionnaires and translation tests. The questionnaire is served to bring to light the significant aspects of translation teaching and learning in Thailand. Meanwhile, to evaluate the translation competence, the students have performed a series of translation tests and completed PACTE's Knowledge-of-translation questionnaire. A total of 60 students have participated in both data collection methods: 25 from Chulalongkorn University (Bangkok) and 35 from Khon Kaen University (Khon Kaen). The results reveal the need to integrate specific learning objectives in order to develop the translation skills in the students. Therefore, we have elaborated a didactic proposal, which can be introduced to the current curriculum of the Bachelor of Arts Program in Spanish in Thailand, and will help the students to develop translation competence in conjunction with language learning. The proposal is considered to be a pioneering attempt to link the learning objectives of translator training with those of foreign language study, offering a new and different orientation to the teaching of translation in Thailand, and hence the starting point for future researches.

**Keywords:** Translation Studies; Translation teaching; Translation competence; Didactic proposal; Thai students.

**Autor / Author:** Yanping Tan

**Título / Title:** *La traducción jurídica del Código Penal de España al chino.*

*Análisis de los problemas de traducción y propuesta didáctica / Legal Translation of the Spanish Penal Code into Chinese. Analysis of Translation Problems and Didactic Proposal*

**Director:** Dr. Carmen Valero-Garcés (Universidad de Alcalá) and Dr. Mireia Vargas Urpi (Universitat Autònoma de Barcelona)

**Año / Year:** 2017

**Institution / Place:** Universidad de Alcalá

**Idioma de la tesis / Original language:** Spanish

**Resumen en español y en inglés / Spanish and English abstract:**

La presente Tesis Doctoral ha surgido ante la escasez de investigación sobre la traducción jurídica español-chino, así como por la falta de propuestas didácticas para desarrollar la competencia traductora de los alumnos de esa especialidad. El objetivo principal de la Tesis es conocer los problemas y dificultades que presenta dicha traducción especializada mediante un estudio empírico a la vez que proporcionar una propuesta didáctica para suplir las deficiencias observadas. La Tesis Doctoral está dividida en ocho capítulos. Tras el capítulo uno, en el que se expone la introducción general al tema, los capítulos dos y tres aportan los fundamentos teóricos del trabajo, empleando una metodología descriptiva y comparativa. Concretamente, se abordan una serie de conceptos fundamentales y teorías importantes dentro del campo de la traducción jurídica por su estrecha vinculación con el estudio empírico posterior, así como una comparación tanto de los sistemas jurídicos como de los lenguajes jurídicos de España y China, usando ejemplos reales de sus respectivos Códigos Penales para probar las teorías expuestas. En los capítulos cuatro y cinco se describe el estudio empírico. El corpus del trabajo lo componen las traducciones escritas del Artículo 22 del Código Penal de España y las encuestas posteriores realizadas por los sujetos de estudio al término de la traducción. Las traducciones escritas están compuestas por las realizadas por tres grupos diferentes: un grupo piloto de 106 estudiantes del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá; un grupo de control de 9 traductores con experiencia en la traducción general chino-español pero sin formación

específica en la traducción jurídica entre los dos idiomas; y la traducción publicada del Código Penal de España en chino como el tercer grupo. En el análisis de los datos se llevan a cabo tres estudios diferentes, teniendo en cuenta cada uno de los grupos por separado: un análisis cuantitativo de los errores en las traducciones de los tres grupos; un análisis cualitativo de los 18 “puntos ricos” extraídos de las traducciones de los tres grupos; y un análisis de las encuestas realizadas por los dos primeros grupos, a fin de identificar los problemas y dificultades de la traducción jurídica español-chino. Como conclusión más relevante de esta investigación cabe destacar que los estudiantes tienen dificultades en todos y cada uno de los pasos del proceso de la traducción jurídica español-chino, motivo por el que resulta necesario el fomento de todas las sub-competencias traductorales, dada la enorme distancia lingüística entre el español y el chino, las grandes diferencias entre los dos sistemas jurídicos y la escasez de recursos disponibles entre estos dos idiomas para el traductor hasta la fecha. El capítulo seis presenta una aproximación a una propuesta didáctica a raíz de los resultados obtenidos en el estudio empírico, con la finalidad de desarrollar la competencia traductora del alumno. En el capítulo siete se exponen las conclusiones finales, destacando las limitaciones del estudio y posibles líneas de futura investigación; y en el capítulo ocho se recoge la bibliografía.

**Palabras clave:** Traducción jurídica español-chino; Derecho comparado; Lenguaje jurídico; Competencia traductora; Propuesta didáctica.

This study originates from the lack of existing investigation of legal translation between Spanish and Chinese languages, as well as the shortage of didactic proposals to develop students' translation competence. The main objective is to identify the problems and difficulties that this specialized language pair and translation domain present, using an empirical study and an additional objective is to provide a didactic proposal to cover the deficiencies identified. This study is divided into eight chapters. In chapter 1, we introduce the topic, followed by the chapters 2 and 3 in which the theoretical basis of the research is provided, using both descriptive and comparative methodology. Concretely, a series of fundamental concepts and important theories in the legal translation field is presented due to their close relation to the subsequent empirical study: a comparison between the two legal systems and legal languages of Spain and China was carried out, using real examples taken from both criminal codes to demonstrate the theories explored in these two chapters. Chapters 4 and 5 describe the empirical study. The corpus is composed of the written translations of Article 22 of the Criminal Code of the Kingdom of Spain and the subsequent surveys completed by the study subjects at the end of the translation. The written translations are comprised of three different groups: a pilot group of 106 students from the Master's in Intercultural Communication, Public Service Interpreting and Translation at Universidad of Alcalá; a control group of 9 translators with experience in general Spanish-Chinese translation but no specific training in legal translation between the two languages; and a third group represented by the published translation of the Criminal Code of Spain into Chinese. In the data analysis, three different studies are carried out, taking into account each of the groups separately: a quantitative analysis of the errors in the translations of the three groups; a qualitative analysis of the 18 "rich points" extracted from the translations of the three groups; and an analysis of the surveys conducted by the first two groups, in order to identify the problems and difficulties of Spanish-Chinese legal translation. The most important conclusion of this research is that the pilot group has difficulties in every step they take in the process of the legal translation from Spanish to Chinese, indicating a need to develop every translation sub-competence, most likely explained by the linguistic distance between these two languages, differences between the two legal systems, and the shortage of existing translation resources between these two languages. Chapter 6 presents an approach to a didactic proposal based on the results obtained in the empirical study, in order to develop students' translation competence in this domain. Chapter

7 presents final conclusions, highlighting the limitations of the study and possible future research; and chapter 8 provides the bibliography.

**Keywords:** Spanish-Chinese legal translation; Comparative law; Legal language; Translation competency; Didactic proposal.

**Autor / Author:** Yolanda Moreno Bello

**Título / Title:** *Aplicación de estudios sobre el lenguaje en zonas en conflicto: el caso del intérprete de guerra / Language Studies Applied to Conflict Zones: The Case of the War Interpreter*

**Director:** Dr. Carmen Valero-Garcés (Universidad de Alcalá)

**Año / Year:** 2017

**Institution / Place:** Universidad de Alcalá

**Idioma de la tesis / Original language:** Spanish and English

**Resumen en español y en inglés / Spanish and English abstract:**

Esta Tesis Doctoral presenta un estudio sociolingüístico de las características de la interpretación en zonas de conflicto. De esta manera, la investigación trata de contribuir a la eliminación de las limitaciones lingüísticas que ayudan a perpetuar el conflicto y, a la vez, proponer algunas líneas de actuación que faciliten la comunicación entre personal civil y militar. Las hipótesis se recogen en los siguientes puntos: (1) debido al crecimiento acelerado de conflictos armados y flujos migratorios, la necesidad de comunicación intercultural aumenta cada vez más; (2) el choque cultural y el contexto bélico provocan relaciones asimétricas entre el ejército y la sociedad civil; (3) los elementos que resaltan la particularidad de este ámbito son la terminología específica, los elementos socio-culturales, e incluso los factores psicológicos que deben tomarse en cuenta con propósitos formativos. Esta investigación estudia los factores específicos de la interpretación en zonas de conflicto, con la finalidad de identificar y atenuar los elementos inherentes al contexto bélico que afectan al lenguaje oral, y, a su vez, a la interpretación. El modelo de análisis utilizado se basa en la combinación de la narratología y el análisis crítico del discurso aplicado a la interpretación. Los resultados reivindican el papel de la interpretación en zonas de conflicto y la autonomía del intérprete, con el fin de evitar asimetrías y facilitar la comunicación intercultural en zonas de conflicto. Los datos empíricos se han obtenido mediante el análisis cualitativo de indicadores o signos de asimetría en entrevistas y observación etnográfica a militares, intérpretes y civiles en zonas de conflicto. Como indicadores se han considerado los siguientes aspectos: incoherencias del discurso, mapas conceptuales, percepción de la violencia, construcciones sociales y relaciones de poder en contextos bélicos, propaganda y manipulación lingüística. El estudio se completa con un análisis cuantitativo de los hallazgos de estos indicadores para comprobar la veracidad de las construcciones teóricas sobre este campo. Finalmente, se pretende determinar las necesidades formativas de los intérpretes que actúan en este ámbito y proponer ciertas estrategias necesarias para proveer de autonomía al intérprete en zonas de conflictos dando paso a nuevas investigaciones y formaciones específicas para los mismos.

**Palabras clave:** Mediación intercultural; Interpretación; Narratología; Análisis crítico del discurso; Papel del intérprete; Zonas de conflicto.

This Doctoral Thesis presents the analysis carried out through a sociolinguistic study of the characteristics of interpreting in conflict zones. This research aims to end the linguistic constraints that perpetuate conflict, by making communication between civil population and military personnel easier. The hypotheses are gathered in the following points: (1) Due to the rapid growth of armed conflicts and migratory flows, there is a greater need of intercultural

communication; (2) the cultural clash and war context have resulted into asymmetric relations between the army and the civil population; (3) this field has specific features such as specific terminology, sociocultural elements, and even psychological factors that should be considered in the training process. This research analyzes the specific factors which affect interpreting in conflict zones, aiming to identify and mitigate inherent elements to the war context that affect oral communication and therefore, interpreting. The method of analysis is based on combining narratology and critical discourse analysis applied to interpreting. The results focus on the role of interpreting in conflict zones and the interpreter's autonomy to avoid asymmetries and make intercultural communication in conflict zones easier. Empirical data have been gathered through qualitative analysis of indicators signs of asymmetry by conducting interviews and ethnographic observation of military, interpreters and users in conflict zones. The following indicators have been analyzed: incoherence within discourse, conceptual mappings, and perception of violence, socially constructed roles and relations of power within the war context, propaganda and linguistic manipulation. The study will be completed with a quantitative analysis of the findings to confirm the validity of the theoretical constructions about this field. Ultimately, this research will try to establish the training needs of the interpreters in conflict zones as well as the essential strategies that they should be aware of in the context of their own autonomy, thus, making way to new research and specific training, adapted for them.

**Keywords:** Intercultural Mediation; Interpreting; Narratology; Critical discourse analysis; Interpreter's role; Conflict zones.

**TESIS RECIENTEMENTE LEÍDAS SOBRE LA TISP CON RESUMEN PENDIENTE DE PUBLICACIÓN EN INGLÉS Y ESPAÑOL / RECENTLY DEFENDED DISSERTATIONS ABOUT PSIT WHOSE ABSTRACT HAS NOT BEEN PUBLISHED YET IN ENGLISH AND SPANISH**

**Autor / Author:** Cristina González Abelaira

**Título / Title:** *Planificación lingüística de la lengua de signos en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia / Linguistic Planification of the Sign Language in The Educational Field in The Autonomous Community of Galicia*

**Director:** Dr. Modesto Aníbal Rodríguez Neira and Dr. María Luz Zas Varela (Universidad de Santiago de Compostela, Spain)

**Año / Year:** 2018

**Institución / Place:** Universidad Santiago de Compostela

**Autor / Author:** Verónica Fabiana Pérez Guarnieri

**Título / Title:** *La práctica de la traducción jurídica: problemas y dificultades en la traducción de sentencias inglés-español en dos casos de Derecho Penal y Civil / Legal Translation Practice: Problems and Difficulties in the Translation of English and Spanish Sentences for Two Cases from Criminal and Civil Law*

**Director:** Dr. Ángeles García Calderón and Dr. Beatriz Martínez Ojeda (Universidad de Córdoba, Spain)

**Año / Year:** 2017

**Institución / Place:** Universidad de Córdoba

**Autor / Author:** María Vidagal Murgui

**Título / Title:** *Museos, mediación cultural y artes visuales; perfiles profesionales del ámbito educativo / Museums, Intercultural Mediation and Visual Arts: Professionals Profiles in the Educational Field*

**Director:** Dr. Ricard Vicent Huerta Ramón (Universitat de València)

**Año / Year:** 2016

**Institución / Place:** Universitat de València

## **2. ÚLTIMOS PROYECTOS RELACIONADOS CON LA TISP / RECENT PROJECTS RELATED TO PSIT**

### **2.1 HUMANTERM**

*Humanterm* es el resultado de un proyecto de I+D+i realizado con financiación de la Universidad Europea de Madrid con una duración de un año (2012-2013). El objetivo general del proyecto *Humanterm* es la creación de un glosario terminológico plurilingüe (español-inglés-francés-chino-ruso) para la traducción en el ámbito humanitario que contribuya a mejorar la escasez de recursos electrónicos. Este objetivo se desglosa, a su vez, en dos subobjetivos: (1) crear un glosario terminológico plurilingüe a partir de la información contenida en los documentos del ámbito humanitario recopilados; (2) tener una voluminosa y valiosa documentación que permita generar a su vez un corpus de apoyo conceptual (contexto), una memoria de traducción o dar pie a la creación del portal de terminología de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Europea de Madrid (LABTERM).

---

*Humanterm* is the result of a research, development and innovation (RDI) project that received funding from the Universidad Europea de Madrid for a year (2012-2013). *Humanterm* aims to create a multilingual (Spanish-English-French-Chinese-Russian) glossary of terms for translators working in the humanitarian field, which will help to mitigate the lack of online resources. In turn, this main aim divides into two sub-objectives. On the one hand, it pursues the creation of a multilingual terminological glossary based on the information contained in the humanitarian documents compiled. On the other hand, it seeks to gather a wide and valuable selection of documents, which in turn will allow for the development of a corpus for conceptual support (context) and a translation memory, and the design of the terminological platform of the Faculty of Social Sciences and Communication (LABTERM) at the Universidad Europea de Madrid.

## **3. HERRAMIENTAS NOVEDOSAS RELACIONADAS CON LA TISP / RECENT USEFUL TOOLS RELATED TO PSIT**

### **3.1 MigApp**

Aplicación para facilitar a las personas migrantes el acceso a la información sobre las organizaciones y servicios disponibles para ellas.

Para más información:

<http://universaldocctor.cmail20.com/t/ViewEmail/i/F9EA7807355867142540EF23F30FEDED/C3BF2E3B0C2CA85105AF428974F65BCD>

---

A mobile app that facilitates migrants' access to information regarding the organizations and services available for them.

For further information, please visit:

<http://universaldocctor.cmail20.com/t/ViewEmail/i/F9EA7807355867142540EF23F30FEDED/C3BF2E3B0C2CA85105AF428974F65BCD>

### **3.2 e-mhGAP App**

Aplicación para favorecer el diagnóstico y tratamiento de los trastornos mentales, neurológicos y de sustancias en centros de salud no especializados.

Para más información:

<http://universaldocctor.createsend1.com/t/ViewEmail/i/1657441C8779A7192540EF23F30FEDED>

---

A mobile app that facilitates the diagnosis and treatment of mental, neurological and substance user disorders in non-specialized healthcare centers.

For further information, please visit:

<http://universaldocctor.createsend1.com/t/ViewEmail/i/1657441C8779A7192540EF23F30FEDED>

### **3.3 ZMD App**

Aplicación con contenido informativo básico sobre la maternidad, los cuidados del recién nacido y la salud infantil dirigida a madres embarazadas y primerizas o proveedores de servicios sanitarios.

Para más información:

<http://www.zeromothersdie.org/zmd-app.html>

---

It is a source of essential maternal, newborn and child health information for pregnant women, new mothers and health workers providing care to their community.

For further information please visit:

<http://www.zeromothersdie.org/zmd-app.html>

## **4. PRÓXIMOS EVENTOS RELACIONADOS CON LA TISP / UPCOMING EVENTS RELATED TO PSIT**

### **4.1 Seminarios de formación/Talleres/Charlas sobre la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos**

Fecha / Date: 12<sup>th</sup> March-4<sup>th</sup> April 2018

Lugar / Place: Alcalá de Henares, Spain

Para más información / For further information please visit: [traduccion.online@uah.es](mailto:traduccion.online@uah.es)

#### **4.2 Status and Recognition of Legal Interpreters and Translators Today**

Fecha / Date: 16<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> March 2018

Lugar / Place: Sofia, Bulgaria

Para más información / For further information please visit: [http://eulita.eu/wp/wp-content/uploads/Preliminary-programme\\_Sofia\\_16-01-18.pdf](http://eulita.eu/wp/wp-content/uploads/Preliminary-programme_Sofia_16-01-18.pdf)

#### **4.3 IX Annual International Translation Conference: Translation in the Digital Age-Front translation tools to shifting paradigms**

Fecha / Date: 27<sup>th</sup>-28<sup>th</sup> March 2018

Lugar / Place: Doha, Qatar

Para más información / For further information please visit: <http://www.tii.qa/en/9th-annual-international-translation-conference-translation-digital-age-translation-tools-shifting>

#### **4.4 Voyages in Translation Studies: L'Odyssee de la traductologie**

Fecha / Date: 6<sup>th</sup> April 2018

Lugar / Place: Quebec, Canada

Para más información / For further information please visit: <https://docs.google.com/document/d/11oLwS0jNiSIyUJJEQR7S-ukZjMo609nSER8lyPatbFA/edit>

#### **4.5 Interpreting for Chemical Dependency and Pain Management Patients**

Fecha / Date: 7<sup>th</sup> April 2018

Lugar / Place: Seattle, USA

Para más información / For further information please visit: <https://www.notisnet.org/event-2846068>

#### **4.6 CIUTI Conference 2018: Translation and Interpreting in an Era of Demographic and Technological Change. Innovation in Research, Practice and Training**

Fecha / Date: 5<sup>th</sup> May 2018

Lugar / Place: Edinburgh, UK

Para más información / For further information please visit: <http://www.ciuti.org/events/forum/>

#### **4.7 SSTI Research Conference 2018 Judiciary Interpreting: Moving forward with Standards for Training**

Fecha / Date: 7<sup>th</sup> June 2018

Lugar / Place: San Francisco, USA

Para más información / For further information please visit:  
<https://wordstodeeds.com/2017/11/16/call-for-papers-judiciary-interpreting-moving-forward-with-standards-for-training-and-education/>

#### **4.8 International Symposium for Young Researchers in Translation, Interpreting, Intercultural Studies and East Asian Studies**

Fecha / Date: 29<sup>th</sup> June 2018

Lugar / Place: Barcelona, Spain

Para más información / For further information please visit: <http://pagines.uab.cat/simposi/en>

#### **4.9 2018 GSFL Roundtable in Forensic Linguistics and Forensic Phonetics**

Fecha / Date: 2<sup>nd</sup>-5<sup>th</sup> August 2018

Lugar / Place: University of York, UK

Para más información / For further information please visit:  
<http://germanicsocietyforensiclinguistics.org/call-for-abstracts/>

#### **4.10 Legal and Institutional Translation Policies: An Interdisciplinary Inquiry into the Past, Present And Future Challenges**

Fecha / Date: 20<sup>th</sup>-22<sup>nd</sup> September 2018

Lugar / Place: Leuven University, UK

Para más información / For further information please visit:  
<https://kuleuvencongres.be/litp2018/general-information>

#### **4.11 National Identity in Translation**

Fecha / Date: 24<sup>th</sup>-26<sup>th</sup> September 2018

Lugar / Place: LVIV, Ukraine

Para más información / For further information please visit:  
<http://www.natid.ur.edu.pl/venue.html>

#### **4.12 Translation, Interpreting and Culture: Old Dogmas, New Approaches**

Fecha / Date: 26<sup>th</sup>-28<sup>th</sup> September 2018

Lugar / Place: Nitra, Slovakia

Para más información / For further information please visit: <http://www.tic-conference.eu/index.php/en/>

#### **4.13 Translation in and for Society. Investigating Sociological and Cultural Aspects in Literary and Specialised Domains**

Fecha / Date: 26<sup>th</sup>-28<sup>th</sup> September 2018

Lugar / Place: Online

Para más información / For further information please visit: [http://www.uco.es/servicios/publicaciones/ocs/index.php/translation\\_society/index/pages/view/call\\_for\\_papers](http://www.uco.es/servicios/publicaciones/ocs/index.php/translation_society/index/pages/view/call_for_papers)

#### **4.14 III International Young Researcher's Conference on Translation and Interpreting**

Fecha / Date: 4<sup>th</sup>-5<sup>th</sup> October 2018

Lugar / Place: Alcalá de Henares, Spain

Para más información / For further information please visit: <http://www3.uah.es/jovenesinvestigadores/home.html>

#### **4.15 Jurinlingüística II: Enfoques Interdisciplinarios en el Estudio de la Lengua y el Derecho**

Fecha / Date: 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup> October 2018

Lugar / Place: Sevilla, Spain

Para más información / For further information please visit: <https://www.jurilinguistica.com/>

#### **4.16 Discuss Interpreting ISIT International Conference on Interpreting Languages**

Fecha / Date: 16<sup>th</sup>-17<sup>th</sup> November 2018

Lugar / Place: ISIT, France

Para más información / For further information please visit: <https://www.isit-discussinterpreting.com/homepage>

#### **4.17 I Congreso Internacional: Traducción y Sostenibilidad Cultural-Sustrato, Fundamentos Y Aplicaciones**

Fecha / Date: 28<sup>th</sup>-30<sup>th</sup> November 2018

Lugar / Place: Salamanca, Spain

Para más información / For further information please visit: <http://traduccionysostenibilidad.fundacionusal.es/>

#### **4.18 Media for All**

Fecha / Date: 17<sup>th</sup>-19<sup>th</sup> June 2019

Lugar / Place: Stockholm, Sweden

Para más información / For further information please visit: <https://www.tolk.su.se/english/about-us/events/conferences/media-for-all-8>

---

# LA INFLUENCIA DE LAS ASIMETRÍAS INSTITUCIONALES EN LA TRADUCCIÓN JURÍDICA Y ADMINISTRATIVA ESTUDIO DE CASO: MARRUECOS Y ESPAÑA/ THE INFLUENCE OF INSTITUTIONAL ASYMMETRIES ON LEGAL AND ADMINISTRATIVE TRANSLATION: CASE STUDY: SPAIN AND MOROCCO

---

**Abderrahim El Jirari**  
*University of Alcalá, Spain*  
[abderrahim.jirari@edu.uah.es](mailto:abderrahim.jirari@edu.uah.es)

**Resumen:** Existe una notable asimetría institucional entre Marruecos y España que hace que el traductor se enfrente a unas dificultades para encontrar términos equivalentes entre las lenguas de trabajo, por lo cual, resulta importante realizar un análisis comparativo en el marco del ordenamiento jurídico en el que se gestan los textos de traducción, puesto que los diccionarios bilingües y monolingües han demostrado que son insuficientes para dar respuesta a los problemas de traducción. Este artículo parte de la concepción de la traducción jurídica-administrativa como una labor que trasciende el ámbito puramente terminológico y lingüístico.

**Palabras clave:** Traducción jurídico-administrativa; Comparación de sistemas y unidades administrativas; Lengua árabe.

**Abstract:** There is a notable institutional asymmetry between Morocco and Spain, which makes it difficult for the translator to find equivalent terms among the working languages, and it is therefore important to carry out a comparative analysis within the framework of the legal system in which translated texts are produced, since bilingual and monolingual dictionaries have shown that they are insufficiently able to resolve problems involving translation. This article starts from the conception of legal-administrative translation as a task that transcends the purely terminological and linguistic field.

**Key words:** Legal-administrative translation ; Comparison of systems and administrative units; Arabic language.

## 1. Introducción

La Administración pública, en cualquiera de sus manifestaciones, está constantemente presente en la vida diaria, aunque no seamos siempre conscientes de ello, ya que el universo que nos rodea es un universo que está plenamente regulado por trámites administrativos y procedimientos. Responder a las exigencias actuales de la globalización y sus consecuencias requiere por parte de la Administración pública, la capacidad de adaptarse a las diferencias organizativas de las instituciones extranjeras mediante una comunicación eficaz y eficiente. De ahí, la importancia de la traducción en los servicios públicos.

Cada país tiene un sistema legal propio, que está sometido a convenciones culturales y unas reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas propias, ya que el derecho es, ante todo, un

fenómeno social muy arraigado en la historia de cada pueblo; ello nos lleva a la conclusión de que el principal reto al que se enfrenta un traductor jurídico es la incongruencia existente entre los ordenamientos jurídicos y su funcionamiento. El objetivo de este artículo es exponer, definir y analizar las diferentes instituciones y organismos existentes en España y Marruecos, con la intención de discernir cuáles son las diferencias más notables que existen entre ambas culturas y sistemas legales desde un punto de vista interdisciplinar (judicial, administrativo, terminológico y lingüístico); destacaremos sus características, similitudes y diferencias entre sus estructuras administrativas y judiciales. Asimismo, también se pretende elaborar una matriz comparativa de las instituciones de ambos países objeto de estudio.

La metodología aplicada en este estudio responde a una lógica comparativa, centrada básicamente en el análisis constitucional, el estudio de las leyes orgánicas y el funcionamiento de las administraciones de ambos países. Es cierto que en esta investigación este aspecto va a implicar una menor profundidad en el análisis de cada uno de los casos; en contrapartida, es posible obtener una mayor riqueza de información sobre las formas que cada país ha elegido para el establecimiento de una constitucionalidad y funcionamiento propios.

Con el objeto de reducir al mínimo los riesgos de error y/o inexactitud, las matrices han sido elaboradas en base a información extraída de la Constitución, los marcos legales y reglamentarios vigentes, y páginas web oficiales de cada uno de los países de la muestra de estudio.

## 2. Marruecos y España: características generales

Según los artículos 1 y 2 de la *Constitución marroquí*, Marruecos constituye un monarquía constitucional, democrática, parlamentaria y social; el régimen constitucional del país se basa en la separación, el equilibrio y la colaboración de los poderes, así como en la democracia ciudadana y participativa. La organización territorial del reino es descentralizada y basada en una regionalización avanzada. La nación ejerce la soberanía de forma directa a través del referéndum y de forma indirecta por la vía de sus representantes. En cambio, en el Artículo 1 de la *Constitución Española* se puede leer que:

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.
2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.
3. La forma política del Estado español es la Monarquía parlamentaria.

|                                 | Marruecos  | España   |
|---------------------------------|--|--|
| <b>Tipo del Estado</b>          | Estado unitario<br>"دولة مركزية"   | Estado regional  |
| <b>Régimen político</b>         | Monarquía parlamentaria constitucional<br>"ملكية برلمانية و دستورية"                         | Monarquía parlamentaria  |
| <b>Forma política</b>           | Separación, equilibrio y colaboración entre los poderes.<br>"فصل السلط، و توازنها و تعاونها" | Jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación entre los poderes. |
| <b>Organización territorial</b> | Regionalización avanzada<br>"جهوية متقدمة"   | Autonómica   |
| <b>Unidades constituyentes</b>  | Doce regiones<br>"12 جهة"  | Diecisiete Comunidades Autónomas   |

Tabla 1. Identificación de los sistemas políticos

En consecuencia, en ambos Estados se da la cuádruple unidad: unidad de ordenamiento jurídico (derecho), unidad de autoridades gubernativas, unidad de gobernados o destinatarios del ordenamiento jurídico y de las decisiones políticas y unidad de territorio. Sin embargo, España tiene un elevado grado de autonomía y desconcentración del Poder, mientras que en Marruecos el poder presenta una forma política central, pese a los intentos de regionalización avanzada.

En cuanto al Parlamento marroquí, se compone de dos cámaras, al igual que el español (Cortes Generales): la Cámara de los Representantes “مجلس النواب” y la Cámara de los Consejeros “مجلس المستشارين”. El Parlamento vota las leyes, controla la acción del gobierno y evalúa las políticas públicas. En cambio, las Cortes Generales, están divididas en el Senado (Cámara Alta) y el Congreso de los Diputados (Cámara baja) y ejercen aspectos esenciales de la soberanía nacional: poseen la potestad legislativa, aprueban los Presupuestos Generales del Estado y controlan la acción del Gobierno.

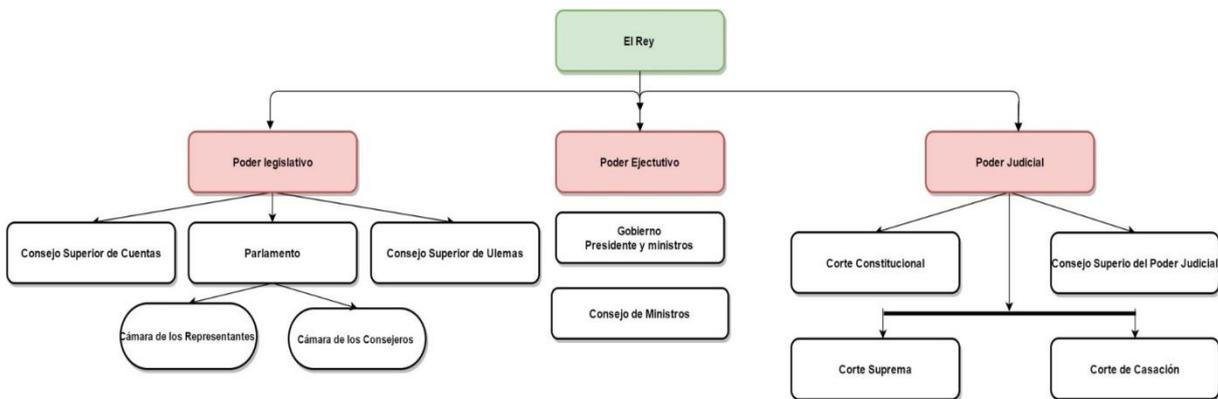


Figura 1. División de poderes en Marruecos

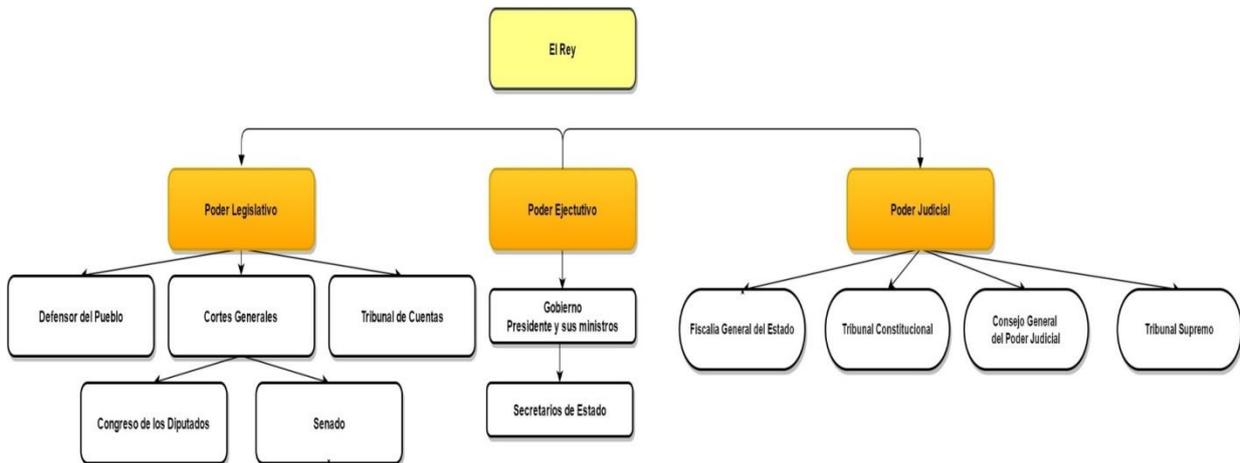


Figura 2. División de poderes en España

El panorama de la formación ministerial de ambos países refleja una gran diferencia tanto en el número de los ministerios como en las competencias atribuidas a cada ministerio. Por ejemplo, en el caso de Marruecos, hay 20 ministerios, cuatro ministerios delegados y dos ministros delegados, por lo que hay un total de 26 ministros. En cambio, en España, el número de los ministros se restringe en 13 ministerios. En cuanto a las competencias, nos hemos enfrentado a la situación de que a veces un ministerio en España englobaba competencias de varios ministerios de Marruecos, como el caso del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, cuyos correspondientes ministerios en Marruecos son tres: Ministerio de Jóvenes y Deporte, Ministerio de Cultura y Comunicación y Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional.

### 3. Propuestas de traducción de los ministerios de ambos países

A modo de resumen, la formación ministerial de Marruecos difiere sustantivamente de España. A continuación, recogemos los ministerios que han supuesto alguna dificultad en su traducción:

| Ministerios de Marruecos  |   | Ministerios de España                              |                                     |
|---|---|--|-------------------------------------|
| Ministerio de Economía y Finanzas   | وزارة الاقتصاد والمالية   | Ministerio de Economía, Industria y Competitividad | وزارة الاقتصاد و الصناعة و المنافسة |
| Ministerio de Ordenación Territorial Nacional, Urbanismo, Vivienda y Política de la Ciudad  | وزارة إعداد التراب الوطني والتعمير والإسكان وسياسة المدينة  | Ministerio de Empleo y Seguridad Social            | وزارة الشغل و الضمان الاجتماعي      |
| Ministerio Delegado del Presidente del Gobierno a cargo de Asuntos Generales y la Buena Gobernanza  | الوزارة المنتدبة لدى رئيس الحكومة المكلف بالشؤون العامة والحكامة  | Ministerio de Fomento                              | وزارة التجهيز                       |
| Secretaría de Estado  | الأمانة العامة للحكومة  | Ministerio de Hacienda y Función Pública           | وزارة المالية و الوظيفة العمومية    |
| Ministerio de Habices y Asuntos Islámicos   | وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية   |  |                                     |
| Ministerio Delegado del Presidente del Gobierno a cargo de las Relaciones con el Parlamento, la Sociedad Civil y el Portavoz del Gobierno | الوزارة المنتدبة لدى رئيس الحكومة المكلف بالعلاقات مع البرلمان والمجتمع المدني الناطق الرسمي باسم الحكومة |  |                                     |

Tabla 1. Propuesta de traducción de los ministerios de Marruecos y España

#### 4. Sistema administrativo: unidades administrativas

La comparación de los sistemas administrativos y judiciales de España y Marruecos es un proceso complejo debido a las grandes diferencias existentes entre ambos países. Para facilitar el proceso, tras consultar varias fuentes oficiales, las conclusiones vienen reflejadas en esquemas que facilitan la comprensión de los resultados conseguidos sobre la organización administrativa de ambos entes (figuras 3 y 4).



Figura 3. Unidades administrativas de España

Como se ha dicho antes, España es una **monarquía parlamentaria** y cuenta con una organización política y administrativa basada en comunidades autónomas, provincias y municipios. Sin embargo, en la actual organización administrativa de Marruecos, se distinguen dentro de las regiones: regiones o *wilayas*, prefecturas, provincias, y comunas o municipios. Los Consejos de Regiones y de Comunes se eligen por sufragio universal directo. Las regiones están supervisadas por un “wali” “الوالي”, nombrado por Dhair sobre la propuesta del Ministerio Interior. El “wali” se considera la máxima autoridad en la región y sus prerrogativas se han ampliado con la creación de los Centros Regionales de Inversión “المراكز الجهوية للاستثمار”. La mayoría de los trámites administrativos de los ciudadanos se realizan en las divisiones administrativas: prefectura (o delegación del gobierno), bajalato “الباشوية”, distritos municipales y comunas “المقاطعات و الدوائر”.



Figura 4. Unidades administrativas de Marruecos

Los traductores de árabe, tanto en España como en Marruecos, no se han puesto de acuerdo sobre la traducción de varias unidades administrativas. Unos traducen el término “الجماعة القروية” por “comuna”, del francés “commune”, que en España no significa lo que se “pretende dar a entender” (Collier, 1993: 143).

Otros lo traducen por “comunidad” o “municipalidad”; a este respecto, según Aguessim (2013: 9):

preferimos Distrito Municipal, porque las versiones oficiales que tenemos en España se limitan únicamente a la transliteración académica al-ÿ ama'a, que no resultará práctica a ojos del funcionario.

Atendiéndonos al efecto que produciría, resulta más acertado traducirla como “municipio” o “distrito municipal” cuando se trata de división administrativa urbana (“arrondissements”) y utilizar “comunas” para referirse a las unidades administrativas menores establecidas en aldeas y pueblos; así, se distingue entre unidades locales mayores y menores. Sin embargo, cuando se trata de “المجلس الجماعي”, la traducción más acertada en este sentido es “concejo municipal”, y con esto guardamos el significado del término original mediante otro que resulta familiar para el receptor.

Otras unidades administrativas de mayor importancia en las regiones de Marruecos son العمالة و الولاية. Muchos traductores utilizan la palabra “prefectura” para hacer referencia a العمالة, traducción del francés, y para referirse a الولاية (“wilaya”), utilizan “delegación del gobierno”. En realidad, ambas son delegaciones del gobierno, pero no son lo mismo ni en cuanto a las competencias ni a la demarcación territorial a lo que se refiere. Una “wilaya” está presidida por un “wali”, que es la figura elegida por el Rey para ser representado en todas las regiones del país; en árabe significa:

<sup>1</sup> الولاية من الولاء والتوالي الذي يطلق على القرب من حيث المكان ومن حيث النسب ومن حيث الدين، ومن حيث الصداقة، ومن حيث النصر، ومن حيث الاعتقاد، والولاية النصر، والولاية تولي الأمر.

Una “wilaya” está presente en las ciudades grandes como administración regional y puede incluir una provincia o varias provincias. Como resulta ser una división administrativa

<sup>1</sup> انظر المعجم الوسيط 1058/2.

característica de Marruecos es mejor conservar el término “wilaya” en vez de “delegación del gobierno”, y traducir العمالة por “delegación provincial” o “delegación del gobierno”.

### 5. Sistema judicial español y marroquí

El Poder Judicial de España es el conjunto de juzgados y tribunales, integrados por jueces y magistrados. Los juzgados de primera instancia e instrucción toman su nombre de la capital del partido judicial respectivo y extienden su jurisdicción a todo él. El partido judicial puede estar integrado por uno o varios términos municipales.

Estos juzgados se designan dependiendo de las causas que tienen asignadas por ley; asimismo, en función del volumen del trabajo, puede existir más de un juzgado de cada clase por comunidad autónoma o provincia o bien extender su competencia territorial a varias comunidades autónomas o provincias, o partes de ellas.

En grandes ciudades del Estado existen Juzgados de lo Mercantil, de lo Penal, de Violencia sobre la Mujer, de lo Contencioso-Administrativo, de lo Social, de la Vigilancia Penitenciaria y de Menores.

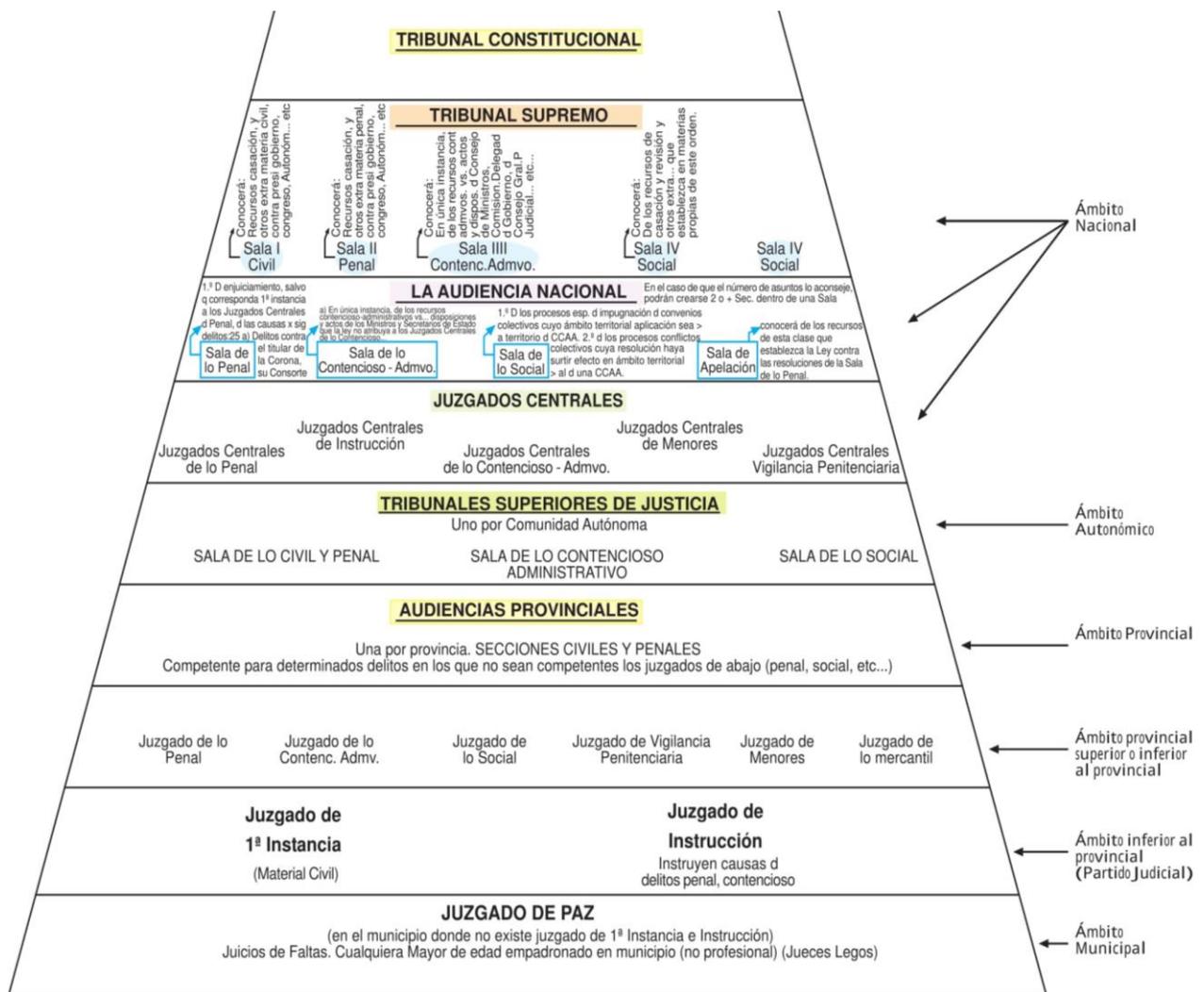


Figura 5. Órganos jurisdiccionales de España

En cuanto a los Juzgados de Paz, estos últimos se encuentran en poblaciones menores donde no hay Juzgado de Primera Instancia e Instrucción, y están dirigidos por jueces no pertenecientes a la carrera judicial; conocen y deciden causas civiles de menor cuantía y causas penales por faltas leves. También desempeñan funciones de Registro Civil, siendo responsables de la custodia y llevanza de los libros que registran el nacimiento, estado civil, los hechos que afecten a la capacidad de obrar y la defunción de las personas. Se trata de una categoría similar a los juzgados de proximidad en Marruecos, que conocen y decide sobre casos relacionados con la propiedad cuyo valor no sobrepase los 1.200 MAD.

El poder judicial marroquí está compuesto por un conjunto de juzgados y tribunales, que vienen clasificados a continuación en tres principales categorías de jurisdicción: las jurisdicciones de derecho común, las jurisdicciones especializadas y las jurisdicciones de excepción.

| Órgano  | Traducción                            | Orden jurisdiccional  | Ámbito territorial |
|---|---------------------------------------|---|--------------------|
| <b><i>Jurisdicción Superior</i></b>                             |                                       |   |                    |
| المحكمة الدستورية   | Tribunal Constitucional               | Constitucional  | Nacional           |
| المجلس الأعلى للسلطة القضائية<br>(سابقاً: المجلس الأعلى للقضاء) | Consejo Superior del Poder Judicial   | Constitucional  | Nacional           |
| محكمة النقض (سابقاً، المجلس الأعلى)                             | La Corte de Casación                  | Civil, comercial, contencioso-administrativo, social y penal.   | Nacional           |
| <b><i>Las Jurisdicciones de derecho común:</i></b>              |                                       |   |                    |
| المحكمة الابتدائية (68)   | Juzgado de primera instancia          | Casos civiles, sociales y comerciales   | Provincial         |
| قسم قضاء الأسرة   | División jurisdiccional de la Familia | Estatuto Personal, herencia, civil, asuntos notariales, menores, custodia y todo lo relacionado con la asistencia y protección de la familia. | Provincial         |
| محكمة الإستئناف (21)  | Tribunal de apelación                 | Casos penales y de apelación juzgados en primera instancia.   | Provincial         |
| قسم قضاء القرب  | Juzgado de Proximidad                 | Casos relacionados con la propiedad cuyo valor no sobrepase los 1.200 MAD.  | Local              |
| <b><i>Las jurisdicciones especializadas:</i></b>                |                                       |   |                    |

|   |   |  |                     |
|---|---|--|---------------------|
| المحكمة الإدارية<br>(7)                         | Tribunal administrativo                                   | Contencioso-administrativo   | Provincial/Regional |
| محاكم الإستئناف الإدارية (2)                    | Tribunal de Administrativo Apelación                      | Contencioso-administrativo   | Nacional            |
| المحكمة التجارية (8)                            | Tribunal de Comercio                                      | Comercial  | Nacional            |
| محكمة الاستئناف التجارية (3)                    | Tribunal de Apelación de Comercio                         | Comercial  | Nacional            |
| مجلس الأعلى للحسابات                            | Corte Superior de Cuentas (finanzas)                      | Supervisión presupuestaria.  | Nacional            |
| المجالس الجهوية للحسابات                        | Consejos Regionales de Cuentas                            | Supervisión presupuestaria.  | Regional            |
| <b><i>Jurisdicción de excepción</i></b>         |   |  |                     |
| المحكمة العسكرية الدائمة للقوات المسلحة الملكية | Tribunal militar permanente de las Fuerzas Armadas Reales | Casos de tenencia ilícita de armas y aquellos relacionados con los soldados. | Nacional            |

Tabla 2. Órganos jurisdiccionales de Marruecos

Conforme al *Código de Procedimiento Penal*, los tribunales de apelación son competentes para conocer de las apelaciones contra las sentencias pronunciadas por el Tribunal de Primera Instancia y por La División Jurisdiccional de Proximidad *أقسام قضاء القرب* para conocer en segunda instancia de los delitos correccionales, es decir, aquellos sancionados con pena de dos a cinco años de prisión. Los Tribunales de Apelación cuentan con la Sala Criminal, de los crímenes, es decir, de los delitos sancionados con pena superior a cinco años de prisión.

Los Juzgados de Primera Instancia e Instrucción en España están representados por un solo tribunal en Marruecos, con el nombre de Tribunal de Primera Instancia, con un fiscal y juez de instrucción, quedando así completo el Tribunal.

Lo mismo que los Juzgados de Paz y de Primera Instancia en España, estos juzgados envían sumarios de sus sentencias a la Audiencia Provincial (correspondiente al Tribunal de Apelación en Marruecos) y los casos pendientes de juicio oral y cuyo fallo les corresponde conforme a las reglas de competencia, así como los sumarios pendientes de instrucción en delitos correccionales. En Marruecos, el número de jueces y salas competentes varía según de la importancia del tribunal y del porcentaje de la población total del país en la región a la que pertenece administrativamente el tribunal.

El Tribunal de Primera Instancia “*المحكمة الابتدائية*” se compone de un Presidente y varios Magistrados, cuyo número varía según la importancia del Tribunal. Actúa como tribunal colegiado de tres miembros, lo mismo que en materia penal. Su competencia también es muy parecida a la que en España tienen los Juzgados de Primera Instancia. Conocen en primera instancia en materia contencioso-administrativa, salvo los casos en que la competencia está atribuida en única instancia a la Sala Administrativa del Tribunal Supremo.

En España, existe el cargo del Juez Decano, que es una figura que aparece en aquellas localidades donde hay más de un órgano unipersonal. Asume funciones de organización de los distintos juzgados en materias tales como asegurar el adecuado funcionamiento del servicio de guardia, convocar las Juntas de Jueces, vigilar por la correcta utilización de las dependencias judiciales o el reparto de asuntos. La figura que le corresponde en Marruecos es el Presidente del tribunal “رئيس المحكمة”, que puede ser del Juzgado de Primera Instancia o del Tribunal de Apelación, que, por su antigüedad y experiencia, llega a ocupar este escalón en la Administración de Justicia, y sus competencias son relativamente similares.

En cuanto a los Jueces de Paz, en España no forman parte de la carrera judicial, mientras que en Marruecos sí que tienen una formación judicial. Una característica del sistema judicial en Marruecos es la presencia de la figura del Juez de Ejecución, encargado de hacer seguimiento de los trámites de ejecución y acelerar la puesta en prácticas de las sentencias dictadas por los tribunales de comercio.

Tal y como se puede observar, el conocimiento de la asimetría institucional y la comparación de las unidades administrativas, en este caso de Marruecos y España, necesita que el traductor haga un esfuerzo para encontrar el equivalente y la mejor forma de hacer llegar al administrativo el mensaje del texto original. Según Collier (1993: 143),

la comparación es una herramienta fundamental del análisis. Agudiza nuestro poder de descripción, y juega un papel fundamental en la formación de conceptos, enfocando similitudes sugestivas y contrastes entre casos.

El saber lingüístico por sí solo no garantiza buenas traducciones, si fuese así todos los bilingües serían traductores, la traducción administrativa no se trata de una operación matemática, sino que es el resultado de un conocimiento enciclopédico, puesto que “en algunas circunstancias específicas, especialmente en el ámbito judicial e incluso el administrativo, se hace necesario controlar no solo lo que se entiende del documento, sino – importante – como se va a entender.” (M. Madkouri, 2010: 260).

De todas formas, la práctica ha de dar respuesta a problemas de traducción derivados de las grandes diferencias existentes entre ambos países, lo que hace que a veces el traductor parta del término y no del concepto. De ahí la importancia de conocer las instituciones judiciales y los ordenamientos jurídicos de ambos países por el traductor jurídico o jurado. Tener en cuenta estas diferencias institucionales entre España y Marruecos ayuda al traductor a acertar en la elección de las palabras adecuadas a cada procedimiento y grado de enjuiciamiento, aunque, en ambos casos, la lengua fuente condiciona en gran medida el resultado.

## Referencias bibliográficas

- Administración General del Estado español. [Disponible en: [https://administracion.gob.es/pag\\_Home/espanaAdmon/comoSeOrganizaEstado/Administracion\\_Gral\\_Estado.html](https://administracion.gob.es/pag_Home/espanaAdmon/comoSeOrganizaEstado/Administracion_Gral_Estado.html)].
- Aguessim El Ghazouani, A. 2013. “Aproximación a la traducción jurídico-administrativa de documentos del registro civil marroquí: certificaciones de nacimiento”. *Tonos digitales: Revista electrónica de estudios filológicos*, 25. [Disponible en: <https://www.oalibrary.org/papers2/9a40e50d-2022-4bea-93d5-0c24b32d4d72/>].
- Caballero Gea, J.A. 1980. *Los expedientes del Registro Civil síntesis y ordenación de las resoluciones de la dirección general de los Registros y del Notariado*. Pamplona: Aranzadi.

- Collier, D. 1993. "The Comparative Method". Ada W. Finifter (ed.). *Political Science: The State of Discipline II*. Washington, D.C.: American Political Science Association. [Disponible en: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1540884](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1540884)].
- Constitution du 1er juillet 2011. [Disponible en: <http://mjp.univ-perp.fr/constit/ma2011.htm>].
- Cortés, J. 1996. *Diccionario de árabe culto moderno árabe-español*. Madrid: Gredos.
- El-Madkouri Maataoui, M. 2010. "Aspectos lingüísticos y extralingüísticos de la traducción jurídico-administrativa del árabe al español". *Revista Estudios de lingüística y traductología árabe*: 229-263.
- Franzoni De Moldavsky, A. 1992. "La traducción de los sistemas jurídicos". En Campus, *Revista de la Universidad de Granada*, 62: 42-43.
- Ministerio de Justicia de Marruecos. [Disponible en: <http://www.justice.gov.ma>]
- Ministerio de Justicia de España. [Disponible en: <http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/inicio>]
- Ortega Herráez, J.M. 2002. "La traducción de referencias culturales de carácter institucional y político a través de un caso práctico". *Puentes*, 1: 21-32.
- Real Academia Española. 1992. *Diccionario de la Lengua Española*. 2 vols., 21ª edición. Madrid: Espasa Calpe.

- القانون التنظيمي المتعلق بمجلس المستشارين 2012.
- القانون التنظيمي المتعلق بالمجلس الدستوري 2010.
- القانون التنظيمي المتعلق بالمحكمة الدستورية 2014.
- القانون المتعلق بتنظيم الجهات (1997).
- الدستور المغربي طبعة 2011.
- دليل التقارب القانوني بين المملكة المغربية والاتحاد الأوروبي 2015.

---

# LA TERMINOLOGÍA INFORMATIZADA Y LA TRADUCCIÓN EN LENGUAS MINORITARIAS. REFLEXIONES / COMPUTERIZED TERMINOLOGY AND TRANSLATION IN MINORITY LANGUAGES. REFLECTIONS

---

**Liliana Ilie**

*Universidad de Alcalá, España*

[liliana\\_ilie@hotmail.com](mailto:liliana_ilie@hotmail.com)

Resumen: En la era del boom tecnológico en la que todas las actividades diarias se ven afectadas por el uso de nuevas tecnologías, es importante descubrir las carencias de la enseñanza de la traducción e interpretación en general y de la traducción e interpretación especializada en lenguas minoritarias en particular. Además, en la actual sociedad multicultural resulta esencial poder dominar las herramientas informáticas que tienen como propósito facilitar el trabajo del traductor/intérprete y eso se puede realizar a través de un esfuerzo coordinado entre las distintas instituciones formativas a nivel nacional e internacional. En este breve trabajo nos proponemos, por un lado, presentar algunos proyectos e iniciativas relacionados con la formación de los alumnos de Traducción e Interpretación en el campo de las tecnologías de información y comunicación y, por otro, describir algunas herramientas de utilidad para la creación de corpus por los mismos alumnos en general y por los alumnos de combinaciones lingüísticas que cuentan con pocos diccionarios bilingües, como la combinación rumano-español.

**Palabras clave:** Terminología; Lenguas Minoritarias; Traducción; Interpretación.

Abstract: In the era of the technological boom, in which all daily activities are affected by the use of new technologies, it is important to discover the shortcomings of the teaching of translation and interpretation in general and of translation and specialized interpretation in minority languages in particular. Moreover, in today's multicultural society, it is essential to be able to master computer tools that have the purpose of facilitating the work of the translator / interpreter and this can be done through a coordinated effort between the different training institutions at national and international level. This short paper has two aims: on the one hand, to present some projects and initiatives related to the training of Translation and Interpreting students in the field of information and communication technologies and, on the other hand, to describe some useful tools for the creation of corpus by the students in general and by the students of linguistic combinations that have few bilingual dictionaries, such as students from the Romanian-Spanish combination, among other minority languages.

**Keywords:** Terminology; Minority Languages; Translation; Interpreting.

## 1. Introducción

Aunque no se conoce la fecha exacta del nacimiento del conocimiento especializado, se puede afirmar con certeza que tanto la traducción como la terminología gozan de una larga tradición. Además, en la pluralidad de escenarios de la comunicación de la actual sociedad del siglo XXI, los lenguajes especializados juegan un papel fundamental en los distintos ámbitos profesionales.

Sin embargo, los traductores e intérpretes han cambiado sus formas de trabajar a la vez con la aparición del internet y las tecnologías de información y comunicación. Actualmente, en las clases de traducción e interpretación, además de la adquisición de los típicos conocimientos relacionados con las competencias comunicativas, se debe desarrollar una innovación docente que comprenda la adquisición de estrategias instrumentales tecnológicas relacionadas con las tres etapas de pre-traducción, traducción y post-traducción. Por otro lado, al trabajar con lenguas minoritarias cabe destacar la necesidad de orientar a los alumnos para trabajar con los recursos en línea disponibles o lenguas de apoyo, pero también para la creación de recursos especializados como bases terminológicas especiales que se puedan ampliar y actualizar con facilidad.

Las condiciones actuales de trabajo de un futuro traductor deben incluir ya no solo diccionarios y memorias de traducción, sino también herramientas que faciliten el trabajo, creando al mismo tiempo recursos especializados que se puedan compartir con otros profesionales. Faber y Jiménez (2002) subrayan la aplicabilidad de las herramientas de organización de conocimiento a la actividad del traductor: “La utilidad de una representación de conocimiento traductor radica en su posible implementación en el diseño de herramientas de traducción, como bases de datos terminológicas” (Faber y Jiménez, 2002: 4).

El aprendizaje de los TIC en la etapa anterior al proceso de traducción constituye no solo un fin para la mejora de la traducción, sino un medio para cambiar la metodología educativa y seguir desarrollando y mejorando la traducción e interpretación a nivel internacional. Además, de esta manera, el profesional docente daría paso a una mayor implicación del alumno en el proceso de aprendizaje y en la creación de los tan necesarios recursos terminológicos especializados, especialmente al tratarse de lenguas minoritarias. En este breve trabajo nos proponemos, por un lado, presentar algunos proyectos e iniciativas relacionados con la formación de los alumnos de Traducción e Interpretación en el campo de las tecnologías de información y comunicación y, por otro, describir algunas herramientas de utilidad para la creación de corpus por los mismos alumnos en general y por los alumnos de combinaciones lingüísticas que cuentan con pocos diccionarios bilingües, como la combinación rumano-español, entre otras lenguas minoritarias.

## **2. Proyectos e iniciativas universitarias de formación en TIC**

Una iniciativa importante desde el punto de vista de la formación de los alumnos de traducción en TIC la representa el proyecto *DocenTic*<sup>1</sup> de la Universidad de Valencia, que se ha propuesto introducir la asignatura “Informática aplicada a la traducción” en el Grado de Traducción para la adquisición de estrategias instrumentales, además de los típicos conocimientos relacionados con las competencias comunicativas. En el marco de este proyecto se ha puesto en marcha, por un lado, una formación tanto de los alumnos, como de los profesores para poder trabajar con las tecnologías de información y comunicación relacionadas con la traducción e interpretación. Por otro lado se ha trabajado al nivel de infraestructura para poder disponer del equipamiento técnico necesario (Ramírez, 2010: 24). Lo que se podría considerar como novedad es la introducción en los laboratorios informáticos no solo de gestores de memorias de traducción y alineadores, sino también la inserción de gestores de terminología para crear, editar y eliminar bases de datos terminológicas. Sin embargo, lo que hay que destacar es la combinación lingüística impartida en el grado de la Universidad de Valencia porque se trabaja con los idiomas más usados en internet: inglés, alemán, francés y español. Cabe añadir que para estas

---

<sup>1</sup> DocenTic es un programa impulsado por la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Valencia y dirigido a la producción de recursos digitales en abierto para la docencia, así como al fomento del uso de las TIC en el aula, coordinado por Hang.

lenguas los recursos digitales en áreas especializadas son muy abundantes en comparación con las lenguas minoritarias. Por esta razón, se debe hacer hincapié en la dificultad que supone realizar trabajos de traducción con una gran escasez de recursos lingüísticos especializados en las lenguas menos usadas de la Unión Europea.

El proyecto *DocenTic*, junto con otras iniciativas similares de otras universidades (como el proyecto *Aula.int* de la Universidad de Granada), ofrecen muchos beneficios para los alumnos, pero para poder ofrecer un programa de formación completo y orientado al trabajo con lenguas minoritarias que se refleje no solo en la teoría, sino también en la práctica, es necesaria una estrecha colaboración entre las instituciones formativas y un fondo económico de inversión para la adquisición del equipamiento necesario y la formación de los profesores. Además, así como se mencionaba anteriormente, para poder mejorar la formación de los traductores e intérpretes en lenguas minoritarias y cubrir las carencias de un sistema tradicional de aprendizaje, que ya no es efectivo en la era tecnológica, hace falta, en primer lugar, observar las carencias que las presentes metodologías docentes tienen y buscar soluciones.

### 3. Carencias actuales y reflexiones

En este apartado destacamos algunas de las carencias que hemos detectado en cuanto a los conocimientos informáticos y formación del alumnado.

En primer lugar, hay que destacar la falta de conocimiento informático de los alumnos de combinaciones lingüísticas como rumano-español, árabe-español, chino-español o ruso-español, a la hora de acceder a los cursos de traducción e interpretación, ya que los estudiantes pueden provenir de distintas áreas de especialidad no necesariamente relacionadas con la Traducción e Interpretación. Por esta razón es necesario que los alumnos tengan desde el primer momento una asignatura a través de la cual ellos puedan empezar a trabajar con distintas herramientas informáticas requeridas para la traducción e interpretación. Cabe destacar que la adquisición de estas destrezas requiere muchas horas de ejercicio para poder dominar no solo el uso de los instrumentos básicos como editores de texto, navegadores de internet, alineadores y memorias de traducción, sino herramientas más complejas como son los programas de búsqueda, análisis y tratamiento de corpus y gestores de bases de datos terminológicas.

Para la adquisición de algunos de los conocimientos temáticos y terminológicos que los alumnos que se están formando en Traducción e Interpretación necesitan es necesario que cuenten una formación práctica durante un tiempo prolongado. Mediante un análisis básico de los programas de estudio hemos observado que, en el caso de algunas instituciones formativas, el número de horas dedicadas al aprendizaje y uso de una serie de herramientas que pueden facilitar esa adquisición de conocimientos es bastante limitado. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Valencia, la asignatura “Informática aplicada a la traducción” existe solo en el cuarto año de licenciatura, ofreciendo un tiempo insuficiente para la adquisición de los conocimientos necesarios de esta asignatura. Otro ejemplo en este sentido lo representa el 'Master Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos' de la Universidad de Alcalá. Desde el punto de vista del conocimiento de idiomas, el acceso a este programa de formación especializada está limitado a estudiantes que tienen una formación previa en el campo de la lingüística. Pero, si tenemos en cuenta los conocimientos de informática aplicada a la traducción, no existen requisitos de acceso específicos. Igualmente, si tenemos en cuenta la variedad de herramientas disponibles, el tiempo dedicado a la formación en el ámbito de la informática aplicada a la traducción parece insuficiente, considerando también la duración limitada de dichos programas. Por otro lado, el acceso a las herramientas informáticas anteriormente mencionadas depende, en realidad, del número de horas presenciales que se le dedica en asignaturas como “Técnicas y recursos” o de

“Traducción especializada”, cuando el laboratorio informático se encuentra disponible. Por lo tanto, se podría afirmar que, en las clases de formación, apenas hay tiempo para la introducción y explicación del funcionamiento y de las funciones de los programas en cuestión.

Sin embargo, para poder dominar y trabajar con facilidad con instrumentos como los que se proponen en este trabajo hace falta una práctica constante y más específica que pueda realizarse desde casa, con ejercicios reales de traducción, tratamiento y análisis de corpus, así como creación de bases de datos terminológicas. Eso implica que los profesores también tengan conocimientos exhaustivos de estos y otros programas y herramientas informáticas aplicables a la traducción e interpretación.

Un problema relacionado con la metodología empleada en la formación de traducción e interpretación es la infraestructura tecnológica disponible en los laboratorios de las instituciones formadoras. Hay que hacer hincapié en la escasez de herramientas y programas informáticos disponibles para realizar trabajos de traducción usando instrumentos informáticos especializados. Aunque las aulas virtuales y las plataformas que ofrecen a los alumnos la posibilidad de comunicar e intercambiar información se han convertido en un instrumento común en la formación en universidades, cabe subrayar el hecho de que estas herramientas no son suficientes para fomentar el trabajo en grupo a nivel nacional, para obtener un esfuerzo coordinado cuyo resultado sea la creación de bases de datos terminológicas. Por otro lado, aunque algunas instituciones tienen la licencia de uso de varios programas de análisis de corpus o de gestión de bases de datos, debido a la falta de tiempo o de formación del profesorado, no los utilizan o no les sacan provecho en las clases.

Otro aspecto a tener en cuenta en el proceso de formación en el ámbito de la traducción especializada es el resultado final. Aunque los alumnos hayan conseguido trabajar con corpus especializados y seleccionar los términos a traducir, esas bases terminológicas no tienen ninguna finalidad al terminar los ejercicios de traducción.

Tal y como se mencionaba anteriormente, en el caso de las lenguas minoritarias, los recursos terminológicos son muy escasos. Por ejemplo, aunque en España la población extranjera de la Unión Europea que más domina es la rumana, todavía no existe ningún diccionario especializado del ámbito sanitario. Solo existen diccionarios generales, que no incluyen terminología especializada de los diferentes campos de trabajo. La situación es similar en las demás lenguas que pueden considerarse ‘minoritarias’ en España como el árabe, el ruso, el chino, etc. por contar con un número alto de población inmigrante. Por estas razones, es de vital importancia un esfuerzo coordinado para reunir esos recursos que resultan de los ejercicios de traducción en distintas instituciones formativas para ayudar en la creación de una base de datos terminológica de uso común.

#### **4. Propuestas de herramientas para la creación de corpus**

En vista de las carencias mencionadas en el apartado anterior en este apartado describiremos, brevemente algunas herramientas de utilidad para la creación de corpus por los alumnos de traducción en general y los de rumano-español en particular, ya que cuentan con pocos diccionarios bilingües y utilizan corpus de documentos.

Es importante tener en cuenta que, debido a los grandes cambios que las nuevas tecnologías de la comunicación han generado, el corpus tradicional, analizado manualmente, va desapareciendo para dar lugar a la utilización de la web como corpus. Por esta razón, los traductores tienen que saber cuáles son los criterios de selección para los corpus especializados, como analizarlos, etiquetarlos y como extraer términos especializados con herramientas informáticas para utilizarlos en sus traducciones especializadas y guardarlos formando unas bases de datos de fácil desarrollo. Además, al considerar el trabajo de traducción en lenguas

minoritarias con recursos terminológicos especializados limitados o inexistentes (como es el caso del rumano en el ámbito sanitario), un futuro traductor/ interprete tiene que saber cómo buscar documentos en internet para crear un corpus de traducción.

Un ejemplo en este caso lo representa el trabajo con BootCat (Figura 1), que se ha creado originalmente en *Perl* y se ha utilizado mayormente por los informáticos; esta herramienta puede coleccionar una serie de archivos según una búsqueda específica en unos minutos. Lo único que BootCat necesita es una serie de palabras clave o frases que se quieren buscar en los documentos del dominio especializado en cuestión. Además de ofrecer una interfaz amigable, este programa ofrece también la posibilidad de filtrar los resultados para evitar búsquedas en páginas de poca fiabilidad.

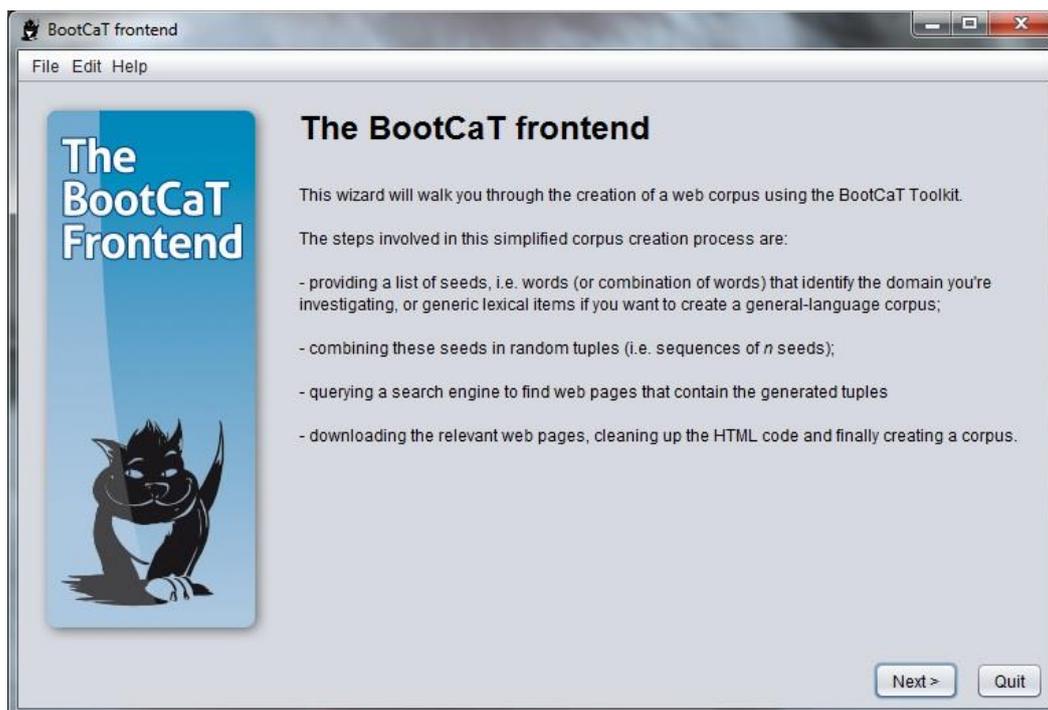


Figura 1. Búsqueda de documentos especializados con BootCat

A continuación, una vez coleccionado el corpus de textos especializados, es de vital importancia saber analizar y extraer los términos a traducir. De esta manera resulta imprescindible saber manejar programas de análisis y tratamiento del corpus, como LogiTermTRADOS 5, MultiTrans y WordSmith Tools, que pueden extraer términos como parte de las funciones componentes de sus herramientas. Esta forma de trabajo resulta muy útil porque ofrece al futuro traductor/intérprete la posibilidad de ver la importancia de los términos a traducir a través de la frecuencia de uso de los mismos en un documento. Además, al poder ver los términos en su contexto, la elección del significado resulta más fácil. Para ofrecer un ejemplo, se elige un corpus de textos especializados del ámbito sanitario en el que se observa el término “dolor”. Además de su frecuencia de uso, con el programa Word Smith Tools, se pueden observar los distintos contextos de aparición del término, así como las diferentes tipologías de “dolor” (Figura 2) (Ilie, 2017: 123).

| N  | Concordance  | Set | Tag | Word # | Sent | Para | Para | Hea | Hea | Sect | Sect | File                    | Date | %   |
|----|--|-----|-----|--------|------|------|------|-----|-----|------|------|-------------------------|------|-----|
| 1  | comenzó el dolor, la duración del dolor, lugar preciso del dolor, como se  |     |     | 204    | 5    | 43'  | 0    | 18' |     | 0    | 18'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 17% |
| 2  | poder hacer un buen diagnóstico del dolor es necesario describirlo con más   |     |     | 173    | 4    | 45'  | 0    | 15' |     | 0    | 15'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 15% |
| 3  | (en las mujeres), etc. La extensión del dolor es muy importante, por ejemplo   |     |     | 236    | 6    | 19'  | 0    | 20' |     | 0    | 20'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 20% |
| 4  | la duración del dolor, lugar preciso del dolor, como se presenta (constante,   |     |     | 208    | 5    | 51'  | 0    | 18' |     | 0    | 18'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 17% |
| 5  | diversas. La intensidad del dolor no implica su nivel de gravedad,   |     |     | 132    | 3    | 13'  | 0    | 11' |     | 0    | 11'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 12% |
| 6  | lugares del cuerpo humano. A veces el dolor abdominal se puede deber a un  |     |     | 44     | 1    | 13'  | 0    | 4%  |     | 0    | 4%   | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 3%  |
| 7  | semana de vida. En las mujeres el dolor abdominal intenso que se   |     |     | 307    | 8    | 17'  | 0    | 26' |     | 0    | 26'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 25% |
| 8  | ESPAÑOL: ABDOMINALGIA El dolor abdominal es un síntoma muy   |     |     | 4      | 0    | 8%   | 0    | 0%  |     | 0    | 0%   | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 0%  |
| 9  | aparato digestivo o gastrointestinal. El dolor abdominal puede ser causado   |     |     | 80     | 2    | 6%   | 0    | 7%  |     | 0    | 7%   | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 6%  |
| 10 | como es: Cuando comenzó el dolor, la duración del dolor, lugar   |     |     | 200    | 5    | 35'  | 0    | 17' |     | 0    | 17'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 17% |
| 11 | : <a href="http://www.tuotromedico.com/temas/dolor_abdominal.htm">http://www.tuotromedico.com/temas/dolor_abdominal.htm</a> [Consultado en |     |     | 435    | 16   | 30'  | 0    | 38' |     | 0    | 38'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 36% |
| 12 | útiles para el diagnóstico de un dolor abdominal: después de una   |     |     | 367    | 10   | 21'  | 0    | 32' |     | 0    | 32'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 30% |
| 13 | utilizadas para el diagnóstico de un dolor abdominal: * Ecografía  |     |     | 396    | 10   | 90'  | 0    | 34' |     | 0    | 34'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 32% |
| 14 | a su vez puede ser un síntoma de un dolor severo en la célula hepática. La   |     |     | 31     | 0    | 86'  | 0    | 6%  |     | 0    | 6%   | ACOLIA.txt 2017/mar./28 |      | 5%  |
| 15 | es muy importante, por ejemplo un dolor puntual puede orientar a una   |     |     | 243    | 6    | 44'  | 0    | 21' |     | 0    | 21'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 20% |
| 16 | de gases intestinales sin más, y un dolor leve puede ser debido a tumores  |     |     | 158    | 3    | 82'  | 0    | 14' |     | 0    | 14'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 13% |
| 17 | su nivel de gravedad, a veces un dolor muy intenso puede ser debido a  |     |     | 142    | 3    | 39'  | 0    | 12' |     | 0    | 12'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 12% |
| 18 | a una peritonitis. En los bebés un dolor abdominal se presentará como  |     |     | 263    | 7    | 13'  | 0    | 23' |     | 0    | 23'  | ABDOMINAL 2017/mar./28  |      | 22% |

Figura 2. Lista de frecuencia de la palabra "dolor"

Como último paso, después del análisis, tratamiento y extracción de los términos a traducir de un corpus especializado, para un uso futuro, la terminología resultante se debe guardar en unas bases de datos fácil de usar, que permita el acceso, el desarrollo y la ampliación con comodidad. De este modo, el proceso de aprendizaje ayuda a que el alumno se involucre más, contribuyendo, al mismo tiempo, a la creación de los recursos especializados tan necesarios en los distintos ámbitos de trabajo.

Finalmente, podemos mencionar que, en general las bases de datos, como herramientas complementarias del trabajo del traductor, han evolucionado considerablemente en los últimos años, dando paso a su clasificación en bases de datos comunes, de uso general, como Access o MySQL, y en bases de datos lingüísticas, de uso específico, como, por ejemplo, Toolbox, desarrollado por SIL International (conocido como *Summer Institute of Linguistics*).

## 5. Conclusiones

Subrayamos, una vez más, que este trabajo es el resultado de reflexiones básicas y no de un análisis exhaustivo, y su objetivo es plantear propuestas y hacer reflexionar sobre el tema para facilitar el trabajo de documentación y la formación de los traductores especialmente en combinaciones de idiomas como el rumano-español, que, como ya mencionábamos, cuenta con muy pocos recursos bilingües.

Una posible solución para facilitar la formación en esta combinación lingüística sería el trabajo coordinado de las distintas instituciones formativas, orientado hacia la formación de traductores e intérpretes y la creación de recursos terminológicos especializados. Por ejemplo, si el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, con su factoría de recursos semánticos y sus respectivos cursos de formación trabajaran en conjunto con las universidades y otras instituciones formativas en el ámbito lingüístico, de traducción e interpretación, los resultados serían mejores. Desde este punto de vista, el esfuerzo coordinado de varias instituciones podría ayudar no solo a modernizar la actual metodología docente y el equipamiento informático correspondiente, sino también a conseguir que los traductores/intérpretes tengan una formación de calidad, superando, de esta forma, las barreras lingüísticas y culturales entre los distintos países de la Unión Europea. Además, trabajando juntos, el empeño por conseguir una comunicación transfronteriza eficaz en los distintos ámbitos de especialidad se podría convertir en una realidad con más facilidad.

De esta manera, los objetivos de lo que podría ser una nueva propuesta docente son no solo ofrecer unos buenos productos finales, sino también aumentar las destrezas traductológicas

del futuro profesional y facilitar su labor en un contexto multimedia que evoluciona con gran rapidez.

### **Referencias bibliográficas**

- Faber, P. y Jiménez, C. 2002. *Investigar en terminología*. Granada: Comares.
- Ilie, L. 2017. *Aproximación al diseño y elaboración de un diccionario sanitario trilingüe en línea (español, rumano, inglés)*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- Ramirez L. y Ferrer, H. 2010. “Aplicación de las TIC en traducción e interpretación en la Universidad de Valencia: experiencias y reflexiones”. *Redit*, 4: 23-41.

---

# ANÁLISIS DE LOS ERRORES DE TRADUCCIÓN DE LOS ALUMNOS TAILANDESES EN LA TRADUCCIÓN DEL TEXTO CON ELEMENTOS CULTURALES (ESPAÑOL-TAILANDÉS) / ANALYSIS OF TRANSLATION ERRORS OF THAI STUDENTS IN THE TRANSLATION OF A TEXT WITH CULTURAL ELEMENTS (SPANISH-THAI)

---

**Thanita Sirinit**  
*Instituto de Lenguas*  
*Universidad de Burapha, Tailandia*  
[stttee@hotmail.com](mailto:stttee@hotmail.com)

**Resumen:** En este artículo presentamos un análisis de los errores de traducción cometidos por los alumnos tailandeses en la traducción del texto con elementos culturales del español al tailandés. Los datos obtenidos han permitido identificar los problemas y dificultades persistentes de los alumnos a la hora de traducir, y han confirmado la necesidad de integrar objetivos de aprendizaje específicos para desarrollar la competencia traductora en los alumnos.

**Palabras clave:** Errores de traducción; Elementos culturales; Enseñanza de traducción; Competencia traductora. Alumnos tailandeses.

**Abstract:** The aim this paper is to present an analysis of the translation errors committed by the Thai students in the translation of the text with cultural elements from Spanish to Thai. The data obtained have allowed us to identify the persistent problems and difficulties of the students when translating, and have confirmed the need to integrate specific learning objectives in order to develop the translator competence in the students.

**Keywords:** Translation errors; Cultural elements; Teaching of translation; Translation competence; Thai students.

## 1. Introducción

El presente artículo forma parte de nuestra investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de la traducción en Tailandia. Esta investigación ha surgido como respuesta a un vacío investigador con respecto a los aspectos de enseñanza-aprendizaje de la traducción español-tailandés en Tailandia, así como al desconocimiento de las características y necesidades de los alumnos tailandeses. Por ello, se emprende un estudio empírico con el fin de conocer los aspectos relevantes de la enseñanza-aprendizaje de la traducción en el par de lengua español-tailandés en la carrera universitaria en Tailandia; identificar el nivel de competencia traductora de los alumnos; y elaborar una propuesta didáctica ajustada a las peculiaridades y necesidades de los alumnos tailandeses y el contexto educativo tailandés. De los resultados obtenidos de nuestro estudio empírico, en este artículo presentaremos exclusivamente el análisis de los errores de traducción cometidos por los alumnos en la traducción del texto con elementos culturales.

Antes de proceder con el análisis de los errores de traducción, conviene ofrecer una breve explicación de los aspectos léxico-gramaticales del tailandés en comparación con el español, para un mayor entendimiento de los errores que pueden derivarse a la hora de traducir del español al tailandés y viceversa.

## 2. Características lingüísticas del tailandés que condicionan la traducción

El tailandés es el idioma nacional de Tailandia. Es una lengua *aislante* o *analítica*, es decir, una lengua en la que la mayoría de las unidades de las palabras suelen ser *monosilábicas*. El alfabeto tailandés, derivado del alfabeto camboyano antiguo o *khmer*, está compuesto por 44 consonantes que representan 21 fonemas, 32 vocales y 4 signos tonales.

El tailandés está compuesto por muchas variantes y formas diferentes utilizadas según el contexto social (ver Tabla 1). Por ejemplo, ciertas palabras son empleadas únicamente para dirigirse a los miembros de la familia real o para describir sus actividades; este tipo de lenguaje es el llamado *lenguaje real* o *lenguaje de la realeza*. Otro tipo de lengua empleada con figuras religiosas es el llamado *tailandés litúrgico*, una lengua muy influenciada por el sánscrito y el pali, y se usa para hablar del Budismo o para dirigirse a los monjes. El *tailandés retórico* se emplea en las interacciones de cortesía para hablar en público, en las ocasiones formales, y con personas de alto rango social. El *tailandés formal* es la versión escrita y oficial. El último tipo es el *tailandés coloquial* o *cotidiano*. Se trata de la versión informal de la lengua, sin términos para dirigirse respetuosamente a otros hablantes, y que se habla entre parientes cercanos y amigos.

| Español | Tailandés coloquial | Tailandés formal                                       | Tailandés retórico                                     | Tailandés litúrgico  | Tailandés de la realeza   |
|---------|---------------------|--|--|----------------------|---|
| yo      | ฉัน [chän]          | ผม [phom]<br>ดิฉัน [di-chän]<br>ข้าพเจ้า [ka-phä-chao] | ผม [phom]<br>ดิฉัน [di-chän]<br>ข้าพเจ้า [ka-phä-chäw] | อาตมา<br>[ä:-ta-mä:] | หม่อมฉัน [mɔ:m- chän]<br>กระหม่อม [krä- mɔ:m]<br>ข้าพระพุทธเจ้า<br>[khä:-prä-bhut-thä-chäw] |
| comer   | กิน [kin]           | รับประทาน [răb-pră-tă:n]                               | รับประทาน [răb-pră-tă:n]                               | ฉัน [chän]           | เสวย [să-w r:]  |
| cabeza  | หัว [hu: ä]         | ศีรษะ [sri:-sä]  | ศีรษะ [sri:-sä]  | เศียร [si:än]        | พระเศียร [prä- si:än]   |

Tabla 1. Variantes del idioma tailandés según el contexto social

Aparte de las variaciones de los nombres, pronombres y verbos, como se indican en la Tabla 1, también existen variaciones en cuanto al sistema terminológico de parentesco para describir las relaciones entre parientes. Por ejemplo, en español, el término “abuelo” puede representar tanto al padre de nuestro padre y el padre de nuestra madre, mientras que, en tailandés, se utilizan dos términos diferentes; el padre de nuestro padre es “ปู่” [pu:] y el padre de nuestra madre es “ตา” [ta:].

El tailandés no tiene flexiones verbales ni nominales. Un sustantivo tiene una forma única, sin distinción entre singular y plural. Se permite emplear la misma forma del verbo para el tiempo pasado, presente y futuro, es decir, los verbos no cambian respecto a la persona, tiempo, voz, modo y número. El tiempo se expresa con los indicadores temporales y/o los verbos auxiliares situados antes o después del verbo. El tiempo, aspecto y modo están básicamente determinados por el contexto, los términos explícitos de la oración, o las partículas y elementos que acompañan al verbo. Tampoco hay participios. Igual que otros idiomas en países asiáticos, el tailandés contiene un sistema de pronombres muy complejos, lo cual refleja el género, edad, estatus social, la formalidad de la situación, y el grado de intimidad entre los hablantes.

La estructura sintáctica es Sujeto-Verbo-Objeto (SVO), aunque, en la mayoría de los casos, se puede omitir el sujeto. En frases complejas, el orden puede ser distinto. Los adverbios y locuciones adverbiales son los componentes más móviles de la oración, y su colocación indica muchas veces la naturalidad y el grado de énfasis que se pone en el mensaje.

| Sujeto             | Verbo                 | Objeto  |
|--------------------|-----------------------|---|
| ฉัน [chän]<br>(yo) | รัก [räk]<br>(querer) | คุณ [khun]<br>(tú)                            |
| ฉัน [chän]<br>(yo) | มี [mi:]<br>(tener)   | หมา-หลายตัว [mä:-lä:j-tuä]<br>(perros-muchos) |

Tabla 2. El orden oracional del tailandés

El español comparte el mismo orden de oración: Sujeto-Verbo-Objeto/Complemento), pero tiene más libertad en cuanto al orden de las palabras (lo cual no significa que las diferentes posibilidades de ordenación de los elementos de una frase tengan el mismo valor comunicativo).

El tailandés no se emplea los sufijos para marcar el número y género en sustantivos y determinantes. Tampoco existe el uso del género y artículo, ni se conjuga el verbo para marcar aspecto, número, modo y tiempo.

Respecto al uso de puntuación, en la ortografía tailandesa tradicionalmente no existe el uso de punto (.), coma (,), dos puntos (:), punto y coma (;), guión (-), comillas (‘...’, ‘...’), ni el uso de minúscula y mayúscula. Se utilizan otras soluciones o fórmulas para cubrir las necesidades de expresarse en este mismo sentido.

### 3. Los elementos culturales en la traducción

En los Estudios de Traducción existe una larga tradición de análisis sobre la incidencia de los elementos culturales a la hora de traducir. Nida (1945) fue el pionero en estudiar y analizar los elementos culturales. Existen varias denominaciones para referirse a estas referencias culturales; una de ellas es la denominación *culturemas*. Nord (1997:34) cita la definición de *culturemas*, atribuida a Vermeer (1983), como “un fenómeno social de una cultura A, que es entendido como importante por los miembros de esa cultura y que, comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura B, se encuentra que es específico de la cultura A (mi traducción)”. Un fenómeno culturalmente específico puede ser un fenómeno que existe, en una forma o función determinada, solo en una de dos culturas que se están comparando. No significa que sea exclusivo de una sola cultura. El mismo fenómeno puede observarse en otras culturas aparte de las dos comparadas o enfrentadas en la comunicación traslativa. Molina (2001:89), por su parte, define el concepto de *culturemas* como “[...] un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre textos origen y meta.” La definición de Molina incluye tanto los elementos verbales como no verbales dentro del concepto de *culturemas*.

Los *culturemas* se consideran como un factor influyente en la traducción, ya que pueden conducir a problemas y dificultades de traducción derivados de los mismos, sobre todo, entre dos lenguas y culturas tan alejadas entre sí, como es el caso del español y tailandés. Nida (1975:66), por su parte, señala cinco tipos de diferencias culturales que tienden a provocar problemas de traducción, los cuales son:

(1) Las diferencias de ecología entre distintas partes del mundo que producen elementos característicos no conocidos por otras culturas. Por ejemplo, una fruta con cáscara lisa de color marrón o amarillo, típico en sudeste asiático llamada “มะตูม” [mä-tu:m]. En español, hemos visto que en algunas fuentes que toman prestado el término inglés, “bael”, y lo traducen como “árbol de bael”. También encontramos otros términos como “fruta de bael”, “membrillo de Bengala”, y “Aegle marmelos”, entre otros. El público español no sabrá cómo es esa fruta, ya

que se trata de una especie de árbol que no existe en España, ni es ampliamente conocida.

(2) Las diferencias de cultura material. Por ejemplo, el caso del “bidé”. En los países europeos, incluso en España, se entiende por bidé, un recipiente bajo con agua corriente y desagüe para limpiarse los órganos genitales externos y el ano. Es un elemento habitual del cuarto de baño, pero su forma y función es prácticamente desconocida en Tailandia.

(3) Las diferencias de cultura social en función de los hábitos y organización social, propios de cada cultura; por ejemplo, la variación de los pronombres personales según la estructura de la sociedad tailandesa.

(4) Las diferencias de cultura religiosa, las cuales se reflejan en las creencias, los tabúes, y otros comportamientos vinculados a tal religión.

(5) Las diferencias de cultura lingüística. Incluyen las diferencias de funcionamiento entre las lenguas, tales como las diferencias fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas. En el caso del tailandés comparando con el español, las palabras que suelen ser *intraducibles* en tailandés son aquellas que describen las cualidades o acciones.

Tal y como señala Hurtado Albir (2016:307), las causas del error pueden provenir de:

- a) falta de conocimientos lingüísticos o extralingüísticos (competencia lingüística, competencia extralingüística).
- b) falta de asimilación o aplicación de los principios que rigen el proceso traductor (competencia de transferencia).
- c) falta de aplicación de estrategias para resolver problemas (competencia estratégica).
- d) deficiencias en la documentación o en el uso de herramientas informáticas (competencia instrumental).

#### **4. Marco del estudio empírico**

La realización de nuestro estudio se ha dividido en cuatro fases: (1) la elaboración del cuestionario y la prueba de traducción (prueba sobre la competencia traductora), (2) la recogida de datos a través del cuestionario y la prueba de traducción, (3) El análisis de los resultados, y (4) la elaboración de una propuesta didáctica. Han participado los alumnos matriculados en 1º, 2º y 4º curso del grado en Filología Hispánica<sup>1</sup> de la Universidad de Chulalongkorn (Bangkok) y la Universidad de Khon Kaen (Khon Kaen), dos de las tres universidades donde se imparten las asignaturas de traducción en el par de español-tailandés como asignatura obligatoria y asignatura optativa dentro de los estudios de filología hispánica. La universidad que no hemos podido incluir en la investigación es la Universidad de Ramkhamhaeng al ser una universidad abierta donde no es obligatoria la asistencia a clase. Esta circunstancia dificultaría la recopilación de datos del cuestionario y la realización de la prueba de traducción.

De un total de 60 alumnos: 25 alumnos son de la Universidad de Chulalongkorn y 35 alumnos son de la Universidad de Khon Kaen. Asignamos a cada grupo de alumnos como el

---

<sup>1</sup>Hasta la fecha, Tailandia no dispone de ningún programa de Grado en Traducción e Interpretación. Hay solo tres universidades donde se imparte la asignatura de traducción en el par de español-tailandés como asignatura obligatoria y asignatura optativa dentro de los estudios de filología hispánica. Estas universidades son: la Universidad de Chulalongkorn, la Universidad de Khon Kaen y la Universidad de Ramkhamhaeng. El objetivo de las asignaturas de traducción impartidas en estas universidades no está centrado en la formación de traductores, sino en la perfección del español, por lo tanto, el contenido se concentra en los conocimientos léxico-gramaticales, más que los conocimientos sobre la teoría de la traducción, el desarrollo de las competencias propias de la traducción y los aspectos profesionales.

Grupo A, Grupo B, y Grupo C. El Grupo A corresponde a los alumnos de la asignatura de Traducción I de la Universidad de Chulalongkorn. El Grupo B corresponde a los alumnos de la asignatura de Traducción II de la Universidad de Chulalongkorn. El Grupo C corresponde a los alumnos de la asignatura de Traducción I de la Universidad de Khon Kaen. El nivel del español de los alumnos es B1-B2.

En lo referente a la parte de la prueba de traducción, está compuesta por cinco grupos de textos para traducir, divididos por campos temáticos, y ajustados al nivel de dominio del español de los alumnos (B1-B2) con el propósito de evaluar su habilidad para traducir e identificar los problemas, dificultades, y errores de traducción. La evaluación se divide en dos partes: la primera parte se trata de una evaluación analítica y la segunda parte es una evaluación holística<sup>2</sup>. La clasificación de errores que aplicamos es la siguiente:

| Tipo de error                                | Descripción  |
|--|--|
| <b>Errores sobre el traslado del sentido</b> | <p>Incluye la incapacidad de transmitir el sentido, interpretación errónea de palabras o expresiones idiomáticas, las cuales afectan a la comprensión del texto original.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Contrasentido (CS): error de traducción que consiste en atribuir un sentido contrario al del texto original.</li> <li>(2) Falso sentido (FS): consiste en atribuir un sentido diferente al del texto original. No dice lo mismo que dice el original por desconocimiento lingüístico y/o extralingüístico.</li> <li>(3) Sin sentido (SS): consiste en utilizar una formulación desprovista de sentido. Incomprensible, falta de claridad, comprensión deficiente.</li> <li>(4) No mismo sentido (NMS): consiste en apreciar inadecuadamente un matiz de original (reducir o exagerar su significación, introducir ambigüedad, error dentro del mismo campo semántico).</li> <li>(5) Adición (AD): consiste en introducir elementos de información innecesarios o ausentes del original.</li> <li>(6) Supresión (SUP): consiste en no traducir elementos de información del texto original.</li> <li>(7) Referencia cultural mal solucionada (CULT)</li> </ol> |
| <b>Errores de redacción</b>                  | <p>Incluye las infracciones o los incumplimientos de las normas de uso de la lengua de llegada, las cuales afectan a la expresión en la lengua de llegada.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(8) Ortografía y puntuación (OP)</li> <li>(9) Gramática (GR): morfología, sintaxis, abuso de la pasiva, usos no idiomáticos</li> <li>(10) Léxico (LEX): usos inadecuados de registro, registro estilístico inapropiado para lograr el mismo efecto que tiene el texto origen, falta de exactitud</li> <li>(11) Textual (TEXT): coherencia, progresión temática, referencia, uso indebido de conectores</li> <li>(12) Estilística (EST): formulación no idiomática, formulación defectuosa, formulación imprecisa, formulación poco clara, estilo pobre (falta de riqueza expresiva)</li> </ol>   |

*Tabla 3. Clasificación de errores*

La clasificación toma varios rasgos del modelo de Hurtado Albir (2016), tales como la categorización y descripción de los tipos de errores, pero se trata de una versión más simplificada y fácil de aplicar. Los errores se desglosan en 12 ítems: 7 ítems pertenecen a los errores sobre el traslado del sentido y 5 ítems corresponden a los errores de redacción.

Hemos tenido en cuenta que los alumnos no son traductores profesionales, ni se encuentran dentro de la formación específica, por lo tanto, no sería apropiado adoptar todos los criterios para la evaluación de la competencia traductora de los profesionales a la propuesta, ya que sus criterios serían demasiados elevados para los participantes. Por esta razón, nuestras plantillas de evaluación son sencillas, fáciles de aplicar, y compatibles con el nivel del conocimiento lingüístico y la capacidad para traducir de los alumnos.

Para la selección del texto para la prueba de traducción, se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

<sup>2</sup> En la evaluación analítica cobra plena vigencia el concepto de error de traducción, mientras la evaluación holística se trata de una evaluación de la competencia traductora. En este artículo, no incluiremos los resultados de la evaluación holística.

- (1) El texto utilizado se trata del texto para traducir de español a tailandés.
- (2) Es auténtico, corto, con una extensión de 150 palabras aproximadamente, y con una dificultad adecuada para el nivel de los participantes de la encuesta (alumnos de nivel B1-B2), ya que la selección de textos de excesiva dificultad carecerá de valor pedagógico.
- (3) Se trata de texto no especializado, pero contiene algunos términos culturales que requieren el uso de conocimiento extralingüístico por parte de los participantes.
- (4) El texto cuenta con un valor extralingüístico: ilustra el contexto en el que se emplean los términos especializados, y proporciona conocimientos culturales.
- (5) Cada texto plantea una serie de problemas y dificultades de traducción que sirven como indicadores para evaluar cada subcompetencia específica. Para ello, prevemos de antemano los posibles problemas y dificultades que puedan tener los alumnos con cada texto.

El texto que elegimos fue extraído de la página oficial de turismo de España. El texto reúne una cantidad suficiente de términos culturales y al mismo tiempo proporciona conocimientos nuevos al alumno. Además, podemos averiguar las soluciones que utilizan los alumnos para resolver los problemas de traducción como la transliteración de los nombres propios, la traducción de los términos culturales y palabras que no cuentan con equivalencias exactas en tailandés. Para facilitar la comprensión de los alumnos sobre los términos especializados presentados en el texto, incluimos un glosario y les permitimos consultar cualquier formato de obras de consulta (diccionarios, sitios web, etc.).

| <b>LAS FIESTAS DE SAN ISIDRO DE MADRID</b>   |  |
|--|--|
| <p><b>Las Fiestas de San Isidro</b> ofrecen una oportunidad única de conocer el Madrid más castizo. Se celebran en el mes de mayo, cuando los <i>chulapos</i> y <i>goyescos</i> (madrileños vestidos con los trajes típicos de Madrid) salen a la calle para divertirse con la música, bailar el chotis y comer en honor al Santo. Además, tiene lugar la prestigiosa <i>Feria Taurina de San Isidro</i>, con la presencia de los mejores toreros del momento.</p> |  |
| <p><b>Glosario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>castizo:</b> Que posee los caracteres peculiares y típicos de un lugar, una raza o una actividad.</li> <li>• <b>chotis:</b> Baile lento por parejas típico de Madrid que se ejecuta al compás de esta música.</li> </ul>  |  |

Los resultados se muestran a continuación:

|                                       | Clasificación de errores                   | Grupo A |      | Grupo B |      | Grupo C |      |
|---------------------------------------|--|---------|------|---------|------|---------|------|
|                                       |  | Total   | %    | Total   | %    | Total   | %    |
| Errores sobre el traslado del sentido | Contrasentido (CS)                         | -       | -    | -       | -    | -       | -    |
|                                       | Falso sentido (FS)                         | 18      | 40   | 9       | 47,4 | 46      | 24,5 |
|                                       | Sin sentido (SS)                           | 2       | 4,4  | 1       | 5,3  | 21      | 11,2 |
|                                       | No mismo sentido (NMS)                     | 4       | 8,9  | 2       | 10,5 | 3       | 1,6  |
|                                       | Adición (AD)                               | 2       | 4,4  | -       | -    | 2       | 1,1  |
|                                       | Supresión (SUP)                            | 13      | 28,9 | 1       | 5,3  | 36      | 19,1 |
|                                       | Referencia cultural mal solucionada (CULT) | -       | -    | -       | -    | -       | -    |
| Errores de redacción                  | Ortografía y puntuación (OP)               | 4       | 8,9  | 5       | 26,3 | 75      | 39,9 |
|                                       | Gramática (GR)                             | -       | -    | -       | -    | -       | -    |
|                                       | Léxico (LEX)                               | 2       | 4,4  | -       | -    | -       | -    |
|                                       | Textual (TEXT)                             | -       | -    | 1       | 5,3  | 1       | 0,5  |
|                                       | Estilística (EST)                          | -       | -    | -       | -    | 4       | 2,1  |

Tabla 4. Clasificación de errores cometidos por los alumnos

En la tabla siguiente, ilustramos los ejemplos de errores más destacados:

| <b>Falso sentido (FS)</b> |                |  |
|---------------------------|----------------|--|
|                           | Texto original | Texto de llegada   |
| 1.                        | castizo        | Se traduce por «อย่างลึกซึ้ง» (profundamente), «อดีต» (pasado), «เป็นที่รู้จัก» (conocido) |

|    |                                  |   |
|----|----------------------------------|---|
| 2. | prestigiosa                      | Se traduce por «ที่เลิศหรู», «สถานที่ที่มีชื่อเสียง», «สถานที่สำคัญ», «สถานที่สำคัญมีเกียรติ», «สถานที่ที่ศักดิ์สิทธิ์», «พื้นที่ศักดิ์สิทธิ์», «มีที่จัดงานเฉลิมฉลอง», «สถานที่ที่น่าเคารพแห่งหนึ่ง». Todos los errores son debidos a que los alumnos no conocen la expresión «tener lugar», no saben su significado, por lo tanto, traducen <i>prestigiosa</i> como “famoso”, “sagrado”, “dignidad”, entre otros. |
| 3. | presencia de los mejores toreros | Se traduce por «สถานที่สู้วัวกระทิง» (plaza de toros), «อยู่ของมาทอร์» (lugar donde reside los toreros)   |

| Sin sentido (SS) |                         |   |
|------------------|-------------------------|---|
| 4.               | comer en honor al Santo | Se traduce por «กินด้วยเกียรติของ Santo», «กินตั้งฉลองแต่ความบริสุทธิ์ (comer en celebración a la virginidad)», «กิน Santo», «กินใน honor al Santo», «กิน honor al Santo», «กินอาหารสไลด์เตาอบสไลด์ Santo» (comer comida hecha al horno - confunde <i>honor</i> con <i>horno</i> -). Todos los errores son debidos a que los alumnos no conocen este concepto o tradición, ya que se trata de un concepto de religión católica. |

Tabla 5. Ejemplos de errores cometidos por los alumnos

Para el Grupo A y B, el error de tipo [FS] es el que tiene un peso mayor, constituyendo el 40 % y 47,4 % del total de errores, respectivamente. Los errores radican probablemente en la falta de dominio de la lengua, al no estar familiarizados con los términos culturales del tema, y la limitación del tiempo. Las palabras o expresiones más problemáticas incluyen “oportunidad única”, “castizo”, “comer en honor al Santo”, “tener lugar la prestigiosa”, “con la presencia de los mejores toreros”. En algunos casos los alumnos traducen dichas palabras utilizando un término generalizado. También, existen omisiones en las palabras claves y en algunas partes donde no consiguieron traducirlas.

En cuanto al Grupo C, entre los 35 alumnos, hubo 11 alumnos que no tradujeron el texto, y 12 alumnos que dejaron la traducción incompleta. Debido a la alta cifra de traducciones incompletas, la cantidad de errores de tipo [FS] es relativamente baja (24,5 %) si se compara con los otros dos grupos. Además, la mayoría de los alumnos del Grupo C no transcribieron al tailandés los nombres característicos del español al tailandés (San Isidro, Madrid, chulapos, goyescos, chotis, Santo, Feria Taurina de San Isidro), por lo tanto, los resultados arrojan un porcentaje bastante alto de errores del tipo “ortografía y puntuación” (39,9 %). En este caso, sería más aconsejable transcribir cada término al tailandés seguido por el término original en español en paréntesis. No obstante, si sumamos todos los errores sobre el traslado del sentido, el porcentaje sobrepasa la mitad del total de errores (57,5 %).

## 6. Conclusiones

En las pruebas realizadas se han localizado varios errores persistentes, en su mayoría, errores sobre el traslado del sentido del tipo “Falso sentido”, seguido por el error de “Ortografía y puntuación”. Los resultados obtenidos confirman nuestra hipótesis acerca de la falta de las competencias necesarias para la traducción de los alumnos tailandeses.

En lo concerniente a la calidad de las traducciones, el resultado ha puesto de manifiesto que todavía los alumnos tienen dificultades para entender y procesar el mensaje debido a la complejidad del léxico (palabras compuestas complejas, expresiones idiomáticas) y la complejidad de la sintaxis (el orden oracional español). En cuanto a los problemas de traducción que han enfrentado los alumnos, son problemas tanto lingüísticos como extralingüísticos; el primer tipo se deriva en gran parte de las diferencias entre el español y tailandés, y el segundo, está relacionado con las cuestiones culturales.

Hemos constatado que los alumnos poseen deficiencias en las siguientes capacidades/competencias:

(1) La capacidad de comprender el texto original, de saber utilizar estrategias relacionadas con la inferencia a partir del contexto y aplicar estrategias adecuadas para buscar naturalidad y espontaneidad en la lengua de llegada.

(2) La capacidad de seleccionar bien las obras de consulta y saber razonar la elección de las definiciones propuestas por cada tipo de ellas.

(3) El conocimiento cultural de los alumnos, así como la capacidad de transferir los conceptos especializados o culturales del español al tailandés utilizando la técnica de traducción apropiada.

Por otra parte, hemos considerado esencial realizar también un análisis de los planes de estudios actuales de las asignaturas de Traducción a fin de indagar las posibles causas detrás de los fallos o errores cometidos por los alumnos en la prueba de traducción. En este punto, se ha insistido en que las asignaturas de Traducción en este contexto, se trataban de asignaturas de continuación de la clase de español como lengua extranjera, por lo tanto el contenido se centraba en cuestiones léxicas y gramaticales del español, y servían básicamente para ampliar conocimientos de la lengua estudiada. Su ubicación dentro del grado de filología hispánica implica un tiempo limitado para dedicarse a la enseñanza de traducción de un modo más profundo. En consecuencia, resulta difícil desarrollar todas las subcompetencias que componen la competencia traductora, ni es posible tratar los problemas más complejos de la traducción.

Somos conscientes de que no se puede juzgar la capacidad de los alumnos de distintos centros de estudios solo por su calificación, puesto que cada centro cuenta con sus propios objetivos en lo que se refiere al contenido de aprendizaje, actividades, metodología y criterios de evaluación. No obstante, estos datos son los que tendremos en cuenta a la hora de elaborar la programación y las actividades, para que se ajusten a las capacidades lingüísticas de los destinatarios de nuestra propuesta didáctica.

A la vista de los resultados, es evidente que existen áreas en las que se puede mejorar la enseñanza de traducción dentro del contexto educativo tailandés. Concluimos por ello que el objetivo principal debe ser desarrollar las subcompetencias de traducción ajustándose a las necesidades de los alumnos, que la enseñanza les pueda dar a conocer las principales concepciones y conocimientos de traducción y les equipe con herramientas eficientes, así como ofrecerles la preparación básica para enfrentarse al mundo profesional.

## Referencias bibliográficas

- Hurtado Albir, A. 1999. (ed.) *Enseñar a Traducir: Metodología en la Formación de Traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. 2007. "Competence-Based Curriculum Design for Training Translators". *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2): 163-195.
- Hurtado Albir, A. 2016. *Traducción y Traductología*, 8ª ed. Madrid: Cátedra.
- Laisuthrukklai, A. 2011. *Nature and Methods of Translation*, 7ª ed. Bangkok: Ramkamhaeng University Printing Press.
- Molina Martínez, L. 2001. *Análisis Descriptivo de la Traducción de los Culturemas Árabe – Español*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nida, E.A. 2012. *Sobre la Traducción*, Traducción de María Elena Fernández-Miranda Nida. España: Cátedra.
- Nord, C. 1996. "El Error en la Traducción: Categorías y Evaluación". Hurtado Albir, A. (ed.) *La Enseñanza de la Traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Nord, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nord, C. 2005. *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation – oriented Text Analysis*, 2ed. Amsterdam y Nueva York: Rodopi.
- Nord, C. 2009. “El Funcionalismo en la Enseñanza de Traducción”. *Mulatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 2 (2): 209-243.  
[Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3089531>].
- Olalla, C. y Hurtado, A. 2014. “Estudio Empírico de la Traducción de los Culturemas Según el Grado de Adquisición de la Competencia Traductora. Un Estudio Exploratorio”. *Sendeban, Revista de Traducción e Interpretación*, Universidad de Granada, 25: 9-38.  
[Disponible en: [http://revistaseug.ugr.es/public/sendeban/sendeban25\\_completo.pdf](http://revistaseug.ugr.es/public/sendeban/sendeban25_completo.pdf)].
- Orozco Jutorán, M. 2003. “La Selección de Textos para la Enseñanza de la Traducción General o Iniciación a la Traducción (II)”. *El Trujamán. Centro Virtual del Instituto Cervantes*.  
[Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre\\_03/20112003.htm](http://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/noviembre_03/20112003.htm)]
- Pinmanee, S. 2011. *Advanced Translation*, 5ª ed. Bangkok: Chula Press.
- Pinmanee, S. 2012. *Translation: from Wrong to Right*. Bangkok: Chula Press.
- Portal Oficial de Turismo de España. *Las Fiestas de San Isidro de Madrid*. [Disponible en: [http://www.spain.info/es/reportajes/fiestas\\_de\\_san\\_isidro\\_en\\_madrid.html](http://www.spain.info/es/reportajes/fiestas_de_san_isidro_en_madrid.html)]
- Segaller, D. 1999. *Thai without Tears: A Guide to Simple Thai Speaking*. Bangkok: BMD Book Mags.
- Smith, D. 2002. *Thai: An Essential Grammar*. Londres: Routledge.
- Srivoranart, P. 2011. *El Proceso de Aprendizaje de ELE por Parte de Alumnos Tailandeses: Condicionantes Lingüísticos y Culturales*. Tesis doctoral, Madrid, Universidad de Alcalá.
- Waddington, C. 2000. *Estudio Comparativo de Diferentes Métodos de Evaluación de Traducción General (Inglés–Español)*. España: Universidad Pontificia Comillas.

---

# ANÁLISIS DE LA ASIGNATURA DE TRADUCCIÓN DE ESPAÑOL DE LA LICENCIATURA EN FILOLOGÍA HISPÁNICA EN CHINA/AN OVERVIEW OF THE SPANISH TRANSLATION COURSE OF THE HISPANIC PHILOLOGY DEGREE IN CHINA

---

**Xiaoxuan Zhang**

*University of Alcalá, Spain*

[zhangxiaoxuan2016@gmail.com](mailto:zhangxiaoxuan2016@gmail.com)

**Resumen:** Hoy en día, debido a los intercambios cada vez más frecuentes entre China y los países de habla española, se ha producido una enorme demanda de los traductores de chino-español. En cuanto a la formación de los profesionales de traductores de español, la asignatura de traducción de español de la licenciatura en Filología Hispánica constituye la vía principal. Esta investigación se enfoca en el análisis de esta asignatura en China. El objetivo de este trabajo consiste en presentar un iceberg de la situación actual de la asignatura de la traducción de español en China y ofrecer una perspectiva actualizada y real de la materia. Es imprescindible y urgente llevar a cabo la reforma de esta asignatura a fin de formar a más profesionales cualificados. Este estudio proporciona recursos e informaciones pragmáticas, las cuales ayudarán a la mejora de esta asignatura.

**Palabras clave:** Formación en traducción; Didáctica de español; Traducción chino-español.

**Abstract:** Nowadays, due to the increasingly frequent exchanges between China and the Spanish-speaking countries, there has been a huge demand for Chinese-Spanish translators. Regarding the training of professionals of Spanish translators, the Spanish translation course of the Hispanic Philology degree constitutes the main solution. This research focuses on the panorama of this course in China. The objective of this work is to present an iceberg of the current situation of the course in Spanish translation in China and offer an updated and real perspective on the subject. It is essential and urgent to adapt this subject in order to train more qualified professionals. This study provides resources and pragmatic information, that will help improve this course.

**Key words:** Translation training; Spanish didactics; Chinese-Spanish translation.

## 1. Introducción

A medida que transcurre el desarrollo de la globalización, hay cada día más vínculos estrechos entre China y los países hispanohablantes, y los intercambios han penetrado en la vida cotidiana y se presentan en varios aspectos. Entonces la demanda de traductores profesionales de chino-español se ha convertido en una tendencia y un menester. La licenciatura de Filología Hispánica asume la mayor responsabilidad de formar a los talentos en la materia a fin de satisfacer la necesidad del mercado tanto al nivel doméstico como al internacional.

En cuanto al campo de la traducción e interpretación en los servicios públicos, el área educativa también forma una parte relevante e indispensable. En comparación con la traducción de chino-inglés, la de chino-español es relativamente un campo virgen en el que queda más espacio que explotar.

Personalmente he trabajado como profesora de español en la Facultad de Español, Italiano y Portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei en China, de junio de 2014 a julio de 2016. En este período, impartí la asignatura de español intensivo y de traducción de español para los alumnos de licenciatura en Filología Hispánica de tercer y cuarto curso. Tomando como referencia las experiencias laborales como profesora universitaria y traductora e intérprete de chino-español, me gustaría estudiar este ámbito.

La mayoría del profesorado y del alumnado chino normalmente no presta mucha atención a la asignatura de traducción de español a pesar de ser una asignatura obligatoria. No ocupa un puesto correspondiente y destacado como el curso intensivo de español, que constituye una asignatura ‘principal’ para los estudiantes chinos. Asimismo, merece la pena reflexionar sobre la necesidad de abrir un curso especializado en la traducción de chino-español, lo cual consiste en un proceso más complicado y largo en China.

Este trabajo pone énfasis en la situación actual de la asignatura de traducción de español de la licenciatura en Filología Hispánica en China. Mediante las informaciones concernientes a este tema, las encuestas y los cuestionarios realizados en 2017 al profesorado y al alumnado de la Facultad de Español, Italiano y Portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei, deseo ofrecer una perspectiva práctica para todos los que prefieran dedicarse a la reforma educativa de la traducción de español.

Como el tiempo y el espacio son limitados, este trabajo puede contar con algunas deficiencias, las críticas son bienvenidas con el propósito de promover el desarrollo de esta asignatura que ha sido olvidada y poco valorada.

## **2. Una retrospectiva sobre la docencia de español en China**

En 1952, se convocó el Congreso de Paz de la Región de Asia y el Pacífico en Beijing. Entre los 46 países participantes, había 11 procedentes de Latinoamérica y era necesario disponer de intérpretes y traductores de español. Pero les era difícil encontrar a profesionales, lo cual, inevitablemente influyó en el procedimiento del congreso. Desde entonces, se otorgó el precepto de la enseñanza del español en la hoy conocida Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (Beijing waiguoyu daxue, 北京外国语大学). Pusieron énfasis en la Filología Hispánica, y China estableció relaciones diplomáticas con Cuba en 1960; sucesivamente aumentaron los intercambios entre las dos naciones.

El desarrollo del español en China se divide en cuatro periodos principales, gracias a la formulación realizada por dos grandes expertos en la materia, González Puy (2006) y Lu (2014):

### **1. Fase inicial (1952-1959)**

En 1953 se empezaron a impartir las asignaturas de la carrera de Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. Más adelante, en 1954 se estableció la asignatura oficial de español en la hoy conocida como Universidad de Negocios y Economías Internacionales (Duiwai jingjimaoyi daxue, 对外经济贸易大学) a fin de satisfacer la demanda del desarrollo económico entre China y los países latinoamericanos. Con el propósito de cumplir con la urgente necesidad de traductores en las relaciones internacionales, empezaron a aparecer los cursos de traducción de alto nivel de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing.

### **2. Desarrollo próspero a corto plazo (1960-1979)**

El establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y Cuba y la fundación de la Asociación de Amistad Sino-Latinoamericana en 1960 estimularon el proceso de la docencia

del español en el ámbito universitario. Se creó la carrera universitaria de Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (Shanghai Waiguoyu daxue, 上海外国语大学), la Universidad de Pekín (Beijing daxue, 北京大学), la Universidad Normal de Capital (Shoudu shifan daxue, 首都师范大学), la Universidad de Lenguas y Culturas de Pekín (Beijing yuyan wenhua daxue, 北京语言文化大学), la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín (Beijing die'r waiguoyu daxue, 北京第二外国语学院), la Universidad de Nanjing (Nanjing daxue, 南京大学), la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (Xi'an waiguoyu daxue, 西安外国语大学) y la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan (Sichuan waiguoyu daxue, 四川外国语大学).

En 1966, debido a la Gran Revolución Cultural (wenhua dageming, 文化大革命), se paralizaron todos los sectores de la educación superior en China, incluido el del español. Cabe destacar que desde 1972 en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing ya se inició el trabajo de recopilación del *Nuevo Diccionario Español-Chino* (xin xihan zidian, 新西汉字典).

### 3. Periodo recesivo y recuperativo (1980-1992)

Desde 1978, China comenzó la Reforma y Apertura al Exterior (gaige kaifang, 改革开放), lo que contribuyó en alto grado al desarrollo socioeconómico. Sin embargo, a principios de esta época, había diversas dificultades y pusieron más atención en las relaciones comerciales y socioeconómicas con los países de habla inglesa. Por todo ello, hubo una recesión de la docencia del español en China e incluso una gran cantidad de profesores universitarios de español dejaron la enseñanza y se dedicaron al comercio u otras especialidades. El profesorado chino emprendió investigaciones laboriosas y en 1985 se publicó *El Español* (xi ban ya yu, 西班牙语) por *The Commercial Press*, elaborado por Dong Yansheng, y se realizaron revisiones exigentes y precisas de los miembros de los dos dichos organismos. Los tomos del 2 al 6 fueron revisados detenidamente y se editaron entre 1986 y 1991. El manual *El Español* es un libro de suma importancia para los alumnos chinos, puesto que lo emplearon durante su carrera universitaria. Después de unos años, el autor lo modificó y le cambió el nombre a *Español Moderno* (xian dai xi ban ya yu, 现代西班牙语), el cual fue publicado por la Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras entre los años 1999 y 2007 en diferentes tomos.

### 4. El florecimiento del español en China (desde el siglo XXI)

Durante la década entre 1997 y 2007, la docencia de la Filología Hispánica seguía desarrollándose, pero a una velocidad gradual. De hecho, los estudiantes que provenían de la carrera de español, conseguían realizar con mayor facilidad un buen trabajo en comparación con los alumnos de otras especialidades gracias a su especialización en el idioma español. Esto también ha sido un factor crucial en el momento en que los alumnos chinos optaron por esta carrera después de la selectividad china y no por otra. Podemos observar las estadísticas del panorama docente del español en China de acuerdo con la información proporcionada por Lu (2014):

Según los últimos datos, hasta el año 2013 existen en diversas partes del país (sin contar las zonas de Hong Kong, Macao y Taiwán) 62 centros docentes superiores con departamento de español para impartir cursos de español a nivel de licenciatura y unos 20 a nivel de diplomatura, en los cuales están matriculados oficialmente unos 15.000 estudiantes de carrera en lengua española. Doce universidades ofrecen programas de español a nivel de máster y tienen matriculados a unos

160 estudiantes de posgrado. Tres universidades imparten cursos de español a nivel de doctorado y cuentan con 21 alumnos realizando su doctorado. Se estima que en China unos 550 profesores a tiempo completo, chinos e hispanohablantes nativos, se dedican a la enseñanza de la lengua española como carrera universitaria.

Evidentemente, el español está actualmente en una fase de auge en China, y gracias a los hispanistas chinos que se dedicaron con gran concentración al tema, soportando la soledad durante los tiempos difíciles, cuando los materiales eran escasos, y a los que ahora se esfuerzan por conseguir más frutos valiosos para la enseñanza, la investigación y los estudios concernientes al español, nosotros, los jóvenes, podemos contar ahora con tantos recursos disponibles y aplicarlos al máximo a fin de profundizar, investigar y mejorar aún más el campo de la Filología Hispánica en una gran variedad de esferas.

### **3. La asignatura de traducción de español en la fase de licenciatura en China**

#### *3.1 La situación actual de la asignatura de traducción de español*

Debido a la relativamente corta historia de la enseñanza, la demanda del mercado para los profesionales de las “lenguas minoritarias” es pequeña, la escasez del profesorado de enseñanza de traducción, la formación de los profesionales de traducción se encuentra todavía en un periodo en que la didáctica de la traducción constituye un complemento eficaz en la enseñanza de idiomas extranjeros. La situación de la enseñanza de la traducción chino-español es la misma en China: todavía no hemos llegado a adquirir habilidades de traducción de manera integrada una capacidad lingüística independiente para formar a los alumnos y ni ha entrado en la etapa de especificación de entrenamiento de los profesionales de traducción.

En general, el profesorado de la carrera universitaria de Filología Hispánica es insuficiente, y existe una falta de maestros capacitados y con larga y rica experiencia, especialmente con base teórica y capacidad en la práctica de la traducción. A causa de la ausencia del profesorado del español, muchos colegios y universidades, para cubrir la necesidad urgente, contratan a licenciados sin experiencia docente, quienes no disponen de la competencia de impartir cursos lingüísticos, y mucho menos de enseñar los de traducción. En algunas universidades solo hay algunos profesores mayores con experiencia docente de lenguas extranjeras, que se encargan de todos los cursos de traducción, no se sabe si tienen experiencia en la didáctica de la traducción, y las asignaturas de lenguas y de traducción les dejan agotados. Ni siquiera son capaces de realizar las pruebas, las investigaciones y las evaluaciones durante el proceso de la enseñanza de traducción. Dado que faltan muchos profesores, se ven obligados a reducir las horas de las clases de traducción.

En combinación con la demanda del mercado y las necesidades del alumnado, se debe identificar los niveles y objetivos de la capacitación, elaborar las estrategias y los métodos de enseñanza, así como un programa razonable de la asignatura y el plan de estudios. La situación actual es que algunos profesores de traducción no tienen claros sus objetivos de enseñanza, y quieren mejorar el nivel del idioma y la capacidad de traducción a la vez. Como el número de horas de las clases es limitado, resulta difícil mantener el equilibrio y, a menudo, tienen dificultades al respecto. De acuerdo con el programa de enseñanza del Ministerio de Educación y el “Plan de estudios de enseñanza del español” elaborado por el Subcomité del Español del Comité Directivo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Escuelas, cada universidad establece su propio plan de enseñanza. Aunque existen diferencias con respecto a los detalles sobre el plan de enseñanza, básicamente se divide en dos partes: cursos públicos y cursos de español. Tomaré el plan vigente de estudios de la carrera de la Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei como ejemplo (Tabla

1 y 2):

| Nombre de asignatura                    | Horas  |          | Horas totales | Distribución de las horas impartidas (semestre) |   |   |   |   |   |   |   |  |  |
|---|--------|----------|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|
|   | Teoría | Práctica |               | 1   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |  |  |
| <b>Español básico 1</b>                 | 128    | 32       | 160           | √   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |
| <b>Español básico 2</b>                 | 128    | 32       | 160           |   | √ |   |   |   |   |   |   |  |  |
| <b>Español básico 3</b>                 | 128    | 32       | 160           |   |   | √ |   |   |   |   |   |  |  |
| <b>Español básico 4</b>                 | 128    | 32       | 160           |   |   |   | √ |   |   |   |   |  |  |
| <b>Audio-visual de español básico 1</b> | 0      | 64       | 64            | √   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |
| <b>Audio-visual de español básico 2</b> | 0      | 64       | 64            |   | √ |   |   |   |   |   |   |  |  |
| <b>Audio-visual de español básico 3</b> | 0      | 64       | 64            |   |   | √ |   |   |   |   |   |  |  |
| <b>Audio-visual de español básico 4</b> | 0      | 64       | 64            |   |   |   | √ |   |   |   |   |  |  |
| <b>Lectura de español</b>               | 64     | 0        | 64            |   |   |   |   | √ |   |   |   |  |  |
| <b>En total</b>                         | 512    | 384      | 896           |   |   |   |   |   |   |   |   |  |  |

*Tabla 1 Módulo de asignaturas básicas de especialidad (obligatorio)  
(elaboración propia)*

| Nombre de asignatura                               | Horas  |          | Horas totales | Distribución de las horas impartidas (semestre) |   |   |   |   |   |   |   |  |  |
|--|--------|----------|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|--|--|
|  | Teoría | Práctica |               | 1   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |  |  |
| Español avanzado 1                                 | 96     | 32       | 128           |   |   |   |   | √ |   |   |   |  |  |
| Español avanzado 2                                 | 96     | 32       | 128           |   |   |   |   |   | √ |   |   |  |  |
| Español avanzado 3                                 | 128    | 32       | 160           |   |   |   |   |   |   |   | √ |  |  |
| Audio-visual de español avanzado 1                 | 0      | 64       | 64            |   |   |   |   | √ |   |   |   |  |  |
| Audio-visual de español avanzado 2                 | 0      | 64       | 64            |   |   |   |   |   | √ |   |   |  |  |
| Audio-visual de español avanzado 3                 | 0      | 64       | 64            |   |   |   |   |   |   |   | √ |  |  |
| Introducción de países y culturas de habla hispana | 32     | 0        | 32            |   |   |   |   |   | √ |   |   |  |  |
| Teoría y práctica de traducción español-chino      | 16     | 16       | 32            |   |   |   |   | √ |   |   |   |  |  |

|                                 |     |     |     |  |  |  |  |  |   |  |  |  |
|---------------------------------|-----|-----|-----|--|--|--|--|--|---|--|--|--|
| Historia de literatura española | 32  | 0   | 32  |  |  |  |  |  | √ |  |  |  |
| En total                        | 368 | 304 | 672 |  |  |  |  |  |   |  |  |  |

Tabla 2 Módulo de conocimientos y habilidades de especialidad (obligatorio)  
(elaboración propia)

Los otros colegios o universidades pueden tener algunos cambios en cuanto al diseño del plan de estudios de las asignaturas relacionadas, sobre todo en cuanto a la asignatura de traducción del español, pero la mayoría de ellos se concentran en el primer o el segundo cuatrimestre del tercer año académico; incluso algunos ofertan las asignaturas de traducción en el primer cuatrimestre del cuarto año. Las diferencias se atribuyen a que los alumnos han finalizado diferentes asignaturas relacionadas con español antes de llevar a cabo la traducción.

### 3.2 Exámenes relacionados con la traducción chino-español

Cabe destacar algunos exámenes para comprobar el nivel correspondiente de la traducción. Hasta ahora en China, hay los siguientes exámenes: *西班牙语专业四级考试*, Xibanyayu Zhuanye Siji Kaoshi (Examen Nacional del Español del Nivel 4), *西班牙语专业八级考试*, Xibanyayu Zhuanye Baji Kaoshi (Examen Nacional del Español del Nivel 8) y *翻译专业资格(水平)考试*, Fanyi Zhuanye Zige (shuiping) Kaoshi (en inglés: China Accreditation Test for Translators and Interpreters-CATTI, en español: Prueba de Acreditación de China para Traductores e Intérpretes).

Solo los alumnos de la licenciatura de la carrera de la Filología Hispánica pueden participar en los exámenes nacionales del español del nivel 4 y 8. Ambos comprenden ejercicios de traducción del chino-español y del español-chino. El del nivel 4 se realiza en el segundo cuatrimestre del segundo año y el del 8, en el último cuatrimestre de la carrera. El primero se dirige a conocer y comprobar el nivel de español de los estudiantes, examinar la aplicación del plan de estudios, evaluar la calidad de la enseñanza, movilizar el entusiasmo del alumnado, fortalecer el entrenamiento de los estudiantes en las habilidades básicas, y mejorar la capacidad integral de emplear el español. El del nivel 8 tiene objetivos como verificar si los alumnos después de finalizar los estudios en la etapa avanzada llegan a contar con las habilidades lingüísticas y comunicativas estipuladas por el plan de estudios. Exige un nivel mucho más elevado que el del 4, abarca varios aspectos: culturales, históricos, nacionales, etc.

El CATTI es una prueba de aptitud profesional que incluye varios idiomas extranjeros. El examen de traducción del español pertenece a la Prueba de Acreditación de China para Traductores e Intérpretes, y se celebra en todo el país de una forma unificada. Cualquier interesado puede asistir a este examen, ya que es la certificación de cualificaciones profesionales (nivel) de mayor autoridad; su objetivo es medir las competencias y el nivel de la traducción e interpretación bilingüe de los participantes. En la actualidad, el de español sólo dispone de interpretación y traducción del nivel 2, que requiere disponer de un cierto grado de conocimientos científicos y culturales y una buena capacidad de traducción bilingüe, capaz de llevar a cabo el trabajo de traducción dentro de un cierto rango, un cierto grado de dificultad.

### 3.3 Algunos libros docentes de la traducción chino-español en China

Existe una gran variedad de manuales en China sobre la traducción del español, y en esta parte nos limitamos principalmente a presentar dos manuales: *现代西班牙语*, Xiandai xibanyayu (*Español Moderno, nueva edición*) y *西汉翻译教程*, Xihan fanyi jiaocheng (*Curso de Traducción del Español al Chino, segunda edición*).

1. *Español Moderno (nueva edición)*. En China, las cinco habilidades requeridas para un profesional de idioma extranjero son: escuchar, hablar, leer, escribir, traducir. El manual mencionado abarca los cinco requisitos y está diseñado de manera específica en los cursos intensivos de español de la carrera universitaria de Filología Hispánica. Tomando como base el *Español Moderno* de la versión del 1999, los autores Dong Yansheng (董燕生) y Liu Jian (刘建) colaboraron con el equipo editorial Foreign Language Teaching and Research Press (Enseñanza e Investigación en Lengua Extranjera), aportando una cuidadosa revisión del escritor peruano Juan Benedicto Morillo, después de tres años desde su redacción y dos años de prueba. Actualmente, se emplea en la mayoría de las universidades chinas como manual principal.

2. *Curso de Traducción del Español al Chino (segunda edición)*. Este libro de traducción también tiene una versión más antigua, que se publicó en octubre de 2005, mientras que la que se utiliza actualmente, en septiembre de 2011. Diseñado para los estudiantes universitarios, se considera como un manual práctico para asignaturas de traducción, aunque también se puede utilizar como un libro de referencia para cualquier lector en general. Comparado con la primera edición, la nueva dispone de contenidos más novedosos como: más variedades de ejercicios y, una combinación de teoría y práctica. Se trata de un libro esencial en la asignatura de traducción, ya que integra más frutos de las investigaciones extranjeras, explica el estándar, las estrategias y la metodología de la traducción. Destaca la practicidad del contenido de enseñanza y el hecho de que los estudiantes puedan gozar de diversos tipos de la traducción. La primera parte del *Curso de Traducción del Español al Chino (segunda edición)* contiene un total de 27 lecciones, que analizan los problemas básicos en la traducción, describen las posibles soluciones y aspectos que deben tenerse en cuenta e investigan sobre la naturaleza, los procedimientos, las normas, los métodos y otras cuestiones de la traducción. La segunda parte trata la traducción y se divide en 10 unidades, de acuerdo con los contenidos: estilos de aplicación, intercambios culturales, traducciones comerciales, documentos diplomáticos y legales, noticias y traducción literaria. La última parte incluye dos apéndices, el I incluye argumentaciones vinculadas con los traductores y estilistas prestigiosos, y el II es la parte de las respuestas de los ejercicios.

#### **4. Cuestionarios y encuestas al profesorado y al alumnado de Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei**

Se realizaron cuestionarios al alumnado de Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei teniendo en cuenta dos grupos: por un lado, los estudiantes del tercer y cuarto curso de la Licenciatura en Filología Hispánica, ya que empiezan a tener la asignatura de traducción español-chino; y por otro, los graduados del año pasado, puesto que fue en 2012 cuando la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei comenzó a contar con la licenciatura en Filología Hispánica y en 2016 se graduaron los primeros licenciados.

La mayoría del alumnado dispone de un nivel del español B1-B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Antes de empezar con el curso de traducción español-chino, ya han realizado algunas asignaturas, tales como Español Básico, Audio-Visual de Español Básico, etc. y, por lo tanto, ya cuentan con una base de conocimientos lingüísticos a fin de seguir con más eficiencia la asignatura de traducción. El alumnado cuestionado representa diferentes niveles de español en el grupo, y se puede afirmar que las encuestas pueden reflejar de manera comprensiva la situación real de las opiniones del alumnado de Filología Hispánica; y los estudiantes graduados en 2016 cuentan con un nivel del español B2-C1, cuyo trabajo se vincula mayoritariamente con el español en diferentes ámbitos, tales como comercio exterior, educación, agencias de viaje, etc.

El primer cuestionario se enfoca, en una primera parte, en obtener los datos principales y básicos de los alumnos que han cursado la asignatura de la traducción. Está compuesto por catorce preguntas. La segunda parte hace hincapié en la asignatura de traducción español-chino, y se compone de diez interrogantes. Pero es evidente que existen malentendidos en cuanto a ciertas preguntas, tal vez por descuido del cuestionado, ya que hay errores obvios, como, por ejemplo, en la pregunta “¿Cuál es su lengua materna?”, en la que dos alumnos eligen la opción “la lengua española”. Evidentemente, se trata de una respuesta errónea, puesto que, en nuestra Facultad de Filología Hispánica, todos los estudiantes son chinos. Sin embargo, en general las encuestas muestran las ideas y opiniones del alumnado de la acción formativa.

El segundo cuestionario trata concretamente los criterios de la traducción entre el español y el chino utilizados por los estudiantes cuestionados. Consta de diez preguntas en total, que nos han permitido conocer ideas propias del alumnado con el propósito de perfeccionar la pedagogía del español y así poder orientarnos en la direccionalidad de la enseñanza futura.

En el caso de los alumnos egresados de 2016, el cuestionario incluye diez preguntas formuladas a fin de averiguar la situación actual de los graduados. En general, los datos revelan que un gran número de los graduados del año pasado se dedican al trabajo vinculado con el español, aunque no se puede negar que en cada carrera pasa lo mismo: algunos graduados no pueden encontrar un trabajo correspondiente a su especialidad.

Tras analizar las informaciones extraídas de los cuestionarios y las encuestas, hemos encontrado que existe una insuficiencia de horas lectivas en la asignatura. Es común la baja utilización de materiales de enseñanza de la traducción y no hay muchos manuales específicos de traducción chino-español. La escasez del profesorado de traducción es evidente en sentido general. Los estudiantes de Filología Hispánica carecen de prácticas correspondientes de traducción. Hay que abandonar la idea antigua de “aprender bien la lengua significa aprender la traducción”.

## 5. Conclusiones

Este trabajo ha analizado la historia y la situación actual de la asignatura de traducción de español en el ámbito de la licenciatura en Filología Hispánica en China. A continuación, en base a los datos obtenidos a través de cuestionarios en línea al alumnado y las entrevistas al profesorado de la Facultad de Español, Italiano y Portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei, se pueden sacar conclusiones más precisas y concretas.

Existen diversos problemas y obstáculos que quedan para mejorar dicha asignatura en China. Teniendo en cuenta la importancia de esta asignatura, ya que consiste en la vía principal para capacitar a más traductores profesionales de chino-español en China, deberíamos reflexionar sobre las medidas y las soluciones a fin de solventar las cuestiones y perfeccionar la calidad del curso de traducción de español.

Con base en todo lo analizado en este texto, propongo unas soluciones, entre las que se encuentran las siguientes:

- a) Modificar el plan de estudios para añadir más horas lectivas.
- b) Animar al profesorado a elaborar materiales adecuados. El centro docente tiene la responsabilidad de realizar formación específica para el profesorado en cuestión.
- c) Es necesario orientar a los estudiantes a involucrarse más en las prácticas de traducción.
- d) Adaptar el contenido de la asignatura para tratar varios temas. Es sumamente importante cultivar la conciencia sobre los códigos éticos por parte de los alumnos.

Finalmente, cabe señalar que este trabajo es una investigación tentativa y queda abierta para ser discutida y mejorada. Asimismo, espero sinceramente que este trabajo haga cierta contribución a las reflexiones y las reformas de la asignatura de traducción de español en China.

## Referencias bibliográficas

- Dong, Y. 1999-2007. *Español Moderno* (7 vols.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- González Puy, I. 2006. "El español en China". *Anuario 2006-2007 del Centro Virtual Cervantes*: 133-142.  
[Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_24.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf)]
- Lu, Jingsheng. 2014. "El génesis y el desarrollo de los estudios de español en China". *Anuario 2014 del Centro Virtual Cervantes*.  
[Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_14/jingsheng/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/jingsheng/p01.htm)]
- Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín. 1962-1964. *Español-ed. experimental* (7 vols.). Beijing: Shang Wu Yin Shu.
- Lu, J. 2005. "La enseñanza del español en China". *Las lenguas en un mundo cambiante*. Selección de texto del No. 11 Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras. México: CELE: 68-83.

- Lu, J. 2008. *Propuesta del desarrollo estratégico de la carrera del español. Informe de Investigación del Ministerio de Educación*
- Sección de Español Del Consejo de Asesoramiento para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras como Especialidad Universitaria. 2000. *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*. Shanghai: Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai
- Sheng, L. 2011. *Curso de Traducción del español al chino (segunda versión)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Universida de Estudios Extranjeros de Hebei. 2017. *El Plan de Enseñanza de la Licenciatura de Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei*.