

Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo:

estudio de caso en la combinación chino-catalán

By Mireia Vargas-Urpi & Marta Arumí Ribas (Universitat Autònoma de Barcelona, Spain)

Abstract & Keywords

English:

Public service interpreting (PSI) in the context of education has, until now, been a relatively unexplored topic. Sometimes, there are even no clear boundaries with intercultural mediation as professional practice. This article aims to throw light on the subject, based on a case study of the interpretation provided during a meeting between a tutor in a Catalan state primary school and a mother of Chinese origin. The analysis will focus on studying the linguistic and paralinguistic problems encountered by the interpreter and will offer a detailed analysis of the strategies used in each case. The conclusions will point to some of the characteristics of public service interpreting in this type of interaction and will reflect on the viability of the methodology used in this research from the perspective of studying strategies in PSI.

Spanish:

La interpretación en los servicios públicos (ISP) del ámbito educativo es, hasta la fecha, un tema relativamente inexplorado y que a menudo presenta límites difusos con la mediación intercultural como práctica profesional. El presente artículo pretende arrojar luz sobre esta cuestión a partir del estudio de caso de la interpretación en una reunión entre una tutora de una escuela pública catalana y una madre de origen chino. El análisis se centrará en el estudio de los problemas con los que debe lidiar la intérprete y examinará, detalladamente, las estrategias empleadas en cada caso. En las conclusiones señalaremos algunas de las características de la interpretación en los servicios públicos en este tipo de interacciones y reflexionaremos sobre la viabilidad de la metodología empleada en esta investigación desde el punto de vista del estudio de las estrategias en la ISP.

Keywords: public service interpreting, intercultural mediation, educational context, effective communication, problemas y estrategias en la ISP, mediación intercultural, ámbito educativo, comunicación efectiva

1. Introducción*

A lo largo de la primera década del siglo XXI se empezaron a consolidar en Cataluña nuevos perfiles profesionales, nacidos de la necesidad de facilitar la comunicación efectiva entre la población inmigrante, usuarios de los servicios públicos, y los proveedores de estos servicios. Como toda profesión que nace a partir de una necesidad urgente, para ir cubriendo ad hoc las situaciones que aparecen, surge rodeada de una gran confusión tanto por lo que se refiere a su denominación como a las funciones que implica. Así, se habla en Cataluña de intérpretes en los servicios públicos, mediadores interculturales, agentes de acogida, agentes lingüísticos, etc.

Bajo el paraguas de "profesionales de la comunicación intercultural mediada" se incluyen diferentes figuras profesionales emergentes (García-Beyaert 2011). Hoy por hoy se puede elaborar una larga lista de términos que se suelen usar para hacer referencia a la persona que se encuentra en posición de intermediación en el acto comunicativo: traductores e intérpretes, intérpretes en los servicios públicos, mediadores interculturales, mediadores lingüísticos, mediadores interlingüísticos, agentes de acogida, educadores sanitarios, acompañantes lingüísticos, etc. El origen de estas denominaciones y las funciones específicas de cada uno de estos profesionales no están siempre claros. Sin duda la confusión que rodea a los diferentes perfiles es una característica achacable a la novedad de este tipo de profesiones.

La llegada de inmigrantes vivió su punto álgido en Cataluña durante los primeros años del nuevo milenio, momento en el que la reagrupación familiar hizo posible que muchos inmigrantes trajeran a sus hijos. En este sentido, las cifras hablan por sí solas: mientras que en el curso 2003-04 había 79.961 alumnos de origen extranjero matriculados en las escuelas catalanas, en sólo cinco años esta cifra se duplicó y se llegó a 155.023 alumnos extranjeros en 2008-09.[1] A excepción de los alumnos que provenían de países suramericanos, muchos de los que llegaron durante estos años lo hicieron prácticamente sin conocimientos de catalán o de español, las lenguas oficiales en Cataluña. Sus padres y madres también tenían conocimientos limitados de las dos lenguas oficiales, por lo que las barreras comunicativas pronto se hicieron evidentes en trámites tan necesarios como la matriculación de los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria. En esos momentos se crearon también en el sistema educativo catalán las llamadas aulas de acogida, que tenían como objetivo proporcionar a los alumnos recién llegados una atención adecuada a sus necesidades y a los progresos lingüísticos, como complemento del trabajo que los alumnos realizaban en el grupo clase al que estaban adscritos.

En el ámbito educativo en Cataluña trabajan tanto intérpretes (presenciales o telefónicos) contratados por asociaciones, consejos comarcales o empresas; como mediadores interculturales contratados o subcontratados por los ayuntamientos. Una proporción muy alta de su trabajo consiste en interpretar en conversaciones entre el personal educativo y los padres y madres de alumnos, por lo que podríamos afirmar que la interpretación de enlace es una tarea básica para ambos perfiles profesionales. En este estudio se analiza una interacción entre la tutora de un alumno de cuarto de ESO y la madre de este alumno, de origen chino. Dicha reunión fue interpretada por una mediadora intercultural. Aunque es posible que para la mediación intercultural en su sentido más amplio se requieran estrategias más específicas, en este estudio pretendemos analizar las estrategias propias del ámbito de la interpretación empleadas por la mediadora-intérprete sujeto de estudio.

2. Mediación intercultural e interpretación en los servicios públicos: definiciones

Tanto el mediador intercultural como el intérprete recurren a sus conocimientos lingüísticos y culturales para facilitar la comunicación entre personas de orígenes diferentes. Lo hacen, sin embargo, con objetivos diferentes. El intérprete busca una función vehicular no interventiva para permitir que dos interlocutores se comuniquen entre sí. Ante las barreras lingüísticas, el intérprete se convierte en la voz de una y otra de las partes en la lengua de su interlocutor para que éstas puedan comunicarse de manera independiente y autónoma. Véase, por ejemplo, la definición del modelo imparcial de Cambridge (2002:123):

Interpreters using the impartial model relay on messages accurately, completely and in as closely as possible the same style as the original. They do not give personal advice or opinions; do not add or omit parts of the message; do make every effort to foster the full, accurate transfer of information; do maintain strict confidentiality. They will intervene only when they need clarification of part of a message; they cannot hear what is being said; they believe a cultural inference has been missed; they believe there is a misunderstanding.

El mediador, por lo contrario, tiene el cometido de promover la interacción de las partes con acciones de intervención creativa. Para resolver malentendidos culturales (conflictos explícitos o implícitos), el mediador interactúa con cada una de las partes y usa su propia voz para generar un cambio que permita un acercamiento de individuos o grupos que sin la acción del mediador se encuentran naturalmente alejados por sus diferencias culturales. Baraldi (2009), por ejemplo, insiste en la necesidad de una “interacción mediada por un intérprete” (interpreter-mediated interaction), para crear un espacio de diálogo donde los participantes de las comunidades inmigradas puedan expresarse, sobre todo teniendo en cuenta las diferencias de jerarquía y de poder tan marcadas en las interacciones en los servicios públicos. El papel más activo e interventivo del mediador se pone de manifiesto en este tipo de descripciones.

El intérprete en los servicios públicos, tiene por objeto descodificar mensajes procedentes de un emisor que tiene una lengua (y por tanto una cultura) diferente a la de su receptor. Así, el intérprete sirve de vehículo para la comunicación traduciendo mensajes orales de una lengua a otra para que los interlocutores puedan comunicarse de manera autónoma e independiente. La interpretación en los servicios educativos no es tarea sencilla. En el ámbito de la educación, en particular, es esencial y difícil conseguir el equilibrio entre, por un lado, la necesidad de independencia de las partes que deben comunicarse libremente a pesar de las barreras lingüísticas y culturales y por otro, la necesidad de la persona facilitadora de la comunicación de intervenir en determinadas circunstancias para lograr superar dichas barreras de forma efectiva (por ejemplo, alertando de una diferencia cultural importante o de un desfase en ciertos conocimientos que una de las partes da por sentado que la otra comparte).

En el siguiente gráfico (figura 1) se ponen de manifiesto los puntos en común y las diferencias entre mediación intercultural e interpretación en los servicios públicos (García-Beyaert y Serrano Pons 2009). Observamos que, aunque comparten la característica común del empleo de conocimientos lingüísticos y culturales para la intermediación comunicativa, tienen diferencias importantes. El carácter interventivo y a menudo creativo de la mediación se opone al aspecto vehicular no interventivo de la interpretación. Mientras que podemos esperar de la mediadora (en la mayoría de las ocasiones son mujeres las que cumplen estas funciones) que intervenga usando su propia voz para promover el entendimiento, de la intérprete deberíamos esperar que, salvo en casos justificados, no use su propia voz (como se describe en el modelo imparcial de Cambridge, 2002).

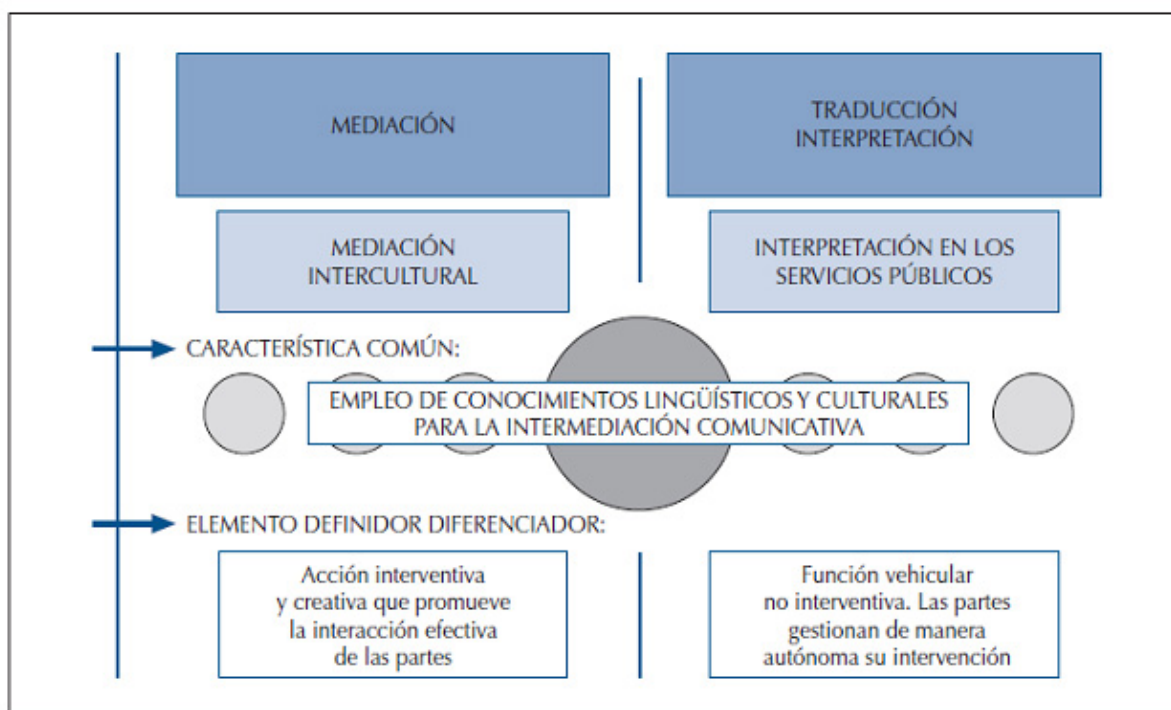


Figura 1. Contextualización y diferenciación entre mediación intercultural e interpretación en los servicios públicos. Fuente: García-Beyaert, S. Serrano Pons, J. 2009

Para hacer frente a las nuevas necesidades comunicativas en el ámbito educativo, en Cataluña se impulsaron sobre todo dos perfiles profesionales: el del intérprete en los servicios públicos y el del mediador intercultural. Ambas figuras comparten la función de facilitar la comunicación entre los proveedores de servicios públicos y los usuarios alófonos de estos servicios. Sin embargo, desde el punto de vista laboral, la mayor diferencia entre ambos es que los intérpretes suelen tener contratos más reducidos o trabajar sólo esporádicamente, bajo demanda, de modo que su función se limita únicamente a la interpretación *freelance*; mientras que los mediadores interculturales suelen tener un contrato a jornada completa o parcial (a menudo en ayuntamientos), lo que les permite participar en un abanico de actividades mucho más variado y tener un conocimiento más cercano de sus distintos ámbitos de actuación, sobre todo, servicios sociales y educativos (Arumí et al, 2011; Burdeus y Arumí 2012; Linguamón, 2010; Vargas-Urpi, 2011, 2012, 2013). Por ejemplo, el mediador intercultural puede asumir tareas de mediación preventiva, creativa o rehabilitadora (Bermúdez Andersen *et al.*, 2001:72), trabajando de este modo para objetivos más amplios, como pueden ser el reconocimiento del Otro o una mejor comprensión e interrelación a nivel de comunidades que conviven en un mismo espacio.

Finalmente, cabe mencionar que parte de la confusión generada en España entre los conceptos de la ISP y de la mediación intercultural en el ámbito académico se debe a la idea de que traducción e interpretación incluyen, per se, mediación intercultural, como Katan (1999) o Pöchhacker (2008) señalan en sus obras. Pöchhacker (2008:14) es claro en este sentido y afirma que “todo intérprete es mediador (entre lenguas y culturas), pero no todo mediador es intérprete”.

3. Marco metodológico

Este estudio parte de un triple objetivo:

- 1) analizar los problemas que surgen espontáneamente en una interacción real;
- 2) observar las estrategias empleadas por la intérprete ante dichos problemas;
- 3) describir las características de una interacción real en el ámbito educativo como marco de referencia para el desarrollo de un estudio empírico sobre estrategias.

Para ello, el presente estudio de caso se basa en el análisis de una interacción real que tuvo lugar en un instituto de educación secundaria del área metropolitana de Barcelona en abril de 2010. En esta interacción participaron: la tutora del alumno, catalana; la madre del

alumno, de origen chino; y la mediadora intercultural, de origen chino. Cabe señalar que, aunque la madre y la mediadora intercultural utilizaban chino estándar para comunicarse, el chino estándar no puede considerarse su lengua materna, ya que son hablantes de distintas variantes lingüísticas del *wu*. [2] Esto explica algunas desviaciones del chino estándar en las intervenciones de ambas.

El tema central de la reunión fue la orientación, por parte de la tutora, sobre las posibles opciones de futuro después de la educación secundaria obligatoria (ESO) para el hijo de la usuaria. La duración total de la entrevista fue de 24 minutos.

La reunión se grabó con una grabadora digital de voz [3] y posteriormente se transcribió *verbatim*, es decir, palabra por palabra, respetando los rasgos propios de la oralidad. Se introdujeron algunos de los símbolos utilizados en las convenciones de Jefferson (1978), sobre todo para representar pausas, solapamientos e interrupciones entre interlocutores. Los símbolos utilizados se pueden consultar en el apéndice 1.

El método de análisis empleado ha sido el análisis del discurso mediante una tabla de análisis inspirada en el método de Valdés et al (2003), tal y como se observa en la figura 2. Este método permite la distribución de la interacción en unidades de análisis formadas por intervención original y su correspondiente interpretación, de modo que facilita en gran medida la comparación entre el fragmento original y la prestación de la mediadora.

En la primera columna se indica el número de unidad; en la segunda se incluyen las intervenciones de la tutora; en la tercera, las interpretaciones correspondientes a intervenciones de la tutora; en la cuarta, las intervenciones de la madre; en la quinta, las interpretaciones correspondientes a intervenciones de la madre. Los fragmentos en chino se acompañan de una traducción o retraducción al español para facilitar su análisis. En la sexta columna se presenta un análisis descriptivo de la unidad en cuestión, en el que se incluyen los aspectos más destacables que caracterizan el tipo de interpretación realizada. En la séptima columna se indica qué categoría de Wadensjö (1998) describiría este tipo de prestación, en la octava columna se señalan nuevas categorías que se podrían añadir a la descripción de la unidad y, finalmente, se ha reservado la última columna para comentarios relacionados con el análisis realizado, con el fin de facilitar el trabajo de análisis por parte de distintas investigadoras del mismo proyecto.

Los colores utilizados permiten distinguir más claramente si se trata de una unidad de análisis con intervenciones de la tutora y de la mediadora (naranja), de la madre y de la mediadora (verde), intervenciones no interpretadas o sin un fragmento original inmediato (morado), o conversaciones monolingües entre madre y mediadora (azul).

Unidad de análisis	Tutora	Interprete	Madre	Interprete	Análisis	Clasificación Wadensjö	Nuevas categorías	Comentarios	
1.	[...] i per tant, m'agradaria saber si hi ha algun aspecte concret que vol [parlar]	[她说] 因为那个是你家长跟老师说要的一个时间 咱开家长会，她 想了解一下你为 什么想开 [一个家 长会？] [Dice que] como en esta ocasión habéis sido vosotros, los padres, quiénes habéis pedido hora para la reunión de padres, a ella le gustaría saber por qué queráis realizar [esta reunión de padres.]				Interpretación completa pero con cambio de registro. La tutora es más concreta (un aspecto concreto), en cambio la prestación de la interprete es más ambigua, cuestiona la reunión. Es más fácil contestar la pregunta de profesora que la pregunta de la interprete.	Close rendition	- Uso de la tercera persona/estilo indirecto - Cambio de registro	La primera parte (hasta la coma) sería el inicio de la intervención de la tutora que no aparece transcrito.
2.			[因为] 我， 我想了解我儿 子在这个学期 的成绩，然后 孩子的情况， 我必须要知 道。=	=Vale Vale. La mare vol saber com ha anat el curs acadèmic del Xiaoli i a més la mare vol saber quins plans de futur té a nivell acadèmic.	En este caso, la interprete no se ajusta a la intervención de la madre, al preguntar por planes de futuro más que sobre notas y "cómo le va en los estudios". La interprete introduce un cambio de registro más acorde con el	Expanded + reduced rendition	- Interpretación aproximada – Equivalente funcional (?) - Ajuste del registro a la forma de hablar de uno de los participantes en la interacción - Uso de la tercera persona - Adición (la referencia a planes de futuro) - Omisión		

Figura 2. Ejemplo de análisis.

4. Análisis

Para este análisis nos fijamos, en primer lugar, en cómo se aplican las categorías de Wadensjö (1998) en la interacción de nuestro estudio de caso. Esta autora propone una clasificación de las prestaciones de los intérpretes en los servicios públicos que puede ser útil como paso previo a la aproximación al estudio de las estrategias: *close renditions*, cercanas al original; *expanded renditions*, con más información que el original; *reduced renditions*, con menos información que el original; *substituted renditions*, diferentes al original; *summarized renditions*, cuando una intervención del intérprete incluye más de una intervención de los interlocutores primarios; *multi-part renditions*, cuando una prestación del intérprete se divide en varias intervenciones debido a una interrupción por parte de los interlocutores primarios; *non-renditions*, cuando el intérprete habla con voz propia; y *zero renditions*, cuando una intervención de un interlocutor primario queda sin interpretar.

En nuestro caso, estimamos que esta clasificación nos permitía describir las prestaciones desde un punto de vista traductológico y, a la vez, teniendo en cuenta sus características formales. Por ello, consideramos que era un buen punto de partida para el análisis subsiguiente más centrado en el componente estratégico en cada una de las categorías.

De un total de 108 intervenciones por parte de interlocutores primarios, observamos las siguientes frecuencias:

- 17 prestaciones cercanas (*close renditions*)
- 19 prestaciones ampliadas (*expanded renditions*)

- 20 prestaciones reducidas (*reduced renditions*)
- 39 prestaciones vacías (*zero-renditions*)
- 6 prestaciones sintéticas (*summarized renditions*)
- 10 prestaciones compuestas (*multi-part renditions*)
- 8 prestaciones propias (*non-renditions*)
- 19 prestaciones sustituidas (*substituted renditions*)

Cabe señalar que el cómputo total es superior a 108, ya que 30 de las intervenciones de la intérprete respondían a varias de las categorías señaladas por Wadensjö. Por ejemplo, en algunos casos, a pesar de omitir una parte de la información, la intérprete ampliaba otra parte, por lo que se contemplaron ambas categorías en el análisis. Esto sobre todo sucede en algunas prestaciones compuestas por distintas intervenciones de la intérprete que, además, amplían la información (prestación ampliada) u omiten alguna parte (prestación reducida). El ejemplo siguiente ilustra uno de estos casos (tabla 1).

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
3	Tutora	Igualment, jo l'hauria avisat, al mes que ve, en fer la preinscripció, jo l'hauria avisada, o sigui que ja ho avancem Eh? <i>Igualmente, yo la habría avisado, el mes que viene, para hacer la preinscripcion, yo la habría avisado, o sea que lo avanzamos. Vale?</i>	Prestación compuesta
	Intérprete	本来老师说就是，她想下个月跟你约个时间[跟你谈话] La profesora dice que, que en principio, quería quedar contigo el mes que viene [para hablar contigo]**	
4	Madre	[哦] [Ah]	Prestación vacía
5	Intérprete	你今天来了，我们就今天谈。所以今天谈，今天谈 = Pero como has venido hoy, entonces lo hablamos hoy, lo hablamos hoy =	Prestación compuesta (viene del turno 3) + prestación ampliada

Tabla 1. Varias categorías en una misma prestación.

Como vemos, la intervención de la tutora en la unidad 3 se interpreta en dos turnos diferentes, ya que hay una interrupción de la madre (la interjección "Ah"), que queda sin interpretar. Por lo tanto, se trata de una prestación compuesta. Por otro lado, también es una prestación ampliada, porque la intérprete introduce la información "como has venido hoy" que no aparece explícitamente en la intervención original de la tutora, aunque sí podría pensarse que se incluye implícitamente al iniciar la intervención con un adverbio que indica relación con algo, en este caso, implícito.

A continuación detallaremos un poco más el análisis para cada una de las categorías y las relacionaremos con posibles problemas de interpretación y con las posibles estrategias empleadas por la intérprete.

4.1 Prestaciones cercanas

La proporción de prestaciones cercanas es relativamente pequeña (12,3%) en relación con el total de categorías asignadas. Se consideran cercanas aquellas prestaciones que no añaden ni omiten información con respecto a la intervención original, ni tampoco cambian el sentido o el matiz del original.

Una de las posibles explicaciones a este alejamiento de lo que se considerarían las prestaciones más precisas con respecto al original se puede encontrar en el perfil de la intérprete que actuó en la interacción que nos ocupa: se definió como mediadora intercultural sin formación específica para la ISP, pero con amplia formación en el campo de la mediación intercultural y con un alto conocimiento del contexto en el que se desarrolla la interacción[4]. Como veremos más adelante, en algunos casos, la intérprete avanza información que la tutora no proporciona (prestación ampliada), adapta el mensaje para adecuarlo a la participante receptora (prestación sustituida) o habla con voz propia (prestación propia), en parte gracias a su formación y a su conocimiento contextual. Como resultado, las prestaciones cercanas son relativamente escasas. En prácticamente todas las prestaciones consideradas cercanas, la intérprete utiliza la tercera persona y el estilo indirecto con verbos de dicción (*reported speech*). Aún así, si la información es precisa con respecto al original, las prestaciones se han considerado cercanas, como podemos observar en el ejemplo de la tabla 2.

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
22	Tutora	Ell, algunes vegades ha dit que volia fer batxillerat <i>El, a veces ha dicho que quería hacer bachillerato</i>	Prestación cercana
	Intérprete	就是:: 她说你的小孩有时候他自己说过 (.) 跟老师说过提过他想读高中 Pues:: ella dice que tu hijo alguna vez él mismo lo ha dicho (.) que le ha dicho, ha mencionado a la profesora que quería hacer bachillerato	

Tabla 2. Uso de la tercera persona y del estilo indirecto

En cuanto al uso de la primera o tercera persona y del estilo directo o indirecto, buena parte de los estudios previos en ISP abogan a favor del uso de la primera persona y del estilo directo, alegando que así se puede conseguir una relación más próxima entre los interlocutores primarios, a la vez que la tarea de la interpretación puede ser más fácil desde el punto de vista del intérprete, ya que el estilo directo le permite no tener que reformular la frase. En algunos casos, se observa un uso estratégico de la tercera persona, ya que los intérpretes lo utilizan para distanciarse de información incómoda (Pöllbauer 2004). Sin embargo, en nuestro estudio de caso, el uso de la tercera persona es constante y consistente a lo largo de la interacción, por lo que descartamos que sea una estrategia ante problemas relacionados con la cortesía lingüística.

Presentamos a continuación los factores que, en nuestra opinión, pueden influenciar el uso de la tercera persona en la reunión analizada. En primer lugar, la intérprete se define como mediadora intercultural que, en algunos casos, interviene con voz propia en la interacción. El uso de la tercera persona y del estilo indirecto le permite marcar, en todo momento, quién está hablando. Podría tenerse en cuenta que a menudo tiene que interpretar en reuniones en las que participan varios interlocutores y en las que el uso de sujetos y verbos de dicción le permite esclarecer posibles dudas sobre los turnos y los autores de las intervenciones.

En segundo lugar, la madre que intervino en la interacción es una mujer china con un nivel educativo relativamente bajo, que se pone de manifiesto sobre todo en algunos fragmentos en los que emplea un discurso poco estructurado y difícil de seguir. El uso de la primera persona y del estilo directo por parte de la intérprete quizás la habría confundido, sobre todo tratándose de una situación discursiva nueva e inesperada.

Finalmente, en chino, el uso del estilo indirecto permite utilizar los cargos como fórmulas de tratamiento, un rasgo que podría considerarse característico del idioma chino. Aunque en el ejemplo anterior la intérprete utiliza “ella” para referirse a la tutora, en intervenciones anteriores utiliza “la profesora” (老师, *laoshi*), un uso que muestra respeto hacia esta participante.

Por otro lado, también se han considerado prestaciones cercanas algunas prestaciones en las que se mantiene el contenido informativo de la intervención original pero hay un cambio de registro en la prestación. La tabla 3 muestra un ejemplo de este tipo de casos.

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
35	Madre	= 但是, 我想知道中专的学校是学校里安排的吗? [学校] Pero me gustaría saber: ¿desde el mismo instituto se arregla todo para ir a la escuela de ciclo medio? [La escuela	
	Intérprete	[La mare] vol preguntar como (x) o sea, com anirà el procediment, que si des d'aquí fareu assessorament amb = [La madre] quiere preguntar cómo (x) o sea, cómo será el procedimiento, que si desde aquí haréis un asesoramiento con =	Prestación cercana

Tabla 3. Cambio de registro en una prestación cercana

En el ejemplo anterior observamos como la intérprete mantiene la pregunta, aunque eleva el registro al dirigirse a la tutora y emplear palabras como “procedimiento” o “asesoramiento”, propias de un registro más formal. Sin embargo, el mensaje se mantiene.

4.2 Prestaciones ampliadas

En las prestaciones ampliadas encontramos ejemplos de algunos de los roles que se han atribuido al intérprete en los servicios públicos. Por ejemplo, en algunas de estas prestaciones, la intérprete adopta el “rol de ayudante del funcionario” descrito por Pöllabauer (2004) y proporciona más información gracias a su conocimiento del contexto comunicativo, quizás anticipándose a posibles dudas de la usuaria. Fijémonos en el siguiente ejemplo (tabla 4).

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
57	Tutora	Que pot passar que ell vulgui un cicle que no el fan aquí, haurà d'anar a Barcelona. <i>Que quizás puede pasar que él quiera un ciclo que no hacen aquí, entonces tendrá que ir a Barcelona.</i>	
	Intérprete	唯一的, 就是, 比如说孩子他喜欢一个专业, 是吧? 然后到这边[城市]没有, 让孩子就是跑到 Barcelona 去学, 这是唯一的, 因为他们藕中专和高中就是随便你们自己选的, 你们选择这边还是别的城市。 Lo único es que, por ejemplo, al niño le gusta una especialidad, ¿no? Entonces si aquí en [ciudad] no hay, tendrá que ir a estudiar a Barcelona, esto es lo único. Porque los ciclos de grado medio y de grado superior los podéis escoger vosotros, podéis escogerlos aquí o en otra ciudad.	Prestación ampliada

Tabla 4. Ejemplo del “rol de ayudante del funcionario” (Pöllabauer 2004)

Mientras que la primera frase proporciona un contexto para la explicación de la profesora, la última parte (“Porque los ciclos...”) es completamente nueva e inexistente en la intervención de la tutora y tampoco remite a intervenciones anteriores. En este caso, la intérprete se anticipa a una posible duda por parte de la madre: durante la educación obligatoria, ni las familias ni los alumnos pueden escoger sus estudios, porque tienen que cumplir con el currículo establecido por el Departamento de Educación. Sin embargo, a partir de entonces sí se puede escoger qué estudiar y, en función de la elección, dónde estudiarlo.

Por otro lado, observamos que la primera parte (“Lo único es que...”) ofrece una aproximación mucho más detallada que la intervención original. En este sentido, se podría relacionar esta ampliación con las estrategias de gestión de poder señaladas por Merlini y Favaron (2003): la intérprete emplea una aproximación casi pedagógica en las prestaciones hacia la usuaria. Estas estrategias también se ponen de manifiesto cuando la intérprete añade expresiones de empatía o de proximidad en las prestaciones hacia la usuaria, tal como vemos en el ejemplo de la tabla 5.

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
57	Tutora	I a part, els tutors, tots, tenim una entrevista individual amb cada nen i el orientem, és a dir, si està	

desviat, el:::

Y, aparte, los tutores, todos, tenemos una entrevista individual con cada niño y lo orientamos, es decir, si está desviado lo:::

Intérprete	不用担心，老师她会跟每个孩子单独的谈，就是看看孩子到底适合读哪个专业。 No te preocupes, porque la profesora hablará con cada niño por separado, para ver qué especialización le puede ir mejor a cada niño.	Prestación ampliada
------------	---	---------------------

Tabla 5. Ejemplo de estrategias de gestión de poder (Merlini y Favaron 2003)

En este caso, la intérprete utiliza dos estrategias de gestión de poder (Merlini y Favaron 2003) para acercarse a la usuaria: en primer lugar, añade la expresión “No te preocupes”, que puede ayudar a crear empatía y un vínculo afectivo y, en segundo lugar, utiliza un registro mucho más sencillo y adapta la terminología al emplear “entrevista” por “hablará” y “orientación” por “para ver qué puede ir mejor”.

4.3. Prestaciones reducidas

En las prestaciones reducidas hay menos información que en las intervenciones originales. Sin embargo, en estos casos, es difícil conocer la causa de las omisiones si no se pregunta a la intérprete en cuestión, por lo que también es difícil saber si las omisiones fueron inconscientes o conscientes, motivadas por problemas a nivel de comprensión o de expresión, o simplemente se recurrió a ellas para simplificar la información o para ahorrar tiempo. La tabla 6 muestra un ejemplo de una prestación reducida.

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
73	Tutora	Té té moltes interferències castellà - català. És a dir, encara no ha fet la separació correcta, no? del castellà i el català, al haver-les après juntes, encara li falta una mica de::: <i>Tiene tiene muchas interferencias castellano-catalán. Es decir, todavía no ha hecho la separación correcta, ¿no?, del castellano y el catalán, al haberlos aprendido juntas, todavía le falta un poco de:::</i>	
	Intérprete	= 然后老师就说有时他那个把西班牙语和 Catalan 语混在一起。分不开 = = La profesora dice que a veces mezcla el español y el catalán, que no los sabe separar =	Prestación reducida

Tabla 6. Ejemplo de prestación reducida

En este caso, a parte de la adaptación al registro de la usuaria, la intérprete omite la última parte referente al aprendizaje de las lenguas. Como Napier (2004) señala en su estudio, sin más información por parte de la intérprete, difícilmente se puede saber si se trata de una omisión consciente, inconsciente, intencionada, estratégica, etc. Por lo tanto, tampoco podemos saber si esta omisión responde a un problema concreto (en cuyo caso sería una omisión consciente y estratégica) o si fue simplemente un olvido por falta de atención o de memoria (omisión inconsciente).

4.4. Prestaciones vacías (non-*renditions*)

La proporción de intervenciones que quedan sin interpretar es relativamente alta (28,2% del total), sobre todo si la comparamos con el resto de categorías de prestaciones. Distinguimos tres tipos de prestaciones vacías.

En primer lugar, en 13 ocasiones, no se interpretaron intervenciones formadas por elementos que podrían considerarse continuadores discursivos, es decir, unidades cortas producidas por el oyente para indicar al hablante que se está siguiendo lo que está diciendo. Según Clancy et al (1994) los continuadores discursivos no indican que el oyente quiera tomar el turno de palabra, sino que simplemente señalan la recepción del mensaje. Aunque algunos de los elementos considerados continuadores discursivos en nuestro estudio de caso también indican comprensión y/o aceptación de la información, la intérprete optó en la mayor parte de los casos por no interpretarlos, especialmente en intervenciones de la usuaria: 哦 (o, ah); 可以 (keyi, vale); 行行 (xing xing, vale), etc. Incluso en una ocasión, la madre produce la frase “Ah, de modo que es así” (是这样子, shi zhe yangzi), una intervención muy breve que también es omitida, posiblemente porque se utiliza casi como continuador discursivo –aunque se pierde el matiz de corroboración de la comprensión del mensaje.

En segundo lugar, en 11 ocasiones no se interpretó una intervención porque se inició un diálogo con uno de los interlocutores. Es decir, una prestación vacía se combina con una prestación propia y ambas conforman una “prestación pospuesta” (*suspended rendition*, según la terminología empleada por Gavioli y Baraldi, 2011). En la mayoría de casos, la información se retoma en una prestación sintética en un turno posterior (*summarized rendition*). Profundizaremos en este tipo de prestaciones en el apartado siguiente.

En tercer lugar, en 4 ocasiones no se interpretó una intervención debido a solapamientos entre las interlocutoras. Aunque no hubo muchos solapamientos a lo largo de la interacción, sí se observan algunas interrupciones (sobre todo por parte de la tutora). Cabe señalar que en la grabación de audio no se detectan estrategias específicas orientadas a la gestión de la conversación en estos casos, aunque posiblemente las limitaciones de una grabación sólo de voz nos impidan discernir estrategias no verbales orientadas a dicho efecto. En todo caso, la no interpretación de los fragmentos en los que hay solapamientos parece indicar que es difícil poder comprender y retener la información en estos casos o que, probablemente, se acumula la tarea y la intérprete acaba priorizando lo ocurrido más recientemente (la voz de la parte que interrumpe sobre la voz de la parte interrumpida). Por todo ello, los solapamientos podrían considerarse problemas de interpretación que requieren estrategias específicas en cualquier situación de interpretación de enlace.

Finalmente, el resto de intervenciones no interpretadas (prestaciones vacías) corresponden a diálogos monolingües establecidos entre las participantes y la intérprete, sobre todo durante unos minutos en los que la tutora se ausentó y la intérprete y la madre se quedaron solas en la sala.

4.5. Prestaciones sintéticas (*summarized renditions*) y prestaciones propias

Las prestaciones sintéticas aparecen en dos tipos de casos en la interacción analizada. En el primer caso, la intérprete recurre a una prestación sintética después de una conversación monolingüe con la madre durante un intervalo de tiempo en el que la profesora se ausenta de la sala. Cuando la profesora regresa, la intérprete hace un breve resumen de lo hablado con la madre, lo que podría considerarse

una estrategia de transparencia hacia la profesora, con el fin de que todos los participantes cuenten con la misma información al retomar la entrevista.

El segundo caso en el que aparecen las prestaciones sintéticas es cuando forman parte de una prestación pospuesta (*suspended rendition*) en combinación con una prestación vacía y una prestación propia. El ejemplo de la tabla 7 responde a esta categoría.

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
22	Tutora	Ell, el (...), algunes vegades ha dit que volia fer batxillerat. <i>Él, (...), a veces dice que quería hacer bachillerato.</i>	
	Intérprete	就是::: 她说你的小孩有时候他自己说过，跟老师说过提过他想读高中。 Pues::: dice que tu hijo alguna vez él mismo lo ha dicho, que le ha dicho, le ha mencionado a la profesora que quería hacer bachillerato.	Prestación cercana
23	Madre	是，他爸跟我说读高中，因为高中是直接读大学的嘛。 Sí, su padre me ha dicho que haga bachillerato, porque haciendo bachillerato se puede ir directamente a la universidad.	Prestación vacía (pospuesta)
24	Intérprete	是孩子他自己鼓的? 并不是你们家长建议孩子读高中? ¿Lo ha dicho el chico mismo? ¿No será que vosotros los padres le habéis sugerido que haga bachillerato?	Prestación propia
25	Madre	因为我也鼓过，我说到高中以后就是选择大学，大学里面你会说，你不用说，他大学都会进的，然后也努力在大专里面，他说他还是选高中，高中是直接读大学。 Porque yo también se lo decía, le decía que después del bachillerato se elige la universidad. Y en la universidad vas a decirme que, no hace falta que me lo comentes, que puede entrar en la universidad, después si se aplica en el ciclo formativo superior, él dice que sigue queriendo hacer el bachillerato, que con el bachillerato se va directamente a la universidad.	
	Intérprete	Bueno, la mare diu que, en principi, per part de la mare, la mare volia que el nen faci batxillerat, no? Perquè d'aquesta manera, pot accedir a la universitat si aprova i això. Però el nen també, per la seva part, també volia fer el batxillerat, però en principi la mare queda amb la::: <i>Bueno, la madre dice que en principio, por parte de la madre, la madre quería que el niño haga bachillerato, ¿no? Porque de este modo podrá acceder a la universidad si aprueba y tal. Pero el niño también, por su parte, también quería hacer bachillerato, pero en un principio la madre se queda con la:::</i>	Prestación sintética

Tabla 7. Ejemplo de prestación pospuesta

La intervención número 23 de la madre queda en un primer momento sin interpretar, porque la intérprete habla con voz propia y formula una pregunta a la madre para asegurarse de la información que esta le acaba de dar. La madre amplía la información y la intérprete finalmente retoma la información de la intervención 23, junto con la de la intervención 25, en esta prestación sintética. El uso del marcador discursivo “bueno” al inicio de la conversación parece indicar también el inicio de una intervención que incluye una explicación de lo hablado con la madre y coincide con uno de los usos que Hale (2002:35) atribuye al marcador “bueno”, cuando sirve para introducir una explicación.

Observamos, pues, una tendencia a combinar prestaciones pospuestas, prestaciones propias y prestaciones sintéticas. En el ejemplo de la tabla 7, podría considerarse que la prestación propia se utiliza como estrategia ante una respuesta incoherente de la madre: la profesora pregunta por el niño y la madre contesta hablando del padre. Para afinar la información y adecuar la respuesta a lo preguntado por la tutora, la intérprete utiliza una prestación propia. En la siguiente intervención, la madre contesta con un discurso desestructurado y con muchas autocorrecciones a medida que va hablando, pero la intérprete decide traspasar a la tutora toda la información que ha podido recabar en una prestación sintética. En este sentido, podríamos pensar que la prestación sintética actúa como estrategia de transparencia y, a la vez, como estrategia para controlar y mantener el flujo comunicativo entre ambas participantes, sin que ninguna se quede sin información nueva durante mucho rato.

4.6 Prestaciones sustituidas

Un 13,7% de las intervenciones de la intérprete corresponden a prestaciones sustituidas o prestaciones que se desvían del original, sin poder considerarse resumidas o ampliadas. Esta categoría incluye desviaciones de distinta índole.

En algunos casos observamos una adaptación de la terminología y de la formulación de la frase que se desvía bastante de la intervención original, aunque por el contexto informativo y situacional, se consigue mantener la finalidad del mensaje. Por ejemplo, en la tabla 8, la tutora describe un cuaderno de orientación a la vez que lo muestra a la madre y a la intérprete. En este tipo de cuadernos, los alumnos completan unas preguntas tipo test y al final pueden observar qué tipo de profesiones responden mejor a sus intereses según las respuestas

proporcionadas. La adaptación de la terminología en la prestación de la intérprete se observa en dos aspectos: en primer lugar, en la traducción de “cuaderno de orientación” por “test” (测试, *ceshi*) y, en segundo lugar, en la traducción de “social, científico” por “humanidades o ciencias”. El uso de “test” y la omisión de la información sobre la hoja de respuestas podrían estar motivados por el contexto físico: al tener el cuaderno delante, la madre puede ver por sí misma qué formato tiene, muy parecido al de un cuestionario tipo test. Por otro lado, “cuaderno de orientación” no deja de ser un término poco habitual e incluso opaco en cuanto a su significado. En el segundo caso, la referencia a “humanidades” en vez de al perfil “social” posiblemente está motivada por la división clásica de los estudios académicos entre “humanidades y ciencias” en China, y no tanto entre estudios sociales y científicos.

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
47	Tutora	<p>És un quadern d'orientació. Hem fet altres coses ja, eh? I aquí al final hi ha el full de respostes i ell ha de comentar, per exemple, quin perfil, o sigui, quin perfil li ha sortit: si més de tipus social, científic:: [és a dir que hi ha diferents perfils.</p> <p><i>Es un cuaderno de orientación. Hemos hecho otras cosas, ya, ¿vale? Y aquí, al final, hay la hoja de respuestas y él tiene que comentar, por ejemplo, qué perfil, o sea, qué perfil le ha salido: si es más de tipo social, científico:: [es decir, hay diferentes perfils.</i></p>	
	Intérprete	<p>[就说他们]就是每个孩子就是比较喜欢文科还是理科, 就是他们这方面都有那个作[测试]。</p> <p>Es decir, ellos, cada niño, para ver si les gustan más las humanidades o las ciencias, hicieron un [test sobre este tema.</p>	Prestación sustituida

Tabla 8. Cambio de registro

Cabe señalar que, a pesar de los cambios respecto al original, la prestación anterior cumple con la finalidad del mensaje que quiere transmitir la profesora.

En otras prestaciones sustituidas, detectamos un cambio en el enfoque desde el que se da la información, lo que podría considerarse un cambio a nivel de énfasis informativo. El ejemplo de la tabla 9 retoma la explicación referente al “cuaderno orientativo” e ilustra este cambio en el énfasis informativo:

No.	Participante	Intervención	Categoría según Wadensjö (1998)
48	Tutora	<p>[És a dir, hi ha el tipus d'oficis més realistes, científic, intel·lectual, artístic, (.) eh:: social, d'ambient social, emprenedor, de direcció de negocis::, [tipus comercial, eh?</p> <p><i>[Es decir, hay el tipo de oficios más realistas, científico, intelectual, artístico, (.) eh:: social, de ambiente social, emprendedor, de dirección de negocios::, [tipo comercial, ¿vale?</i></p>	
	Intérprete	<p>[她这里就是不同的地方就是孩子、让孩子们脑中想他到底, 他适合读哪一个?然后[也是按孩子的心。</p> <p>Aquí hay los diferentes ámbitos, es decir, los niños, esto es para ver cómo piensan, qué salida les puede ir mejor o les puede atraer más.</p>	Prestación sustituida

Tabla 9. Cambio en el énfasis informativo

En la intervención 48, la tutora lee los distintos tipos de perfiles que pueden salir después de rellenar el cuaderno de orientación, por lo que el énfasis de su intervención recae en la enumeración. En cambio, la intérprete opta por comentar que hay “distintos ámbitos” y aprovecha la intervención para explicar un poco más en qué consiste el cuaderno de orientación ahora que ya ha podido procesar más información.

Ciertamente, la información de la intervención original y la de la prestación de la intérprete son bastante diferentes y, en este caso, podríamos pensar que esta desviación del original responde a una estrategia de la intérprete ante algún problema. Por ejemplo, podríamos pensar que el problema yace en la enumeración relativamente larga y que, por este motivo, la intérprete opta por una explicación genérica (“distintos ámbitos”) complementada con más información sobre el cuaderno. Por otro lado, también podríamos pensar que la intérprete pretende hacer la información más relevante desde el punto de vista de la madre,[5] lo cual le hace decantarse por una información de tipo general y no tan detallada. Sin embargo, sin una confirmación por parte de la intérprete sobre si estas cuestiones fueron realmente problemas durante la interacción, es difícil asegurar qué tipo de estrategia podría atribuirse a dicha prestación y, por extensión, es difícil saber qué problema motivó esta desviación importante con respecto al original.

5. Discusión y conclusiones

El estudio de caso que exponemos en el presente artículo muestra una nueva aproximación a la aplicación de las categorías de Wadensjö (1998) desde el punto de vista de las estrategias empleadas por un intérprete en los servicios públicos con amplia experiencia en el campo de la mediación intercultural. En este sentido, podríamos afirmar que todas las categorías de prestaciones propuestas por Wadensjö (1998) pueden conllevar algún tipo de comportamiento estratégico siempre que respondan a una problema concreto.

Probablemente, la función estratégica más clara se observa en las prestaciones propias, como Wadensjö (1998) también comenta al describir la orientación textual y la orientación interaccional de este tipo de prestaciones. En el análisis anterior, hemos señalado la orientación textual en el ejemplo de la tabla 7, en el que la intérprete utiliza la prestación propia ante una respuesta incoherente de la madre. En este caso, la incoherencia podría considerarse un problema que la intérprete intenta resolver con una pregunta. En cambio, en la interacción analizada no hemos detectado intervenciones propias con orientación interaccional, a pesar de que en algunos casos hay solapamientos e interrupciones. Al contar sólo con una grabación de voz, no podemos saber si la intérprete utilizó el lenguaje no verbal

(por ejemplo, gestos con las manos o señales con la mirada) para manejar el flujo comunicativo.

También hemos señalado una posible función estratégica en las prestaciones sustituidas; prestaciones que se desvían bastante del original a pesar de mantener la finalidad del mensaje. En estos casos, sería interesante poder confirmar los motivos de dichas desviaciones, ya que por un lado podrían deberse a problemas con respecto a la intervención original (de comprensión, de memorización, etc.) o, por otro lado, podrían anticiparse a problemas en la recepción de la prestación (por ejemplo, cuando la intérprete simplifica el mensaje al dirigirse a la madre).

En el resto de prestaciones, también hemos planteado distintas hipótesis sobre estrategias ante ciertos problemas. Por ejemplo, la ampliación de la información puede estar motivada por un problema de falta de información en el original con respecto a los conocimientos compartidos con uno de los participantes. Las omisiones también pueden responder a diferentes tipos de problemas (falta de comprensión, fallo en la memoria, voluntad de simplificación hacia uno de los participantes, etc.). En el caso de las prestaciones sintéticas, se observa una estrategia de transparencia para evitar posibles problemas de confianza.

Esto nos traslada a una nueva tipología de problemas que posiblemente no aparezcan en otras modalidades de interpretación, donde la relación entre los participantes no es tan cercana y no se basa en una diferencia jerárquica tan marcada. En la ISP, la gestión del poder y la transparencia podrían considerarse estrategias que nacen ante el problema transversal de la diferencia jerárquica entre participantes. Ante este problema, que puede mermar la confianza mutua y, por lo tanto, la fluidez y el éxito de la comunicación, la intérprete recurre a estrategias como la adición de expresiones que denotan acercamiento (“no te preocupes”), las explicaciones más pedagógicas en las intervenciones hacia la madre o el registro más formal hacia la tutora.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la interpretación de enlace se va construyendo mediante el diálogo, se podría considerar que las estrategias no son solo reactivas, es decir, ante problemas ya encontrados, sino que también pueden ser anticipativas, es decir, orientadas a prevenir problemas en este diálogo que va construyéndose. La adición de información en prestaciones ampliadas podría considerarse una estrategia anticipativa a posibles problemas de comprensión e incluso el uso de la tercera persona también podría verse como estrategia anticipativa a problemas en la recepción por parte de algún interlocutor (en nuestro caso, la madre). El estudio del binomio problema-estrategia en el campo de la ISP puede ser mucho más complejo que en otras modalidades o ámbitos y, por ello, puede ser un campo de estudio muy rico. En este campo, el análisis de una interacción real tiene ventajas e inconvenientes. Por un lado, es importante partir de estudios basados en la realidad para describir ciertos contextos o ciertas prácticas. Este análisis nos ha permitido ver cómo surgen las estrategias en una interpretación real y, a partir de las estrategias, hemos reflexionado sobre posibles problemas que las hayan motivado. Sin embargo, el análisis basado en interacciones reales y, por lo tanto, espontáneas, puede dificultar el estudio sistemático de las estrategias empleadas ante ciertos problemas. Por ejemplo, un estudio basado en simulaciones permitiría controlar los problemas en las interacciones y comparar el comportamiento de distintos intérpretes ante dichos problemas. También detectamos que es muy importante la información complementaria que se pueda obtener de los intérpretes sobre sus propias prestaciones en reflexiones posteriores, como Napier (2004) también señala.

En este sentido, con este estudio de caso pretendemos establecer un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en el estudio del binomio problema-estrategia en la interpretación en los servicios públicos.

Finalmente, este estudio también presenta un contexto de ISP relativamente desconocido: el del ámbito educativo, por lo que puede considerarse un estudio pionero en la investigación de la ISP en el ámbito educativo. Como se puede observar en los ejemplos citados, es un ámbito que comparte similitudes con la interpretación sanitaria, sobre todo en la proximidad entre participantes y en la jerarquía entre estos. Es un ámbito que también cuenta con terminología y jerga específica y en el que, sin duda, la información contextual (sobre el sistema educativo, sobre el funcionamiento de escuelas e institutos, sobre el enfoque de la educación, etc.) es muy importante.

Apéndice

A continuación presentamos los símbolos utilizados en las transcripciones, basados en Jefferson (1978).

Símbolo	Significado
=	Dos intervenciones de distintos participantes sin pausa entre medio.
[]	Solapamiento.
(.)	Pausa corta.
(x)	Vacilación.
:::	Prolongamiento de la última sílaba de una palabra.

Referencias bibliográficas

- Arumí, Marta, Anna Gil-Bardaji y Mireia Vargas-Urpi (2011) “Traducció i Immigració: La figura de l’interpret als serveis públics”, *Quaderns*, 18, 199-218.
- Baraldi, Claudio (2009) “Forms of mediation: the case of interpreter-mediated interactions in medical systems”, *Language and Communication*, 9 (2), 120-137.
- Bermúdez Andersen, Kira et al (2001). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Desenvolupament Comunitari; Andalucía Acoge.
- Burdeus, Noelia, y Marta Arumí (2012) “Estudio de la práctica de la interpretación en los servicios públicos en el ámbito sanitario en el área metropolitana de Barcelona”, *Sendebars*, 23, 17-36.
- Cambridge, Jan (2002) “Interlocutor roles and the pressures on interpreters”, en *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Nuevas necesidades para nuevas realidades*, Carmen Valero Garcés y Guzmán Mancho Barés (eds.), Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá: 119-124.
- Departament d’Ensenyament (2009) *Educació. Estadística curs 2008-09*, Generalitat de Catalunya. URL: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Estadistiques/Estadistiques_anuals/Curs_2008_2009/Triptic_0809/Triptic_0809.pdf> [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2013]
- (2008) *Educació. Estadística curs 2007-08*, Generalitat de Catalunya. URL: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Estadistiques/Estadistiques_anuals/Curs%202007-2008/Triptic_0708/Triptic_0708.pdf [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2013]
- García-Beyaert, Sofía (2011). *Seminario MIRAS. Formación de intérpretes en los servicios públicos*. Documento de trabajo interno inédito.
- García-Beyaert, Sofía, y Jordi Serrano Pons (2009) “Recursos para superar las barreras lingüístico-culturales en los servicios de salud”, en *Manual de atención al inmigrante*, Joaquín Morera Montes, Alberto Alonso Babarro y Helena Huerga Aramburu (eds.), Madrid y Barcelona, Ergon: <http://www.i-in-k.org/Garcia-Beyaert-2009-Recursos-para-superar-barreras-ling-cult-en-salud.pdf> [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2013]

- Gavioli, Laura, y Claudio Baraldi (2011) "Interpreter-mediated interaction in healthcare and legal settings", *Interpreting*, 13 (2): 205-233.
- Hale, Sandra (2001) "How faithfully do court interpreters render the style of non-English speaking witnesses' testimonies? A data-based study of Spanish-English bilingual proceedings", en *Discourse Studies*, 4 (1): 25-47.
- Katan, David (1999) *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester; Northampton, St. Jerome.
- Linguamón (coord.) (2010) *Els serveis de traducció, interpretació i mediació en els processos d'acolliment lingüístic a Catalunya*, Barcelona, Linguamón – Casa de les Llengües. URL: <http://www10.gencat.cat/casa_llengues/binaris/informe_linguamon_serveis_interpretacio_immigracio_tcm302-116935.pdf> [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2013]
- Merlini, Raffaella, y Roberta Favaron (2003) "Community interpreting: re-conciliation through power management", *The Interpreters' Newsletter*, 12: 205-229.
- Napier, Jemina (2004) Interpreting omissions. A new perspective, *Interpreting* 6 (2): 117-142.
- Pöschhacker, Franz (2008) "Interpreting as mediation" en *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*, Carmen Valero Garcés y Anne Martin (eds.), Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins, 9-26.
- Pöllabauer, Sonja (2004) "Interpreting in Asylum Hearings: Issues of role, responsibility and power", *Interpreting* 6 (2): 143-180.
- Rovira-Esteva, Sara (2010) *Lengua y escritura chinas. Mitos y realidades*, Barcelona, Edicions Bellaterra.
- Valdés, Guadalupe et al. (2003) "The Study of Young Interpreters: Methods, materials and analytical challenges" en *Expanding Definitions of Giftedness. The case of young interpreters from immigrant communities*, Guadalupe Valdés (ed.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 99-118.
- Vargas-Urpi, Mireia (2011) "La mediació i la interpretació als serveis públics: contextualització", en *Comunicar en la diversitat: intèrprets, traductors i mediadors als serveis públics*, grupo MIRAS (ed.), Barcelona, Linguamón: 18-29.
- (2012) *La interpretació als serveis públics i la mediació intercultural amb el col·lectiu xinès a Catalunya*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. URL: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/96486>> [Fecha de consulta: 25 de marzo de 2013]
- (2013) "ISP y/o mediación intercultural: la realidad de los profesionales que trabajan en el contexto catalán", *Cuadernos de Aldeeu*, 25 (en prensa).
- Wadensjö, Cecilia (1998) *Interpreting as Interaction*, New York: Longman.

Notas

* Esta investigación forma parte del proyecto *Problemas y estrategias de traducción e interpretación en los servicios públicos del ámbito socioeducativo* (FFI2001-23905) financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y realizado por el grupo de investigación MIRAS (<http://grupsderecerca.uab.cat/miras/es>).

** Acompañamos todas las intervenciones en catalán y en chino con una traducción al castellano. Agradecemos a Begoña Ruiz de Infante y a Juying Yin su colaboración en las traducciones del chino.

[1] Cifras extraídas de los opúsculos "Educació. Estadística curs 2007-08" y "Educació. Estadística curs 2008-09", elaborados por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

[2] Concretamente, la madre era hablante de *qingtianhua* y la mediadora era hablante de *wenzhouhua*. Aunque Qingtian y Wenzhou son dos zonas muy cercanas, en la provincia de Zhejiang, el *qingtianhua* y el *wenzhouhua* son ininteligibles entre sí, por lo que el uso de una lengua franca como el chino estándar es imprescindible para poder comunicarse. Para más información, véase Rovira-Esteva (2010) y Vargas-Urpi (2012).

[3] Las participantes fueron informadas del objetivo del estudio y dieron su permiso por escrito para ser grabadas en el marco de esta investigación.

[4] Como hemos visto en el apartado 2, en Cataluña las funciones de mediación e interpretación con frecuencia se suelen integrar en la actuación de un mismo profesional.

[5] Según la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (2002), en la comunicación humana existe una tendencia a utilizar estímulos ostensivos que subrayan la relevancia informativa del mensaje, con el objetivo de conseguir la inferencia deseada en los oyentes.

©inTRAlínea & Mireia Vargas-Urpi & Marta Arumí Ribas (2014).

"Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo.", *inTRAlínea* Vol. 16.

Permanent URL: <http://www.intralinea.org/archive/article/2040>