
This is the **published version** of the master thesis:

Cimas Pita, Nuria; Vargas-Urpí, Mireia , dir. El potencial de desarrollo de competencias en ISP en ámbito educativo a partir de una formación exprés: una colaboración a tres bandas. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2022. 73 pag. (1465 Màster Universitari en Interpretació de Conferències)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/265561>

under the terms of the  license



Universitat
Autònoma
de Barcelona

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**El potencial de desarrollo de
competencias en ISP en ámbito educativo
a partir de una formación exprés: una
colaboración a tres bandas**

Nuria CIMAS PITA

Directora: Mireia VARGAS-URPÍ

Julio de 2022

Resumen

El presente proyecto nace en el marco de una colaboración a tres bandas entre el grupo MIRAS de la UAB y dos ONG, Prollema y Fundació Germina, con el objetivo de desarrollar un programa de acercamiento de jóvenes inmigrantes en situación de vulnerabilidad a la interpretación en los servicios públicos (ISP) en ámbito educativo. Como parte de este proyecto, el grupo MIRAS propone un curso de formación exprés en ISP en ámbito educativo que se imparta a jóvenes participantes para que tengan unas nociones de la disciplina antes de prestar servicios de acompañamiento lingüístico a familias y entidades educativas. En este trabajo se describe el proceso de elaboración e impartición de la formación y posterior seguimiento del grupo participante y se analiza el impacto que esta ha tenido en el desarrollo de competencias de ISP en el grupo participante.

Palabras clave: ISP, competencias, formación exprés, ámbito educativo, jóvenes inmigrantes, conciencia de intérprete.

Abstract

This project is the result of the three-way partnership developed by UAB's group MIRAS, and two NGOs, Prolema and Fundació Germina, in order to develop a program to introduce vulnerable immigrant youth to community interpreting in the education sector. As part of said project, group MIRAS offers an express course for the participant group to get basic notions on this field before they provide linguistic support to families and educational entities. This paper describes the process of preparation and teaching of the course, as well as the subsequent follow-up of the participants. It also analyzes the impact the course had on the development of community interpreting skills among participants.

Key words: community interpreting, skills, express course, educational sector, immigrant youth, interpreter awareness.

Resum

El present projecte neix en el context d'una col·laboració a tres bandes entre el grup MIRAS de la UAB i dos ONG, Prolema i Fundació Germina, amb l'objectiu de desenvolupar un programa d'introducció de joventut immigrant en situació de vulnerabilitat a la interpretació als serveis públics (ISP) en àmbit educatiu. Com a part d'aquest projecte, el grup MIRAS proposa un curs de formació exprés en ISP en àmbit educatiu que s'imparteixi a joves que participin perquè tinguin unes nocions de la disciplina abans de prestar serveis d'acompanyament lingüístic a famílies i entitats educatives. En aquest treball es descriu el procés d'elaboració i d'impartició de la formació i el posterior seguiment del grup participant i s'analitza l'impacte que la formació ha tingut dins del desenvolupament de competències de ISP en el grup participant.

Paraules clau: ISP, competències, formació exprés, àmbit educatiu, joves immigrants, consciència d'intèrpret.

Índice

1. Introducción.....	1
1.1. Marco de trabajo.....	1
1.2. Objetivos.....	3
2. Marco teórico	5
2.1. Formación en ISP.....	5
2.2. La competencia en ISP.....	8
3. Metodología	12
3.1. Modelo de investigación-acción	12
3.2. Consentimiento informado.....	14
3.3. Herramientas para la recogida de datos	14
3.3.1. Fase de formación	14
3.3.2. Fase de seguimiento.....	16
3.4 Método de análisis	17
3.4.1. Clasificación de los datos obtenidos.....	18
4. Análisis de datos	19
4.1. Perfil participante.....	19
4.2. Subcompetencias de ISP.....	19
4.2.1. Subcompetencia comunicativa y textual	20
4.2.2. Subcompetencia cultural e intercultural	23
4.2.3. Subcompetencia temática	25
4.2.4. Subcompetencia instrumental profesional.....	26
4.2.5. Subcompetencia psicofisiológica.....	28
4.2.6. Subcompetencia interpersonal	31
4.2.7. Subcompetencia estratégica.....	32
4.3. Estudio de caso: La perspectiva de la entidad que demanda el servicio.....	33
5. Reflexiones sobre el análisis	37
5.1. Las subcompetencias desarrolladas.....	37
5.2. La «conciencia de intérprete».....	40
5.3. Recomendaciones para futuras ediciones.....	41
5.3.1. Concienciación de las entidades colaboradoras	45
6. Conclusiones.....	47
7. Lista de referencias bibliográficas.....	49
Anexos.....	52

Anexo I: Programa de la formación	52
Anexo II: Consentimiento informado: Introducción a la interpretación en ámbito educativo	53
Anexo III: Consentimiento informado: Observación de sesiones de intermediación lingüística	56
Anexo IV: Diario de campo de la formación	59
Anexo V: Cuestionario previo a la formación	65
Anexo VI: Cuestionario post formación	66
Anexo VII: Guion de las entrevistas de seguimiento.....	67

1. Introducción

En el marco de una formación tan práctica como es la del Máster Universitario de Interpretación de Conferencias de la Universitat Autònoma de Barcelona, a veces resulta difícil dar con la perspectiva más teórica que requiere un trabajo de fin de máster. Aunque, por supuesto, es posible trabajar desde un enfoque teórico relacionado con la interpretación, se trata de una disciplina de marcado carácter práctico, y quería que este trabajo de fin de máster respetase ese mismo enfoque. El presente proyecto, propuesto por el grupo MIRAS, que combina docencia, investigación y observación de situaciones reales donde se demandan servicios de interpretación en los servicios públicos, es un contexto fantástico en el que desarrollar ese enfoque práctico. Al mismo tiempo, permite conocer un entorno donde se demandan servicios de interpretación muy diferentes a la interpretación de conferencias que protagoniza el MUIC. La posibilidad de conjugar todas estas facetas y experiencias es lo que me ha llevado a ofrecerme para participar en este proyecto.

1.1. Marco de trabajo

El presente trabajo se enmarca en una colaboración a tres bandas. Dicha colaboración pretende acercar a jóvenes inmigrantes en situación de vulnerabilidad a la interpretación en los servicios públicos (en adelante, ISP) en ámbito educativo. En concreto, se trabaja con jóvenes cuyas lenguas maternas se ofertan poco en servicios de ISP pero que forman parte de comunidades migrantes con una población destacable en el área metropolitana de Barcelona. Son lenguas que se incluyen en lo que Vargas-Urpí (2016, p. 100) denomina «lenguas de la inmigración (árabe, rumano, urdu, punjabi, o lenguas africanas como el wolof o el fula, entre otras)». Este trabajo de fin de máster del Máster Universitario de Interpretación de Conferencias (MUIC) es posible gracias a la coordinación del proyecto del Grupo MIRAS (Mediación e Interpretación: Investigación en el Ámbito Social), un grupo de investigación que vincula sus proyectos de investigación a la formación en ISP (Vargas-Urpí, 2016) en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Las otras dos partes implicadas son dos ONG del área metropolitana de Barcelona. Una de ellas, Prolema, presta ayuda a jóvenes inmigrantes ofreciéndoles la posibilidad de formarse y de participar en el proyecto. El objetivo de esta ONG es ayudar a jóvenes

inmigrantes en situación de vulnerabilidad a formarse como profesionales de su lengua materna hablada. La labor principal de Prollema consiste en dotar a este perfil de jóvenes de medios para enseñar su lengua materna a la población local. Por lo tanto, el ámbito de la presente colaboración también es nuevo para esta organización. Prollema ha sido la principal encargada de hacer un amplio llamamiento a jóvenes inmigrantes a quienes pudiera interesarles participar en el proyecto.

La otra ONG, Fundació Germina, proporciona al conjunto de participantes un entorno de ámbito educativo en el que facilitar la comunicación entre la parte educadora y las familias. Fundació Germina ofrece apoyo social y educativo a menores y familias en situación de vulnerabilidad en el área metropolitana de Barcelona. Algunas de estas familias forman parte de comunidades inmigrantes con lenguas poco conocidas por la población local y no tienen competencias suficientes para comunicarse en catalán o castellano. Ante la dificultad de conseguir intérpretes profesionales de estas lenguas y para facilitar la comunicación con dichas familias, Fundació Germina se puso en contacto con Prollema para solicitar acompañamiento lingüístico.

La formación y seguimiento del conjunto de jóvenes que han respondido al llamamiento de Prollema (en adelante, «grupo participante») corre a cargo de dos estudiantes del MUIC de la UAB, Bernat Aranda y Nuria Cimas Pita. Cuentan con la supervisión de Mireia Vargas-Urpí y con la coordinación de Marta Arumí Ribas, ambas profesoras e investigadoras del Grupo MIRAS. El objetivo de la formación y seguimiento en este proyecto no es tan ambicioso como para pretender otorgar un perfil profesional al grupo participante. Sí se pretende, no obstante, proporcionarle unas nociones básicas que le ayuden a la hora de proporcionar acompañamiento lingüístico en entrevistas que la Fundació Germina organice con familias cuya competencia lingüística en catalán o castellano sea insuficiente. Tanto para el MUIC y como para el Grupo MIRAS, que forman parte de la Facultat de Traducció i Interpretació de la UAB, una institución donde se forma intérpretes profesionales y se investiga sobre interpretación, es muy importante remarcar el perfil no profesional del grupo participante. La formación impartida solo les habilita para facilitar la comunicación en situaciones de ámbito educativo de baja complejidad.

La motivación de este trabajo es su carácter polifacético. Permite conjugar un proyecto de investigación con la posibilidad de preparar e impartir una formación en ISP y de conocer de primera mano la situación en un ámbito de la interpretación poco profesionalizado. El perfil participante propuesto resulta particularmente interesante. En su recorrido por la historia de la interpretación, Baigorri (2008, p. 477) concluía que la primera generación de menores inmigrantes bilingües y biculturales procedentes de movimientos migratorios, «[b]ien seleccionada y canalizada, [...] puede constituir una cantera preciosa de intérpretes profesionales en el futuro.» Este trabajo no tiene la intención ni la potestad de confirmar o desmentir dicha afirmación. Sin embargo, salvando las distancias, tanto el trabajo como el proyecto en el que se enmarca están alineados con esa idea.

Las diferencias principales con la afirmación ya citada se deben a dos características del perfil del grupo participante (*cf. Apartado 4.1.*). Originalmente, el proyecto iba destinado a jóvenes que hubieran llegado a España siendo menores y sin acompañamiento de personas adultas. En la práctica, el 80% de participantes en la formación y 100% de participantes en el seguimiento llegó a España pasada la mayoría de edad. Por otro lado, sus competencias en castellano y catalán no son ni mucho menos completas. Además de la brevedad de la formación, su competencia lingüística en las lenguas locales también limita la complejidad de las situaciones en las que pueden prestar acompañamiento lingüístico.

1.2. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es analizar hasta qué punto puede una formación introductoria proporcionar a un perfil joven inmigrante en situación de vulnerabilidad y que lleva poco tiempo en España las competencias necesarias para colmar una demanda de servicios no profesionales de ISP en ámbito educativo. Para ello, se dividirá el proyecto en etapas de trabajo con sus propios objetivos secundarios.

El proyecto comienza con la propuesta de TFM de Mireia Vargas-Urpí a estudiantes del MUIC, en junio de 2021. La propuesta incluye la posibilidad de impartir una formación al grupo participante los días 8, 9 y 10 de septiembre de 2021, así como su posterior seguimiento hasta finales de enero de 2022. De esta formación y seguimiento se extraen

los datos que permiten la realización del trabajo formal. En consonancia con estas etapas, los objetivos son los siguientes:

- Previo a la formación: Analizar los modelos de formación y de competencias en ISP para preparar la formación. Este análisis debe permitir preparar una formación que se ajuste a la limitación temporal de 10 horas de curso impartidas a lo largo de tres días.
- Formación: Preparar e impartir una formación introductoria de interpretación en los servicios públicos en ámbito educativo. El curso debe ajustarse al perfil participante, sin formación universitaria ni conocimiento previo del ámbito de la interpretación y con competencias lingüísticas limitadas en catalán y castellano.
- Seguimiento: Realizar un seguimiento de los primeros encargos de acompañamiento lingüístico realizados por participantes en la formación previamente impartida. Analizar el impacto de la formación ofrecida en dichos encargos. En función de las posibilidades de que disponga la parte investigadora, el seguimiento puede realizarse de forma directa (mediante la presencia y observación de la parte investigadora en las sesiones de acompañamiento lingüístico) o de forma indirecta (mediante una entrevista con la persona formada para recabar datos después de la sesión).
- Fase de análisis: Determinar si la formación impartida permite al grupo participante cubrir las necesidades en cuanto a competencias en el sector de la interpretación en los servicios públicos en ámbito educativo.
- Recomendaciones: A partir de la experiencia y de los datos analizados, elaborar recomendaciones para la mejora de posibles futuras ediciones del proyecto.

Aunque este trabajo no incluye una redacción exhaustiva del proceso que se ha seguido para elaborar la formación, puede consultarse el programa del curso en el Anexo I. Sí se describen aspectos concretos de la formación y de su impacto que se consideran relevantes para la fase de análisis o de recomendaciones.

2. Marco teórico

En el presente marco teórico se pretende poner en contexto el análisis que se desarrolla en apartados posteriores. Para ello, en primer lugar, se describe la situación de la formación en ISP en el contexto de Cataluña, en el que se enmarca la formación ofrecida en la UAB como parte de este proyecto. En un segundo apartado se analizan distintos modelos de competencias en ISP, que puedan servir como referencia a la hora de estudiar los datos obtenidos en la etapa de investigación.

2.1. Formación en ISP

Para clasificar los modelos de formación en ISP, Abril Martí y Martín (2008, p. 112) distinguen entre modelos formales e informales, en función de quién los imparte y con qué objetivos. Según su clasificación, las formaciones formales son aquellas impartidas por instituciones académicas, de las que se obtiene una certificación y que «pretenden dotar de base científica a un perfil profesional establecido». En contraposición, las formaciones informales las imparten otro tipo de organizaciones, no necesariamente de carácter académico, sin el objetivo tanto de formar un perfil profesional como de responder a «necesidades específicas y a veces coyunturales». Esta diferenciación no afecta, según las autoras, a los contenidos que se incluyen en los programas de formación; «incluso resalta el grado de coincidencia con los componentes considerados básicos de los programas de traducción e interpretación tradicionales».

La ISP en el contexto catalán experimentó un cambio significativo en la década de los 2000-2010, en paralelo con la situación migratoria y económica de la región. Vargas-Urpí (2016) considera el 2010 un año en el que «se tocó techo en muchos sentidos: a partir de entonces, la población extranjera residente en Cataluña se estabilizó [...]. Paralelamente, empezaron a disminuir las subvenciones que habían permitido dar un primer empujón a la interpretación en los servicios públicos (ISP) como profesión y a la formación para este perfil profesional» (p. 93). Vargas-Urpí (2016) habla de una población extranjera de 181.590 personas en el año 2000, que aumentó a 1.198.538 personas en 2010 y disminuyó a 1.089.214 en 2014. Según los datos provisionales del INE a 1 de enero de 2021, la población extranjera censada en Cataluña asciende a 1.245.038 personas. Las cifras muestran, efectivamente, que la situación demográfica se mantiene estable en los últimos años. En un informe más reciente, Arumí y García-

Beyaert (2022) contraponen un evidente avance en docencia e investigación a una falta de voluntad política y de la administración a la hora de ofrecer estos servicios: «A Catalunya, i amb la excepció de l'àmbit judicial, [...] la ISP [mai] no ha estat prevista en les polítiques públiques, sinó que la majoria de les solucions les han previst les institucions implicades mateixes (hospitals, associacions, ONG, etc.)» (p. 183). Esta descripción va en sintonía con la afirmación de Lázaro Gutiérrez y Álvaro Aranda (2020) de que la ISP en España está poco profesionalizada y tiende a depender de servicios externalizados, lo que ha llevado al deterioro de las condiciones de trabajo en los últimos años. Lázaro Gutiérrez y Álvaro Aranda mantienen que la profesionalización es un elemento de gran importancia para alcanzar la profesionalización y que la oferta de formación en ISP es más variada que nunca. Sin embargo, existe una clara contradicción entre el afán formador de instituciones, tanto académicas como no, y las dificultades que parece tener el sector para profesionalizarse.

En el ámbito de la formación en ISP en Cataluña, Vargas-Urpí (2016) distingue tres modelos de formación en Cataluña en el decenio 2005-2015: «cursos exprés de corta duración, asignaturas en grados y másteres de Traducción e Interpretación, y cursos de especialización» (p. 95). Según su descripción, las asignaturas de grado o de máster están dirigidas a estudiantes universitarios, mientras que los cursos de especialización suelen estar dirigidos a personal sin estudios universitarios previos pero que normalmente ya ejerce y que quiere más formación. En ambos casos, la formación tiene una duración de medio curso académico o de un curso completo, con un número de horas que permite profundizar tanto en contenidos teóricos como prácticos. Por el contrario, los cursos exprés tienen un número muy limitado de horas (de 20-25 horas en el caso de curso más largo mencionado, del Consejo Comarcal de Osona y la Universitat de Vic, y 6 horas en el caso del curso más corto, del Consejo Comarcal del Maresme y el Grupo MIRAS). Vargas-Urpí (2016) señala que estos programas suelen realizarse a petición de entidades interesadas en preparar intérpretes, y que su corta duración no permite profundizar en los contenidos. Son cursos genéricos dirigidos a un público bilingüe que ya ejerce, cuya combinación lingüística puede ser muy diversa. Ugarte Ballester (2008) indica que en el caso de grupos minoritarios en los que la demanda de mediación interlingüística es urgente, quienes participan en los cursos

«presentan a menudo deficiencias en el dominio oral de las lenguas autóctonas o del contexto institucional del país si han llegado a España hace poco tiempo» (p. 207).

Para proponer un programa de formación en ISP, Ugarte Ballester (2008) parte de la idea de Abril (2006) de que una formación debe aportar al alumnado siete subcompetencias (cf. *Apartado 2.2.*), aunque teniendo en cuenta las limitaciones temporales de los cursos, no siempre es posible profundizar en todas ellas. Según Vargas-Urpí (2016), las características de los cursos impartidos por el Grupo MIRAS se asemejan al formato propuesto por Ugarte Ballester (2008). Incluyen tres cuestiones principales:

- Introducción teórica a la interpretación y a la ISP: Definición de la disciplina y subdisciplina y comparación con disciplinas con las que suelen confundirse, como la traducción o la mediación intercultural.
- Introducción de técnicas básicas de interpretación: «Ejercicios prácticos de atención, memoria, análisis del discurso, reformulación y énfasis especial en la iniciación a la toma de notas» (Vargas-Urpí 2016, p. 96) Aunque el uso de la toma de notas en ISP es limitado, la presentación de la técnica tiene muy buena acogida. Ugarte Ballester (2008) propone para esta cuestión limitar la explicación a una «pincelada», con énfasis «en cuestiones como la abreviación de ideas y palabras, el no escribir en exceso y el verticalismo» (p. 209). Señala que su uso más habitual en el ISP es «la anotación de cifras, nombres propios, siglas o [intervenciones prolongadas]» (p. 210).
- Introducción a códigos deontológicos y ejercicios sobre dilemas éticos.

Otro elemento muy presente en la formación en ISP es el uso de *roleplays* o diálogos preparados que sirven como prácticas simuladas de interpretación. Es la forma de trasladar al aula una situación de ISP controlada, en la que pueden introducirse problemáticas que se presentan en situaciones reales para poner a prueba las capacidades del grupo en formación. Vargas-Urpí (2016) apunta que las limitaciones de este ejercicio, en el caso de grupos con alta diversidad de combinaciones lingüísticas, es la combinación de idiomas que se puede utilizar en el ejercicio. Propone la combinación catalán-español en caso de que no haya coincidencia de combinaciones lingüísticas suficiente para utilizar otras lenguas.

A estos modelos de formación cabe añadir los MOOC (*Massive Open Online Course*) que describen Lázaro Gutiérrez y Álvaro Aranda (2020). Se trata de cursos *online* introductorios y con cierto carácter autodidacta que pretenden servir de introducción al mundo de la ISP para un público generalista. Aunque no se trata de un formato muy extendido en España, podría llegar a tener relevancia en el entorno digitalizado y post-COVID-19 en el que vivimos.

La formación del presente proyecto encaja en la estructura temporal y de contenidos de un curso exprés descrita por Vargas-Urpí (2016). El perfil participante, por su parte, es el descrito por Ugarte Ballester (2008) en el caso de grupos minoritarios. Cabe insistir en que nuestro perfil no había ejercido la ISP, la mediación lingüística ni disciplinas similares de manera profesional antes de la formación. A pesar de impartirse en una institución académica como es la Facultat de Traducció i Interpretació de la UAB, el objetivo de nuestra formación no es formar intérpretes profesionales, sino dotar de conocimientos básicos sobre ISP a un perfil no profesional. Por lo tanto, su carácter es informal. Puede consultarse el programa elaborado para esta formación en el Anexo I.

2.2. La competencia en ISP

Una profesión es una ocupación que cuenta con una formación y habilidades específicas que la confieren de una posición de prestigio en la sociedad (Grbic, 2015). Dicho de otro modo, a través de la formación pueden desarrollarse las habilidades necesarias para ejercer una disciplina, lo que supone su profesionalización. Cabe preguntarse, pues, cuáles son las habilidades o competencias que es necesario desarrollar en el caso de la ISP. Para ello, Abril Martí y Martín (2008) analizan las expectativas de distintas fuentes y establecen un modelo de competencias en ISP. La base de su modelo es el de competencias de Kelly (2005) en traducción, una disciplina cercana a la ISP, pero más profesionalizada.

Para definir las expectativas que se esperan de quienes imparten la ISP, Abril Martí y Martín (2008) rechazan guiarse por el mercado en el que se desenvuelve esta actividad. Argumentan que la urgencia e inmediatez de la demanda de ISP por parte de las organizaciones que la piden hace que lo que se espera de la ISP no coincida necesariamente con el perfil profesional de interpretación, confundándose a veces con el de la mediación cultural o el trabajo social. Añaden que el voluntariado es una

práctica muy habitual en el sector, por lo que las motivaciones de quienes la ejercen no siempre tienen un carácter profesional. Así pues, prefieren establecer las competencias partiendo de estándares profesionales generales de la interpretación, de recomendaciones de proyectos internacionales que estudian y promueven la ISP en distintos ámbitos, y del análisis de los modelos de formación en ISP que se ofrecen en distintos países. El resultado de este trabajo es un modelo de siete subcompetencias que coincide con el propuesto por Abril (2006). Abril Martí y Martín (2008) describen el modelo como sigue:

- «Subcompetencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas», que en otras fuentes se denomina «lingüística y comunicativa». Como su propio nombre indica, hace referencia a las habilidades lingüísticas y de comunicación en ambas direcciones y a las «convenciones textuales» culturales (p. 113). Incluye variantes lingüísticas, como pueden ser los distintos dialectos o registros de una lengua.
- «Subcompetencia cultural e intercultural» (p. 114), que se refiere al contexto social y cultural de las lenguas de trabajo. Pone especial hincapié en el aspecto sociodemográfico de la inmigración, dada su estrecha relación con la ISP.
- «Subcompetencia temática» (p. 114), relativa a los ámbitos de trabajo de la ISP; en el caso de nuestro proyecto, el ámbito educativo. Así pues, en este caso haría referencia a los conocimientos de los sistemas educativos y administrativos tanto de España y de Cataluña como de los países de origen de las familias inmigrantes. También hace referencia al conocimiento de la terminología específica que se emplea en este ámbito de trabajo.
- «Subcompetencia instrumental profesional» (p. 114), que hace referencia al buen uso de los instrumentos de trabajo y de documentación que permiten ejercer la profesión. También incluye conocimientos deontológicos de la disciplina, y en particular el papel y los límites de quien ejerce la profesión de intérprete.
- «Subcompetencia psicofisiológica» (p. 115), relativa a la capacidad psicofisiológica de quien interpreta. Abril Martí y Martín (2008) destacan la importancia de aspectos como la capacidad de concentración, atención y memoria en la ISP, así como las capacidades de análisis y reformulación.

- «Subcompetencia interpersonal» (p. 115), que se refiere a las interacciones profesionales de quien interpreta con las otras partes (proveedora de servicio y cliente) que participan en una sesión de ISP. Además de aspectos como la comunicación e interacción social, destaca la capacidad de gestión y de moderación de la conversación. También cobra importancia para esta subcompetencia la capacidad para presentarse adecuadamente ante las partes antes de comenzar la sesión de ISP, de tal forma que la función de intérprete quede clara desde el principio.
- «Subcompetencia estratégica» (p. 115), relativa a la gestión del trabajo tanto en su sentido logístico y administrativo como de toma de decisiones, evaluación y autocrítica, así como la gestión de todas las subcompetencias anteriores.

Cabe destacar que Abril Martí y Martín no consideran su modelo «una relación finita de subcompetencias cerradas» (2008, p. 116), sino una guía que permita diferenciar entre intérpretes profesionales y no profesionales. Esto es importante a la hora de poner su modelo en perspectiva con las reflexiones de Kaczmarek (2008), que precisamente rechaza la traducción como base para establecer un modelo de competencias en ISP por su carácter prescriptivo e idealista, así como por su tendencia a enumerar una lista cerrada de competencias sin admitir explícitamente que puede tratarse de una enumeración incompleta. La alternativa de Kaczmarek (2008) es un modelo descriptivista y flexible inspirado en la comunicación intercultural. Otro aspecto en que el modelo de Kaczmarek (2008) contradice al de Abril Martí y Martín (2008) es que el modelo descriptivista de Kaczmarek (2008) sí considera la perspectiva y expectativas del resto de participantes en una sesión de ISP (parte proveedora de servicio y cliente).

El problema de seguir este segundo modelo es que no establece unas competencias claras, sino que considera que cada situación es específica y flexible y que las competencias requeridas en cada caso son variables. Por otra parte, tener en cuenta la opinión de las otras partes implicadas en la conversación que se establece en la ISP tiene sentido, por un lado, porque son las partes que dependen de la interpretación para comunicarse. Pueden juzgar de forma externa pero cercana la capacidad interpretativa de quien está facilitando su comunicación. Sin embargo, al mismo tiempo hay que considerar que estas partes no son expertas en interpretación; lo que pueden juzgar es si la interpretación ha permitido que se cumplan sus objetivos particulares en la sesión,

pero no tienen los conocimientos necesarios para evaluar la interpretación en sí misma. Su punto de vista, si bien importante como clientes de la parte intérprete, no es relevante desde un punto de vista objetivo y experto en interpretación. Dicho de otro modo, no se debe confundir un punto de vista externo pero cercano a la interpretación con un punto de vista experto y objetivo.

Ante estos dos modelos enfrentados, el presente trabajo toma como referencia el modelo del Abril Martí y Martín (2008). Sin embargo, coincide con Kaczmarek (2008) en la necesidad de evaluar las competencias en interpretación no como conceptos absolutos que establecerían un binarismo de categorías estáticas (competente o incompetente), sino como un espectro en el que caben múltiples grados de mayor o menor competencia interpretativa. También hay que tener en cuenta que el grupo participante de este proyecto se ha calificado en todo momento como no profesional. Si el análisis de datos confirma esta calificación, su rendimiento no podría en ningún caso equipararse a las competencias exigidas a un perfil profesional; será necesario relativizar. Este trabajo también se interesa por la opinión de las partes no intérpretes de la ISP, siempre teniendo en cuenta que su perspectiva, como ya se ha dicho, no se considera ni experta ni objetiva.

3. Metodología

El presente proyecto, como ya se ha descrito, requiere de la combinación de una etapa de docencia con un proceso de investigación. La investigación se realiza de forma previa, en paralelo y posterior a la etapa de docencia. Para coordinar estas dos vertientes y siguiendo la recomendación de la tutora Mireia Vargas-Urpí, la metodología sigue el modelo de investigación-acción.

3.1. Modelo de investigación-acción

La investigación-acción tal y como la describe Nussbaum (2017, p. 25), es un modelo que permite la coordinación de investigación y docencia de forma integrada, de tal modo que el resultado sea beneficioso para ambas partes:

[M]odalidad de trabajo definida por Kurt Lewin (1946) como lugar de confluencia de los estudios en ciencias sociales y los programas de acción social [...]. En el campo educativo, se entiende la investigación-acción como un procedimiento de reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje para intervenir en ellos a fin de mejorarlos (Burns, 1999; Elliot, 1991/1993; Senthouse, 1985/1987; van Lier, 1988).

Si bien este modelo puede contar con personal docente e investigador diferenciados que coordinan sus actividades para un fin común, en el caso de nuestro proyecto la investigación y la docencia corren a cargo de las mismas personas. El modelo de investigación-acción sigue un ciclo constante de observación, análisis y mejora. Nussbaum (2017, p. 26) presenta el ciclo del modelo en el siguiente esquema:

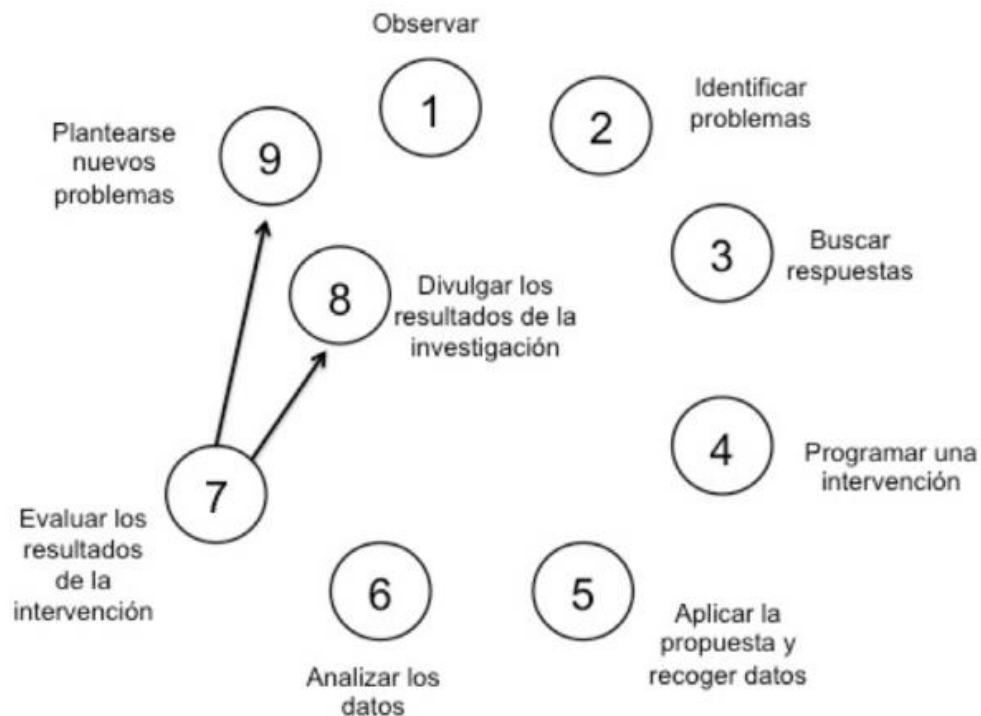


Figura 1: Fases del modelo de investigación-acción según Nussbaum (2017, p. 26)

En nuestro caso, el problema identificado (2) es la demanda de servicios de ISP en ámbito educativo a personas sin formación. El presente proyecto, con su curso de formación y posterior seguimiento de participantes son la respuesta propuesta (3), con el objetivo de hacer una humilde contribución a la profesionalización de la ISP. Son el grupo MIRAS y la coordinación del MUIC quienes facilitan la programación y aplicación de la propuesta (4 y 5). La recogida de datos (5) abarca desde que se imparte la docencia en septiembre de 2021 hasta que termina el proceso de seguimiento del grupo participante en enero de 2022. El análisis de datos (6) es un proceso continuo. Comienza durante la formación, ya que a medida que se recogen datos se van adecuando algunos de los procedimientos de docencia, seguimiento y recogida de datos según evolucionan las circunstancias. Sin embargo, el análisis general de los datos, que permite una evaluación de los resultados (7), comienza a partir de enero de 2022, una vez terminado el seguimiento. El proceso culmina con la presentación de esta disertación (8), que incluye en sus conclusiones algunos planteamientos que podrían ser útiles para futuras ediciones del proyecto (9).

Este es el esquema general que sigue nuestro proyecto, pero Nussbaum (2017, p. 26) señala que «la investigación-acción puede abarcar todo un programa de trabajo o un aspecto simple». En consonancia con esta afirmación, este trabajo conlleva también toda una serie de pequeñas etapas y tareas que, a su vez, siguen el mismo modelo de investigación-acción.

3.2. Consentimiento informado

Para garantizar una investigación ética, se ha facilitado un consentimiento informado a todas las personas participantes no investigadoras en este proyecto. Esto, por supuesto, incluye al grupo participante, pero también a terceras personas que recibiesen sus servicios de acompañamiento lingüístico durante una sesión de la que se hiciese una observación directa. Para estas dos situaciones elaboramos dos consentimientos informados diferentes, cuyas plantillas están disponibles en los Anexos II y III. El grupo participante firmó el primer consentimiento informado el primer día de la sesión de formación, antes de comenzar la docencia. El segundo consentimiento lo firmaron todas las personas (también miembros del grupo participante) que se vieron involucradas en sesiones de acompañamiento lingüístico en las que la parte investigadora estuvo presente para realizar una observación directa.

Además, durante el seguimiento se realizaron entrevistas al grupo participante para conocer y evaluar sus impresiones de distintas sesiones en las que habían prestado acompañamiento lingüístico. Estas entrevistas se grabaron en formato sonoro para su posterior análisis, aunque ni se han transcrito ni se publicarán en ningún formato. Se ha contado con el consentimiento verbal de cada participante al comienzo de cada grabación.

3.3. Herramientas para la recogida de datos

La recogida de datos consta de dos etapas diferenciadas. La primera se corresponde con la etapa en la que se imparte el curso (fase de formación). La segunda se enmarca en la etapa de tutorización del grupo participante (fase de seguimiento). Dados sus contextos diferenciados, cada fase cuenta con sus propias herramientas de recogida de datos.

3.3.1. Fase de formación

Para poner en contexto las herramientas utilizadas en la recogida de datos durante la fase de formación, se describe a continuación, brevemente, la metodología docente seguida durante el curso. En las tres sesiones de formación se combinaron explicaciones teóricas con apoyo de PowerPoint con ejercicios prácticos (e. g.: ejercicios de memoria, *roleplays*) y propuestas de debate en el aula (e. g.: dilemas éticos). Para preparar la formación, nos basamos en los programas descritos por Ugarte Ballester (2008) y Vargas-Urpí (2016) (*cf. Apartado 2. 1.*), así como en el programa del curso que Vargas-Urpí (2021, inédito) impartió en Anoia en junio de 2021. También tuvimos como referencia nuestra propia experiencia en la formación que recibimos en primavera de 2021 como parte del MUIC, en las asignaturas *Introducció a la interpretació als serveis públics*, impartida por Anna Gil, y *Pràctica de la interpretació als serveis públics*, impartida por Anna Suades. No obstante, tuvimos que considerar que la formación que recibimos en el MUIC se enmarca, en la clasificación de Vargas-Urpí (2016) en asignaturas en grados y másteres de Traducción e Interpretación, de carácter formal. Dadas las diferencias temporales, formales y de perfil de estudiante, la estructura de la formación que recibimos no es extrapolable a la que impartimos.

Durante la etapa docente, la recogida de datos se llevó a cabo mediante observación participante de carácter activo. Durante las sesiones, aprovechamos las interacciones con el grupo participante para observar sus reacciones a nuestras explicaciones y su rendimiento en los ejercicios propuestos, así como para estimular el debate en el aula. En el contexto docente, nuestra principal fuente de información a analizar fueron aquellas intervenciones, reacciones y opiniones que encontramos interesantes, así como la observación de la evolución de su manera de entender la materia a lo largo de los tres días de curso. Dado que la docencia la impartimos dos personas, nos distribuimos el trabajo de tal forma que mientras una dirigía la clase la otra podía permanecer en segundo plano, tomando nota de los aspectos más relevantes observados. Ambas partes investigadoras realizaron las dos funciones docente y observadora de manera proporcionada en cada sesión. A partir de la puesta en común de nuestras notas elaboramos un cuaderno de campo, que puede consultarse anonimizado en el Anexo IV. Se trata de un diario de redacción conjunta.

Además, realizamos un cuestionario previo y un cuestionario posterior a la formación para comparar la percepción de la interpretación del grupo participante antes y después

de las sesiones, así como para recabar información en cuanto a la eficacia de la formación. El modelo de ambos cuestionarios puede consultarse en los Anexos V y VI. Con el cuestionario previo pretendimos hacernos una idea más concreta del perfil participante (edad, idiomas, experiencia...) y de sus expectativas. El objetivo del cuestionario post formación era, por una parte, dar al grupo participante una herramienta para evaluar la formación. Por otro lado, a la parte investigadora nos sirvió para ver si había alguna diferencia entre las perspectivas que el grupo participante tenía de la ISP en ámbito educativo antes y después de la formación, así como para evaluar si se habían comprendido y asimilado los contenidos impartidos.

3.3.2. Fase de seguimiento

Durante el período de seguimiento posterior a la formación, la recogida de datos tuvo que adaptarse a las circunstancias en que se programaban las sesiones. Las dificultades de comunicación y de coordinación de horarios, así como la necesidad de preservar un espacio privado para las familias que recibían acompañamiento lingüístico, supuso que en ciertos casos no se pudiera realizar una observación directa de las sesiones en las que se proporcionaba acompañamiento lingüístico. Por ello, se adaptó el formato de recogida de datos a entrevistas con participantes, posteriores a las sesiones, para conseguir información a partir de sus propias impresiones personales de la labor realizada. Se trata de una herramienta muy útil para evaluar la percepción que cada participante tiene de su prestación, pero por ese mismo motivo los datos obtenidos son muy subjetivos, y como tal deben tratarse.

Idealmente, las entrevistas debían realizarse de forma inmediatamente posterior a las sesiones y en persona. En ciertos casos, la dificultad de coordinación de horarios requirió que se acepte un margen de unos días entre la sesión y la entrevista. En un caso particular, por falta de disponibilidad para realizar la entrevista de forma presencial, se recurrió a una sesión en formato online. En todos los casos, como ya se ha dicho, las entrevistas se grabaron con el consentimiento de cada participante y no se transcribieron, aunque sí se tomó nota en el momento de los comentarios que resultaban más relevantes.

Para las entrevistas se elaboró un guion de preguntas, disponible en el Anexo VII. Este guion pretendía tanto servir de hilo conductor de la conversación como dar a cada participante unas pautas a partir de las cuales reflexionar acerca de su prestación para

mejorar, a modo de tutoría. No se siguió el guion de forma rígida, sino que se adaptó en función de las circunstancias y respuestas que se iban obteniendo a lo largo de cada entrevista. Cabe destacar que varias de estas entrevistas se realizaron en conjunto con la otra parte investigadora del proyecto (Bernat Aranda), por lo que, en dichas entrevistas, el guion iba intercalado con preguntas de la otra parte investigadora, que no contaba con una plantilla de preguntas preestablecida.

Pese a las dificultades, se hicieron esfuerzos por complementar estas herramientas con el sistema de recogida de datos ideado originalmente, es decir, la observación directa de las sesiones. Para ello, era necesario contar con el consentimiento de todas las partes implicadas. En estas sesiones, la parte investigadora se situaba en un segundo plano en la sala en la que se realiza la reunión, sin intervenir bajo ningún concepto y tratando de alterar la situación lo mínimo posible (cf. *Apartado 4.3*). Se tomaron notas discretamente de los aspectos interesantes observados y, una vez finalizada la sesión, se realizó la misma entrevista (Anexo VII) al sujeto participante responsable del acompañamiento lingüístico para comprobar si sus impresiones coincidían con lo observado durante la sesión, así como para analizar la prestación ofrecida, a modo de tutoría. Este método de recogida de datos solo pudo ponerse en práctica en una ocasión durante la fase de seguimiento.

3.4 Método de análisis

Dada la limitación de la muestra y de los datos obtenidos por la naturaleza propia de este trabajo y del proyecto en el que se enmarca, no se pretende en ningún caso que el resultado de este estudio se utilice por sí solo como fuente de datos objetiva extrapolable a futuras investigaciones. Sí puede ser interesante en comparación y combinación con estudios de futuras ediciones del proyecto o de proyectos similares. Este trabajo se basa en un análisis cualitativo de una muestra limitada en un contexto concreto; los datos de interés que se pretenden extraer en primera instancia de este estudio son las reflexiones que surgen a partir de la observación. Los aspectos que se analizan no se establecen de antemano; se aplica un método de análisis inductivo, por lo que se deciden los aspectos en los que merece la pena profundizar en función de la información obtenida durante la recogida de datos.

En este sentido, cabe tener en cuenta que a lo largo del proyecto, y siguiendo el modelo de investigación-acción, hemos identificado multitud de problemas relativos a los recursos (e. g.: elaboración de un programa introductorio de formación en ISP en ámbito educativo de duración muy reducida), los perfiles (e. g.: adecuación de los métodos de docencia y tutorías a jóvenes inmigrantes con competencias lingüísticas limitadas en castellano y catalán) o los centros de trabajo (e. g.: adecuación de las sesiones de acompañamiento lingüístico en las que intervienen participantes a las capacidades y competencias que se han adquirido en la formación), entre otros muchos elementos. Ni todos los problemas identificados eran previsibles ni para todos ha podido encontrarse una respuesta a lo largo del proyecto, pero su identificación, ya de por sí, aporta riqueza a todo el proceso de observación y análisis de datos. Describir todos los problemas identificados en el proyecto, se haya encontrado o no solución a los mismos, sería inabarcable. Por consiguiente, solo se describen y analizan aquí los procesos más relevantes para el enfoque de este estudio.

3.4.1. Clasificación de los datos obtenidos

Puesto que la recogida de datos se divide en etapas a lo largo del proyecto y teniendo en cuenta la diversidad de herramientas utilizadas, para facilitar el análisis de la información recabada se recurre a una organización de datos que facilite la exposición ordenada y el estudio de los resultados obtenidos. En este sentido, hay que tener presente que uno de los objetivos principales de este trabajo es analizar la utilidad de la formación impartida para desarrollar las competencias necesarias en la interpretación en los servicios públicos en ámbito educativo, siempre considerando el perfil no profesional del grupo participante. Para facilitar este análisis, la organización de los datos toma como referencia el modelo de siete subcompetencias descritas por Abril Martí y Martín (2008). Los datos que se analizan en el estudio se clasifican en relación con las siete categorías que establece este modelo (cf. *Apartado 2.2.*), independientemente de en qué etapa de investigación o con qué herramientas se hayan obtenido. Para su clasificación, se ha procedido a la subdivisión y etiquetado temático de las informaciones obtenidas en todos los formatos (cuestionarios, notas de campo, entrevistas...) según este criterio. Esto ha facilitado la agrupación de datos obtenidos con distintas herramientas y la redacción del análisis de datos según la estructura escogida.

4. Análisis de datos

Para proceder al análisis de datos se describe, en primer lugar, el perfil participante. Posteriormente, se procede a la exposición de datos obtenidos relativos a cada una de las categorías del modelo de subcompetencias de Abril Martí y Martín (2008) para analizar la adecuación de la formación impartida a los objetivos que pretendían obtenerse de la misma. Finalmente, por su relevancia en el presente proyecto, se describe un estudio de caso de la sesión observada, con énfasis en la actitud observada tanto del sujeto participante como de la parte educadora.

4.1. Perfil participante

Como ya se ha mencionado en la introducción, el perfil participante descrito en la propuesta del proyecto no coincide totalmente con el perfil participante final. Del grupo participante en la formación las edades oscilan entre los 19 y los 26 años y cada participante habla una media de cinco idiomas. Del grupo que asistió a la formación, pasó a la fase de seguimiento el 60%. Cabe señalar que quienes pasaron a esta segunda fase fueron las personas de más edad del grupo.

La relación de género durante la formación era bastante desigual, con una amplia mayoría masculina, en una proporción 80% - 20%. Esta diferencia se redujo en la fase de seguimiento, pero el número total de participantes es demasiado bajo para dar relevancia a este dato.

El recorrido educativo de cada participante es diverso. Hay participantes que han pasado por los últimos años de educación obligatoria en España (20% del grupo que participó en la formación) y participantes que llegaron a España ya cumplida la mayoría de edad (80%). Dentro del grupo había algún caso que había pasado por la universidad en su país de origen, aunque la mayoría no habían tenido ningún contacto con la educación universitaria.

4.2. Subcompetencias de ISP

A continuación, se describen y analizan las subcompetencias de ISP observadas en el grupo participante a partir de su formación, según el modelo de siete subcompetencias de Abril Martí y Martín (2008).

4.2.1. Subcompetencia comunicativa y textual

No es posible evaluar con precisión las competencias lingüísticas de cada participante. En sus lenguas maternas, porque la parte investigadora las desconoce por completo. En castellano, catalán y otras lenguas que sí conoce la parte investigadora, porque no se han previsto herramientas ni recursos para evaluarlas. Debemos reconocer que dábamos por hecho un mayor dominio de las lenguas oficiales de Cataluña, o al menos del castellano. Si bien el perfil participante es indiscutiblemente políglota, no se le puede definir como ambilingüe, es decir, con competencias totalmente equivalentes en dos o más de sus lenguas. Valdés (2005) defiende que las personas bilingües rara vez tienen competencias equivalentes en sus dos lenguas ni la oportunidad de usarlas por igual en los mismos contextos. Define el bilingüismo como un espectro que se manifiesta de formas muy diversas y en el que no necesariamente se tienen las mismas competencias en las dos lenguas que se hablan. En este sentido, podemos considerar al grupo participante bilingüe (o, más bien, plurilingüe), si bien no contamos con los datos para definir en qué rango del espectro propuesto por Valdés (2005) se encuentran.

FIGURE 1
A Continuum of L1/L2 Users

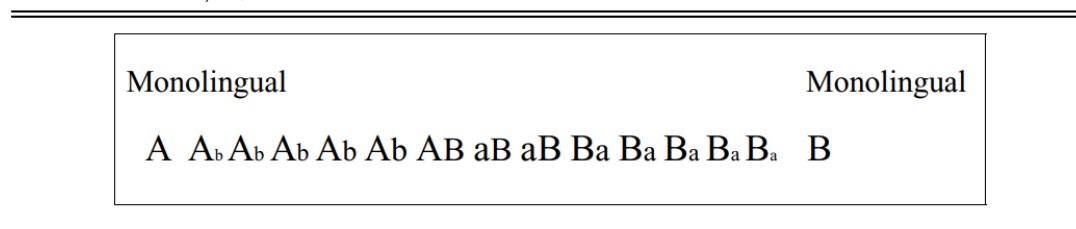


Figura 2 Espectro bilingüe de Valdes (2005, p. 414)

Los cuestionarios, junto con la propia formación, nos muestran, como ya se ha mencionado, que las competencias en castellano y catalán precisan de mucho trabajo. En los cuestionarios nos encontramos problemas con la comprensión de las preguntas, así como una redacción que a veces resulta difícil de entender. En alguna ocasión llegaban a recurrir a otros idiomas para expresarse (inglés o francés), tanto oralmente como por escrito. En el caso de participantes que comparten lenguas que la parte investigadora y docente desconoce, en la etapa de formación se ayudaban entre sí hablando en dichas lenguas para buscar conjuntamente la manera de expresar lo que

quieren decir en una lengua que la parte investigadora entendiera. La dificultad generalizada que encontraban para entender y utilizar la palabra «intérprete» nos parece un detalle llamativo.

En cuanto a la etapa de seguimiento, la presencia del catalán es mucho menos evidente que en la etapa de docencia, en que se utilizaba en el aula. En el caso del castellano, se siguen observando dificultades de expresión, especialmente en lengua escrita (hay participantes que recurren directamente al francés para comunicarse a través de correos electrónicos o WhatsApp con la parte investigadora, pese a nuestra recomendación de que intenten poner en práctica sus competencias en castellano siempre que tengan la oportunidad). Sin embargo, en el entorno de trabajo hay una sensación general de mayor soltura en la expresión oral en castellano (aunque incluya incorrecciones) que la que se vio en el aula. Cada participante parece explorar y utilizar con más flexibilidad los recursos de los que dispone en un ambiente claramente práctico y en el que se le da mayor autonomía que durante la formación. En las entrevistas, admiten tener dificultades con el registro formal y el vocabulario técnico o específico, pero sienten que dominan el registro informal.

En cuanto a otras lenguas, en la etapa de seguimiento entran en juego no solo la competencia de cada participante en sus lenguas de trabajo, sino también su capacidad de detección de terceras lenguas o variedades lingüísticas que desconocen y que aparecen en el espacio de acompañamiento lingüístico porque las utilizan las familias. En un caso, el sujeto se encontró con una situación de tensión, en parte, por las lenguas utilizadas. Al sujeto se le había pedido un acompañamiento lingüístico en el que estaba previsto utilizar el darija (su variante materna de árabe) y el castellano. Una vez en la reunión, resultó que los miembros de la familia se comunicaban entre sí en hasaní (una variante del árabe propia del suroeste del Magreb) y uno de ellos mostraba gran hostilidad hacia la figura de acompañamiento lingüístico. El sujeto trató de reconducir la conversación al darija, pero pese a que informó a la parte educadora de que no entendía el hasaní, ante la familia fingió sí entenderlo, por ejemplo, asintiendo con la cabeza como si estuviera atendiendo a las intervenciones en esta variante. En la posterior tutoría comentamos esta situación, su actitud, la de la familia, y de qué otra forma podría haberse gestionado esta situación. Quedó entonces en evidencia que, pese a que la cuestión se había tratado durante la formación, el sujeto no era consciente de

que dejar claro su desconocimiento de la lengua no solo era una opción, sino que además era lo recomendable. El sujeto no había asistido a una de las tres sesiones de formación, en la que se describió la deontología de la profesión; probablemente, esto afectó a su gestión de la situación. Desde luego, en la entrevista declaró su firme intención de marcar unos límites más claros acerca de sus competencias lingüísticas y la oferta de acompañamiento lingüístico que proporciona en sus servicios.

Otro caso interesante fue aquel en el que se hizo una observación directa de la sesión de acompañamiento lingüístico. La lengua materna del sujeto participante era el fula, y en teoría ofrecía acompañamiento lingüístico en esa lengua y en castellano. Sin embargo, la familia que había solicitado la asistencia no hablaba fula, sino otra lengua que el sujeto desconocía por completo y que identificó como «probablemente» yoruba. En cualquier caso, la intención de la parte educadora era que la entrevista se desarrollase en inglés y en castellano, cosa que notificó al sujeto responsable del acompañamiento lingüístico, pero no a la parte investigadora. Pese a que la familia se comunicaba en inglés con el sujeto participante, introducía de vez en cuando términos en yoruba en la conversación, con lo que la comprensión y gestión de la conversación resultaba más compleja. En este caso no se trata del uso de una lengua desconocida como lengua vehicular de la conversación, sino de la introducción en una lengua vehicular establecida de elementos de una lengua que solo entiende una de las partes (quizá, incluso, de forma inconsciente), con lo que las dificultades de comunicación aumentan considerablemente. Esto, unido a que el sujeto estaba realizando un acompañamiento lingüístico en dos lenguas en las que tenía competencias limitadas, y de que la familia se estaba expresando principalmente en inglés, una lengua de la que tampoco tenía un dominio completo, puso trabas a la conversación que llegaron a dar lugar a malentendidos en la sesión. El propio sujeto participante admitió ser consciente de sus limitaciones en ambas lenguas en la entrevista que realizó con la parte investigadora después de la sesión observada. No obstante, no demostró en ningún momento ser consciente de que el inglés no debería ser una de sus lenguas de trabajo dentro de este proyecto.

Un curso de 10 horas no puede tener entre sus objetivos una formación lingüística completa. Lo más que se puede hacer en una formación así es intentar concienciar de la importancia que tiene un buen dominio de las lenguas de trabajo en el ámbito de la

interpretación y recomendar recursos y herramientas para el buen desarrollo tanto de las lenguas maternas como de las segundas lenguas de las que se ofrezcan servicios. En nuestro caso, insistimos en la importancia de poner las lenguas en uso cuando se tuviera la oportunidad y ver las noticias, escuchar la radio o seguir podcasts como forma de exponerse a las distintas lenguas que se conocen. Además, en la formación y posterior seguimiento puede establecerse un diagnóstico de las capacidades, como se hace de hecho en este trabajo. Conviene insistir, en todo momento, en la necesidad de conocer y marcar los límites en la subcompetencia comunicativa y textual propia; repetir hasta la saciedad, si es necesario, que el proceso de formación no termina con el curso exprés, y que la insatisfacción con la capacidad lingüística no es señal de incompetencia, sino de que les queda un largo camino por recorrer para conseguir unas capacidades plenas.

Como parte investigadora, no obstante, no se puede obviar la preocupación que supone observar hasta qué punto son limitadas las capacidades lingüísticas, así como las dificultades para delimitar una frontera clara de qué servicios y lenguas se pueden ofrecer y cuáles no. Esta preocupación surge, en parte, de observar la actitud de miembros del grupo participante en situaciones en las que se les pone en un contexto en el que no tienen competencias lingüísticas, a veces, ni siquiera parciales. Surge también al observar la actitud de las organizaciones con las que se colabora, que consideran que un acompañamiento lingüístico de calidad cuestionable siempre será mejor que nada y no son conscientes de lo perjudicial que puede llegar a ser una comunicación sesgada. La parte investigadora y docente tiene capacidad para educar, recomendar e influir en las decisiones que toma cada participante mediante todo el proceso de docencia y seguimiento, pero la comunicación con las ONG es mucho más limitada, lo que dificulta la concienciación de qué estándares mínimos deben exigirse para que una sesión de acompañamiento lingüístico o interpretación pueda salir adelante.

4.2.2. Subcompetencia cultural e intercultural

Más allá de detalles concretos, la subcompetencia cultural e intercultural es la que parecía estar mejor establecida en todo el grupo participante. Se trata de jóvenes que conocen la cultura de la que proceden pero que llevan el tiempo suficiente viviendo en España y en Cataluña como para saber gestionar las diferencias culturales que puedan encontrarse, y no se observaron malentendidos de este tipo.

En la etapa de formación, sí se observó cierta rebelión contra algunas ideas descritas como parte de la deontología profesional. En concreto, la idea de que marcar las fronteras profesionales pueda implicar la limitación del tipo de ayuda que se ofrece a una persona recién llegada a un país cuya lengua desconoce, así como la idea de que hay que establecer una clara frontera entre lo personal y lo profesional. La protesta contra esta propuesta deontológica venía dada de una cultura de la inmigración en la que la colaboración y la ayuda mutua son esenciales para salir adelante, así como el hecho de que el grupo participante se había visto en esa misma situación de inmigración y era mucho más capaz de empatizar e identificarse con esas circunstancias que la parte docente-investigadora. En este sentido, y sin desmerecer la importancia de establecer fronteras profesionales, podría argumentarse que los conocimientos y competencias relativos a la cultura de la inmigración, cuya relevancia Abril Martí y Martín (2008) destacan, son más completos en el caso del grupo participante que en el caso de la parte docente-investigadora.

Uno de los aspectos observados, que podrían considerarse culturales o logísticos, es la percepción del tiempo y de la puntualidad del grupo participante. Una de las dificultades que nos encontramos en su adaptación a las sesiones de formación, y que también es esencial cuando se trabaja como intérprete, fue la falta de puntualidad. Pese a nuestra insistencia, llegaban tarde a las sesiones (en algunos casos, más de una hora tarde). Los dos primeros días tuvimos que alargar las sesiones, originalmente programadas de tres horas, a una hora extra cada día para poder impartir todos los contenidos y compensar la impuntualidad, que se daba tanto en el momento de llegar al comienzo de la clase como de volver al aula tras los descansos programados a mitad de la sesión. Es un aspecto en el que insistimos mucho pero que, pese a nuestros esfuerzos, parecía no acabar de calar en el grupo. Este mismo problema se observa, en menor medida, en la fase de seguimiento. Al encontrarnos con una impuntualidad tan evidente en la etapa de docencia, procedimos a explicar la enorme importancia de llegar a las sesiones no ya a la hora, sino incluso antes de lo acordado, para evitar o solventar cualquier posible contratiempo, así como para mantener una imagen profesional. En la etapa de seguimiento se observaron retrasos de hasta un cuarto de hora con respecto a la hora acordada de llegada a las sesiones y, ante todo, muy poca conciencia de estar siendo impuntuales.

En cuanto a las competencias en sus culturas de origen, de nuevo, se trata de un aspecto difícil de evaluar, pero sí se observó una clara capacidad de análisis y de relación de posibles dificultades encontradas en las sesiones de acompañamiento lingüístico con aspectos culturales. Destaca, en un caso, la discriminación de género experimentada en una sesión. La participante que ofrecía acompañamiento lingüístico trataba de gestionar la conversación y de interpretar y se encontró con una fuerte oposición de una parte de la familia que recibía el servicio. Dicha parte reclamaba el control de la sesión y quería que la participante se mantuviera al margen, llegando a renunciar al acompañamiento lingüístico que ella ofrecía a la familia. En la entrevista posterior a la sesión, la participante asoció firmemente este rechazo a su presencia y participación en la sesión con la importancia de la figura patriarcal en la cultura de la que procedía la familia.

En otra entrevista, y hablando también de la gestión de la conversación, la parte entrevistada estableció una interesante relación lingüístico cultural. Le preocupaba no ser capaz de gestionar una conversación fluida que no se alargase más allá del tiempo previsto para la sesión y en la que hubiese un buen entendimiento entre la familia y la parte proveedora del servicio. Según su explicación, había una clara relación entre la forma en que se expresa la información en la lengua y cultura de la que procedía la familia y sus dificultades para encauzar la conversación y obtener respuestas directas.

La subcompetencia cultura e intercultural del grupo participante, si bien no se puede evaluar en todas sus facetas con objetividad, parece bastante satisfactoria. De la etapa docente no obtuvieron una gran formación en este sentido, pero sí los recursos para identificar las diferencias culturales y analizar cómo afectan a las sesiones de acompañamiento lingüístico a través de ejemplos en vídeos y *roleplays*. La sensación en la etapa de seguimiento fue que tenían una buena capacidad de control de este aspecto de las interacciones y que sabían sacar partido a los recursos proporcionados (gestión de la conversación, mediación cultural como herramienta en caso de malentendidos culturales...) para sacar adelante las sesiones de forma satisfactoria.

4.2.3. Subcompetencia temática

Puesto que este proyecto se desarrolla en el marco de la interpretación en los servicios públicos en ámbito educativo, en subcompetencia temática se espera que el grupo participante tenga conocimientos sólidos acerca de los sistemas educativos tanto de su

país de origen como de España y Cataluña. Dado el perfil participante que se nos describió inicialmente, dimos por hecho que el grupo participante habría pasado la primera parte de su etapa educativa en su país de origen y la última parte de su etapa formativa en España, si no en Cataluña. La realidad del grupo que participó finalmente en el proyecto, como se describe en el perfil participante (cf. *Apartado 4.1.*), es que solo un 20% del grupo participante en la etapa docente había pasado por el sistema educativo español. Para mayores trabas, ese 20% que sí conocía el sistema no progresó a la fase de seguimiento, por lo que todo el grupo participante en esa segunda etapa se había educado fuera de España. Si no se incluyó en la formación ninguna explicación relativa al sistema educativo español y catalán fue, en parte, por falta de tiempo y, en parte, porque se daba por hecho que el grupo ya tenía esa información.

En general, los cuestionarios post formación reflejaban entusiasmo y satisfacción con las sesiones impartidas, y nadie echó en falta ningún contenido. En cambio, en una de las entrevistas realizadas durante la fase de seguimiento, en un caso se nos señaló que, en retrospectiva, habría estado bien haber dedicado alguna parte de las sesiones a una explicación del funcionamiento del sistema educativo español. A esto hay que sumar las ya mencionadas dificultades expresadas en las entrevistas con respecto a vocabulario técnico o específico que pudiera surgir en las sesiones. Nadie dio a entender que el conocimiento superficial del sistema educativo local o de su terminología específica diese lugar a ningún tipo de dificultad en las sesiones de acompañamiento lingüístico. Tampoco hubo ninguna mención, en positivo o en negativo, de los sistemas educativos de los países de origen de las familias o del conocimiento que cada participante tuviera o no de dichos sistemas. En todo caso, queda de manifiesto que la subcompetencia temática del grupo participante es incompleta.

4.2.4. Subcompetencia instrumental profesional

En lo relativo al uso de los instrumentos de trabajo, la sensación es satisfactoria. Incluso en aquellos casos en que la formación no permitía profundizar en el dominio de herramientas de trabajo, como la toma de notas, el grupo fue muy receptivo a la hora de incorporar todos los recursos que se ponían a su disposición a su entorno de trabajo posterior. En este sentido, parece que habría que haber dado más importancia a la elaboración de glosarios. Es quizá la herramienta de trabajo que más pasan por alto. En

una entrevista, al preguntar acerca de la preparación de glosarios para las sesiones, el sujeto le restó importancia, señalando que lo que hacía era pensar qué vocabulario podría salir en la sesión, pero sin elaborar más.

El proceso de documentación, en cambio, deja bastante que desear. En general, la propia entidad les proporciona un mínimo de información acerca de la sesión y de la familia con la que van a trabajar, aunque en una entrevista, un sujeto confesaba que no era información que hubiera preguntado, sino que la propia entidad ofrecía la información por iniciativa propia. Cabe preguntarse si su actitud sería la misma en el caso de una entidad que no les facilitase ninguna información. Después de todo, durante la formación insistimos en la importancia de preguntar para obtener tantos detalles como fuera posible acerca del encargo que se va a realizar. Durante la fase de seguimiento se observó que tienden a relacionar unas sesiones con otras; es habitual que consideren que si les dicen que un caso nuevo es similar al de una familia con la que ya han trabajado, o si ya conocen a la familia porque ya han trabajado con ella, aunque no sepan por qué se ha programado la nueva reunión, consideren que con eso ya tienen suficiente información.

Por su parte, las carencias en subcompetencia temática (cf. *Apartado 4.2.3.*) con respecto al sistema educativo español que manifestaron en la fase de seguimiento dejan de manifiesto la necesidad de documentarse no solo para las sesiones individuales y sus características específicas. También deberían recabar información acerca de aspectos más generales que les ayuden a comprender mejor el contexto en el que viven las familias a las que están prestando el servicio.

Por último, cabe insistir en la cuestión de los límites profesionales. Un sujeto que había realizado una sesión de acompañamiento lingüístico antes de la formación comentaba, tras haberse formado y ya en fase de seguimiento, la gran utilidad que había encontrado en esa idea de marcar los límites entre lo profesional y lo personal con las personas con las que se trabaja, pese al debate que esta cuestión supuso en la fase de formación (cf. *Apartado 4.2.2.*). En cambio, como ya se ha mencionado, les resulta más difícil establecer la frontera entre los servicios que pueden ofrecer y los que no en base a sus competencias (cf. *Apartado 4.2.1.*).

En esta misma línea, que Abril Martí y Martín (2008) relacionan directamente con la deontología, cabe destacar también la diferencia entre los conocimientos teóricos y la capacidad de aplicación de estos que tiene cada participante. Un caso muy evidente es el de la sesión observada directamente, en la que el sujeto participante, una vez se marchó la familia, se quedó en la sala en la que estaba la parte educadora. En la sesión, la parte educadora estaba representada por una única persona, que fue quien mantuvo la reunión con la familia. Sin embargo, otro miembro de la entidad estaba en un despacho contiguo, escuchando la conversación sin que la familia fuera consciente de ello. Una vez se marchó la familia, los dos miembros de la entidad comenzaron a comentar sus impresiones acerca de la sesión. El sujeto que había facilitado el acompañamiento lingüístico estaba presente, pero sin intervenir, a pesar de que los miembros de la entidad trataban de incluirle en la conversación. Finalmente, comenzó a responder a interpelaciones directas en las que se pedía su opinión, y acabó repasando buena parte de la conversación con la parte educadora e incluso compartiendo apreciaciones personales. Cuando, durante la entrevista, se le preguntó qué habría querido cambiar de su labor, volvió sobre esta cuestión, apuntando que en todo momento había sido consciente de que, desde un punto de vista deontológico, aquella no era la actitud correcta, pero explicando que, en la práctica, no había visto la forma de rehuir la conversación y cortar aquella situación.

En conjunto, parece que las herramientas ofrecidas no son suficientes para desarrollar una subcompetencia instrumental profesional completa. Pero, más que eso, cabría insistir no solo en los aspectos teóricos y en las herramientas, sino en cómo implementarlas. En este sentido, cobra gran importancia no solo lo aprendido en la formación, sino también cómo se aplica o no, por qué y qué papel tienen las tutorías durante la fase de seguimiento para incitar a que las estrategias aprendidas se apliquen más y con más seguridad.

4.2.5. Subcompetencia psicofisiológica

La subcompetencia psicofisiológica es quizá en la que más diversidad encontramos en el grupo participante, algo que ya se observó en la fase de formación. Como ya se ha comentado, el perfil participante apenas había tenido contacto con la universidad, algo que quedaba de manifiesto en algunas actitudes mostradas en el aula (impuntualidad,

dificultad para mantener la atención, interrupciones inoportunas...). No tendría sentido señalar a participantes en concreto, porque no era algo exclusivo de ningún individuo en particular ni todos los rasgos se daban necesariamente en las mismas personas. Sin embargo, cabe recordar que avanzaron a la fase de seguimiento los miembros del grupo de más edad. Resulta natural relacionar este hecho con el grado de madurez que demostraron los sujetos que progresaron, aunque este no fuera un criterio o motivo en sí mismo para decidir qué participantes seguían adelante con el proyecto. Quizás, en el caso de participantes más jóvenes, se requeriría de una formación más extensa para poder enfrentarse a los encargos de acompañamiento lingüístico para los que se les estaba preparando. Desde luego, en los cuestionarios post formación mostraron interés en participar en más cursos, si se les ofreciese la posibilidad.

Cabe mencionar el caso de uno de los miembros más jóvenes del grupo, cuyas competencias psicofisiológicas nos parecieron insuficientes para el tipo de encargos que se planteaban. Se propuso que pasase a la fase de seguimiento a condición de que se le asignasen únicamente sesiones de acompañamiento lingüístico de muy baja complejidad. Sin embargo, las realidades de las familias que solicitaban acompañamiento lingüístico eran ya de por sí complejas, por lo que no se dieron las circunstancias para ofrecer sesiones adecuadas a las condiciones impuestas. Esta fue la razón de que el sujeto no llegase a participar en la fase de seguimiento.

Lo interesante de este caso es que, cuando se comentó su perfil con la organización de Prollema, la organización defendió que ese era el tipo de jóvenes con los que Prollema trabajaba habitualmente, mucho más que el perfil de participantes de más edad que sí pasaron a la fase de seguimiento. De hecho, en este caso el perfil coincidía mucho más con lo que Prollema había descrito inicialmente que sería el perfil participante (un perfil más joven, de mayoría de edad recién cumplida y que había pasado por el sistema educativo español en su última etapa educativa). Se trata de una apreciación importante porque, aunque la muestra participante es demasiado pequeña para establecer patrones generales, dibuja una diferencia entre el perfil con el que suele trabajar Prollema más habitualmente y el perfil de subcompetencia psicofisiológica necesaria para ofrecer servicios en ISP. Es una diferencia valdría la pena estudiar. En cualquier caso, se trataría, muy probablemente, de una cuestión de madurez y de necesidad de una

formación más extensa, no de que el perfil no tenga potencial para llegar a desarrollarse en este ámbito.

En cuanto a la fase de seguimiento, según los datos recogidos en las entrevistas y a través de la observación, parece evidente que la sensación de seguridad en el trabajo realizado es esencial a la hora de gestionar las capacidades psicofisiológicas de cada individuo. Cuando sentían que las herramientas y estrategias que habían aprendido estaban funcionando y que tenían el control de la sesión era cuando mostraban una mayor capacidad de concentración, análisis y desenvoltura a la hora de prestar el servicio. En este sentido, destaca el caso de quien ya tenía experiencia previa ofreciendo este servicio, y sus sensaciones en cuanto a la diferencia de realizar un acompañamiento lingüístico antes y después de haber pasado por la formación. Comparando la sesión previa a la docencia y la primera sesión posterior de acompañamiento lingüístico realizadas, decía sentir que le había resultado mucho más fácil hacer su trabajo contando con las herramientas que le habíamos ofrecido. Recursos como la presentación antes de iniciar la sesión, la gestión de las pausas y el ritmo de la conversación, el hecho de pedir repeticiones cuando las necesitaba, entre otros muchos recursos, llevaron a que toda su capacidad mejorase y a que pudiese ofrecer un servicio más completo y satisfactorio, con una mayor sensación de dominio de lo que estaba haciendo y de cómo hacerlo. Son estas herramientas las que facilitan la gestión de ciertos aspectos de una sesión de acompañamiento lingüístico, con lo que la capacidad de la persona que ofrece el servicio lingüístico puede centrarse más en otras cuestiones, como la concentración, la memoria o el análisis.

Por lo tanto, cabe inferir que la formación sí ofreció recursos que mejoraron la subcompetencia psicofisiológica del grupo participante. No obstante, para poder utilizar estos recursos de forma adecuada y sacarles partido, es necesario un trabajo personal previo o una formación más extensa que proporcionen un desarrollo psicofisiológico más a largo plazo. Además, para poder analizar en condiciones la progresión psicofisiológica del grupo participante, sería deseable observar directamente más sesiones de acompañamiento lingüístico, a fin de estudiar qué transmiten en cuanto a sensaciones psicofisiológicas tales como nervios o modulación de la voz y qué estrategias siguen para gestionar sus emociones.

4.2.6. Subcompetencia interpersonal

Esta subcompetencia está íntimamente ligada con la psicofisiológica, en tanto en cuanto la buena gestión y moderación de la conversación, que establecen la posición del intérprete en el triángulo comunicativo, serán las que faciliten que se preste una mayor atención a aspectos como la atención o la memoria. La capacidad de gestión y moderación de la conversación, junto con la presentación, son algunas de las primeras herramientas de trabajo que se explicaron en la formación y que se trabajaron en el aula. En los casos en los que estas herramientas se aplicaron con firmeza, la calidad del servicio de acompañamiento lingüístico mejoró significativamente (cf. *Apartado 4.2.5*).

Sin embargo, cabe estudiar otra faceta, que también podría considerarse que tiene una cierta carga psicofisiológica, y que afecta directamente al buen uso de este tipo de estrategias en las sesiones de acompañamiento lingüístico. Un aspecto interesante observado durante la formación fue la actitud general que el grupo participante mostraba hacia la parte docente-investigadora. Nos consideraban figuras de autoridad y referentes, lo cual tiene su parte positiva, pero, en ciertos casos, implicaba que esperaban que diéramos respuestas categóricas indiscutibles a sus preguntas. Esa misma actitud de deferencia y, en cierto modo, de elevar la figura con la que se interactúa por encima de la propia, se dio en algunas de las sesiones de acompañamiento lingüístico con la figura representante de la entidad educativa. Durante la formación se insistió en tratar de desarrollar un espíritu crítico e independiente en el grupo participante, en algunos casos con más éxito que en otros. En aquellos casos en los que se dejaron guiar por esa intención nuestra, la actitud en las posteriores sesiones de seguimiento era mucho más autónoma y resuelta, lo que suponía una mayor firmeza a la hora de tomar el control de la sesión y de moderarla. En los casos en los que esta actitud estaba menos desarrollada, la tendencia era a apoyarse más en la parte educadora, con lo que se perdía la autonomía y el control de la sesión y, con ello, la capacidad de gestión y de moderación.

La percepción, tanto en la fase de formación como en la de seguimiento, fue que, en la mayoría de los casos, el grupo participante sentía que se le estaba evaluando constantemente, y veía esta evaluación como algo negativo. Su respuesta a esta sensación no era tanto tomar decisiones en base a lo que consideraban correcto como

tomarlas en base a lo que creían que iba a percibirse con más aprobación. Parece necesario un cambio en esta actitud y una mayor confianza para poder desarrollar sus competencias interpersonales plenamente. En este sentido, aunque en la formación se insistió en tratar de desarrollar este carácter más autónomo, los resultados fueron desiguales.

4.2.7. Subcompetencia estratégica

En cuanto a la capacidad estratégica, resulta mucho más fácil de evaluar en la fase de seguimiento que en la de formación. A fin de cuentas, en la fase de formación se ofreció al grupo una serie de recursos a partir de los cuales desarrollar su trabajo, pero es en la fase de seguimiento en la que se ve claramente cómo se aplican todos esos recursos de forma conjunta y coordinada. Es relevante considerar aquí la ya mencionada confianza que desarrolló cada participante, porque dio lugar a perfiles diferentes muy interesantes en cuanto a competencias estratégicas.

En aquellos casos en los que se tendía a depender más de otras partes (en concreto, de las figuras docentes), la toma de decisiones se veía afectada por el «qué dirán», lo cual repercutía negativamente en la prestación ofrecida. Sin embargo, esa misma preocupación por las opiniones externas implicaba mayores capacidades analítica y autocrítica, así como una mayor reflexión del contraste entre cómo se ha hecho el trabajo y cómo podría haberse hecho mejor. Por supuesto, desarrollar la confianza en el trabajo propio y en las decisiones que se toman es esencial, pero siempre sin perder de vista esa capacidad autocrítica, que será la que permita seguir mejorando.

En cambio, en otros casos se observó un gran aumento de la confianza gracias a la etapa formadora, lo cual debería repercutir positivamente en la toma de decisiones y la subcompetencia estratégica. Sin embargo, en estos casos se observó una capacidad autocrítica mucho menor. Cabe destacar que se trata de casos en los que se pudo hacer un seguimiento mediante entrevistas posteriores a las sesiones de acompañamiento lingüístico, pero no una observación directa de las sesiones, por lo que resulta difícil establecer la objetividad de autoevaluaciones tan positivas, en las que llegaba a declararse, por ejemplo, que se había hecho todo bien y que no había nada que se quería mejorar. Aunque este tipo de comentarios resultan alarmantes, es necesario relativizar, considerando que no son afirmaciones que se hicieran sistemáticamente tras

todas las sesiones de acompañamiento lingüístico; de la misma persona se tienen este tipo de comentarios en sesiones que han ido bien y comentarios más analíticos y abiertos a mejorar en sesiones que no se han percibido de forma tan positiva. De todos modos, parece evidente que hace falta desarrollar una mayor capacidad autocrítica.

La distancia evidente entre estos dos perfiles implica que es necesario encontrar un equilibrio entre ambos, en el que se anime a una mayor resolución e independencia, pero manteniendo los pies en la tierra; siempre hay margen de mejora. Por otra parte, y dado que esta competencia implica la buena coordinación de todas las anteriores, que se han descrito como incompletas, esta no puede sino calificarse del mismo modo; la formación ayuda, pero no es suficiente.

4.3. Estudio de caso: La perspectiva de la entidad que demanda el servicio

La Fundació Germina era la entidad encargada de ofrecer al grupo participante la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en la formación durante la etapa de seguimiento (cf. *Apartado 1.1.*). Según lo acordado con la parte académica (grupo MIRAS y coordinación del MUIC de la UAB), la entidad pediría la participación de jóvenes del grupo participante en sesiones con familias en las que fuese necesario el acompañamiento lingüístico. En este sentido, lo que se pedía del grupo participante era que facilitasen la comunicación entre sus lenguas maternas («lenguas de la inmigración», según Vargas-Urpí, 2016, p. 100) y el castellano o el catalán en entornos de baja complejidad. Hay que considerar que el grupo MIRAS no estableció unos criterios específicos de qué situaciones entraban en la definición de «baja complejidad». Además, cabe apuntar que, dado que la Fundació Germina trabaja con familias en situación de vulnerabilidad, es inevitable que en estas reuniones exista un cierto grado de complejidad inherente. En futuras ediciones, valdría la pena explorar más este aspecto de la colaboración entre ambas partes.

En el caso de la sesión observada, aunque no se informó a la parte académica antes de la sesión, lo que se le pidió al sujeto participante fue que facilitase la comunicación en la combinación inglés-castellano. En la sala estaban presentes la parte educadora, la familia y el sujeto participante en una mesa rectangular. A un lado de la mesa se sentaron la parte educadora y el sujeto participante, enfrente de la familia. La parte

investigadora estaba sentada en segundo plano en otra mesa, en un rincón separado por un pasillo estrecho, para no interferir ni por cercanía ni por estar en el campo visual de ninguna de las partes. A todas las partes se les pidió que leyesen y cumplimentasen el consentimiento informado. En el caso de la familia, el sujeto participante tuvo que explicarle el contenido del documento; la explicación resultó un tanto entrecortada y superficial, y costó convencer a la familia de que lo firmase. En una sala contigua, con la puerta entreabierta, había otro miembro de la entidad educadora escuchando. En presencia de la parte investigadora, al menos, en ningún momento se le comunicó esto a la familia.

El sujeto participante no fue en ningún momento el que moderó la sesión. No se presentó y dejó la gestión de la conversación en manos de la parte educadora. Había momentos en que el sujeto se ponía a hablar con una de las partes, dejando a la otra fuera de la conversación. En otros casos, la familia y la parte educadora intentaban comunicarse sin contar con el sujeto participante. La parte educadora hablaba algo de inglés y la familia algo de español. Aunque en ninguno de los dos casos tenían competencias lingüísticas suficientes como para que la conversación fuese fluida, cuando entendían algo tendían a responder por sí mismas, dejando de lado al sujeto participante. El sujeto, por su parte, también tenía dificultades de comprensión y de expresión en ambas lenguas y tendía a interpretar únicamente la última parte de las intervenciones, lo que en algunos casos llegó a dar lugar a contrasentidos. También interrumpía las intervenciones de las partes, a veces, a pesar de que no tenía el control de la conversación y, por lo tanto, no podía pedir pausas o gestionar los ritmos con facilidad. Sí tomaba algunas notas que facilitaban su trabajo y pedía repeticiones en ciertos momentos en que las necesitaba.

Una vez finalizada la reunión, la familia se marchó y el miembro de la entidad educadora que había estado escuchando en una sala contigua salió a comentar la sesión con la parte que había gestionado la reunión y el sujeto participante. Como ya se ha comentado (cf. *Apartado 4.2.4.*), el sujeto trató de mantenerse al margen de la conversación, hasta que se le interpeló directamente, momento en que comenzó a participar de la misma. En general, el tipo de comentarios que se hicieron fueron muy positivos; en concreto, los miembros de la entidad se sorprendían de haber conseguido hablar en tanta profundidad con la familia. Achacaban la mejora en la comunicación a la

presencia del sujeto participante, que habría facilitado mucho el entendimiento entre ambas partes. También hubo comentarios con los que se pretendían repasar intervenciones concretas de la familia y confirmar con el sujeto participante si la información ofrecida por la parte ausente se había entendido correctamente.

Si bien podrían analizarse muchos aspectos de la prestación ofrecida por el sujeto participante (más considerando que, al ser la combinación inglés-español, la parte investigadora pudo seguir todas las intervenciones y entender la conversación completa), lo que más interesante resulta aquí es la praxis de la entidad educadora. En la entrevista que posteriormente se mantuvo con el sujeto participante se mencionaron algunos aspectos de la entrevista que no tendrían que haber tenido lugar de esa forma (e. g.: la falta de imparcialidad que implica la conversación mantenida con la entidad educadora después de la reunión, a espaldas de la familia). Algunos aspectos de la sesión podrían haberse reconducido (e. g.: el sujeto participante podría haber obtenido el poder de moderación de la conversación si se hubiera presentado antes de comenzar). Hay otros aspectos, en cambio, que el sujeto participante podía o no considerar adecuados pero que, en todo caso, estaban fuera de su control.

En este sentido, destaca la combinación lingüística. Se suponía que el sujeto participante ofrecería acompañamiento lingüístico en su lengua materna, que no era el inglés. De hecho, sus competencias en inglés eran tanto o más limitadas que en castellano, aunque sus competencias fueran mejores que el inglés de la entidad educadora y el castellano de la familia. Según lo convenido, y dado que sí hay oferta de intérpretes en los servicios públicos que trabajen con el inglés en el municipio en el que se ubica la entidad, para esta sesión no tendría que haberse recurrido al un sujeto participante del presente proyecto. Lo que destaca, más que el cumplimiento o no de las condiciones acordadas, es la impresión positiva que mostraba la entidad después de la reunión, dando a entender que la comunicación había sido un éxito. Esto contrasta con lo observado por la parte investigadora, que en ningún caso puede calificar esta como una sesión en la que el acompañamiento lingüístico tuviera los mínimos de calidad necesarios. La impresión del sujeto participante, según lo expresado en la posterior entrevista, concuerda esta segunda impresión.

Por lo tanto, lo que encontramos aquí es una total desconexión entre los estándares de calidad que se tienen desde una perspectiva académica y formada en ISP y los estándares de calidad de una entidad que demanda este tipo de servicios. No hay ni que decir que es necesario ofrecer una formación lo más completa posible a quien realiza el servicio lingüístico para poder aspirar a unos mínimos de calidad. Sin embargo, lo que se deduce de esta sesión, así como de otros comentarios y apreciaciones que se han hecho de otras sesiones dentro de este proyecto, es que también hace falta educar a las entidades que solicitan estos servicios. Por una parte, en cuáles son los mínimos de calidad que deben exigir para que su impresión de haber conseguido una comunicación exitosa se corresponda con la realidad comunicativa objetiva. Por otra, para que conozcan la realidad de la profesión de quien les está ofreciendo el servicio lingüístico y puedan facilitar su trabajo durante las sesiones. Por lo tanto, cabría recomendar que, en futuras ediciones de este proyecto, además de ofrecer una formación a jóvenes participantes, se ofrezca a las entidades participantes una charla o un recurso informativo en otro formato, con el fin de concienciarlas acerca de lo que implica realmente el trabajo que están demandando. Valdría la pena estudiar qué información conviene incluir en esta actividad complementaria de concienciación.

5. Reflexiones sobre el análisis

Es innegable que el perfil participante de este proyecto, tanto el descrito originalmente como el que finalmente respondió al amplio llamamiento de Prollema, tiene potencial para ofrecer acompañamiento lingüístico en los servicios públicos, e incluso para llegar a profesionalizarse con el tiempo y con el desarrollo adecuado. Sin embargo, no debe asumirse que el proceso de desarrollo de ese potencial y, mucho menos, la profesionalización del perfil, puede conseguirse con un curso exprés de 10 horas. Lo que aquí se pretende es definir hasta qué punto contribuye esta formación a desarrollar capacidades competentes para cubrir las necesidades que implica un servicio de acompañamiento lingüístico no profesional en la interpretación en los servicios públicos en ámbito educativo.

5.1. Las subcompetencias desarrolladas

Tomando los datos del análisis de las subcompetencias desarrolladas, podríamos hacer una clasificación de aquellas que ya se poseían en parte y aquellas que se desarrollaron de cero en la formación. En este sentido, las subcompetencias comunicativa y cultural dependían en gran medida de los conocimientos y competencias previas que tuviera cada participante. No solo sería imposible desarrollar estas subcompetencias (ni siquiera en su forma más rudimentaria) en un curso de 10 horas, sino que, además, en lo referente a las lenguas y culturas maternas del grupo participante, los conocimientos de la parte investigadora-docente eran nulos. Como se ha dicho ya en el análisis, también es muy probable que el conocimiento de la realidad inmigrante fuese mucho mayor en el caso del grupo participante que en el caso del cuerpo docente-investigador (cf. *Apartado 4.2.2.*). Por lo tanto, las pretensiones en este sentido deben ser inexistentes. Lo que sí es posible (y se ha intentado) hacer a través de la formación es desarrollar en el grupo participante una conciencia de la necesidad de mejorar sus conocimientos y destrezas tanto lingüísticas como culturales para conseguir resultados satisfactorios. En este sentido, el hecho de vivir en el entorno de Barcelona implica que el grupo participante está en plena inmersión lingüística y cultural en su vida diaria. No obstante, el trabajo de perfeccionamiento de sus destrezas comunicativas y culturales en las lenguas meta no puede limitarse a la absorción pasiva de conocimientos; debe existir una intención, un interés y un esfuerzo activos por parte de cada participante.

En un segundo grupo se pueden clasificar aquellas subcompetencias que se aprendieron desde cero o prácticamente desde cero en la formación. Aquí la más evidente sería la instrumental profesional. Dado que el grupo participante no había tenido contacto previo con la ISP (ni siquiera conocían el sentido de la palabra «intérprete»), todo el conocimiento relativo a la profesión se adquirió en primera instancia en el aula. Esto incluye toda la teoría y definición de la profesión, así como su deontología, sus herramientas de trabajo y cualquier consejo relativo a su buena preparación y desarrollo. Por lo tanto, queda de manifiesto que la formación tiene un papel absolutamente crucial en el desarrollo de esta subcompetencia, si bien su buen uso requiere de un trabajo más profundo a lo largo del tiempo y de la puesta en práctica de todo lo aprendido en la formación. En este sentido, y siempre considerando las limitaciones de un curso exprés, el desarrollo de la subcompetencia instrumental profesional fue de los más satisfactorios de todas las analizadas.

También se incluye en este grupo la subcompetencia interpersonal. Por supuesto, en este caso, no se partía de una competencia inexistente, pero la formación fue determinante en la reconducción de las habilidades interpersonales de cada participante a la disciplina de la ISP en ámbito educativo para su posterior desarrollo. En este sentido, cabe insistir en las herramientas explicadas y facilitadas durante la formación, como la guía de presentación y los instrumentos de gestión de la conversación expuestos en el aula. De nuevo, como demuestra el análisis, no se puede considerar que estas competencias se hayan desarrollado plenamente en la fase de seguimiento, pero sí se puede deducir que los progresos conseguidos, en gran medida, dependían del trabajo realizado en la fase de formación.

La subcompetencia temática, idealmente, tendría que clasificarse en el primer grupo, el de subcompetencias ya mínimamente desarrolladas antes de la formación. Así, el objetivo al que se pretendía llegar durante la formación era desarrollar la conciencia acerca de la importancia de tener los suficientes conocimientos temáticos y técnicos para realizar un acompañamiento lingüístico satisfactorio. La realidad nos demostró que este trabajo previo no tendría que haberse dado por hecho, puesto que el 80% de participantes no habían pasado por el sistema educativo español y, por lo tanto, no tenían ningún conocimiento acerca de su funcionamiento. Ante una situación así, lo único a lo que se puede recurrir a toro pasado es a una estimulación e insistencia en la

necesidad de formarse en estas cuestiones de manera autodidacta. En otras circunstancias, y contando con la información precisa de la realidad del perfil participante, habría convenido incluir información acerca de la realidad educativa española y catalana como parte del currículo de la formación. Este cambio podría haber facilitado un mejor desarrollo de la subcompetencia temática. No obstante, al igual que en el caso de las subcompetencias comunicativa y cultural, no hay forma de analizar objetiva y verazmente los conocimientos que el grupo participante tiene en cuanto a los sistemas educativos y el vocabulario específico en sus países, culturas y lenguas de origen.

En cuanto a la subcompetencias psicofisiológica, se encuentra quizá en un limbo entre ambas categorías. Por una parte, como ya se ha comentado en el análisis, parte del desarrollo de esta subcompetencia depende en gran medida de la madurez personal de cada individuo. Esta madurez, hasta cierto punto, y siempre considerando las limitaciones del formato del curso, puede medirse en el aula. Corregirla o desarrollarla en un plazo de tres días sería impensable. Por lo tanto, lo que se puede hacer desde un curso de formación de estas características es, por un lado, servir de filtro para identificar a aquellas personas que demuestran una subcompetencia psicofisiológica mínima necesaria para la labor de acompañamiento lingüístico. Por otro lado, la formación puede proporcionar herramientas para el desarrollo autodidacta de estas habilidades a quienes no cumplen los mínimos necesarios. Por último, y una vez más, lo más importante que puede hacer una formación de este tipo es tratar de desarrollar la conciencia en el grupo participante acerca de la necesidad de mejorar estas competencias para poder trabajar en buenas condiciones.

Lo más difícil es clasificar la subcompetencia estratégica, puesto que depende del buen desarrollo y coordinación de todas las anteriores. Por este motivo, esta subcompetencia no puede desarrollarse ni considerarse plena si las anteriores están incompletas. Una vez más, lo que puede hacer una formación así en términos de desarrollo de la subcompetencia estratégica es concienciar acerca de la necesidad de realizar un análisis y diagnóstico constantes del trabajo y de los avances que se van consiguiendo, así como insistir en que, en este sector, siempre tenemos margen para mejorar y nunca debemos acomodarnos en la calidad conseguida. Dados los resultados obtenidos, es evidente que hace falta desarrollar más la capacidad de evaluación y autocrítica del grupo

participante, siempre desde un punto de vista constructivo y que permita mantener en todo momento la motivación para dar lo mejor de sí. En cuanto a los aspectos logísticos y administrativos propios de este trabajo, la propia formación decidió evitar la cuestión, puesto que la parte docente-investigadora, si bien tenía formación, no tenía experiencia laboral previa en este ámbito, por lo que se consideró que las dudas que pudieran surgir en el grupo en este sentido debían resolverse con profesionales que sí tuviera experiencia. En este sentido, el apoyo brindado por las dos ONG colaboradoras resultó esencial para facilitar al grupo participante una experiencia real a partir de la cual evaluar sus posibilidades laborales en este sector.

5.2. La «conciencia de intérprete»

En todo momento se ha mantenido en este trabajo que el proyecto no aspiraba ni a dar al grupo participante la denominación de intérprete ni a profesionalizarlo a través de la formación y de la experiencia ofrecidas. Sin perder de vista este hecho, hay que tener en cuenta que la parte docente-investigadora sí tiene formación y aspiraciones a la profesionalización como intérpretes a través de su educación en el MUIC. Del mismo modo, cabe recordar que el MUIC y el grupo MIRAS tienen una relación directa con el mundo de la interpretación y que este mismo trabajo de fin de máster se enmarca en el estudio de la interpretación en los servicios públicos. Por lo tanto, aunque nos resistamos a dar al grupo participante la calificación de «intérpretes», mucho menos de «intérpretes profesionales», el hecho es que la formación, seguimiento y estudio se han hecho desde una perspectiva de intérprete. Todo el marco teórico de este trabajo, así como las fuentes y la experiencia utilizadas para el desarrollo del curso expreso ofrecido se basan en la interpretación en los servicios públicos. Ese ha sido en todo momento el marco de referencia. Por eso, cuando en estas conclusiones hablo de la necesidad de desarrollar una conciencia en el grupo participante relativa a las subcompetencias que han de hacer prosperar, no puedo sino pensar en esta conciencia en términos de «conciencia de intérprete».

En cierto modo, a lo largo de la formación y seguimiento, lo que buscaba en el grupo participante, de forma más o menos consciente, era la asimilación de los principios de la ISP y una cierta identificación de cada participante con la disciplina, así como desarrollar su interés por la misma. Aunque esta conciencia de intérprete no se

corresponda con la realidad del acompañamiento lingüístico que se está haciendo, y aunque las subcompetencias (como queda de manifiesto en el análisis) no se hayan desarrollado de forma plena, considero que esta conciencia de intérprete es el auténtico punto de partida desde el que se puede desarrollar todo lo demás. Tener esta conciencia de intérprete implica tener un interés y una preocupación por el buen desarrollo de las habilidades propias, así como entender qué es necesario para ofrecer un servicio de calidad.

Igual que en un curso de formación exprés no pueden desarrollarse de forma plena las competencias necesarias para la ISP en ámbito educativo, esta conciencia de intérprete también requiere de más tiempo y esfuerzo, así como de una predisposición personal, para su pleno desarrollo. Sin embargo, hemos visto en la formación y en el seguimiento indicios muy interesantes del desarrollo de esta conciencia de intérprete en algunos casos. Creo que prestarle atención e incidir sobre ella puede facilitar en gran medida la tarea docente y, en consecuencia, en desarrollo de (y la motivación para desarrollar) las competencias necesarias para conseguir unos mínimos de calidad. Así, igual que la subcompetencia estratégica de Abril Martí y Martín (2008) recoge y coordina todas las demás subcompetencias, considero que esta conciencia de intérprete es el punto de partida desde el cual puede incitarse a su desarrollo equilibrado.

5.3. Recomendaciones para futuras ediciones

El presente proyecto no dejaba de ser un proyecto piloto, el experimento de una colaboración académica con ONG para explorar una nueva vía de formación de un perfil que, dada su vulnerabilidad, tiene dificultades para acceder en igualdad de condiciones tanto a la formación superior como al mundo laboral. En el proyecto ha habido tanto aciertos como fracasos. La coordinación ha supuesto mucho trabajo, y ha hecho falta, en ciertos momentos, valerse de la improvisación. Es probable, sobre todo si el proyecto continúa evolucionando en futuras ediciones, que los resultados más interesantes se vean a largo plazo, y no inmediatamente concluida la primera edición.

Sin embargo, precisamente en calidad de primera edición, es casi una obligación establecer una serie de recomendaciones basadas en esta experiencia pionera que puedan servir para mejorar el proyecto en sus ediciones futuras. Así pues, en este apartado se pretenden ofrecer recomendaciones relativas a la adaptación de la formación

al perfil participante, a los contenidos de la formación y a su formato y duración. También se dedica un apartado a recomendaciones relativas a la relación con las entidades colaboradoras.

En términos lingüísticos, como ha quedado de manifiesto, conviene adaptar todos los materiales que se utilicen, tanto presentaciones y ejercicios como herramientas de análisis de datos. No se trata únicamente de adaptar unos contenidos aprendidos en el ámbito académico a un perfil sin contacto alguno con lo académico; se trata también de adaptar el registro, el formato y el lenguaje en la medida de lo posible. En nuestro caso, tratamos de adaptar toda la formación a estas circunstancias, pero no tuvimos en cuenta las dificultades que el grupo pudiera tener con la lengua escrita. Nos topamos con este problema, por ejemplo, al elaborar los cuestionarios pre y post formación; el grupo participante demostró serios problemas para entender las preguntas y, en ciertos casos, las respuestas que escribían llegaban a ser ininteligibles. Estas dificultades con la lengua escrita coinciden con el hecho de que el grupo participante respondía a un llamamiento de Prollema, una entidad que se dedica a promover la profesionalización de lenguas centrándose en lo oral. Para solventar este problema, sería recomendable realizar este tipo de cuestionarios de forma oral, a modo de pequeña entrevista, puesto que es el formato al que tienden a responder con mayor soltura. Estas entrevistas breves pueden hacerse a todo el grupo en su conjunto, como presentación y cierre del programa de formación, o participante por participante, si se buscan respuestas más individualizadas. Otro aspecto que puede mejorar la utilidad de estos cuestionarios es la simplificación de las preguntas en la medida de lo posible, así como su subdivisión. Las frases cortas y expresiones directas y la presentación de una sola pregunta por apartado pueden facilitar mucho la obtención de la información precisa que se busca.

En el caso de esta primera edición, hubo una presentación de la formación en julio a la que, por falta de disponibilidad, no asistió la parte docente-investigadora. Se preparó un vídeo de presentación para proyectar en esta primera sesión, en la que la tutora Vargas-Urpí se encargó de presentar al grupo participante el espacio de la universidad y de proceder a la primera toma de contacto. En futuras ediciones, aunque la parte docente-investigadora tampoco tuviera disponibilidad, convendría llevar a esta presentación una pequeña encuesta para recabar datos básicos del perfil participante (edad, género, lenguas que se hablan, experiencia o no en el sistema educativo español, cuánto tiempo

llevan en España y en Cataluña...). En nuestro caso, esta información se recabó en la primera sesión de formación, ya en septiembre. Contar con estos datos en la presentación de julio nos habría permitido abordar de otra manera la elaboración del currículo docente y adaptar todavía más los contenidos y el formato al grupo.

En cuanto a los contenidos, desde el punto de vista docente e investigador, en retrospectiva, en la formación habría que insistir más en varios aspectos. Por una parte, en la importancia de cuidar y pulir las lenguas de trabajo, tanto maternas como adquiridas. Esto es especialmente importante considerando que la mayor parte del grupo llevaba relativamente poco tiempo en España y que su dominio del castellano y del catalán eran deficientes. Sin olvidar nunca, claro está, sus propias lenguas maternas que, a fin de cuentas, también son lenguas de trabajo. Si bien en la formación se comentó la importancia de la corrección lingüística, considero que no remarcamos lo suficiente la cuestión. En una formación tan corta y sin conocer sus lenguas maternas, tenemos pocos recursos para ayudarles a mejorar sus habilidades lingüísticas. Lo mejor que se puede hacer es concienciar de la necesidad de prestarles atención y mejorarlas a través de un trabajo personal continuado. Valdría la pena elaborar una relación de recursos lingüísticos que recomendar al grupo. Por otra parte, vistos los resultados de la subcompetencia temática, la misma insistencia es necesaria en cuanto a la necesidad de conocer los sistemas educativos de origen y locales. La alternativa (u opción complementaria) consistiría en incluir una explicación, al menos, del sistema educativo español y catalán, en el propio currículo de la formación. El buen conocimiento de los sistemas educativos de sus países de origen seguiría, en cualquier caso, quedando en manos de cada participante. Otro aspecto que creo que habría sido conveniente incluir es la elaboración de glosarios de trabajo, algo que también se comentó en la formación de manera superficial. Creo que podría ayudarles a presentarles algún ejemplo de glosario ya preparado, explicar su proceso de elaboración y ofrecerles herramientas y recursos de documentación. Quizá les habría resultado útil realizar algún ejercicio práctico de elaboración de un breve glosario complementario, por ejemplo, a un *roleplay*.

El debate que se desprende de estas recomendaciones es si es suficiente con 10 horas de formación para desarrollar este currículo. La respuesta no es fácil. En nuestro caso, nos vimos en la obligación de alargar las dos primeras sesiones una hora, pero no porque los contenidos fueran demasiado extensos para el tiempo que se les había asignado, sino

por la absoluta falta de puntualidad del grupo participante. Esta tendría que ser la primera cuestión sobre la cual advertir e insistir en futuras ediciones, desde el momento mismo de la presentación. No hay que olvidar que la parte docente-investigadora imparte la formación de manera totalmente voluntaria, por el mero interés de transmitir sus conocimientos y de colaborar en el proyecto de formación e investigación. Además, la formación tiene lugar en un espacio cedido por la universidad, que también necesita disponibilidad de fechas y horario para acoger la formación. Por lo tanto, la solución no debería ser, en ningún caso, que la parte docente-investigadora tuviera que ceder más horas por la falta de compromiso de otras partes. En este sentido, hace falta mucha firmeza. Por otro lado, incluso si se aumentasen las horas de formación, esto no garantiza la asistencia del perfil participante, que en esta primera edición fue irregular. A pesar de que solo se trataba de tres mañanas de formación, nos encontramos con muchos problemas de conciliación de horarios para asistir, e incluso perdimos un potencial sujeto participante porque solo habría podido presentarse a la última sesión. Más horas y días de formación puede implicar incluso más problemas para garantizar la asistencia. En cambio, resulta evidente que más horas implican más margen de docencia. Tanto en el cuestionario post formación como en las entrevistas realizadas en la fase de seguimiento, una de las preguntas hacía referencia a la utilidad de los contenidos impartidos. En ambos casos, el consenso era que todos los contenidos habían resultado útiles, por lo que no parece evidente que haya ningún contenido en el currículo que valga la pena suprimir. Si se añaden más contenidos y no se suprime ninguno, sí habría que considerar la necesidad de aumentar las horas de formación. Pese a todo lo expuesto, lo cierto es que un curso de 10 horas es un curso extremadamente corto. Especialmente, considerando que es la única formación que el grupo participante recibe antes de tener que poner en práctica sus capacidades. Ante todo, lo importante es tratar de encontrar un equilibrio entre contenidos y tiempo y ajustar este equilibrio a las expectativas que se pongan en la capacidad de prestación del grupo.

Por último, y ya como recomendación más de análisis que de formación, podría ser interesante hacer un seguimiento de edad y género a lo largo de varias ediciones. En nuestro caso, como ya se ha comentado en el perfil participante (cf. *Apartado 4.1.*), había un claro desequilibrio de género. En la fase de seguimiento, nos encontramos algún caso de discriminación por este sesgo por parte de las familias. Resulta

particularmente interesante la mayoría masculina en este proyecto, considerando que las profesiones relacionadas con las lenguas, incluida la interpretación, tienden a tener un perfil claramente feminizado. Si se confirma la tendencia en el desequilibrio de género de este proyecto, convendría analizar por qué se da, qué implicaciones tiene y cómo corregirlo. Por otra parte, como también se ha establecido, fueron los miembros de más edad del grupo los que pasaron a la fase de seguimiento. Convendría estudiar esto se convierte en una tendencia en ediciones posteriores, así como la relevancia que este hecho pudiera tener.

5.3.1. Concienciación de las entidades colaboradoras

Uno de los aspectos más interesantes observados en este proyecto (cf. *Apartado 4.3.*) es la evidente desconexión entre las expectativas de calidad de la parte académica y las de las entidades colaboradoras ajenas al ámbito de la ISP. Conviene aquí volver sobre la propuesta de modelo de competencias de Kaczmarek (2008), y a la importancia que da a la opinión de las partes ajenas a la interpretación a la hora de establecer las competencias necesarias para el buen desarrollo de la profesión (cf. *Apartado 2.2.*). Vistos los resultados del análisis en este proyecto y la impresión tan positiva de las entidades ante la ayuda que suponen las sesiones de acompañamiento lingüístico, cabría pensar que, desde el punto de vista de las entidades, la colaboración ha sido todo un éxito. Es importante tener en cuenta esta valoración tan positiva, pero también es importante colmar la brecha con la perspectiva académica, insatisfecha con los resultados obtenidos. Es necesario establecer un punto de encuentro a medio camino entre ambas, que no renuncie a esa experiencia positiva de las entidades pero que no se resigne a la calidad conseguida en esta primera edición.

Para ello, la solución evidente pasa por trabajar no solo con el grupo participante que facilitará el acompañamiento lingüístico, sino también con las entidades para las que se trabajará. Como ya se ha dicho, convendría que estas entidades pasasen por un proceso de concienciación, ya sea a través de una charla o de un documento informativo. Lo ideal sería una combinación de ambas. Hay que tener en cuenta las dificultades de lo que aquí se propone; en las entidades participantes hay figuras organizadoras, que se encargan de la negociación y gestión de la colaboración, y figuras trabajadoras, que participan presencialmente en las entrevistas con las familias en representación de la

entidad. Estas figuras no siempre son las mismas. Las entrevistas tampoco se realizan siempre necesariamente en los mismos centros. Para garantizar que la información que se quiere dar para concienciar acerca de cómo trabajar en una sesión que cuenta con acompañamiento lingüístico llegase a las personas pertinentes, sería necesaria la colaboración activa de la entidad.

Un folleto informativo, si bien no es un método infalible, sería quizás la forma más fácil de conseguir la difusión de la información que se quiere facilitar. Lo ideal sería distribuirlo como complemento de una charla. Aunque solo asistiera una parte del equipo de las entidades, una charla permitiría una comunicación más directa con las mismas y ayudaría a dar respuesta a preguntas que puedan surgir derivadas de la información obtenida. En las circunstancias de digitalización actuales en las que vivimos, cabe evaluar si una actividad de concienciación así podría realizarse en formato online, que quizás facilitase la disponibilidad de las partes. Como trabajo posterior, convendría hacer una evaluación del impacto de este proceso de concienciación en la actitud de las entidades durante la etapa de seguimiento, y si el hecho de estar informadas acerca de las particularidades de la ISP y de lo que implica una sesión de acompañamiento lingüístico facilitan su coordinación con el grupo participante en las sesiones para lograr una mejor comunicación.

6. Conclusiones

Para finalizar, cabe reflexionar acerca de si se ha llegado de forma satisfactoria a los objetivos propuestos para este proyecto. Las subcompetencias desarrolladas, desde luego, no han sido suficientes para colmar las necesidades de un servicio de acompañamiento lingüístico; incluso sin considerarlo un servicio de ISP como tal, ni mucho menos un servicio profesional, la calidad de los resultados deja mucho que desear. No obstante, este no es motivo para empañar los éxitos de este proyecto; el grupo participante ha crecido mucho a lo largo de todo el proceso, y el impacto que la formación ha tenido en sus capacidades de acompañamiento lingüístico, si bien mejorable, también es considerable. Cabe insistir aquí, una vez más, en la importancia del desarrollo de la «conciencia de intérprete» (cf. *Apartado 5.2.*), que considero uno de los grandes éxitos de este proyecto.

El gran margen de mejora que queda también es una señal del gran potencial de esta colaboración. Para alcanzarlo, lo ideal será evaluar con mucha atención el perfil del grupo participante, así como esa clasificación de subcompetencias según si se aprenden de cero o si ya se poseían, pero se han de desarrollar. Estos dos factores son clave para mejorar la formación y así ayudarles a sacar todo el partido a la calidad de sus servicios de acompañamiento lingüístico.

En cuanto al proceso de análisis, vale mucho la pena insistir en la observación directa de las sesiones. Este trabajo puede dar fe de las dificultades que surgen para coordinar ese tipo de observación (incompatibilidades horarias, cambios de agenda de última hora, falta de consentimiento de las familias o necesidad de un entorno más privado en algunos casos...). Ninguno de estos factores debe ser causa de desaliento, porque la cantidad y calidad de la información que se obtiene en sesiones observadas directamente no tiene comparación con ningún otro método de recogida de datos. Una mayor cantidad de sesiones observadas directamente, además, permitiría un análisis más objetivo de las capacidades desarrolladas por el grupo participante.

Por último, conviene hacer hincapié, una vez más, en la necesidad de educar a las entidades colaboradoras acerca de lo que implica un buen servicio de ISP o acompañamiento lingüístico. Independientemente del potencial del grupo participante, que ya de por sí es notable, trabajar con entidades concienciadas y conocedoras de todo

lo que implica nuestra labor facilitará enormemente el trabajo y hará que aumente significativamente la calidad de los resultados obtenidos. No hay ni que decir que esto beneficiará a todas las partes implicadas.

7. Lista de referencias bibliográficas

- Abril Martí, M. I. (2006). *La interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular* [Tesis doctoral]. Editorial de la Universidad de Granada.
- Abril Martí, I. y Martín, A. (2008). Profesionalizar en la práctica: La competencia en interpretación en los servicios públicos como base para la formación de profesionales. En C. Valero-Garcés (Ed.), *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: Desafíos y alianzas*, (pp. 103-120). Universidad de Alcalá, servicio de publicaciones.
- Álvaro Aranda, C. y Lázaro Gutiérrez, R. (2020). Public Service Interpreting and Translation in Spain. En M. Stefková, K. Kerremans y B. Bossaert (Eds.), *Training Public Service Interpreters and Translators: A European Perspective*, (pp. 71-87). Comenius University of Bratislava.
- Arumí Ribas, M. y García-Beyaert, S. (2022). Vint anys d'Interpretació als Serveis Públics a Catalunya: estat de la qüestió i recerca. *Quaderns. Revista de Traducció*, 29, 175-190
- Baigorri Jalón, J. (2008). La voz de los intérpretes: ecos del pasado. En L. Pegenaute, J. DeCesaris, M. Tricás y E. Bernal (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación: La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural del siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*, vol. 2, (pp. 455-478). Barcelona: PPU. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: <http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_3_JBJ_Voz_res.pdf>

- Grbic, N. (2015), Profession. En F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, (pp. 321-326). Routledge.
- INE. (2021). *Población extranjera por comunidades y provincias, nacionalidad y sexo. Estadísticas del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2021*.
Recuperado de
<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa002.px#!tabs-tabla>
- Kaczmarek, L. (2008). Proposing a model of community interpreter competence. En C. Valero-Garcés (Ed.), *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: Desafíos y alianzas*, (pp. 240-254). Universidad de Alcalá, servicio de publicaciones.
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moorey y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*, (pp. 23-45).
Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Ugarte Ballester, X. (2008). Pack de mínimos para la formación en ISP. En C. Valero-Garcés (Ed.), *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: Desafíos y alianzas*, (pp. 205-212). Universidad de Alcalá, servicio de publicaciones.
- Valdés, Guadalupe. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410-426.
- Vargas-Urpí, M. (2016). La difícil tarea de dar respuesta a las necesidades de formación en interpretación en los servicios públicos (ISP) en Cataluña: 10 años de avances

y retrocesos. *FITISPos International Journal: Public Service Interpreting and Translation*, 3, 92-103.

Vargas-Urpí, M. (2021). Introducció a la interpretació als serveis públics. Consell Comarcal de l'Anoia, 7-14 de juny de 2021. [Programa de formació en ISP, inédito]. [PDF]

Anexos

Anexo I: Programa de la formación

Día 1 (tres horas)

1. Definiciones
 - a. Interpretación, mediación y traducción
 - b. Interpretación en los servicios públicos en ámbito educativo
 - c. Mediación cultural como estrategia de interpretación
2. Presentarse
 - a. Modelos de presentación (6 pasos y CIFE)
 - b. Qué es lo esencial (confidencialidad, neutralidad, todo se interpreta, transparencia...)
 - c. Presentaciones adaptadas a la situación (cortas y largas)
 - d. Ejercicio práctico de presentación

Día 2 (tres horas)

3. Situación de la ISP en España
 - a. Evolución histórica (década 1990 a década 2010)
 - b. Situación actual: proceso de profesionalización, precariedad, intrusismo, poca diferenciación entre mediación e interpretación
4. Códigos deontológicos
 - a. Presentación de un modelo de código deontológico
 - b. Responsabilidad y limitaciones como intérprete
 - c. Ejercicio de códigos deontológicos (de Anna Gil Bardají)

Día 3 (cuatro horas)

5. Toma de notas
 - a. Recomendaciones para ISP: cifras, abreviaturas, nombres propios, flexibilidad...
 - b. Separación de ideas e intervenciones
6. *Roleplays*
 - a. En castellano-catalán
 - b. Preparación de encargos
 - c. Gestión de emociones, situaciones difíciles, dilemas éticos

Anexo II: Consentimiento informado: Introducción a la interpretación en ámbito educativo

Consentimiento informado

Introducción a la interpretación en el ámbito educativo

Por favor, lee con atención este documento de consentimiento antes de decidir si participas en este estudio.

Objetivo de la formación

El objetivo de esta investigación-acción es valorar el efecto de la formación en conocimientos básicos para poder llevar a cabo tareas como intérpretes en el ámbito educativo en un grupo de alumnado bilingüe. El alumnado adquirirá conocimientos teóricos de cómo hay que actuar al ser intérprete y también aprenderá a saber qué tareas puede asumir y cuáles no. Además, se hará un seguimiento del alumnado en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. La información recopilada en esta investigación se usará para la elaboración de los trabajos de final de máster de los investigadores responsables, que son alumnos del Máster Universitario en Interpretación de Conferencias de la Universitat Autònoma de Barcelona, supervisados por la Dra. Mireia Vargas-Urpí.

Implicaciones de la participación

Antes de empezar la formación, te pediremos que respondas a un formulario. También necesitaremos que respondas a otro formulario después de la formación. Además, a lo largo de la formación tomaremos notas puntualmente que nos ayudarán a completar esta investigación, que formará parte de los trabajos de final de máster de los investigadores responsables.

Duración

La formación tiene una duración de 10 horas que se dividirán en 3 sesiones, las dos primeras de 3 horas y la última sesión de 4 horas.

Riesgos y beneficios

Tu participación no supone ningún tipo de riesgo.

Compensación

En este caso no está prevista ninguna compensación por participar.

Confidencialidad

Si decides participar, tu identidad se mantendrá confidencial y solo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. En la redacción del trabajo final de máster y en las posibles publicaciones derivadas de esta investigación se usarán siempre seudónimos para evitar la posible identificación de los participantes.

Los investigadores mantendrán este consentimiento informado en un lugar seguro y lo destruirán al cabo de 5 años una vez finalizada la investigación.

Voluntariedad de la participación

La participación en esta formación es completamente voluntaria. No hay ninguna penalización por no participar en ella.

Eventual publicación de los datos básicos y período de retención

Los datos serán conservados mientras sean necesarios para las finalidades del tratamiento y para hacer frente a las eventuales responsabilidades que se puedan derivar, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que el RGPD reconoce a las personas titulares de los datos.

Uso de testimonios

__Estoy de acuerdo con responder a los cuestionarios que forman parte de este estudio.

__Estoy de acuerdo con participar en la formación que forma parte de este estudio.

Persona de contacto

En caso de duda o consulta puedes contactar con:

Nuria Cimas nuria.cimas@e-campus.uab.cat

Bernat Aranda bernat.aranda@e-campus.uab.cat

Consentimiento

- He leído la información sobre este proyecto y he tenido la oportunidad de hacer preguntas que se han respondido satisfactoriamente.
- Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto será utilizada posteriormente en los Trabajos de Final de Máster por parte de las personas responsables de la formación (Nuria Cimas y Bernat Aranda).
- Estoy de acuerdo en participar y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos del participante _____

Firma _____ Fecha: _____

Formador/a:

Firma _____ Fecha: _____

Anexo III: Consentimiento informado: Observación de sesiones de intermediación lingüística

Consentimiento informado

Observación de sesiones de intermediación lingüística

Por favor, lea con atención este documento de consentimiento antes de decidir si participa en este estudio.

Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación-acción es valorar el efecto de la formación en conocimientos básicos para que un grupo de estudiantes pueda llevar a cabo tareas de intermediación lingüística en el ámbito educativo. El grupo ha adquirido conocimientos teóricos sobre cómo realizar una intermediación lingüística impartidos por los investigadores a cargo (Nuria Cimas y Bernat Aranda), en la Universitat Autònoma de Barcelona, bajo supervisión de la Dra. Mireia Vargas-Urpí.

Implicaciones de la participación

A lo largo de la reunión, uno de los investigadores-formadores estará presente y tomará notas puntualmente, que serán tratadas confidencialmente. Las notas tienen el objetivo de poder valorar la tarea de intermediación lingüística realizada y nos ayudarán a completar la investigación, que formará parte de los trabajos de final de máster de los investigadores responsables.

Riesgos y beneficios

Su participación no conlleva ningún tipo de riesgo.

Compensación

En este caso no está prevista ninguna compensación por participar.

Confidencialidad

Si decide participar, su identidad se mantendrá confidencial y solo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos del proyecto. En la redacción del trabajo final de máster y en las posibles publicaciones derivadas de esta investigación se usarán siempre seudónimos en sustitución de todos los nombres propios para evitar la posible identificación de las personas que participen en el estudio.

Los investigadores mantendrán este consentimiento informado en un lugar seguro y lo destruirán al cabo de 5 años una vez finalizada la investigación.

Voluntariedad de la participación

La participación en esta sesión es completamente voluntaria. No hay ninguna penalización por no participar en ella.

Posterior publicación de los datos básicos y período de retención

Los datos serán conservados mientras sean necesarios para las finalidades del tratamiento y para hacer frente a las eventuales responsabilidades que se puedan derivar, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que el RGPD (Reglamento General de Protección de Datos) reconoce a las personas titulares de los datos.

Uso de testimonios

___Estoy de acuerdo con la observación de esta sesión que forma parte de este estudio.

Persona de contacto

En caso de duda o consulta puede contactar con:

Nuria Cimas nuria.cimas@autonoma.cat

Bernat Aranda bernat.aranda@autonoma.cat

Consentimiento

- He leído la información sobre este proyecto y he tenido la oportunidad de hacer preguntas que se han respondido satisfactoriamente.
- Entiendo que la información anonimizada (sin identificadores personales) de este proyecto será utilizada posteriormente en los Trabajos de Final de Máster por las personas responsables de la formación (Nuria Cimas y Bernat Aranda).
- Estoy de acuerdo en participar y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos de la persona firmante

Firma _____ Fecha: _____

Responsables de la investigación:

Firma _____ Fecha: _____

Firma _____ Fecha: _____

Anexo IV: Diario de campo de la formación

Diario redactado por Bernat Aranda y Nuria Cimas Pita

08/09/2021

Sobre cómo interpretar

Uso de la primera persona para repetir las palabras de otra persona (¿no es muy raro?)

Necesidad de exactitud (¿no puedo resumir? ¿y si creen que me estoy yendo por las ramas? ¿y si la persona a la que estoy interpretando se está yendo por las ramas?)

¿Puedo cambiar entre mediación e interpretación según me resulte más cómodo dentro de un mismo encargo?

¿Qué pasa con el tono? ¿Tengo que imitarlo? ¿Si gritan, tengo que gritar? ¿Tengo que imitar gestos, llantos...? Preguntas acerca de la expresión no verbal que acompaña a la interpretación.

Sobre diferencias entre mediación e interpretación (vídeo)

La intérprete les parecía más clara y precisa que la mediadora

La mediadora añadía información y les parecía mucho más activa

¿Cuál es mejor? (Tienden a pensar que la interpretación).

«Lo he estado haciendo mal porque estaba haciendo mediación». (¿Es la tendencia natural la de realizar una mediación cultural en lugar de una interpretación?)

Cómo explicar las diferencias culturales sin salirme del papel de intérprete.

¿Y qué pasa con la lengua de signos? ¿Es una sola o varias? ¿Se interpreta igual?

Sobre la ISP

Todo el grupo tomó muchas notas

Se implicaron mucho en la estructura triádica, les interesó mucho.

Hubo dudas con el significado de mediación

Nos preguntaron sobre dónde trabajar a raíz de colocarles en posición triádica

Hablamos de la traducción a la vista de documentos y de por qué es mejor optar por no hacerlo y pedir un resumen a la parte proveedora de servicios

Sobre presentarse

¿De verdad tengo que destruir mis notas?

(Necesidad de insistir sobre el poder y la responsabilidad de ser la única persona en la sala que lo entiende todo).

Sorpresas:

- *¿Debo interrumpir a la cliente para presentarme?!*
- *Cómo cambia el desarrollo de la conversación cuando no ha habido presentación (y cómo afecta al entorno laboral).*

«Qué difícil es separar lo personal de lo laboral, yo he dado información personal de mi vida cuando he ido a un encargo.»

En la práctica para presentarse

Se olvidan de hablar de la gestión de pausas.

Leen su presentación a pesar de haberles pedido que no lo hagan.

Se olvidan de hablar de las notas.

En un caso se incluyó un ejemplo de primera persona

Hablaron mucho de pronombres y pensamos que no sería adecuado para según qué público

Dificultades lingüísticas

La sensación general es de incertidumbre con respecto a su comprensión del castellano/catalán y por tanto de su comprensión de la formación que les planteamos. Pese a que insistamos en ciertas cuestiones, les cuesta seguir las instrucciones y tienden a repetir errores aunque se los acabemos de corregir (e. g.: insistir en la presentación en que si alguien no quiere que se diga algo lo avise antes de decirlo para que no se interprete vs. avisar de que se interpretará todo lo que se diga).

¿Pueden ser intérpretes si no entienden bien el idioma? Entendemos que estamos enfrentándonos a un ámbito de trabajo donde apenas hay formación y que una formación mínima es mejor que nada. Además, sus lenguas maternas son muy demandadas y están poco disponibles, así que su labor puede ser esencial. Sin embargo, parece evidente que necesitan dedicar mucho tiempo a sus lenguas de trabajo (catalán/español) para poder usarlas adecuadamente.

Como curiosidad, una de las palabras que más problemas les causó a lo largo de la formación fue la palabra *intérprete*

09/09/2021

Problemas de puntualidad y asistencia

Nos encontramos con casos de mucha implicación con la formación y casos en los que el interés no es evidente. Casos de falta de asistencia o de puntualidad sin justificación. En la segunda sesión tratamos en particular el tema de la puntualidad por considerar que es un aspecto formal esencial del trabajo de intérprete. No parece claro para todo el mundo, pese a nuestra insistencia.

La falta de asistencia a sesiones previas marca grandes diferencias en la forma en la que cada sujeto afronta las explicaciones y situaciones propuestas. El caso más evidente es la insistencia en el concepto de traducción (en lugar de interpretación) y la falta de comprensión de conceptos básicos ya presentados, necesarios para entender las explicaciones que siguen.

Debate sobre qué es importante para ser intérprete

Hicimos un debate que empezamos con un solo sujeto participante y al que se unió 10 minutos más tarde otro sujeto participante. En la lluvia de ideas salieron la lengua, la memoria, la concentración, hablar tranquilamente, conocimiento cultural, la puntualidad, la contextualización (se referían a la precisión), comentarios (para los malentendidos, apuntamos en la pizarra gestión de los malentendidos), saber vocabulario, imparcialidad, distancia profesional, confidencialidad. Añadimos integridad.

Interés por nuestra formación

Mostraban interés tanto por nuestras lenguas como por nuestro recorrido, así como por nuestra experiencia laboral.

Sobre los ámbitos de ISP

Necesidad de remarcar la importancia y el valor del trabajo realizado en el ámbito educativo. Su tendencia es a asumir que es el ámbito «más sencillo» y que por eso se les ha permitido acceder al mismo. Entendemos el sentido que esto tiene desde el punto de vista de la responsabilidad sanitaria o legal de otros ámbitos, así como las dificultades terminológicas, pero sin despreciar la importancia de la labor de la ISP en el ámbito educativo.

Referir ayuda o ayudar

Cuando dentro del código deontológico se plantean los límites de la ayuda (profesional) que la figura intérprete puede prestar, se plantea una oposición firme justificada por un recorrido en el que el compañerismo ha sido esencial para salir adelante, así como por principios personales y culturales. Surge la necesidad de aclarar cuándo es más útil ayudar o marcar un límite en la ayuda, así como de las consecuencias que puede tener ayudar cuando no se tiene la formación o la capacidad para ello, por buena que sea la intención. También planteamos las cuestiones de responsabilidad que pueden surgir de estas conductas.

Situaciones insultantes o humillantes

Hemos hablado y debatido mucho acerca de cómo tratar cuestiones relativas a palabrotas, insultos y salidas de tono. Las opiniones eran muy diversas (omitir, rebajar, interpretar tal cual...). También quisimos remarcar cómo estas situaciones pueden afectarles personalmente, aunque no vayan dirigidas a quien interpreta. ¿Cuándo se puede intervenir en una situación que se está saliendo de lo razonable? Buscaban respuestas concretas y exactas, pero nos limitamos a apelar a su juicio y a hacer recomendaciones, tanto acerca de cómo gestionar una situación de abuso como acerca de cómo gestionar la conversación cuando se descontrola.

Ejercicios de código deontológico

Todo el grupo se involucró mucho en los ejercicios del código deontológico, pero muchas veces les costaba dar con el código que más encajaba. En muchas ocasiones tuvimos que preguntar repetidas veces para conseguir que llegaran o incluso proponerlo.

10/09/2021

Ejercicios de memoria

Trabajamos con noticias para definir cómo los intereses personales de cada persona afectan a su facilidad para enfrentarse a cada tema. También hacemos hincapié en la necesidad de preparar glosarios para facilitar la labor interpretativa (aunque no tuvimos tiempo de trabajar a fondo en este ejercicio).

El perro meando

El objetivo del ejercicio es remarcar aspectos tanto de la memoria como de la organización personal de las ideas. Se habló de ambigüedades, de aspectos que confunden, cuestiones que se pasan por alto... El ejercicio se realizó dos veces para demostrar cómo la repetición ayuda a la memoria.

Toma de notas

Mucho interés en la técnica de toma de notas, pero poca iniciativa para usarla. Da la sensación de que lo ven más como una curiosidad que como una herramienta. Es cierto que con la introducción que han tenido a ella es difícil que le saquen partido sin más práctica, aunque tengan las bases. Nuestro objetivo era hacerles entender que es un método que facilita la carga de memoria, pero que se trata de una ayuda, no del recurso principal (vs. escuchar).

Roleplays

Los roleplays propuestos estaban en cat-es, y la dificultad de interpretar con ellos era evidente. Habría sido mucho más adecuado tener roleplays con sus auténticas lenguas de trabajo, pero

ni disponíamos de ellos ni podríamos evaluar sus restituciones. Sí hicimos hincapié en la forma en que estos ejercicios eran más difíciles para ellos de lo que sería una situación real en que pudieran utilizar su lengua materna.

Hubo algunos problemas de comprensión y había errores en la lengua de llegada. En general, el dominio del castellano es mejor que del catalán, exceptuando un caso. Un miembro del grupo pidió cambiar la dinámica y que el role play fuese solo en castellano porque no era capaz de interpretar a catalán.

En algunos casos hicieron más uso del recurso de la toma de notas que en otros. En todo caso, el principal recurso fue la gestión de turnos, pausas y peticiones de repetición para limitar las intervenciones y facilitar la interpretación (un recurso que parece instintivo y que resulta de mucha ayuda cuando se está empezando). Nuestro objetivo era que entendieran la importancia de interpretarlo todo de manera exacta. El uso de esta técnica nos demostró que estaban haciendo un gran esfuerzo por seguir esta recomendación.

Los roleplays estaban diseñados para mostrarles ciertas dificultades, y llevaron a preguntas y observaciones como:

- Qué hacer cuando la proveedora/usuario tiende al discurso indirecto. ¿Lo repito tal cual o lo interpreto en primera persona?
- Qué hacer con comentarios xenófobos: En un caso, el comentario estaba al final del discurso y un miembro del grupo decidió que como era la última intervención, posterior a la despedida, no lo consideraba parte de la conversación, y por tanto no iba a interpretarlo. «Prefiero fingir que no lo he entendido.» (¿Qué consecuencias puede tener esta actitud? Aunque nos consideran referentes, hay muchos aspectos en que en lugar de darles respuestas e instrucciones precisas consideramos más adecuado darles la información pertinente y animarles a que buscaran sus propias respuestas, soluciones y decisiones de actuación, basadas en sus propios razonamientos y principios. Intentamos guiar su razonamiento, pero sin imponerles una respuesta sin una explicación convincente. Me pregunto si los obstáculos lingüísticos habrán modificado en algo las decisiones que tomarían si hubieran recibido la formación en una lengua con la que no tuvieran dificultades).

Otras dudas

¿Qué pasa si llego a un encargo y resulta que no hablo el idioma/la variante que se necesita? Esta pregunta venía motivada por las variantes lingüísticas que existen en árabe, una de las lenguas que comparten la mayor parte de estudiantes de nuestro grupo. No tenemos la formación y los conocimientos de árabe para saber hasta qué punto estas variantes difieren entre sí, pero lo que tenemos entendido es que hay especialización de intérpretes según dichas variantes, y que hay quien a lo largo de su carrera profesional va ampliando su cartera de idiomas con más variantes que las que tenía al empezar. Esta fue la respuesta que dimos, con la puntualización de que si no se habla la lengua, lo que hay que hacer es aclarar el malentendido y pedir que se recurra a otra persona que sí la hable para realizar la interpretación. Aunque la respuesta nos pareciera evidente, daba la sensación de que la idea de tener que rechazar un encargo, por poca preparación que tuvieran, no les hacía ninguna

gracia. Esto es solo una apreciación personal, no algo que hayan expresado explícitamente, pero si es así, me pregunto si esta actitud puede afectar a su trabajo profesional. Hemos insistido en que profesionalidad también implica saber ser humilde y reconocer los límites, ya sean lingüísticos, emocionales, o del tipo que sean, así como saber decidir cuándo las limitaciones son salvables y cuándo incapacitan para realizar un encargo.

Anexo V: Cuestionario previo a la formación

Antes de empezar la formación, agradeceríamos que respondierais a las siguientes preguntas:

- 1) Nombre:
- 2) Edad:
- 3) ¿Qué lenguas hablas?
- 4) ¿Por qué quieres cursar esta formación?
- 5) ¿Qué esperas aprender de esta formación?
- 6) ¿Sabes qué es la interpretación? ¿Cómo la definirías?
- 7) ¿Qué papel crees que tiene el intérprete en una conversación?
- 8) ¿Ya has trabajado de intérprete? En caso afirmativo, ¿cómo fue tu experiencia? ¿Qué destacarías de positivo y de negativo?

Anexo VI: Cuestionario post formación

Después de haber cursado la formación, agradeceríamos que respondierais a las siguientes preguntas:

- 1) Nombre:
- 2) Edad:
- 3) ¿El contenido de la formación ha cumplido con tus expectativas? ¿Has echado algo en falta? ¿Había algo que no esperabas y que te haya gustado?
- 4) ¿Cómo definirías la interpretación?
- 5) ¿Por qué es importante que un intérprete se presente antes de empezar la sesión?
- 6) ¿Qué aspecto del código deontológico te parece más importante? ¿Por qué?
- 7) ¿Qué aspecto del código deontológico te parece más difícil de seguir? ¿Por qué?
- 8) ¿Qué uso crees que le puedes dar a la toma de notas? ¿En qué circunstancias la usarías?

Anexo VII: Guion de las entrevistas de seguimiento

1. ¿Cómo te has sentido durante la sesión?
2. ¿Cómo evaluarías tu propio trabajo de hoy? ¿Qué crees que has hecho bien y qué crees que tienes que mejorar?
3. ¿Qué te ha parecido lo más fácil?
4. ¿Y lo más difícil?
5. ¿Era más fácil restituir en una lengua que en la otra?
6. ¿Has tomado algún tipo de notas? ¿Para qué? ¿Crees que han sido útiles?
7. ¿Qué es lo más útil que has podido utilizar de lo que aprendimos en clase?
8. ¿Hay algo que recuerdes que aprendiéramos en clase pero que no hayas utilizado? ¿Por qué no lo has utilizado?
9. ¿Habías preparado la sesión (glosario, preguntas sobre la situación en la que ibas a trabajar...)?
10. ¿Hay algo que te haya sorprendido (algo que no esperabas que necesitases, algo que te haya obligado a improvisar...)?
11. ¿Hay algo que habrías querido que se hablara en clase y que no sé habló, algo que te habría preparado mejor para enfrentarte a la sesión?
12. ¿Hay algo que querrías hacer de forma diferente en tu próximo encargo?