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

Aranda, Bernat; Vargas-Urpi, Mireia , dir. Una formación breve en Interpretación y sus efectos en la gestión de las emociones. 2022. 85 pag. (1465 Màster Universitari en Interpretació de Conferències)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/265564>

under the terms of the  license



**Universitat
Autònoma
de Barcelona**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Una formación breve en Interpretación y
sus efectos en la gestión de las emociones**

Bernat Aranda

DIRECTORA: Dra. Mireia Vargas Urpí

SEPTIEMBRE 2022

RESUMEN

En los últimos 30 años, España ha visto aumentar exponencialmente el número de personas procedentes de distintas regiones del mundo. Sin embargo, la Interpretación en los Servicios Públicos sigue siendo una profesión no reconocida en este país. La Universitat Autònoma de Barcelona y la ONG Prollema se han unido para combatir dicha tendencia ofreciendo una formación breve en Interpretación a jóvenes migrantes colaboradores de esta última entidad y se ha llevado a cabo una investigación siguiendo las fases del esquema de investigación-acción propuesto por Nussbaum (2017). Hemos creado una formación en Interpretación para que esos jóvenes puedan enfrentarse a encargos de baja complejidad y, posteriormente, hemos analizado cómo ha sido su desempeño en dichos encargos. La investigación de este TFM se ha centrado en la gestión de las emociones. Hemos obtenido nuestros datos a través de diferentes herramientas: cuestionarios, entrevistas y la observación de una sesión. Entre los resultados más destacados, observamos que ha habido menos situaciones complicadas de las que esperábamos en un primer momento. Creemos que esto se debe a distintos factores de la situación en la que los jóvenes migrantes han estado trabajando.

Palabras clave: Interpretación en los Servicios Públicos (ISP), emociones, investigación-acción, estrés, fatiga por compasión, burn-out, estrés secundario traumático, traumatización vicaria

ABSTRACT

During the last 30 years, the number of people coming from different regions of the world settled in Spain has grown exponentially. However, community interpreting is still a non-recognized profession in the country. Universitat Autònoma de Barcelona and the NGO Prolema joined forces to fight against this trend by offering a short training in Interpreting to young migrants collaborating with the latter. Our research has been carried out following the different stages of the action research scheme suggested by Nussbaum (2017) We have created a training in Interpreting, so that these young participants can deal with low-complexity assignments. Afterwards, we have analyzed how their performance in these assignments was. The research of this Master's Thesis has focused on emotional management. We have obtained our data through different tools: surveys, interviews and by observing one session. Among the most outstanding results, we observe that there have been less difficult situations that we first expected. We consider that it is due to an array of factors of the situation in which the young migrants have been working.

Key words: Community Interpreting, emotions, action research, stress, compassion fatigue, burn-out, secondary traumatic stress, vicarious trauma

RESUM

En els últims 30 anys, Espanya ha vist augmentar exponencialment el nombre de persones procedents de diferents regions del món. Tanmateix, la Interpretació als Serveis Públics hi continua sent una professió no reconeguda. La Universitat Autònoma de Barcelona i la ONG Prollema s'han unit per combatre aquesta tendència oferint una formació breu en Interpretació a joves migrants col·laboradors d'aquesta última entitat i s'ha dut a terme una recerca seguint les fases de l'esquema de la recerca-acció proposat per Nussbaum (2017). Hem creat una formació en Interpretació perquè aquests joves puguin enfrontar-se a encàrrecs de baixa complexitat i, posteriorment, hem vist com ha estat el seu rendiment en aquests encàrrecs. La recerca d'aquest TFM s'ha centrat en la gestió de les emocions. Hem obtingut les nostres dades mitjançant diferents eines: qüestionaris, entrevistes i l'observació d'una sessió. Entre els resultats més destacats, observem que hi ha hagut menys situacions complicades en comparació amb les nostres expectatives inicials. Creiem que això es deu a diversos factors de la situació en què els joves migrants han estat treballant.

Paraules clau: Interpretació als Serveis Públics (ISP), emocions, recerca-acció, estrès, fatiga per compassió, burn-out, estrès secundari traumàtic, traumatització vicària

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar las gracias a las personas que han hecho posible que haya podido colaborar en este proyecto y que el trabajo haya llegado a buen puerto. En primer lugar, quisiera agradecer a la Dra. Marta Arumí que me propusiera participar en este proyecto.

No tengo palabras para agradecer a la Dra. Mireia Vargas Urpí toda su ayuda. Moltíssimes gràcies per tot, Mireia. T'agraeixo el teu positivisme, la teva flexibilitat i tots els teus comentaris que han millorat la qualitat d'aquest treball.

Agradezco a la ONG Prollema toda su ayuda a la hora de proporcionarnos datos sobre los participantes, para poder crear una formación que fuera mejor para ellos. Y, por supuesto no me olvido de nuestros protagonistas, de aquellos que cursaron la formación. No puedo mencionar vuestros nombres (¡confidencialidad!), pero os agradezco que vinierais tan dispuestos a aprender y con una actitud tan abierta.

Asimismo, quisiera agradecer a la Fundació Germina que me permitieran asistir a una sesión que iba a ser interpretada por parte de uno de los jóvenes que cursó nuestra formación.

Además, también querría dar las gracias a Mariona Gastó, puesto que su TFM me ha servido de inspiración.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Justificación del tema	2
Objetivos y preguntas de investigación	3
1. Marco teórico.....	4
1.1 La Interpretación en los Servicios Públicos	4
1.2 La situación de la ISP en Catalunya	6
1.3 El papel del intérprete en la ISP	8
1.4 Emociones en la ISP	12
2. Contextualización	19
2.1 El proyecto	19
2.2 La formación	20
2.3 Los participantes de la formación.....	22
3 Metodología.....	24
4 Análisis de los datos.....	29
4.1 Acogida de la formación por parte de los participantes.....	29
4.2 Perspectiva sobre la dificultad de la interpretación	30
4.2.1 Problemas de calidad de la interpretación.....	31
4.2.2 Problemas de gestión de la conversación.....	32
4.2.3 Problemas de comprensión.....	33
4.3 Situaciones con alta carga emocional	33
4.4 Toma de notas.....	35
4.5 Actitud de la proveedora en la sesión	36
5 Conclusiones.....	38
6 Bibliografía.....	45
7. Anexos.....	49
7.1 Formulario de preformación	49
7.2 Formulario de postformación	50
7.3 Presentaciones de la formación	51
7.3.1 Primera sesión.....	51
7.3.2 Segunda sesión.....	55
7.3.3 Tercera sesión	58
7.4 Ejercicios del código deontológico	60
7.4.1 Ejercicio 1	60

7.4.2 Ejercicio 2.....	61
7.4.3 Ejercicio 3.....	63
7.5 Ejercicios de memoria	64
7.5.1 Noticias del periódico.....	64
7.5.2 Descripción para dibujar.....	65
7.6 Role plays.....	66
7.6.1 Un caso de absentismo escolar	66
7.6.2 Inscribir a un niño a la escuela.....	69
7.6.3 Inscripción de los hijos a la escuela	71
7.6.4 Una adolescente problemática	75

INTRODUCCIÓN

En junio de 2021, mi profesora, coordinadora del Máster y directora del grupo de investigación MIRAS, la doctora Marta Arumí, me propuso como posible Trabajo de Fin de Máster (de ahora en adelante TFM) participar en la creación e impartición de una formación en Interpretación en los Servicios Públicos (de ahora en adelante ISP) centrada en el ámbito educativo. Esta formación, creada junto con mi compañera Nuria Cimas, se dirigió a unos jóvenes migrantes que han trabajado con la ONG Prollema y que tras la formación han colaborado como intermediarios lingüísticos en la Fundació Germina.

Acepté participar porque consideré que crear e impartir una formación de esta índole sería una experiencia muy enriquecedora para mí a nivel personal y profesional. Además, el proyecto encaja con mis valores, puesto que soy un firme defensor de los derechos humanos y la ISP es una forma de garantizarlos a aquellas personas más desfavorecidas de nuestra sociedad: las personas migrantes.

Asimismo, en el mercado de intérpretes de Barcelona hay demanda de profesionales que trabajen con idiomas como el árabe o el amazigh debido a las personas pertenecientes a estas comunidades lingüísticas que han llegado a nuestro país en las últimas décadas. No obstante, son pocos los intérpretes bien formados que puedan ofrecer dicha combinación lingüística. Por consiguiente, se recurre a personas que hablan el idioma, pero que no siempre están formadas como intérpretes.

En caso de que a los jóvenes les gustara la interpretación, podrían profesionalizarse, y satisfacer la demanda de intérpretes profesionales con su combinación lingüística. Así pues, con este trabajo, podríamos hacer una contribución positiva a largo plazo al mercado de la Interpretación de Barcelona.

El trabajo empieza con un marco teórico dónde presentamos el concepto de ISP y su situación en Cataluña, el papel del intérprete al trabajar en estos contextos y las emociones que pueden sentir. Luego, hemos contextualizado la investigación de este TFM proporcionando detalles del proyecto, de la formación impartida y de los participantes. A continuación, hallamos un capítulo de metodología donde mostramos como nuestra investigación sigue el modelo de la investigación-acción de Nussbaum.

Después del capítulo de metodología, encontramos un capítulo de análisis de los datos donde hemos compartido la información obtenida a través de distintas herramientas. Por

último, el TFM cuenta con un capítulo de conclusiones, una lista de la bibliografía citada y anexos, dónde hemos incluido los materiales utilizados durante la formación.

Justificación del tema

La ISP en España no es una profesión regulada. Eso provoca que muchas personas que interpretan en los servicios públicos no estén cualificadas para ello tal como se constata en Foulquié et al. (2018, p. 10):

La lectura de este nuevo mapa de la situación de la TISP en España deja una sensación agrídulce. Si nos fijamos en la situación de la profesión, constatamos que los recortes y la falta de conciencia general de la necesidad e importancia de una TSIP de calidad han hecho que en la mayoría de los ámbitos no se haya conseguido avanzar hacia una provisión de servicios que permita garantizar la comunicación efectiva en situaciones de derechos básicos como son la salud, la educación o la justicia.

Esta conclusión no varía mucho de lo que recogieron Arumí et al. (2011, p. 89):

Com tota professió quan neix, les mancances són presents en el seu dia a dia, i això es reflecteix en les respostes dels enquestats. [...]

La manca de formació específica apareix com un leitmotiv, de manera explícita o implícita, en les tres parts de l'estudi:

La majoria de traductors, intèrprets i mediadors de la mostra no havien assistit a cap curs específic en TISP en el moment de la recollida de les dades.

Así pues, constatamos que en la última década la situación de la ISP en España no ha mejorado mucho. El proyecto en el que se enmarca este TFM quiere contribuir a su profesionalización. Dado que el estudio en ISP sería un tema muy amplio, en este TFM nos vamos a centrar en los efectos de la formación en la gestión de las emociones por parte de los jóvenes a la hora de interpretar.

Como los participantes no tenían formación previa en Interpretación, dimos por sentado que no serían capaces de desarrollar todas las competencias necesarias para la ISP que se trabajan en una formación completa en Interpretación, como la que se da, por ejemplo, en el Máster Universitario en Interpretación de Conferencias de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Por esa razón, el aspecto de cómo los jóvenes se enfrentan a los encargos desde el punto de vista emocional y cómo se sienten durante su realización nos ha despertado más interés.

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo principal de este TFM es observar los efectos que puede tener una formación breve en ISP en personas sin experiencia previa en el campo a la hora de gestionar sus emociones. Como hemos mencionado anteriormente, hay muchas personas que trabajan en la ISP sin haber asistido a ningún curso. Queremos comprobar cómo influye el hecho de haber participado en una formación.

Así pues, la principal pregunta que queremos responder mediante nuestra investigación es la siguiente:

- ¿Qué efectos tiene el hecho de participar en una formación breve en ISP en una persona sin experiencia previa en lo referente a la gestión de las emociones?

El segundo objetivo que nos planteamos en este TFM es identificar las características que debe tener una formación breve en ISP. Este objetivo nos llevó a plantearnos las preguntas siguientes:

1. ¿Qué debe incluir una formación breve en ISP que se centra en contextos educativos?
2. ¿Qué información es pertinente para una formación corta destinada a personas sin experiencia previa en Interpretación?

El tercer objetivo es explorar la gestión de las emociones que sienten los participantes a raíz de los encargos en los que participan. Para este tercer objetivo formulamos las preguntas siguientes:

1. ¿Qué emociones expresan sentir antes, durante y después de sus encargos?
2. ¿Haber participado en la formación les aporta una sensación de mayor o menor seguridad?
3. ¿Hay alguna carencia de tipo profesional que influya en su seguridad o su rendimiento?
4. ¿Hay algún elemento externo que pueda desestabilizar a alguno de los participantes emocionalmente?

1. Marco teórico

La ISP es un tema muy amplio que se puede estudiar desde muchos puntos de vista. Hemos querido empezar este capítulo con una explicación del concepto de ISP y una descripción de la situación de dicha disciplina en Catalunya. Como ya hemos mencionado en la introducción de este TFM, hemos querido situar el foco de nuestra investigación en el aspecto emocional. Por ello, hemos querido tratar el papel de los intérpretes en la ISP, porque consideramos que está estrechamente vinculado con las emociones que pueden sentir, lo que abordaremos en el último apartado de este capítulo.

1.1 La Interpretación en los Servicios Públicos

Como hemos mencionado en la introducción de este TFM, la formación ofrecida a los jóvenes que han participado en este proyecto está pensada para interpretar en los servicios públicos. Por ello, sería conveniente aclarar qué engloba el término Interpretación en los Servicios Públicos, ya que difiere en muchos aspectos de la Interpretación de Conferencias. Esta es la definición que propone Hale (2015, p. 66):

Community interpreting is the type of interpreting that takes place between people who live in the same ‘community’, society or country but who do not share a common language. [...] Unlike conference interpreting, which mostly takes place in international gatherings or meetings, community interpreting takes place in intra-national contexts, such as a doctor’s surgery, a court or a parent–teacher interview at a school.

Hay varias diferencias entre la Interpretación de conferencias y la ISP. Garber (2000) mencionó estas diferencias entre la ISP y la Interpretación de conferencias:

- El contexto en el que se produce la ISP es una entrevista entre un proveedor de servicios y alguien que quiere o necesita el servicio (un cliente).
- La entrevista surge a raíz de algún tipo de crisis en la vida del cliente.
- Existe un cierto nivel de riesgo inherente a la situación
- Las diferencias culturales entre el proveedor y el cliente aumentan dicho riesgo.
- Hay un desequilibrio de poder entre el proveedor y el cliente.

El segundo punto de la lista de diferencias de Garber está estrechamente relacionado con una idea que menciona Hale (2015, p. 66) respecto a la necesidad de la Interpretación en los servicios públicos:

The need for interpreters in these settings is often more real than in international conferences, where the participants can often speak a lingua franca but choose to speak their national language for political reasons. In community settings, those who require the services of interpreters rely on them to access or to deliver the most fundamental community services. [...] The interpreter therefore represents a crucial link on which both parties depend equally in order to receive or provide professional services.

En otras palabras, si la Administración no ofrece Interpretación, hay usuarios (los *clientes* a los que hace referencia Garber) que no pueden tener acceso a servicios públicos fundamentales. Creemos que esta necesidad de los usuarios y la importancia del intérprete en estas situaciones se deberán tener en cuenta posteriormente para comprender las emociones que los intérpretes sienten al trabajar en este ámbito.

Otro elemento importante que cabe considerar es el hecho de que el intérprete es más visible y tiene un contacto más estrecho con sus clientes, idea que retomaremos más adelante en el punto 1.3. Debido a lo anterior y a que a menudo realiza una labor de intermediación cultural que va más allá de expresar en otro idioma lo que escucha, creemos que el componente emocional cobra una mayor importancia en este tipo de Interpretación. Arumí et al. (2015, p. 230) hacen referencia a cómo el contacto con el cliente puede suponer una dificultad para el intérprete:

El papel del o de la intérprete en los procesos sociales es muy valioso. Su tarea principal es la de interpretar de manera fiel y precisa. Sin embargo, es cierto que, al trabajar codo con codo con personas en una situación emocional difícil y vulnerable, es fácil llegar a perder los límites de este rol. Es precisamente en el ámbito psicosocial donde más surgen las emociones y los sentimientos.

Gracias a la definición de Hale que hemos visto anteriormente, podemos entender mejor en qué situación se encontrarán los jóvenes en los encargos que reciban por parte de la Fundació Germina y cuál será su papel. Se convertirán en el puente que posibilite la comunicación entre los profesionales de la fundación y los usuarios, que, además, a menudo son compatriotas suyos.

También consideramos que el hecho de que estos jóvenes asuman encargos que no se consideran de Interpretación de conferencias, sino de ISP, puede causar que se vean en situaciones más complicadas a nivel emocional, de ahí nuestro interés en observar cómo se sienten a la hora de enfrentarse a dichos encargos.

1.2 La situación de la ISP en Catalunya

La situación de la ISP no es la misma en todos los países. A pesar de que han pasado más de 20 años, nos ha parecido relevante repasar las categorías que propuso Ozolins (2000) basándose en las respuestas que dan los países a las necesidades comunicativas entre la Administración y las minorías lingüísticas. El autor clasificó los distintos países en las cuatro categorías siguientes:

1. Negación de la necesidad de proporcionar servicios de traducción y/o interpretación en el ámbito público
2. Provisión de servicios *ad hoc*
3. Creación de servicios lingüísticos genéricos
4. Implantación de soluciones globales e integrales

Según Vargas-Urpí (2016, p. 92) es difícil situar en qué fase del esquema de Ozolins (2000) se encuentra Catalunya, porque el desarrollo de la profesión ha sido muy distinto según los ámbitos (sanitario, educativo y social vs. judicial y policial) y porque, además, la coexistencia de las figuras del intérprete y del mediador intercultural dificulta, en algunos ámbitos, la delimitación de roles entre ambos perfiles.

Ugarte y Vargas-Urpí (2018 p. 47-48) hacen un resumen en su obra del estado de la cuestión en Catalunya:

En los diez últimos años, la ISP ha experimentado cambios importantes en Catalunya. De una primera época de expansión de servicios (2007-11), en la que se consolidaron y ampliaron parte de los servicios que Ugarte (2006) señaló en su primera panorámica, a una segunda época de recortes, reinención de soluciones y aparición de nuevos retos (2012-16). Entre los hechos significativos que reflejan los recortes sufridos entre 2009 y 2011 y el cambio de época están las restricciones y casi desaparición de la interpretación presencial en el ámbito escolar; la no renovación del programa de formación e implantación de la mediación

intercultural en el ámbito sanitario subvencionado por la Obra Social de la Caixa; y la disolución en diciembre de 2011 de Linguamón, un consorcio creado para promover la diversidad lingüística en Catalunya.

En algunos sectores, como el judicial, podemos afirmar que la profesión está precarizada y eso aleja a los profesionales cualificados. Así lo constatan Foulquié et al. (2018, p. 8):

La remuneración, de hecho, puede llegar a ser tan baja [...] que ejerce un efecto disuasorio entre los profesionales formados que se podrían sentir atraídos por este ámbito laboral. De este modo, se acaba contratando a personas bilingües (o que aseguran ser bilingües) [...] para interpretar entre las lenguas que afirman saber.

En 2007, Valero Garcés (2007, p. 95-96) ya describió, a grandes rasgos, el perfil de las personas que trabajaban en esa época como intérpretes en los servicios públicos en España. Se trataba de personas de entre 25 y 40 años que habían llegado a este país por distintos motivos y que hablaban más de un idioma. La mayoría de ellos tenían un nivel avanzado de español porque llevaban años residiendo en el país. Un 75% de las personas de la muestra eran mujeres y había grandes diferencias en su nivel de instrucción.

Quince años más tarde, Arumí y García Beyaert (2022, p. 180) declaran que el papel del intérprete en los servicios públicos sigue sin estar definido y que eso provoca que surjan soluciones ad hoc que, después de 20 años, ya no son justificables. Por ese motivo creemos que el perfil de las personas que se dedican a la ISP en estos momentos es bastante similar al presentado por parte de Valero Garcés en 2007.

Así pues, vemos que en Catalunya los intérpretes todavía no son una profesión reconocida en los servicios públicos y nos encontraríamos entre la categoría 2 y 3 del esquema de Ozolins. Esta situación se da en un territorio que ha recibido mucha población extranjera en los últimos años. El 1 de enero de 2022 estaban censados en Cataluña 1.263.135 personas nacidas fuera de España. Teniendo en cuenta que en toda España estaban censadas 5.512.558 personas extranjeras, observamos que aproximadamente 1 persona extranjera de cada 5 que reside en España está afincada en Cataluña¹.

Con esos datos, entendemos que una entidad como la Fundació Germina tenga dificultades a la hora de encontrar a profesionales de la Interpretación para poder entenderse con personas que no dominan las lenguas oficiales del territorio. También

¹ Población extranjera a 1 de enero. Por nacionalidad (continentes)., 2022.

entendemos que la Fundació Germina necesite intérpretes de árabe y otras lenguas habladas en África, porque un 25,6% de la población extranjera de Cataluña procede de ese continente. Asimismo, si revisamos las cifras de *Usos lingüístics de la població. Llengua inicial, d'identificació i habitual* (2018), vemos que el árabe es la lengua con resultados más altos después del castellano y el catalán.

1.3 El papel del intérprete en la ISP

En la literatura, hay discrepancias a la hora de definir el papel de los intérpretes. Valero Garcés (2007, p. 89) recoge las dos tendencias existentes. Por un lado, está el modelo tradicional, que limita la intervención del intérprete:

The first of these is the traditional model, as stated by Kondo (1997:59), which attempts to impose limits on the translator's intervention. From this perspective, the idea of deliberately making changes to the form of the text, and manipulating the words in order to aid understanding across cultures is viewed with suspicion.

Por otro lado, otros autores opinan que el intérprete es una persona más de la conversación:

On the other hand, a more open position that rests on the idea of the translator and interpreter as a visible party is supported by authors like Brislin (1981:213) or Knapp-Potthof and Knapp (1981:183). They even suggest that the translator and interpreter «within certain limits may develop his or her initiatives, introduce new topics, give comments and explanations, present arguments, etc.»

Podríamos considerar que las dos tendencias que presenta Valero Garcés en su obra son visiones opuestas del papel del intérprete. La primera encajaría con la definición habitual que se da del intérprete, en cambio la segunda daría al intérprete la posibilidad de intervenir en la conversación como una parte más, lo cual nos hace pensar en la figura del mediador cultural.

Esta discrepancia pone de relieve la visibilidad del intérprete en la ISP, una de las principales diferencias entre la Interpretación de conferencias y la ISP. En el caso de la ISP, el intérprete es mucho más visible y eso tiene sus implicaciones, por ejemplo, en la neutralidad, tal y como apuntan Arumí y García-Beyaert (2022, p. 178):

La presència física de l'interpret en la interacció, a diferència de l'interpret de conferències, per exemple, i la proximitat de l'interpret amb els interlocutors de la

situació comunicativa també són trets diferenciadors de la ISP. El contacte directe determina que l'interpret hagi de tenir en compte i buscar estratègies per tal de mantenir la seva imparcialitat i neutralitat. Mantener-se neutral en una situació de comunicació triàdica (interpret, usuari del servei i representant del servei públic) és una de les tasques més complexes a les quals s'enfronta l'interpret als serveis públics.

La neutralidad en la comunicación triádica es un elemento que han abordado varios investigadores. Cambridge (2004: p. 4) subraya la importancia de que el intérprete sea un *alter ego* de las partes. Hay distintas situaciones, como contextos médicos o legales, en las que se requiere una interpretación precisa, fiel y completa del mensaje, para evitar así malentendidos a causa de omisiones de información. Mediante un ejemplo en el campo de la salud, Cambridge muestra las consecuencias de que el intérprete tome partido en la conversación. La misma autora (2002: p. 123) define el modelo imparcial de la forma siguiente:

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

Sin embargo, Bot (2003) sostiene que hay que redefinir la neutralidad «estricta» que aparece en la mayoría de los códigos deontológicos para intérpretes. La investigadora realizó entrevistas con intérpretes que trabajaron en sesiones de psicoterapia y descubrió que, a pesar de que los intérpretes eran conscientes de su papel neutral, los tres participantes de la conversación se trataban como personas reales. Por consiguiente, los intérpretes tenían un papel activo. La autora defiende que hay que abordar las sutilidades del papel de los intérpretes, que cooperan de forma estrecha con los profesionales para los que interpretan.

Asimismo, hay estudios, como el de Pöllabauer (2004), que muestran situaciones en las que los intérpretes intervienen en las conversaciones que interpretan. En el caso del estudio de Pöllabauer, se observaron y analizaron entrevistas de la Oficina de Asilo

Federal de Graz, en Austria. La autora (2004, p. 158-159) menciona la intervención activa de los intérpretes en las entrevistas:

Interpreters seek to make the hearings as efficient and successful as possible. To this end, they interrupt the asylum-seekers if they feel that their answers do not meet the officers' expectations, admonish them to provide relevant and «concrete» answers, or ask them to repeat certain statements. Such active intervention is sometimes expressed through brief comments, such as in the following example, indicating that the interpreters have their own assessment of the relevance of the asylum-seekers' answers.

Este comportamiento aparentemente habitual incumpliría por completo el modelo imparcial de Cambridge, así como la mayoría de los códigos deontológicos para la ISP. La misma autora (1999: p. 209) ya apuntaba que la causa más común de los problemas de comunicación en la ISP es el hecho de que el mediador ocupe el papel de los participantes.

Después de este repaso bibliográfico sobre el papel del intérprete, nos posicionamos a favor del enfoque directo, es decir, aquel que aboga por la mínima intervención del intérprete. Como afirma Hale (2007: p. 42), el enfoque directo no significa que el intérprete sea invisible, sino que el intérprete se implica tomando decisiones para restituir de la mejor forma posible aquello que las dos partes desean transmitir. Con ello, se logra que las dos partes sean autónomas:

Advocates of the direct approach argue that the interpreter's role is to interpret each utterance accurately to allow the doctor and the patient to communicate with each other. By so doing, doctors maintain the responsibility for directing the consultation, asking the appropriate questions, picking up on cues from seemingly irrelevant material provided by the patient, and attempting to build a rapport with the patient. Patients, on the other hand, maintain the right to decide on what to say and how to say it and to have their questions answered by a professional physician. The responsibility for effective communication still lies with the authors of the utterances. (Hale, 2007: p. 43)

Además, nos parece peligroso el comportamiento que tenían algunos intérpretes del estudio de Pöllabauer (2004) al leer las palabras de Arumí et al. (2015: p. 246-247):

Del mismo modo, la respuesta de la víctima puede desviarse de la pregunta o incluir mucha más información de la solicitada (divagación). En estos casos, no hay que optar por resumir, porque esta manera de expresar lo vivido puede ayudar a la trabajadora social a valorar el impacto emocional que la violencia ha tenido en la víctima y, de este modo, valorar más adecuadamente la situación.

Es cierto que los intérpretes intentan optimizar el discurso original y omiten repeticiones. Sin embargo, en el caso del estudio de Pöllabauer, los intérpretes omitían grandes cantidades de información en algunas ocasiones. Debido a lo delicados que pueden llegar a ser los contextos en los que trabajan los intérpretes en los servicios públicos (juicios, visitas médicas, entrevistas con refugiados, tomas de declaración de mujeres maltratadas, entre otros), creemos que los intérpretes no disponen del conocimiento necesario para decidir qué información es relevante y qué información no lo es. Por ello, suscribimos plenamente las palabras de Arumí et al. (2015) en cuanto a no optar por resumir.

Otra característica propia de la ISP que tiene sus implicaciones en el papel del intérprete es la desigualdad que existe entre las dos partes, el desequilibrio de poder de Garber (2000). Vargas Urpí (2014: p. 106) hace referencia a esta asimetría de poder entre los participantes en este tipo de situaciones comunicativas. Según ella, dicha situación comunicativa toma la forma de «transacción» mediante la cual el usuario quiere conseguir el conocimiento del trabajador de los servicios públicos, el que ostenta la posición de poder.

Ante esta asimetría de poder, cabe plantearse que el intérprete pueda decantarse a favor de una de las partes. Pöllabauer (2004, p. 163) declara que los intérpretes no interpretaban algunos comentarios de los policías que realizaban preguntas a los solicitantes de asilo y que, de ese modo, les demostraban fidelidad. En este caso, los intérpretes se decantarían a favor del proveedor.

No obstante, Vargas Urpí (2014 p. 124) recoge que el intérprete normalmente se identifica con la parte más desfavorecida, que en este caso sería el usuario, y que eso incrementa la presión que siente durante el encargo.

Otro ejemplo que muestra la importancia del papel del intérprete es lo que exponen Carstensen y Dahlberg (2017, p. 58). En sus entrevistas, vieron que la presencia del intérprete tenía consecuencias en los juicios que presenciaron. Los abogados de los usuarios afirmaron que los intérpretes tranquilizaban a sus clientes. A raíz de estos

distintos ejemplos, constatamos que ambas situaciones son posibles y cada una de ellas tiene sus efectos en el producto final, es decir, la prestación del intérprete.

Mediante las aportaciones de los distintos autores que hemos recogido, vemos que la posición del intérprete en la conversación triádica no es fácil. Por un lado, tenemos la visibilidad del intérprete, que en la ISP es mayor que en la Interpretación de conferencias, y por otro lado tenemos la asimetría de poder entre las partes. Una de las partes, la del usuario, depende de la otra parte (el proveedor) para obtener lo que necesita y el intérprete es la persona a través de la cual puede comunicarse con dicho proveedor. Por esa razón, creemos que trabajar en este tipo de contextos puede tener un gran impacto emocional en los intérpretes, y a ello dedicaremos el próximo apartado.

1.4 Emociones en la ISP

Debido a la posición en la que se encuentra el intérprete en la conversación triádica que caracteriza la ISP y el tipo de temáticas abordadas, es posible que el intérprete se enfrente a sesiones con una alta carga emocional. Gastó (2020: p. 10) nos contextualiza la situación en la que se encuentran los intérpretes:

Puesto que los intérpretes son quienes entienden la lengua origen y quienes deben trasladar el mensaje a la lengua meta, son también las primeras personas en oír dicha información, procesarla y trasladarla en otro idioma; por lo tanto, son los primeros en encontrarse con un relato emocional.

De hecho, Bancroft et al. (2016: p. 72) apuntan a que el intérprete se puede ver más afectado que otros profesionales en la misma situación:

Interpreting traumatic content can be more stressful and traumatic for interpreters than for many doctors, nurses, therapists and first responders (like police officers or firefighters) who hear traumatic stories.

Lo justifican afirmando que el intérprete debe escuchar con mucha atención, extraer el significado, seleccionar los equivalentes en la lengua meta y restituir el significado en la lengua meta respetando el registro, el tono y la intención del mensaje original (Bancroft et. al, 2016: 73). Gastó (2020, p. 10) también hace referencia a la necesidad de que los intérpretes se apropien del discurso para poder interpretar y que, en situaciones de gran intensidad emocional, les puede resultar difícil de gestionar.

Anteriormente, Valero Garcés (2005) ya había hecho referencia al impacto emocional y psicológico al que se enfrentan los intérpretes:

Finally, all of the surveys contain some suggestions, and all of them agree that more attention needs to be paid to this fact [the influence of emotional and psychological impacts on the work of interpreters] and to the importance of the consequences derived from it (stress, anxiety, low self-esteem, poor quality interventions, depression, emotional dysfunction, work absenteeism, a change of profession, or leaving the NGOs).

En uno de los campos en los que más se han estudiado las emociones de los intérpretes es en los contextos en los que se interpreta para víctimas de violencia, uno de los contextos en los que las emociones cobran mayor importancia:

Interpreting for victims of violent crime is typically more intense and complex than general interpreting. It poses a number of specific challenges, such as not allowing one's feelings to become visible and developing strategies to avoid re-traumatizing the survivor during situations that develop, including the involvement of an interpreter. (Bancroft et al., 2016: p. 13)

Una de las emociones de las que más se hablan en todos los estudios es el estrés. Cualquier persona que se dedique a la interpretación sabe que esta profesión puede conllevar mucho estrés. Como afirman Bancroft et al. (2016: p. 74), el estrés puede tener beneficios. Hay pruebas que demuestran que se rinde mejor bajo estrés, porque un nivel moderado de estrés nos estimula y nos hace trabajar más para rendir.

Las mismas autoras (2016, p. 74) hacen referencia al estrés bueno y al estrés malo y recogen lo que la Administración de Servicios para el Abuso de Sustancias y Enfermedades Mentales (SAMHSA) afirma al respecto:

The Physiology of Good Stress

- Stress allows us to perform better—it alerts us to the need to fight, flee or freeze.
- Stress produces cortisol, which improves memory and enhances immune function.

- Stress increases the level of adrenaline in the body, which increases strength and endurance.
- Stress provides a spike in blood pressure, flooding our muscles and brain with oxygen.

The Physiology of Bad Stress

- The allostatic system (controls hormones that mediate the effects of stress—especially on the cardiovascular system) becomes too charged, with no chance to vent the buildup of energy.
- Increases in cortisol, endorphins, adrenaline and other hormones can become harmful.
- The overload can damage memory, hurt your immune system and enlarge your stomach.

Creemos que algunas de las situaciones tratadas en los servicios públicos no proporcionan este nivel moderado de estrés al que Bancroft et al. hacen referencia, sino niveles altos que pueden acarrear consecuencias negativas en la salud física y mental de los intérpretes, como las que recoge la clasificación anterior de SAMHSA citada en Bancroft et al. (2016).

El hecho de estar expuestos con frecuencia a historias traumáticas puede tener distintos efectos en los intérpretes. Una posibilidad es que sufran el síndrome del *burn out*. Aguilar (2015: p. 273) nos explica cómo se desarrolla dicho síndrome:

Este síndrome no comienza de manera brusca, sino que se presenta en forma de fases que Farber (1991) describe como sigue: idealismo, entusiasmo o dedicación, en la que las aspiraciones relacionadas con el trabajo son elevadas y este se percibe como estimulante; estancamiento, cuando empiezan a aparecer dudas acerca del trabajo o el desempeño profesional tras no cumplirse las expectativas que se han establecido; frustración, en la que se abandona el compromiso e implicación iniciales y empiezan a aparecer problemas emocionales, físicos y conductuales; y finalmente, si las herramientas que se hayan podido poner en marcha no han dado resultado, comienza la apatía como mecanismo de defensa frente a la frustración.

Este síndrome del *burn out* es uno de los síntomas de la fatiga por compasión, un síndrome que suele darse en profesionales que trabajan con personas que han sufrido mucho (Bancroft et al., 2016: p. 75). Moreno-Jiménez et al. (2013, p. 200) recogen lo siguiente para describir la fatiga por compasión:

Figley (1995) describe la fatiga por compasión como una respuesta al estrés que emerge de tratar con personas que necesitan ayuda y atención intensas y que se sienten en un determinado momento superadas y desbordadas por la acumulación sucesiva de casos y situaciones, lo que puede llevar a un sentimiento de fatiga y agotamiento en la propia capacidad de prestar ayuda, y a sentimientos de confusión y aislamiento en los cuidadores.

Según Bancroft et al. (2016: p. 75), la necesidad de aislarse de tanto sufrimiento puede causar la fatiga por compasión y alertan a los intérpretes de que si sienten menos compasión por los usuarios para los que interpretan es posible que padezcan de dicha fatiga por compasión. Hernández García (2017: p. 54) apunta a la misma dirección al afirmar que es «una respuesta ante el sufrimiento de un individuo más que a la situación laboral»

Otro síntoma de la fatiga por compasión es el estrés secundario traumático (Bancroft et al., 2016), que definen como un trastorno que suele aparecer por haber presenciado una experiencia o varias experiencias traumáticas y no haber sido capaz de asimilarlas. Las autoras recogen la siguiente lista de síntomas, aunque afirman que es posible que se experimenten muchos otros:

- Pensamientos intrusivos y recuerdos o flashbacks
- Pesadillas
- Sentimiento de culpa
- Sentirse desconectado de los demás
- Hipervigilancia
- Problemas de sueño o de concentración

Las mismas autoras afirman que este estrés secundario traumático puede llevar a sufrir traumatización vicaria. Moreno-Jiménez et al. (2013, p. 200) la definen así:

La traumatización vicaria hace referencia a la «transformación que ocurre en el profesional que presta la ayuda de acuerdo al compromiso de empatía que muestra

con las experiencias traumáticas del paciente. Es un proceso [cognitivo] de cambio como resultado del compromiso [crónico] empático con los supervivientes del trauma».

Bancroft et al. (2016: p. 78) argumentan que la traumatización vicaria significa que uno empieza a experimentar algunos de los síntomas del trauma de las otras personas. Citan como ejemplo a una intérprete que interpretó para una persona refugiada y que empezó a tener pesadillas sobre las experiencias de esa persona.

Lor (2012, p. 3) hace referencia a los efectos que acarrea dicha traumatización vicaria:

Through the continual exposure to explicit details of torture, abuse, and violent events, VT [Vicarious Traumatization] affects these professionals through changes in their beliefs about themselves, their world, their faith, and their psychological functioning.

La misma autora también declara que muchos intérpretes comparten la misma cultura, historia y experiencias traumáticas con aquellas personas para las que interpretan y eso provoca que sean más sensibles a las historias que se abordan. Esta mayor sensibilidad aumenta las posibilidades de que estos intérpretes padezcan de traumatización vicaria.

Esta cercanía nos lleva a la empatía, que, según Bancroft et al. (2016: p. 80), es un arma de doble filo. Por un lado, permite una mejor comprensión del mensaje, pero por otro lado puede llevar a la traumatización vicaria. Al hilo de los posibles efectos negativos de la empatía, Gastó (2020, p. 14) sostiene que: «[la empatía] es otro de los factores que pueden alterar las emociones del intérprete e incluso dificultar su imparcialidad». La autora defiende que durante la sesión es importante ser empático para entender mejor al usuario, pero se tiene que evitar sobreidentificarse con él.

La sobreidentificación de la que habla Gastó es una de las 4 actitudes de los intérpretes en la relación transferencial entre el intérprete² y el usuario³ que recoge Qureshi (2009, p. 10). El autor hace referencia a la transferencia, «un concepto psicológico que se refiere a la reacción frente al otro» y considera que el intérprete está en una posición difícil

² En su obra, Qureshi habla de mediador y no de intérprete, pero, a partir de lo que hemos leído, consideramos que la profesión que Qureshi describe es la de intérprete y no la de mediador.

³ Debido a que la obra de Qureshi habla del sector sanitario, los usuarios siempre son pacientes y los proveedores, personal médico. Sin embargo, creemos que las actitudes en la relación transferencial que describe se pueden dar en otros sectores.

porque «trabaja en el sistema sanitario y forma parte del equipo médico», pero también «es miembro de un grupo étnico minoritario».

Además de la sobreidentificación con el paciente, las otras 3 actitudes que Qureshi (2009, p. 10) recoge son el intento de «salvar» al paciente, el rechazo del paciente y la pena por el paciente. De la misma forma que el intérprete puede presentar diferentes actitudes hacia el usuario, Qureshi también aborda las distintas actitudes en la relación transferencial entre el intérprete y el proveedor: la idealización o admiración, «es un racista», «es un inútil» y «es todopoderoso».

Como afirma Qureshi (2009, p. 12), estas actitudes pueden causar problemas en la relación entre el proveedor y el usuario:

Si el mediador desarrolla un vínculo demasiado fuerte con el paciente anula el espacio necesario para que el profesional pueda entrar. Por el contrario, si rechaza al paciente en favor del profesional sanitario, se pierde la utilidad de la mediación.

Otro factor que puede generar incomodidad a los intérpretes es el hecho de que los proveedores no siempre confían en ellos. Aguilera (2015: p. 273) hace mención de dicha desconfianza:

El desconocimiento generalizado sobre su tarea o función por parte de la mayoría de las y los profesionales con quienes trabajan, y el hecho de que su labor en muchas ocasiones se percibe como un obstáculo que dificulta, ralentiza y/o encarece el servicio más que como un elemento facilitador, puede afectar al desempeño de su trabajo y a la relación entre profesionales y acrecentar el estrés propio de la intervención que se lleve a cabo.

Esta desconfianza parece no ser un hecho aislado, puesto que Maatta (2015, p. 31), en una realidad muy diferente a la de Aguilera, relata cómo se le negó un dato que necesitaba para poder realizar su trabajo correctamente:

Thus, for example in a police interview that I interpreted by phone in October 2014 the officer asked the interviewee several questions related to a person who had a unisex name. When I asked the officer whether the person was male or female so that I could use adequate pronouns in French, he replied that I was not supposed to know this.

Quizás esta desconfianza podría venir de la posición de poder del intérprete de la que hablan Carstensen y Dahlberg (2017, p. 49):

However, since the interpreter is usually the only person who understands both languages, he/she has a unique position and possesses an interactional power which, according to Mason and Ren, is manifested in that the interpreter can affect and interrupt the process in the courtroom—through gestures and other expressions (both verbal and non-verbal)—in ways that are not permitted for other actors.

Así pues, los intérpretes que trabajan en los servicios públicos se ven abocados a situaciones muy estresantes que pueden acabar afectándolos a nivel psicológico. Muchos de los intérpretes comparten la historia, a menudo muy dura, de los usuarios para los que interpretan, lo que puede provocar que revivan sus experiencias traumáticas pasadas. A raíz de estas experiencias, los intérpretes pueden acabar sufriendo patologías como la fatiga por compasión, el síndrome de *burn out* o la traumatización vicaria.

Estas experiencias también pueden poner a prueba su imparcialidad. Como ya hemos mencionado, Qureshi (2009), los intérpretes pueden presentar distintas actitudes con el paciente (sobreidentificarse con el paciente, intentar «salvar» al paciente, rechazar al paciente y sentir pena por el paciente) así como con el proveedor (la idealización o admiración, «es un racista», «es un inútil» y «es todopoderoso»). Estas actitudes pueden causar problemas entre las dos partes de la conversación.

Además, hemos visto los ejemplos de Aguilera (2015) y Matta (2015) que muestran que es posible que los proveedores no confíen en los intérpretes y no les proporcionen datos necesarios para realizar su trabajo correctamente. Entendemos que todos estos factores pueden provocar que aquellas personas que trabajan como intérpretes en los servicios públicos se sientan desmotivadas e incluso deprimidas, puesto que las condiciones no son las mejores.

2. Contextualización

En este capítulo vamos a explicar en qué condiciones se ha realizado la investigación de este TFM. En el apartado 2.1 vamos a explicar el proyecto en el que se enmarca la investigación de este TFM, en el 2.2 vamos a detallar los contenidos de la formación impartida y en el 2.3 la información que obtuvimos en cuanto al perfil de los participantes de la formación. Esta información permitirá entender mejor el contexto en el que se ha implementado la metodología, que se presentará en el capítulo 3.

2.1 El proyecto

El proyecto en el que se enmarca este TFM es una colaboración entre la Universitat Autònoma de Barcelona, la ONG Prollema y la Fundació Germina. Mi compañera de clase Nuria Cimas y el autor de este TFM ofrecimos una formación breve en ISP centrada en contextos educativos a jóvenes migrantes⁴ que participaron anteriormente en el proyecto de la ONG Prollema y que posteriormente colaborarían con la Fundació Germina.

Prollema es una ONG que trabaja con jóvenes migrantes en situación de exclusión social severa y los capacita para que se conviertan en profesores de sus lenguas maternas. Gracias a este programa, varios jóvenes migrantes, entre ellos los participantes de nuestra formación, se han formado como profesores de sus lenguas maternas y han impartido cursos de las mismas durante 3 meses.

Después de la breve formación en ISP, los jóvenes recibieron encargos por parte de la Fundació Germina, una entidad sin ánimo de lucro que trabaja con familias en situación de vulnerabilidad. Su función fue posibilitar la comunicación entre personas oriundas de su país y los profesionales de la fundación en entrevistas en las que se trataban los problemas económicos o familiares de la persona entrevistada.

⁴ Véase el apartado 2.3 para más información sobre los participantes.

2.2 La formación

Creamos una formación en ISP para jóvenes migrantes centrada en contextos educativos cuyo objetivo fue dotar a los jóvenes de unas bases para que pudieran enfrentarse a los encargos de intermediación lingüística⁵ de baja complejidad entre sus lenguas maternas y el castellano y/o el catalán que recibieran por parte de la Fundació Germina.

La formación tuvo que limitarse a una duración de 10 horas. Impartimos dicha formación en tres sesiones que se realizaron en tres días consecutivos, el 8, 9 y 10 de septiembre de 2021. Las dos primeras sesiones fueron de 3 horas y la última de 4 horas y todas ellas se impartieron en el Aula 1 de la Facultad de Traducción de Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Empezamos la primera sesión introduciendo los conceptos de traducción, mediación e interpretación. Presentamos las 3 definiciones que extrajimos de una presentación de la asignatura de Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos impartida por parte de la Dra. Anna Gil Bardají.

A continuación, mostramos un vídeo del proyecto *Expanding Professional Borders. Public Service Interpreting and the Challenges of the New Millennium* del grupo MIRAS que ilustra la diferencia entre el papel de una mediadora y el de una intérprete. El vídeo en cuestión es la cápsula número 1: Mediador e intérprete: papeles distintos. Al ver el vídeo, los participantes pudieron señalar las diferencias que observaron entre las dos profesiones.

Tras haber introducido esas tres profesiones, abordamos el concepto de ISP. Tratamos las características principales de la ISP y presentamos la comunicación triádica. Decidimos que, para que los participantes entendieran mejor la disposición óptima en una comunicación triádica, lo mejor era coger una mesa y colocar las sillas en la posición correcta. Pedimos a dos participantes que ocuparan el lugar del proveedor y el usuario y uno de los formadores ocupó el puesto del intérprete. Así, pudieron percatarse de que, con esa posición, las dos partes de la conversación pueden mirarse directamente.

⁵ Aunque los contenidos de la formación impartida a los jóvenes se ajustan a lo que se cursaría en un módulo de ISP, se ha decidido denominar como intermediación lingüística la labor de los jóvenes dado que no han cursado una formación completa en Interpretación.

Tras haber presentado la comunicación triádica, mencionamos los diferentes ámbitos de la ISP. Nos detuvimos con más detalle en el ámbito socio-educativo, puesto que la formación estaba pensada para poder aceptar encargos que se enmarquen en este ámbito.

Acabamos la primera sesión con la presentación del intérprete. Incluimos dos modelos distintos de presentación: el primer modelo, más largo, lo extrajimos de la asignatura de Introducción a la ISP impartida por la Dra. Anna Gil Bardají, y el segundo, el modelo CIFE (Confidentiality, I use the first person, Flow, Everything will be interpreted), de *The Healthcare Interpreter's Tools for Successful Communication in Triadic Encounter*.

Asimismo, les mostramos otra cápsula del proyecto *Expanding Professional Borders. Public Service Interpreting and the Challenges of the New Millennium* del grupo MIRAS, la número 2, Las reglas del juego, que ilustra la importancia de que el intérprete se presente antes de empezar un encargo. Como actividad final, les pedimos que escogieran uno de los dos modelos y que prepararan su presentación en español y en su lengua materna. Cuando acabaron, cada uno de los participantes se presentó delante del grupo.

Comenzamos la segunda sesión presentando la situación actual de la ISP en España para que los participantes entendieran por qué existe la ISP en nuestro país y cómo funciona en estos momentos. El resto de la sesión la dedicamos a trabajar en profundidad el código deontológico de Sofía García-Beyaert que presentó en su documento inédito *Código deontológico: principios éticos y pautas de buenas prácticas para la interpretación en los servicios públicos y el ámbito comunitario*.

Antes de presentar los distintos pilares del código deontológico, quisimos hacer una lluvia de ideas con los participantes, para ver qué ideas tenían al respecto antes de ver el código de García-Beyaert. Acabamos la sesión con ejercicios que planteaban situaciones comprometidas para el intérprete y que preguntaban cómo debería actuarse para mantener la profesionalidad. Los ejemplos de los ejercicios los extrajimos de un documento de nuestra profesora, la Dra. Anna Gil Bardají.

En la tercera y última sesión nos centramos en los aspectos más prácticos de la Interpretación. En primer lugar, trabajamos un ejercicio de memoria mediante noticias del periódico. La primera noticia era de un tema muy cotidiano, la vuelta al colegio; la segunda, de un tema un poco especializado, pero a la vez un tema común, era una noticia de un partido de fútbol; la tercera, era una noticia financiera sobre paraísos fiscales.

Con este ejercicio, quisimos mostrarles la importancia de la memoria a la hora de interpretar y también que no conseguimos recordar todos los tipos de información de la misma manera. En estas noticias se toparon con problemas cotidianos de los intérpretes: los referentes culturales, la terminología, los nombres propios, entre otros.

Para que entendieran un poco mejor que hay distintos tipos de información, les planteamos otro ejercicio de memoria que realizamos nosotros como estudiantes al empezar el Máster Universitario en Interpretación de Conferencia de la Universitat Autònoma de Barcelona. El ejercicio⁶ consiste en una descripción de una escena cargada de detalles. Los participantes debían intentar recordar el máximo de información posible y hacer un dibujo que incluyera todos los detalles que recordaban.

Habiendo trabajado la memoria, les enseñamos la técnica de toma de notas siguiendo los principios de Rozan (1979) y, por último, trabajamos con role plays para ponerla en práctica. Los role plays⁷ que preparamos eran bilingües con intervenciones en catalán y castellano. Propusimos 4 role plays a los participantes: 3 de los role plays eran adaptaciones de role plays bilingües con intervenciones en castellano e inglés que traducimos y otro lo creamos desde cero.

Los 4 role plays trataban sobre problemas o trámites relacionados con la escolarización de niños o adolescentes. La intención era, que además de trabajar la toma de notas, también se expusieran al vocabulario que necesitarían en sus futuros encargos.

2.3 Los participantes de la formación

Los participantes de la formación fueron 5 jóvenes adultos migrantes en situación de vulnerabilidad procedentes de Marruecos y Senegal que habían trabajado anteriormente en el proyecto de la ONG Prollema del que hemos hablado anteriormente. Antes de recibir la formación, respondieron a un formulario de preformación⁸ en el que compartieron varios datos personales y académicos que consideramos de interés para esta investigación:

- La participante 1 es marroquí, tiene 25 años y afirma hablar árabe, inglés, francés, español y catalán.

⁶ El texto que mi compañera Nuria Cimas leyó a los participantes está incluido en el anexo.

⁷ Los cuatro role plays están incluidos en los anexos.

⁸ El modelo del mismo está disponible en los anexos.

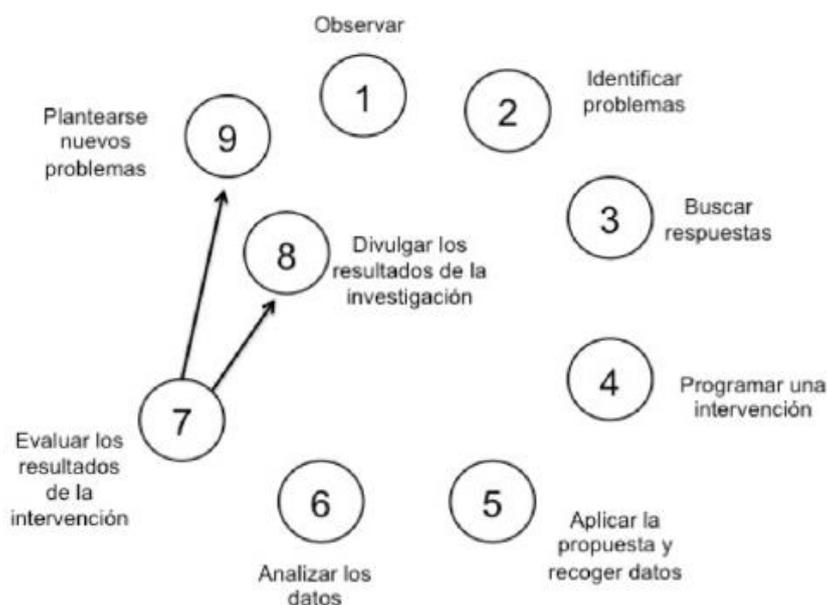
- El participante 2 es senegalés, tiene 26 años y afirma hablar francés, inglés, español, fula, wolof, catalán, badarianké e italiano a nivel básico. Más tarde nos explicó que había estudiado Filología Inglesa.
- El participante 3 es marroquí, tiene 22 años y afirma hablar amazigh, árabe, español, un poco de inglés, francés y catalán.
- El participante 4 es marroquí, tiene 20 años y afirma hablar amazigh, árabe, español, catalán y francés a nivel básico.
- El participante 5 es marroquí, tiene 19 años y afirma hablar árabe, español, catalán y amazigh.

Posteriormente, hemos realizado entrevistas y observado sesiones de tres de los cinco participantes de la formación. De ahora en adelante, si no se indica lo contrario, cuando se use la palabra participantes, será para hacer referencia a aquellos que han cursado la formación y han completado el período de acompañamiento.

3 Metodología

La investigación de este TFM ha seguido las fases de la investigación-acción que presenta Nussbaum (2017). La autora define el concepto así: «La investigación-acción [...] es un procedimiento que sistematiza la reflexión que todo docente realiza, de manera informal, sobre su práctica cotidiana (Nussbaum, 2017, p. 26)».

Figura 1. Fases de la investigación-acción



Si observamos las diferentes fases que presenta la ilustración de Nussbaum (2017, p. 26) (véase figura 1), nos percataremos de que en los apartados anteriores ya hemos hecho referencia de manera indirecta a las primeras fases. En primer lugar, observamos la ISP en España. Constatamos que la profesión no está regulada y que son muchas las personas que ejercen sin estar formadas, así como la necesidad de intérpretes en unas determinadas combinaciones lingüísticas, que coinciden con las lenguas maternas de las personas que han llegado a nuestro país estas últimas décadas.

Esta situación provoca que haya una necesidad de intérpretes que no se satisface y que los migrantes no puedan acceder a los servicios públicos al mismo nivel que el resto de la sociedad, lo que crea una situación de desigualdad. Este es el problema que identificamos y al que intentamos dar una respuesta.

Ante la identificación del problema, es decir, la necesidad de intérpretes en los servicios públicos y la escasez de los mismos, hemos recurrido a consultar bibliografía para buscar respuestas. Hemos querido entender el estado de la cuestión, los motivos de dicho estado de la cuestión y disponer del conocimiento necesario para poder decidir cuál es la mejor intervención. Toda esa información se ha incluido en el capítulo 1 de este TFM.

Después de haber consultado bibliografía, decidimos programar una intervención. En este caso, creímos que la mejor manera de actuar era ofrecer una formación en ISP para formar mínimamente a personas con las combinaciones lingüísticas que el mercado necesita. Nuestra intervención tuvo que limitarse a una formación de diez horas en interpretación por motivos ajenos a los autores del trabajo. Los contenidos de la formación⁹ que ofrecimos se elaboraron pensando en que los participantes recibirían encargos de interpretación de temática educativa.

En nuestro caso, al aplicar nuestra propuesta, ya empezamos a recopilar datos. Usamos tres herramientas distintas para recogerlos: los cuestionarios de pre y postformación, la observación durante las sesiones de formación y las entrevistas con los participantes. Para ello, les pedimos que firmaran un consentimiento informado, donde se les explicaba para qué fines se usaría dicha información y se les garantizaba su anonimización.

Los participantes cumplieron unos cuestionarios de preformación y postformación¹⁰ que nos han permitido observar las ideas preconcebidas que tenían sobre la interpretación y cómo estas han cambiado o no con la formación. Además, también incluimos algunas preguntas en el formulario de preformación para obtener más datos sobre la trayectoria previa de los participantes.

Durante la formación, realizamos un diario de trabajo colaborativo. Mientras nuestra compañera Nuria Cimas impartía las partes que le fueron asignadas de las sesiones, observábamos las reacciones y los comentarios de los participantes y tomábamos notas y de la misma forma procedió Nuria Cimas mientras impartíamos las partes de las sesiones que nos fueron asignadas.

Después de la formación, hemos acompañado a los jóvenes durante sus primeros encargos de interpretación y les hemos brindado apoyo a nivel personal y profesional. Durante esta fase de acompañamiento, hemos observado los efectos de la formación y, como hemos

⁹ Véase el apartado 2.2 para tener información más detallada acerca del contenido de la formación.

¹⁰ Véase los anexos para ver la estructura de los mismos.

mencionado anteriormente, en este TFM hemos decidido centrarnos en aspectos emocionales y no en aspectos competenciales. A partir de dichos encargos hemos podido extraer más datos.

Tanto en la formación como en el acompañamiento posterior ha habido observación participante, puesto que estuvimos presentes en las tres sesiones de la formación y hemos presenciado una de las sesiones en las que uno de los participantes ha trabajado. Jociles Rubio (2018, p. 146) define así la observación participante:

Se puede definir la OP [observación participante] como una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o «el hacer» que los agentes sociales despliegan en los «escenarios naturales» en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes (Labov 1976, 146; Marshall y Rossman 1989, 79), a la vez que participa en el desarrollo de esas prácticas de diferentes maneras y en distintos grados (Gold 1958; Junker 1960; Spadley 1980), que van desde intervenir activamente en su ejecución hasta simplemente estar presentes en esos escenarios (Guber 2001).

También hemos recurrido a entrevistas con los participantes después de las sesiones en caso de no poder asistir por incompatibilidad de horarios o por petición de la Fundació Germina¹¹. Les hemos ofrecido tutorías en caso de dudas, ya fuese con la formación como con situaciones que se hayan encontrado en los encargos. Ha habido entrevistas y tutorías que han sido grabadas, y para ello, se ha pedido permiso al participante en cuestión y se le ha pedido que diera su consentimiento de forma expresa antes de empezar la conversación.

Todos esos datos se han analizado desde un enfoque cualitativo. Hemos querido comprender de la forma más detallada posible las emociones de los participantes en relación con los encargos de intermediación lingüística y hemos querido ofrecerles el máximo de tutorías y entrevistas posibles para que se expresaran de manera libre y que plantearan todas las dudas que tuviesen. Esta multiplicidad de fuentes nos ha permitido

¹¹ La Fundació Germina nos pidió en algunas ocasiones que no acudiéramos a determinadas sesiones porque temían que las personas entrevistadas se sintieran cohibidas con nuestra presencia. No hay que olvidar que a menudo abordan cuestiones que son muy importantes para esas personas.

disponer de una visión holística del objeto de estudio, algo muy habitual en la investigación cualitativa y que puede servir para cuestionar o para reforzar una idea.

Con estas dos intenciones y dado que el número de participantes era reducido y que queríamos analizar las emociones de cada uno de ellos con más profundidad, nos ha parecido más adecuado adoptar el enfoque cualitativo. Asimismo, la investigación-acción forma parte de la investigación cualitativa, que en este TFM adquiere un enfoque también etnográfico por el tipo de métodos de recogida de datos empleados (observación participante y entrevistas).

Por otro lado, en cuanto al análisis de los datos, en esta investigación-acción hemos trabajado siguiendo el método de la teoría fundamentada. Así la definen Turner y Astin (2021, p. 286):

[...] GT research is conducted through an inductive process. This means that the researcher is developing theory rather than testing it and must therefore remain 'open' throughout the study. In essence, this means that the researcher has no preconceived ideas about the findings. Taking an inductive approach means that the focus of the research may evolve over time as the researchers understand what is important to their participants through the data collection and analysis process.

Por este motivo, a la hora de analizar los datos de la formación, los cuestionarios, las entrevistas, las tutorías y las observaciones, hemos optado por el análisis del discurso bottom-up, es decir, no hemos creado una categorización previa para analizar los datos, sino que hemos creado categorías después de haberlos obtenido. Esto se debe a nuestra inexperiencia sobre los problemas que pueden surgir en un encargo real de interpretación y a nuestro desconocimiento de las situaciones exactas a las que los participantes deberían enfrentarse. Por ello, nos pareció más razonable partir sin suposiciones previas y categorizar los datos recopilados *a posteriori*.

Al hacer las entrevistas, empezábamos con preguntas más amplias como: ¿Cómo estás?, ¿Cómo fue el encargo?, ¿Quedaste satisfecho/a? En caso de no obtener respuestas muy detalladas mediante preguntas tan abiertas, sí que preguntábamos con más detalle si habían sentido alguna dificultad a nivel de léxico, a nivel de conocimientos del mundo e intentábamos relacionar esos momentos con sus emociones. Aun así, intentábamos obtener información a partir de las primeras respuestas de los participantes.

Mediante los datos que hemos recogido, hemos realizado el análisis bottom-up. En el punto 4 de este TFM se hallan esos datos clasificados. En un principio, creamos 3 categorías: utilidad o no utilidad de la formación, dificultades en los encargos y momentos emocionales complicados. Dichas dificultades en los encargos han sido clasificadas a su turno en 3 categorías: problemas de calidad de la interpretación, problemas de la gestión de la conversación y problemas de comprensión.

Es cierto que al recoger los datos creamos las categorías *problemas léxicos* y *problemas de integridad*, pero como el foco de este TFM son las emociones y dichas dificultades nos interesan por sus implicaciones en las emociones de los participantes, hemos decidido incluirlos todos en la categoría «Problemas de calidad de la interpretación». Hemos mantenido los problemas de comprensión en una categoría aparte porque no están relacionados con la técnica de la Interpretación y porque hemos tenido en cuenta las grandes diferencias dialectales que existen en la lengua árabe.

Ha habido dos aspectos que hemos querido presentar por separado, dado que no ha parecido que eran esenciales para comprender los resultados de nuestra investigación-acción: el uso de la toma de notas y la actitud de la proveedora en la sesión que observamos. Creemos que lo ocurrido con la toma de notas es muy importante que se tenga en cuenta de cara a futuras formaciones breves en ISP y que la actitud de la proveedora es clave para entender las emociones de los participantes. Por consiguiente, hemos querido dedicar un apartado para cada uno de estos elementos, los cuales tendrán un peso significativo en las conclusiones de este TFM.

Como la categorización de la información obtenida se ha realizado por parte del autor y no ha intervenido otra persona, es posible que no se haya alcanzado el grado de objetividad que se podría haber alcanzado con la participación de personas externas. También por ese motivo hemos decidido crear categorías bastante amplias que nos permiten ordenar la información de manera que los lectores de este TFM puedan entenderla mejor.

Las conclusiones de este TFM coincidirán con las últimas fases del esquema de investigación-acción propuesto por Nussbaum (2017), es decir, la evaluación de los resultados de la intervención, la divulgación de los resultados de la investigación y el planteamiento de nuevos problemas.

4 Análisis de los datos

En este capítulo presentamos los datos que hemos recogido a lo largo de la investigación a partir de los cuestionarios, de la observación tanto de las sesiones de formación como de los encargos en la Fundació Germina y de las entrevistas y tutorías con los participantes.

Hemos dividido este capítulo en 5 apartados distintos. Los tres primeros responden a tres categorías de información que creamos al analizar los datos con el análisis de discurso bottom-up y los dos últimos son dos aspectos que hemos querido poner de relieve.

Hemos querido empezar con un apartado que tratara sobre la acogida que ha recibido la formación por parte de los participantes. En el segundo, hemos clasificado los problemas detectados en distintos tipos: problemas de calidad de la interpretación, problemas de gestión de la conversación y problemas de comprensión. El tercer apartado lo hemos dedicado a dos situaciones que consideramos que han tenido una alta carga emocional. A continuación, hemos decidido abordar el uso de la toma de notas por parte de los participantes en un apartado distinto. Por último, el quinto apartado aborda la actitud de la proveedora en la sesión que tuvimos la oportunidad de presenciar.

4.1 Acogida de la formación por parte de los participantes

Durante las tres sesiones de formación del 8, 9 y 10 de septiembre, percibimos que los participantes de la formación se involucraron mucho. Nuestra percepción fue que les gustó la formación y que venían con predisposición de aprender. Es cierto que un aspecto que nos generó dudas tanto a nuestra compañera como a nosotros fue si el nivel de español y catalán que demostraron en el aula sería suficiente para trabajar en las sesiones de la Fundació Germina.

El hecho de que en algunos casos el dominio de ambas lenguas no era muy sólido se puso de manifiesto en la tercera sesión, cuando una participante pidió interpretar únicamente hacia el español. También hubo momentos en la primera sesión, cuando trabajamos las presentaciones, en que tuvimos la sensación de que no entendieron el concepto de confidencialidad.

En la primera sesión, les sorprendió mucho que les dijéramos que debe emplearse la primera persona a la hora de interpretar. Nos plantearon preguntas como: «¿no es muy

raro? ¿Se va a entender que no soy yo?» La participante 1, la única con experiencia previa en interpretación, al presentar la definición de traducción, mediación e interpretación afirmó: «Lo he estado haciendo mal porque estaba haciendo de mediadora».

En su primera entrevista, el 16 de noviembre de 2021, la participante 1 destacó que la formación la había ayudado mucho a saber gestionar la sesión. Afirmó que iba más segura a los encargos porque: «sé que voy a entender, sé cómo funcionará. Sé cómo funciona el triángulo». Ya en la formación, cuando presentamos la estructura de la conversación triádica, notamos que los participantes consideraron que era muy útil y la participante 1, la única con experiencia previa en interpretación, declaró que por fin entendía cómo debía ser la conversación.

Al preguntarles si les había faltado algo en la formación que les habría resultado útil, la única aportación que recibimos fue por parte de la participante 1, que afirmó que le habría ayudado haber obtenido más conocimientos sobre el sistema educativo español. En el resto de los casos, no consideraron que a nuestra formación le faltara nada.

Después de la formación, mi compañera Nuria Cimas y yo entrevistamos a los participantes que colaboraron con la fundación en varias ocasiones. Les preguntamos acerca de la formación, de su utilidad y de cómo les había ayudado. Los tres participantes siempre han valorado con palabras positivas nuestra formación. Además de que consideran que los contenidos de la formación eran adecuados, también valoran que se enfrentan con mayor seguridad a los encargos por el hecho de haber recibido nuestra formación.

En la sesión que observamos el 9 de febrero de 2022, vimos que el participante 3 aplicó los elementos que los participantes mencionaban haber aprendido durante la formación como la posición del intérprete en la conversación y el uso de la primera persona. Debido a lo que observamos en esa sesión y a lo que los participantes han declarado durante las entrevistas, nos atrevemos a afirmar que la formación les gustó, les ha resultado útil para interpretar y que en general aplican todo lo aprendido.

4.2 Perspectiva sobre la dificultad de la interpretación

Algo que observamos en las distintas entrevistas fue que a la mayoría de los participantes les costó compartir sus dificultades con nosotros. Es más, en muchas ocasiones afirmaron no haber sentido ninguna dificultad durante el encargo. El único participante que

reconoció tener dificultades de buenas a primeras fue el participante 2. Con los otros participantes debimos reformular la pregunta para que comentasen algún aspecto que les hubiera dificultado la interpretación. A partir de los datos que hemos recabado, hemos creado varios tipos de problemas: problemas de calidad de la interpretación, problemas de gestión de la conversación y problemas de comprensión.

4.2.1 Problemas de calidad de la interpretación

A pesar de que en este TFM lo que queremos estudiar son las emociones, la calidad de la interpretación es un aspecto importante. Por experiencia propia, sabemos que cuando los intérpretes no consiguen una buena calidad en la interpretación, pueden frustrarse, ponerse nerviosos o sentir otras emociones negativas.

El participante 2 nos contó que sintió que tuvo problemas con el léxico al preguntarle por las dificultades que había sentido durante el encargo:

Dificultats, sí, el vocabulari, el fet d'interpretar el mateix és una mica... però he notat aquest problema, ja ho sé, que el tinc,estic llegint molts llibres, diccionaris, per agafar moltes paraules, de sinònims, d'anglès, de francès, d'espanyol, per donar més detalls.

La participante 1, por su parte, declaró que en ocasiones no sabía cómo hacer referencia a los cursos y asignaturas de la escuela y que con los primeros encargos tuvo que aprender dicha terminología, ya que la desconocía. Un ejemplo que nos dio, fue que no supo decir en árabe «tercero de primaria».

En la sesión que observamos el 9 de febrero de 2022, observamos problemas léxicos por parte del participante 3 en algunos momentos. En una intervención, hubo una pequeña conversación entre él y la usuaria en darija porque el participante 3 no encontraba una palabra. Sabemos que era ese el motivo porque el participante 3 había empezado a interpretar e hizo una pausa antes de acabar la frase.

Asimismo, en algunas ocasiones notábamos que su interpretación era bastante más corta que las intervenciones de la proveedora y la usuaria. Por consiguiente, entendemos que en aquellos segmentos su restitución fue un resumen o contenía grandes omisiones. No consideramos, sin embargo, que toda su interpretación fuera un resumen, porque las dos partes se entendieron bien.

Respecto a la corrección, detectamos varias palabras en español en la prestación en darija. Más tarde, le preguntamos si esas palabras eran iguales en darija y en español y declaró que no eran iguales, pero que la comunidad marroquí de Barcelona las usa de forma habitual al hablar en darija. Este es un fenómeno común que hemos observado al vivir en el extranjero, es frecuente el uso de determinadas palabras del país de acogida al hablar la lengua materna.

En un primer momento, nos pareció que era incorrecto optar por esas palabras al interpretar hacia el darija y lo consideramos un error. No obstante, la directora de este TFM, la doctora Mireia Vargas Urpí, nos planteó por qué no nos parecía adecuado, ya que ella no lo veía mal. Este comentario nos hizo reflexionar y nos percatamos de que estábamos evaluando la prestación del participante 3 bajo el prisma de la Interpretación de conferencias. En este contexto era adecuado usar esas palabras, ya que es la forma en la que habla la comunidad marroquí que reside en España, aunque no sean palabras que se usen en Marruecos.

Un comentario que nos sorprendió y que está relacionado con la calidad de la interpretación fue el de la participante 1 relacionado con la direccionalidad. Le preguntamos si le resultaba más difícil interpretar del darija al español o del español al darija y afirmó que no notaba diferencia. Por experiencia personal, somos conscientes de que interpretar hacia la lengua extranjera, en este caso al español, tendría que suponer una mayor complicación y más nervios, ya que es más difícil lograr una restitución correcta y fiel.

4.2.2 Problemas de gestión de la conversación

Los participantes 1 y 2 compartieron con nosotros en las entrevistas que consideraban que habían tenido problemas con la gestión de la conversación porque hubo momentos en los que habrían necesitado una pausa, pero los usuarios han ignorado su señal y han seguido hablando. La participante 1 también declaró que tenía graves problemas para «conseguir las respuestas». Según ella, uno de los principales problemas de las sesiones era que los usuarios fueran al grano. Eso nos recuerda a los intérpretes del estudio de Pöllabauer (2004) que intentaban optimizar al máximo las entrevistas.

Sin embargo, en esta categoría consideramos que solo tenemos datos de calidad del participante 3, puesto que no nos ha sido posible asistir a sesiones de los otros 2 participantes. En la sesión a la que pudimos asistir detectamos en distintas ocasiones

problemas en la gestión de la conversación. Detectamos varias intervenciones tanto por parte de la proveedora como de la usuaria bastante largas y el participante 3 en ningún momento pidió pausas. Eso nos sorprendió, sobre todo si tenemos en cuenta que trabajó exclusivamente de memoria. Al preguntarle cómo se había sentido durante la sesión, en ningún momento hizo referencia a la necesidad de necesitar pausas. Eso se relaciona, por supuesto, con las restituciones que consideramos que no fueron completas.

4.2.3 Problemas de comprensión

En dos ocasiones nuestros participantes han tenido problemas de comprensión debido al dialecto del usuario, que difería de su dialecto de uso habitual. En la entrevista previa a la sesión que presenciamos, el participante 3, nos habló de una ocasión en la que tuvo problemas: «hay un caso, uno del norte, acento muy del norte, no entendía». Sin embargo, el relato más detallado es el de la participante 1, que hemos decidido compartir en el siguiente apartado porque el problema iba más allá de los problemas de comprensión a raíz del uso de una variedad dialectal del árabe con la que no estaba familiarizada.

4.3 Situaciones con alta carga emocional

Los participantes 1 y 2 expusieron dos situaciones difíciles a nivel emocional en entrevistas que nos han concedido a lo largo de este tiempo. La participante 1 nos pidió expresamente una reunión, que tuvo lugar el 19 de noviembre de 2021, para relatarnos que se enfrentó a un usuario que la rechazaba continuamente.

La sesión era entre un matrimonio de origen marroquí y un trabajador de la Fundació Germina. El marido no quería que la participante 1 interpretara, «no necesito a nadie para explicarme» y recurrió a varias estrategias para evitar que ella pudiera intervenir. No le dirigía la mirada, hablaba en español directamente al proveedor y hablaba con su mujer un dialecto árabe que no era darija, sino árabe hasaní¹², típico de lugares como el Sahara Occidental.

La participante 1 vivió con mucha incomodidad esa situación, sobre todo el hecho de que el matrimonio empleara un dialecto árabe que para ella no es comprensible: «Tuve la sensación de hacerlo mucho peor, no sabía cómo gestionar el problema». Nos confesó

¹² Para entender mejor a la participante 1, buscamos información sobre este dialecto del árabe y encontramos la afirmación siguiente, que respalda lo que afirmó en la entrevista y nos permite entender mejor como se sintió: El idioma muestra una serie de diferencias fonéticas, de vocabulario y de gramática frente al magrebí de Marruecos, Argelia o Túnez, de manera que la comunicación entre ambas variantes es difícil. (Asociación M'Sur, consultado el 1 de marzo de 2022)

que al principio disimuló e intentó interpretar, a pesar de no comprender el dialecto que empleaba el matrimonio, pero que acabó comunicando al proveedor que no entendía ese dialecto.

En la tutoría, nos preguntó si había obrado correctamente y nos preguntó si debía informar directamente al proveedor en caso de volver a encontrarse con usuarios que emplearan una variedad dialectal del árabe que no comprendiera, a lo que respondimos afirmativamente.

La sesión acabó bien porque la mujer sí aceptó su trabajo como intérprete. La participante 1 pudo interpretar una conversación entre la mujer y el proveedor. Al acabar, el proveedor felicitó a la participante 1, puesto que nunca había conseguido hablar directamente con la mujer debido a la barrera lingüística.

El participante 2 también vivió una situación difícil, pero en su caso no fue por la actitud de la usuaria, sino por el contenido de la sesión. En una entrevista del 6 de febrero, hablamos de una sesión en la que se abordaron los problemas económicos de una usuaria de la Fundació Germina, oriunda del mismo país que él. Así describió el participante 2 sus sentimientos:

La dona volia parlar les seves coses, tema una mica complicat, em toca, una dona migrant que no té recursos per pagar el lloguer, etc. Jo veia la dona preocupada, ho veia, vaig sentir la situació. Al final, em vaig recuperar i m'han dit que ho han solucionat, jo no podia fer res. Al final de tot, jo escoltava el que deia la dona, interioritzava el que deia la dona, però poder interpretar, les paraules que em tocaven, entenia, vaig entendre la seva situació. Les paraules sortien, però a vegades em costava, perquè sabia lo que és, jo interpretava perquè el proveïdor entengués, perquè sabia que no ho sabia, aunque és la situació con la que trabaja, però jo vaig fer que entengués.

Cuando le preguntamos cuál había sido su reacción, el participante 2 afirmó haber interpretado para que el proveedor entendiera porque, aunque él trabaje a menudo con estas situaciones, no sabe lo que es. Reformulamos la pregunta en más de una ocasión para que el participante 2 detallara a qué se refería con «jo interpretava perquè el proveïdor entengués», pero solo obtuvimos lo siguiente: «interpretar exactament el que deia la dona, si el proveïdor no entenia, li explicava una mica, li feia entendre la situació».

Le preguntamos si hizo saber a la mujer que introducía esas explicaciones y nos dijo que no.

A raíz de esas respuestas, pensamos que el participante 2 optó por hablar en voz propia y explicarle algo al proveedor para defender a la usuaria, abandonando así el papel neutral del intérprete. No obstante, al no haber presenciado la sesión ni tener la confirmación explícita del participante, no podemos afirmarlo rotundamente.

No quisimos insistir de una forma muy directa porque teníamos la sensación de que el participante no se sentía cómodo con la pregunta. En la formación aclaramos que el intérprete debe limitarse a trasladar la información de un idioma a otro, que solo recurre a la voz propia en ocasiones puntuales cuando las diferencias culturales pueden causar un malentendido y que siempre se comunica a ambas partes que se ha recurrido a dicha técnica. Cabe la posibilidad de que a posteriori el participante 2 considerara que había actuado mal y que no quisiera reconocer ante uno de los formadores que su comportamiento no se ajustaba a las indicaciones de la formación.

Respecto al participante 3, al preguntarle si se había enfrentado a situaciones complicadas a nivel emocional, afirmó no haberse enfrentado a temas complicados: «no hay nada, son temas familiares, no ha habido temas complicados». A pesar de ello, en la entrevista posterior a haber participado en la sesión que pudimos observar, afirmó que «me siento fuera», «al final no me dejan interpretar». Eso nos hace pensar que no se siente valorado, aunque él no lo haya verbalizado.

Creemos que si el participante 3 se expresó así se debe, sobre todo, a que la usuaria a veces empezaba a hablar en español. Al final de la sesión, la usuaria dejó de hablar darija y se despidió de la proveedora en español. Además, hubo un momento en que el participante 3 no encontraba una palabra en español y la usuaria se la dijo. Creemos que el hecho de que la usuaria domine un poco el otro idioma y que sea capaz de traducir una palabra antes que el intérprete de la sesión puede provocar que una persona no se sienta cómoda.

4.4 Toma de notas

En un principio queríamos incluir los problemas con la toma de notas en el apartado 4.2 junto con las demás dificultades. Sin embargo, al percatarnos de que la toma de notas ha sido un problema general, hemos preferido dedicarle un apartado aparte.

Como hemos mencionado en el punto 4.1, hemos percibido que a los participantes les gustó la formación, que les ha resultado útil en sus encargos y que en general han aplicado lo aprendido. No obstante, hay un elemento de la formación que hemos visto que ninguno de los participantes ha usado y se trata de la toma de notas.

En todas las entrevistas realizadas, les preguntamos si aplicaban los distintos conocimientos que habían aprendido. Al preguntarle por la toma de notas a la participante 1, declaró que en ese encargo no le había hecho falta porque «no hubo cifras, nombres, todo memoria, iba cómoda». También nos comentó que siempre lleva una libreta y que en alguna ocasión ha apuntado nombres y cifras en el móvil. Y es algo general, puesto que los demás participantes también afirmaron que no han conseguido aplicarla en sus encargos.

De hecho, en la entrevista que nos concedió el 6 de febrero, antes de que le preguntáramos por la toma de notas, el participante 2 nos pidió consejos para practicarla. Afirmó que en los encargos está demasiado nervioso para poder escuchar y apuntar a la vez.

En la entrevista previa a la sesión del día 9 de febrero, el participante 3 afirmó usar todo lo que aprendimos en la formación. Sin embargo, al preguntarle si también usaba la toma de notas, afirmó que no la usaba. En la sesión en la Fundació Germina pudimos constatar que, efectivamente, en ningún momento apuntó nada, a pesar de que hubo intervenciones largas con nombres propios. De hecho, ni tenía papel y bolígrafo para apuntar.

Como ya hemos afirmado anteriormente en el punto 4.2.2, nos sorprendió que el participante 3 no pidiera pausas debido a la longitud de determinadas intervenciones. Estas pausas no serían tan necesarias si no trabajara de memoria. Con la toma de notas tampoco habría la pérdida de información que constatamos en algunos segmentos. Los otros dos participantes también hacían referencia a los problemas con los que se encontraban a la hora de pedir pausas. Con la toma de notas necesitarían menos pausas, pero no hemos logrado que perciban la toma de notas como una herramienta.

4.5 Actitud de la proveedora en la sesión

Para acabar con el análisis de los datos, hemos querido dedicar un apartado a la actitud que tuvo la proveedora de la Fundació Germina durante la sesión que presenciamos, ya que nos parece esencial para entender el estado emocional de los participantes durante sus encargos.

Durante la sesión, observamos que la proveedora no se expresaba con normalidad, sino que pensaba en el intérprete en todo momento para que el trabajo le resultara más fácil. Hablaba con mucha lentitud y hacía un gran esfuerzo por articular con la mayor claridad posible sus frases, recurría a muchos gestos e incluso simplificaba su español, hasta tal punto que usó construcciones anómalas como *un proceso poco a poco* para expresar un proceso que requiere tiempo o *vestir grande* en vez de ponerse ropa ancha.

Esta actitud por parte de la proveedora facilitaba mucho la labor de interpretar la sesión, puesto que el participante 3 no tenía que gestionar un discurso rápido ni frases con una sintaxis compleja o cargadas de tecnicismos o detalles. La participante 1 ya hizo mención de la ausencia de dificultades por este factor: «Hablan de manera informal, es más fácil. No hablamos de algo profesional. El educador ve que no va a entender, que no sabe nada de la escuela, tu hijo tiene conflictos».

Otro aspecto interesante que observamos fue que la proveedora planteó las preguntas siguientes: *¿sabes lo que quiere decir autoestima?* y *¿sabes lo que quiere decir distorsionada?* Tuvimos la sensación de que las preguntas iban dirigidas al participante 3 porque la proveedora le dirigió la mirada a él y no a la usuaria cuando las formuló. En la entrevista posterior a la sesión, le preguntamos al respecto y él nos dijo que: «Me siento que no sé si pregunto a la otra persona o si tengo que responder. Suelo hacer la pregunta a la otra persona».

Todo lo que hemos expuesto nos hace plantearnos que el umbral de exigencia por parte de los participantes no era alto. Tenemos la sensación de que los participantes no son conscientes de cometer determinados errores. Creemos que esa menor exigencia reduce los nervios que sienten a la hora de enfrentarse a las sesiones. A esa menor exigencia, debemos sumarle que, si todos los proveedores de la Fundació Germina actúan como la proveedora que observamos, eso significa que están dispuestos a hacer un gran esfuerzo para que la labor de los jóvenes sea más fácil.

En este caso, los participantes pueden ir más tranquilos porque se tendrán que enfrentar a una versión simplificada de la lengua extranjera y la otra parte hablará su lengua materna. Además, los temas de las sesiones en las que han trabajado no conllevaban una alta carga emocional, por lo que en este caso era muy difícil padecer las distintas patologías a las que se pueden ver expuestos los intérpretes que trabajan en los servicios públicos.

5 Conclusiones

Nuestro principal objetivo al realizar este TFM era observar qué efectos tiene el hecho de participar en una formación breve en ISP en una persona sin experiencia previa en lo referente a las emociones. A partir de las entrevistas realizadas y de la sesión que observamos, consideramos que, en general, nuestra formación tuvo efectos positivos en su estado emocional y que, además, les ayudó a tener una mejor actitud.

Todos manifestaron tener claro que hay que presentarse antes de empezar un encargo; declararon que interpretaban usando la primera persona, a pesar de las dudas iniciales, y a todos les quedó claro cómo debe ser la disposición en la conversación triádica. Pensamos que el hecho de tener claras las reglas del juego les proporciona seguridad, tal y como han manifestado en las entrevistas que hemos citado en el cuerpo del trabajo. En nuestra opinión, esta seguridad reduce la sensación de vulnerabilidad que habrían podido sentir en caso de no haber cursado la formación.

También vemos que tienen clara la idea de que hay que interpretarlo todo. Recordemos lo sucedido con el participante 3. La proveedora planteaba preguntas como *¿sabes lo que quiere decir autoestima?* y *¿sabes lo que quiere decir distorsionada?* que parecía que fueran dirigidas a él y no a la usuaria. Como el participante 3 tenía dudas, prefirió interpretarlo a la usuaria para que respondiera ella. Este comportamiento se aleja mucho de los intérpretes de la Oficina de Asilo Federal de Graz del estudio de Pöllabauer (2004). Como tienen su papel claro y saben que su deber es transmitir la información de una lengua a otra, son conscientes de que no deben intervenir y creemos que, por ello, sienten menos presión, porque saben que no tienen esa responsabilidad.

En cuanto a los contenidos de la formación, estamos satisfechos globalmente con los resultados. Consideramos que fue un acierto presentar las profesiones de traductor, mediador e intérprete para que los participantes entendieran su función en las sesiones de la Fundació Germina. Recordemos la reacción de la participante 1 después de ver las definiciones. Se percató de que había actuado como mediadora, y no como intérprete, y consideró que había actuado incorrectamente.

Asimismo, nos parece que era imprescindible dedicar gran parte de la segunda sesión al código deontológico. Durante las sesiones en las que han trabajado, los 3 participantes han tenido que tomar decisiones difíciles. Si no hubiesen conocido el código

deontológico, pensamos que les habría resultado mucho más complicado tomar una decisión, y esta no siempre habría sido correcta. Además, han podido compartir los momentos y pedir opinión a otras personas que tienen conocimiento sobre la profesión. Opinamos, por lo tanto, que los meses de acompañamiento han tenido un efecto positivo en este aspecto.

No obstante, creemos que cometimos un error respecto a la toma de notas. Como ya hemos detallado en el cuerpo del trabajo, hemos decidido dedicarle un apartado porque nos ha parecido relevante. Los participantes no han conseguido integrar la toma de notas como una herramienta. Ninguno de los 3 participantes la usa en sus encargos, a pesar de que en la sesión que observamos habría sido necesaria en varios momentos.

No pensamos que haya sido por falta de voluntad, puesto que el participante 2 nos pidió consejos para trabajar la toma de notas y poder incorporarla, sino porque en una formación breve en ISP no se dispone del tiempo suficiente. Se requeriría de mucho más tiempo para que los participantes puedan adquirir la técnica y la apliquen posteriormente en sus encargos.

Los comentarios de los 3 participantes y lo que observamos en la sesión en la Fundació Germina nos hace pensar que en una formación breve en ISP se tendría que abordar la toma de notas de otra manera. Consideramos que el problema en nuestra formación fue que tomamos un enfoque de Interpretación de conferencias y no tuvimos en cuenta ni el contexto en el que trabajarían posteriormente ni su formación previa. De ahí que la toma de notas no haya tenido éxito entre los participantes de nuestra formación.

Habría sido más conveniente trabajar con los role plays que preparamos y que se acostumbraran a apuntar cifras, nombres propios, nombres de documentos y poco más. Es decir que trabajaran una toma de notas más rudimentaria, pero que suele ser suficiente para encargos en el contexto de la ISP.

Así pues, si tuviésemos que repetir la formación, introduciríamos cambios en la tercera sesión. Repetiríamos los ejercicios de memoria, ya que consideramos que eran pertinentes y que les ayudaron a entender las dificultades que se podrían encontrar a la hora de memorizar información, y trabajaríamos con más role plays. Pensamos que lo mejor sería crear algún role play más sencillo que no necesitara ninguna anotación y después pasaríamos a trabajar con los role plays que preparamos, que eran más complicados y sí requerían alguna anotación y/o pedir pausas.

También es cierto que nuestra formación duró únicamente 10 horas y que se impartió durante 3 días consecutivos. Quizás este formato no permite la adquisición de la técnica de la toma de notas. A lo mejor, para que personas sin experiencia en Interpretación puedan adquirir dicha técnica, necesitarían alguna sesión más al cabo de unas semanas para volver a trabajar la toma de notas y poderla consolidar. Opinamos que, cuando se domina, la toma de notas permite descargar la memoria y eso tiene efectos positivos para la persona que está interpretando.

Pasando a las emociones, una de las preguntas que nos planteamos en un inicio fue si habría algún elemento externo que pudiera desestabilizar emocionalmente a los participantes. Teniendo en cuenta los datos recopilados, creemos que las sesiones a las que se han enfrentado los participantes, por lo general, no han tenido una gran carga emocional. No obstante, sí que ha habido ocasiones en las que ha habido situaciones que han puesto a prueba a algunos participantes, tal y como hemos recogido en el apartado 4.3.

En un caso, la participante 1 se vio completamente despreciada por parte de un usuario y, además, se puso nerviosa porque empezaron a hablar una variedad de árabe que desconocía. Como hemos visto anteriormente, no se atrevió a avisar al proveedor en un primer momento, nos pidió una tutoría para hablar del tema y nos preguntó si había obrado correctamente, de manera que está claro que en ese momento se sintió muy insegura.

Tenemos el otro ejemplo de situación compleja a nivel emocional. El participante 2 nos habló de una sesión con una mujer de su país que tenía problemas económicos. En sus palabras (véase página 39) nos parece ver un caso de sobreidentificación con el usuario, un concepto que hemos mencionado en el marco teórico de la mano de Qureshi (2009) y Gastó (2020). Como ya hemos mencionado, reformulamos la pregunta varias veces para comprender cuál fue exactamente su comportamiento, pero fue difícil entender con exactitud lo sucedido.

Con las palabras «interpretar exactament el que deia la dona, si el proveïdor no entenia, li explicava una mica, li feia entendre la situació», el participante 2 dio a entender que se apartó de su posición neutral y quiso defender a la usuaria delante del proveedor. No lo podemos afirmar con rotundidad, ya que fue muy reactivo ante nuestras preguntas sobre ese momento en particular. Cabe la posibilidad de que el participante 2 fuera consciente

de que no actuó siguiendo el código deontológico que compartimos con los participantes en la formación y que no quisiera reconocerlo delante de uno de sus formadores.

Algo que también querríamos destacar es que esperábamos que los participantes compartirían con nosotros más problemas en los encargos. Como ya hemos mencionado anteriormente, cuando empezábamos las entrevistas y preguntábamos por los problemas o las dificultades a los que habían debido enfrentarse, la respuesta solía ser que no habían percibido problemas. De hecho, solían empezar las entrevistas con actitud positiva y declaraban que los encargos habían ido bien.

Creemos que hay que tener en cuenta su trayectoria. El único participante que ha hecho mención de problemas léxicos y que ha considerado que debía mejorar su prestación es el participante 2, el único que declaró haber cursado una carrera universitaria de letras antes de la formación. Asimismo, es el único que pidió consejos para poder usar la toma de notas y reconoció que no la usaba porque estaba demasiado nervioso. Es posible que, al tener esa formación, sea más consciente de los errores que comete que los otros dos participantes. De ahí, por ejemplo, que la participante 1 nos dijera que no notaba diferencia a la hora de interpretar hacia el árabe o hacia el español.

Del mismo modo que los participantes apenas citaban aspectos a mejorar o problemas en la interpretación, tampoco dieron muchos ejemplos de momentos que les resultaran duros a nivel emocional. Excepto las situaciones que hemos descrito en el punto 4.3, los participantes no han compartido más momentos en los que se sintieran incómodos, estresados o insatisfechos.

Nos sorprendió la escasez de momentos duros a nivel emocional tras haber leído tantas obras que aseguran que los intérpretes que trabajan en los servicios públicos a menudo acaban sufriendo diferentes patologías debido a su trabajo, patologías como el síndrome del burnout, la fatiga por compasión, el estrés secundario traumático y, la más grave, la traumatización vicaria. De hecho, después de haber leído la definición de traumatización vicaria y ver que las personas que comparten una misma historia con los usuarios tienen más probabilidades de sufrirla, pensamos que los participantes podrían encajar con el perfil de los intérpretes que sufren dicha patología.

Ahora bien, no podemos olvidar que los tres participantes han vivido en sus propias carnes la experiencia de la migración y de hallarse en una situación de vulnerabilidad y/o exclusión social y es posible que, por consiguiente, se hayan convertido en personas más

resilientes. Algunas situaciones que a otras personas podrían parecer muy tristes o incluso traumáticas, quizás ellos las consideran problemas menores. Además, se pidió a la Fundació Germina que los tres participantes no participaran en sesiones que pudieran tener una alta carga emocional, de manera que suponemos que en ningún momento se han visto expuestos a historias especialmente duras.

En la mayoría de sus encargos, han interpretado para familias cuyos hijos asisten a sesiones de la Fundación. Ellos, sin embargo, llegaron de adultos a España. Es cierto que pueden sentirse reflejados en algunas vivencias, pero, a pesar de que provienen del mismo país que los usuarios, han tenido unas vivencias distintas y puede ser que no se sientan tan identificados. De hecho, en el caso en el que vimos una posible sobreidentificación con la usuaria por parte del participante 2, no se estaba hablando sobre un niño o un adolescente, sino que abordaron los problemas económicos de una persona adulta.

Aunque ya hemos reflexionado sobre ese aspecto en el cuerpo del trabajo, consideramos que debemos mencionar de nuevo la actitud que observamos por parte de la proveedora en la sesión a la que asistimos, puesto que pensamos que es un factor clave a la hora de causar menos estrés a los participantes. El hecho de que una de las partes se esforzara continuamente para hacerse entender, como hemos relatado en el apartado 4.5, reduce la presión que sienten los participantes.

Como hemos visto en el capítulo 1, en ocasiones los intérpretes están en situaciones muy incómodas. Aguilera (2015) y Maatta (2015) mencionaban la desconfianza que puede haber por parte de los proveedores y cómo puede afectar en el rendimiento de los intérpretes. En el caso de Maatta, el proveedor no quiso compartir con él ni tan siquiera el género de la persona usuaria para que pudiera interpretar correctamente. Si comparamos esta actitud con la de la proveedora de la Fundació Germina, que incluso construía frases extrañas en español para que fuera más fácil entenderla, vemos que no podemos comparar las sensaciones que puede sentir el intérprete.

Después de haber realizado esta investigación, nos hemos percatado de que nos habría sido necesario observar más sesiones para poder sacar conclusiones más rotundas respecto al posicionamiento de los participantes en la conversación triádica. Aunque gracias a las entrevistas hemos podido obtener información valiosa, consideramos que si hubiésemos estado *in situ* habría sido más fácil detectar si había casos de pérdida de neutralidad o situaciones con una carga emocional mayor.

Por esa razón opinamos que, si en el futuro se quiere realizar una investigación con objetivos similares a los nuestros, se debería asistir a más sesiones y, lo más importante, asistir a sesiones de todos los participantes, ya que en nuestro caso solo hemos podido ver a uno de los participantes.

Si bien es cierto que estamos satisfechos con el planteamiento de la formación, la idea de centrarnos en el impacto emocional fue posterior a haber impartido la formación. Asimismo, hemos consultado gran parte de la bibliografía sobre el papel del intérprete en la ISP y sus posibles implicaciones y las emociones que pueden sentir los intérpretes de los servicios públicos después de haber creado e impartido la formación. Por ello, en la formación no se hizo especial hincapié en cómo se podían sentir los participantes a la hora de interpretar.

En caso de que tuviéramos la oportunidad de impartir otra formación en ISP para un público similar al de la formación impartida para los jóvenes participantes de nuestro estudio, consideramos que sería importante explicar a los participantes el tipo de situaciones con las que se pueden encontrar y cuál es la mejor manera de proceder. Creemos que si una persona, desde el principio, sabe las consecuencias que puede acarrear no ser imparcial, estará más alerta y será menos probable que presente alguna de las actitudes de Qureshi (2009).

No creemos que tampoco se necesite mucho tiempo de formación para explicar a las personas que deban interpretar los riesgos que corren si se sobreidentifican con los usuarios o si se ponen de parte del proveedor. No obstante, sí que creemos que una persona que empieza a trabajar en la ISP debería poder contar con el apoyo de otras personas que conocen la profesión, dado que en varias ocasiones pueden necesitar compartir lo vivido y pedir consejos. Nos parece que el acompañamiento que hemos ofrecido a los jóvenes después de la formación los ha ayudado a consolidar lo aprendido.

Después de este trabajo, creemos que todavía se podría investigar más sobre el tema. Como ya hemos mencionado, el hecho de haber presenciado una única sesión provoca que no podamos sacar conclusiones con tanta seguridad. Lo que sí podemos afirmar con bastante certeza es que la Fundació Germina no es el lugar más hostil en el que un intérprete tenga que trabajar y que las sesiones en las que los participantes han trabajado no se han visto sometidos a situaciones con una alta carga emocional.

Asimismo, consideramos que las patologías que se pueden sufrir al trabajar como intérprete en los servicios públicos tardan más tiempo en aparecer, de manera que también tendría sentido realizar una investigación con sujetos que interpretaran a menudo durante un período de tiempo más largo que el de la investigación de este TFM.

En cualquier caso, ha sido un placer poder colaborar en este proyecto realizado por parte de la Universitat Autònoma de Barcelona, la organización Prollema y la Fundació Germina y esperamos que en un futuro se pueda volver a repetir, dado que consideramos que es un proyecto muy enriquecedor para las tres instituciones que participan y que los resultados han sido muy buenos.

6 Bibliografía

- Aguilera Ávila, L. (2015). Estrategias de prevención y autoayuda para intérpretes que trabajan en contextos de violencia de género. En C. Toledano Buendía y M. del Pozo Triviño (Eds.), *Interpretación en contextos de violencia de género*, (pp. 272-293). Tirant Humanidades.
- Arumí, M. et al. (2011). *Comunicar en la diversitat. Intèrprets, traductors i mediadors als serveis públics*. Grupo de Investigación MIRAS. Linguamón - Casa de les Llengües.
- Arumí, M. et al. (2015). Interpretar en casos de violencia de género en el ámbito psicosocial. En C. Toledano Buendía y M. del Pozo Triviño (Eds.), *Interpretación en contextos de violencia de género*, (pp. 230-271). Tirant Humanidades.
- Arumí 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. <https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.67>
- Bancroft, M. A., et al. (2016). *Breaking Silence: Interpreting for Victim Services*. Ayuda.
- Bot, H. (2003). The Myth of the Uninvolved Interpreter Interpreting in Mental Health and the Development of a Three-Person Psychology. En L. Brunette et al. (Eds.), *Critical Link 3. Interpreters in the Community. Selected papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Montréal, Quebec, Canada 22–26 May*, (pp. 27-35). John Benjamins Publishing Company.
- Cambridge, J. (1999). Information Loss in Bilingual Medical Interviews through an Untrained Interpreter. *The Translator*, 5(2), 201-219, <https://doi.org/10.1080/13556509.1999.10799041>
- Cambridge, J. (2002). Interlocutor roles and the pressures on the interpreters. En C. Valero-Garcés; M. Barés (Eds.), *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Nuevas necesidades para nuevas realidades. Community interpreting and translating: new needs for new realities*, (pp. 119-124). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Cambridge, J. (2004). Profession is a Cultural Concept: Training New Arrivals. Comunicación presentada en el *Critical Link 4: Professionalisation of interpreting in the community*, Estocolmo, 20-23 de mayo.
- Carstensen, G. y Dahlberg, L. (2017). Court Interpreting as Emotional Work: A Pilot Study in Swedish Law Court. *No Foundations: An Interdisciplinary Journal of Law and Justice*, (14), 45-64.
- Foulquié Rubio, A., Vargas-Urpí, M., y Fernández Pérez, M. (2018). Introducción 2006-2016: Una década de cambios. En A. Foulquié Rubio, M. Vargas Urpí y M. Fernández Pérez (Eds.), *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles : una década de cambios, retos y oportunidades*, (pp. 1-12). Comares.
- Garber, N. (2000) *Community Interpretation: Another View*. En: R. P. Roberts, . D. Abraham y A. Dufour, *Critical Link 2 : Interpreters in the Community. Selected papers from the Second International Conference on Interpreting in legal, health and social service settings, Vancouver, BC, Canada, 19–23 May 1998*, (pp. 9-20) John Benjamins Publishing Company.
- Gastó Jiménez, M. (2020). *La gestión de las emociones en una sesión de interpretación en los servicios públicos caracterizada por una alta carga emocional*. [Trabajo de Fin de Máster, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB <https://ddd.uab.cat/record/230959>
- Gil Bardají, A. (2018). *Capsule 2: The rules of game*. <https://ddd.uab.cat/record/259582>
- Hale, S. (2007). *Community Interpreting*. Palgrave Macmillan UK
- Hale, S. *Community Interpreting*. (2015). En: F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, (pp. 65-68). Routledge.
- Hernández García, M. C. (2017). Fatiga por compasión entre profesionales sanitarios de oncología y cuidados paliativos. *Psicooncología*, 14(1), 53-70. <https://doi.org/10.5209/PSIC.55811>
- IDESCAT. (2022). Población extranjera a 1 de enero. Por nacionalidad (continentes). <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=13214&lang=es>
- IDESCAT. (2018). Usos lingüísticos de la población. Lengua inicial, de identificación y habitual. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10364&lang=es>

- Jociles Rubio, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150.
- Lor, M. (2012). *Effects of Client Trauma on Interpreters: An Exploratory Study of Vicarious Trauma*. [Trabajo de investigación, St. Catherine University]. Sofia, el repositorio de la St. Catherine University.
https://sophia.stkate.edu/msw_papers/53
- Maatta, S. K. (2015). Interpreting the discourse of reporting: The case of screening interviews with asylum seekers and police interviews in Finland. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 7(3), 21–35.
<https://doi.org/10.12807/ti.107203.2015.a02>
- Moreno-Jimenez, B. et al. (2013). Trauma y trabajo: el estrés traumático secundario. En B. Moreno Jiménez y E. Garrosa Hernández (Eds.) *Salud laboral: Riesgos psicosociales y bienestar laboral*, (pp. 197-222). Ediciones Pirámide.
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*, (pp. 23-45).. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Ozolins, U. (2000) *Community Interpretation: Another View*. En R. P. Roberts, D. Abraham y A. Dufour (Eds.), *Critical Link 2 : Interpreters in the Community. Selected papers from the Second International Conference on Interpreting in legal, health and social service settings, Vancouver, BC, Canada, 19–23 May 1998*, (pp. 21-34). John Benjamins Publishing Company.
- Pöllabauer, S. (2004). Interpreting in Asylum Hearings: Issues of Role, Responsibility and Power. *Interpreting : International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 6(2), 143–180. <https://doi.org/10.1075/intp.6.2.03pol>
- Qureshi, A. (2009). Comunicación intercultural y relación terapéutica. En: *Mediación intercultural en el ámbito de la salud. Programa de formación*. Fundació la Caixa, cap. 13.
- Rozan, J.F. (1979). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Université de Genève.
- Turner, C. y Astin, F. (2021). Grounded theory: what makes a grounded theory study? *European Journal of Cardiovascular Nursing*. 20(3), 285–289.
<https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvaa034>

- Ugarte, X. y Vargas-Urpí, M. (2018). La interpretación en los servicios públicos en Catalunya y en las Illes Balears. En A. Foulquié-Rubio.; M. Vargas-Urpí y M. Fernández (Eds.) *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles: Una década de cambios, retos y oportunidades*, (pp. 47-64). Comares.
- Valero Garcés, C. (2005). Emotional and Psychological Effects on Interpreters in Public Services. A critical Factor to Bear in Mind. *Translation Journal*, 9(3). <https://translationjournal.net/journal/33ips.htm>
- Valero Garcés, C. (2007). Challenges in Multilingual Societies. The Myth of the Invisible Interpreter and Translator. *Across languages and cultures*, 8(1), 81–101. <https://doi.org/10.1556/Acr.8.2007.1.5>
- Vargas Urpí, M. (2014). *La interpretació als serveis públics i la mediació intercultural amb el col·lectiu xinès a Catalunya*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/96486>
- 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. (2018). *Capsule 1: Different roles*. <https://ddd.uab.cat/record/259583>

7. Anexos

7.1 Formulario de preformación

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 te esperas aprender en 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?

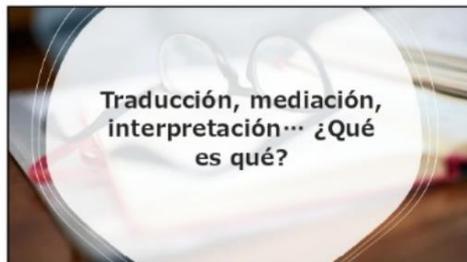
7.2 Formulario de postformación

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?

7.3 Presentaciones de la formación

7.3.1 Primera sesión



Esta formación va de interpretación. Si aceptamos un encargo de interpretación, no somos ni traductores ni mediadores.

Veamos a una intérprete y a una mediadora en acción



¿Qué diferencias habéis visto entre las dos profesiones?

Interpretación en los servicios públicos

Interpretación que tiene lugar en el ámbito de los servicios públicos para permitir o facilitar la comunicación entre el personal oficial y los usuarios.

Interpretación en los servicios públicos

Características:

- Una de las partes tiene más poder que la otra
- Una de las partes necesita tener acceso a un servicio (a menudo muy importante)
- Se trabaja con conversaciones, no con discursos
- El intérprete trabaja en "dos direcciones" (por ejemplo: del árabe al español y del español al árabe)

Comunicación TRIÁDICA (a tres bandas)



Interpretación en los servicios públicos

Hay tres macroámbitos:

- ✓ Médico-sanitario
- ✓ Socio-educativo
- ✓ Jurídico-policial

Interpretación en los servicios públicos

Ámbito socio-educativo

- ✓ Durante una reunión de padres al inicio del curso escolar
- ✓ En una entrevista entre el maestro y la familia del niño escolarizado
- ✓ Durante una reunión informativa sobre cursos de formación para parados



¿Qué hacemos con las diferencias culturales?



Presentarse

¿Qué incluir en la presentación?

- Nombre + función
- Interpretarlo todo
- Confidencialidad
- Instrucciones básicas sobre la modalidad de interpretación
- Instrucciones básicas sobre la gestión de la conversación
- Fomentar la comunicación directa

1. Hola, me llamo (...) y hoy voy a ser tu intérprete
2. Como tal, mi deber es interpretar todo lo que se diga en esta sesión, así que si hay algo que no quieras que interprete, por favor, no lo digas. Recuerda también que no puedo dar consejos ni contestar preguntas: yo estoy aquí solo para interpretar, la profesional de referencia es...
3. Pero puedes estar tranquila: todo lo que se diga en esta sesión es estrictamente confidencial, así que puedes hablar en toda confianza. Si me ves tomar notas, sólo son un apoyo a mi trabajo. Las destruiré delante de ti al terminar la sesión.

4. Interpretaré después de cada una de tus intervenciones, por lo tanto, intenta hacer pausas frecuentes para que yo pueda interpretar con mayor precisión.
5. Si en algún momento necesito que pares o me veo obligada a intervenir por algún motivo, levantaré la mano así.
6. Dirígete a la profesional de referencia y no a mí. Si bajo la mirada es sólo para que os miréis mutuamente.

Veamos por qué es importante presentarse



EXPANDING
PROFESSIONAL
BORDERS
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

- OTRO EJEMPLO DE PRESENTACIÓN**
- CIFE (by "The Healthcare Interpreter's Tools for Successful Communication in Tradic Encounter")
1. CONFIDENTIALITY
 2. I USE THE FIRST PERSON
 3. FLOW
 4. EVERYTHING WILL BE INTERPRETED

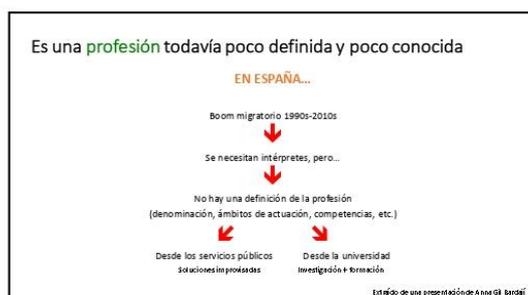
Quizás hay momentos en los que necesitamos una presentación más corta...

Hola, soy me llamo [...] y seré el/la intérprete. Lo que se diga es confidencial y lo interpreto todo. Si necesito una pausa, levantaré la mano.



¡Vamos a practicar nuestras presentaciones!

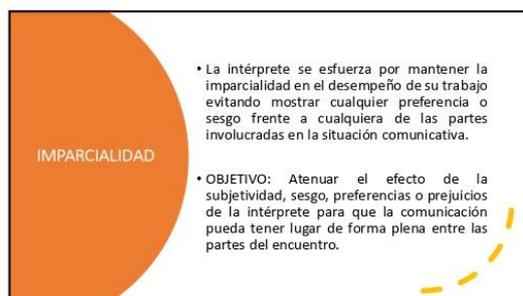
7.3.2 Segunda sesión





CONFIDENCIALIDAD

- La intérprete trata de manera confidencial toda la información (oral o escrita) a la que haya tenido acceso durante el desempeño de sus tareas profesionales: no desvela ningún fragmento de la misma.
- OBJETIVO: Respetar y aplicar el secreto profesional respecto de la información obtenida durante la interpretación como fruto de la interacción entre los participantes de la situación comunicativa.



IMPARCIALIDAD

- La intérprete se esfuerza por mantener la imparcialidad en el desempeño de su trabajo evitando mostrar cualquier preferencia o sesgo frente a cualquiera de las partes involucradas en la situación comunicativa.
- OBJETIVO: Atenuar el efecto de la subjetividad, sesgo, preferencias o prejuicios de la intérprete para que la comunicación pueda tener lugar de forma plena entre las partes del encuentro.



RESPETO

- La intérprete se muestra respetuosa hacia las partes que participan en la situación comunicativa que está siendo interpretada.
- OBJETIVO: Reconocer y mostrar respeto por la dignidad inherente a cada una de las partes que participan en la situación comunicativa en la que presta servicio.



FRONTERAS PROFESIONALES

- La intérprete se esfuerza por llevar a cabo sus tareas profesionales según el papel que le corresponde y evita involucrarse personalmente.
- OBJETIVO: Mantener la integridad profesional. Salvaguardar el papel profesional de la interpretación y promover circunstancias que permitan la comunicación autónoma de las partes. Mantener el equilibrio y la salud física y mental de la intérprete.



RESPONSABILIDAD

- La intérprete es responsable de la calidad de la interpretación que ofrece frente a todas las partes y ante el organismo que ha contratado sus servicios.
- OBJETIVO: Mostrarse responsable ante la calidad del trabajo realizado y la necesidad de respetar las fronteras profesionales.



PROFESIONALIDAD

- La intérprete actúa en todo momento de manera ética y profesional.
- OBJETIVO: Velar por una conducta y comportamiento profesionales que inspiren confianza y respeto de la profesión.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS

- La intérprete se compromete a desarrollar un trabajo de formación continuada para estar al día de la evolución de sus lenguas de trabajo y de las culturas asociadas a estas lenguas así como de la evolución de los servicios para los que trabaja.
- **OBJETIVO:** Alcanzar el nivel más alto posible de competencia profesional que le permita desempeñar servicios de interpretación de alta calidad.

1)

El usuario del servicio habla tan deprisa que te pierdes. Rápidamente, intentas resumir todo lo que recuerdas que el usuario ha dicho.

¿El resumen es una técnica aceptable? ¿Por qué (o por qué no)? Si lo es, ¿cuándo es aceptable resumir?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

El título de un ejercicio de Anna Gil Barojá

10)

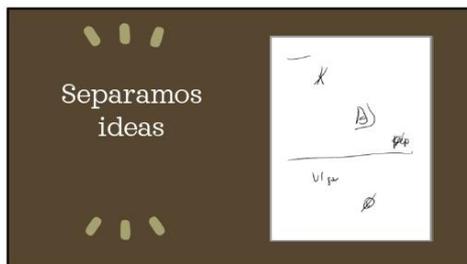
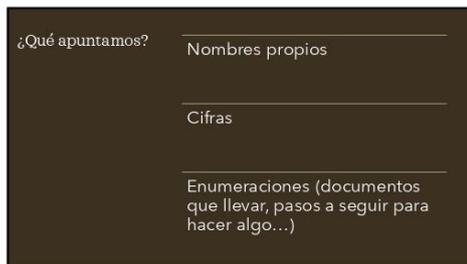
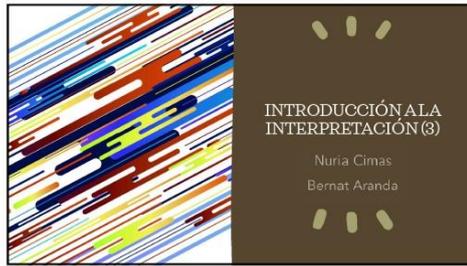
Debes interpretar a un criminal acusado de haber matado a muchas personas, entre ellas niños. Durante toda la interpretación, te muestras frío y distante en la comunicación con él hasta rozar la descortesía.

¿Estás actuando profesionalmente? ¿Por qué (o por qué no)?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

El título de un ejercicio de Anna Gil Barojá

7.3.3 Tercera sesión



Negación
Tachamos

Gradación: punteado

Muchísimo: 2 subrayados
Mucho: 1 subrayado
Bastante: rayitas entrecortadas
Poco: puntitos

Abreviación

7.4 Ejercicios del código deontológico

7.4.1 Ejercicio 1¹³

Lee la lista y decide qué color corresponde a cada enunciado basándote en los siguientes criterios:

VERDE: prácticas que SIEMPRE hay que seguir

AMARILLO: prácticas que A VECES hay que seguir

ROJO: prácticas que NUNCA hay que seguir

1. Interpretarlo todo
2. Dar tu opinión si el usuario te pregunta
3. Mantener una estricta confidencialidad
4. Aceptar dinero del usuario
5. Interpretar expresiones faciales y gestos
6. Llegar puntual a la cita
7. Utilizar la primera persona
8. En lugar de asistir a usuarios que necesitan ayuda (por ejemplo, acompañarlos hasta su casa), dirigirles al servicio social adecuado para este fin
9. Comentar a tus colegas el contenido de una sesión pública en la que tú interpretabas (por ejemplo, una charla informativa sobre el sida)
10. Interpretar obscenidades, insultos o palabras ofensivas
11. Consultar un diccionario cuando es necesario
12. Estar de pie o sentado un poco detrás del usuario
13. Rechazar un encargo que es demasiado difícil para ti
14. Pedir una pausa cuando estás cansado
15. Solicitar información sobre la sesión en la que vas a interpretar para poder prepararla en casa

¹³ Ejercicio de la Dra. Anna Gil Bardají

7.4.2 Ejercicio 2¹⁴

Lee los siguientes casos y responde a las preguntas:

CASO 1:

Llegas a una entrevista en la que debes actuar como intérprete y te encuentras con que el usuario al que debes interpretar es la mujer de un familiar lejano tuyo.

¿Qué haces?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

CASO 2:

Llegas a una entrevista en la que debes actuar como intérprete vestida con una camiseta de manga corta, un short y unas sandalias playeras (es verano y hace mucho calor). La intervención va a tener lugar en una ONG en la que muchos de sus trabajadores van vestidos de manera informal.

¿Crees que tu forma de vestir es la adecuada en esta situación? ¿Por qué (o por qué no)?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

CASO 3:

El usuario, que te parece muy buena persona, tiene tantos problemas y necesita tanto apoyo que le das tu número de móvil para que te llame en caso de urgencia.

¿Has hecho lo correcto? ¿Por qué (o por qué no)?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

¹⁴ Ejercicio de la Dra. Anna Gil Bardají

CASO 4:

Actúas como intérprete para un hombre acusado de maltratar a su mujer. Un año después vuelves a encontrarte con el mismo hombre, que ahora solicita asilo político. El proveedor del servicio parece no tener ninguna información sobre lo sucedido con ese hombre un año antes.

¿Debes ponerle al corriente de ello? ¿Por qué (o por qué no)?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

CASO 5:

Debes interpretar en una sesión colectiva de un CAP en la que una enfermera del centro informa a las nuevas madres sobre las ventajas e inconvenientes de dar el pecho y el biberón a los bebés. Al terminar la interpretación, una madre te pide consejo y tú le respondes que es mucho mejor para el bebé la leche materna.

¿Has hecho bien? ¿Por qué (o por qué no)?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

CASO 6:

De adolescente viviste una experiencia relacionada con un aborto que hizo despertar en ti unos sentimientos muy intensos a favor o en contra de esta práctica médica. Ahora debes interpretar en una entrevista entre una psicóloga y una adolescente embarazada que no sabe si quiere abortar o no.

¿Debes aceptar el encargo? ¿Por qué (o por qué no)?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

7.4.3 Ejercicio 3

Lee los siguientes casos y responde a las preguntas:

CASO 1:

Antes de empezar la intervención, un paciente te dice «Sí, ya sé que tengo VIH, pero no puedo decírselo a mi pareja, sino me dejará. Por favor, no le digas nada al doctor».

¿Debes romper la confidencialidad y decírselo al doctor? ¿Por qué (o por qué no)?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

CASO 2:

El usuario del servicio habla tan deprisa que te pierdes. Rápidamente, intentas resumir todo lo que recuerdas que el usuario ha dicho.

¿El resumen es una técnica aceptable? ¿Por qué (o por qué no)? Si lo es, ¿cuándo es aceptable resumir?

¿Qué códigos deontológicos intervienen en este caso?

7.5 Ejercicios de memoria

7.5.1 Noticias del periódico

Las claves de la vuelta al colegio: ¿cuándo empiezan las clases? ¿Sigue siendo obligatoria la mascarilla?

El curso comienza entre una ansiada normalidad que no se sabe aún si volverá y la amenaza persistente de la pandemia

El curso 2021-2022 comenzará en los próximos días para algo más de ocho millones de alumnos de toda España, en un contexto sanitario que mejora, pero sigue creando incertidumbre. Mientras los docentes se afanan en recuperar el tiempo perdido, las comunidades volverán a aplicar el grueso de medidas de prevención del curso pasado, aunque abriendo algunos espacios de relajación que alivian las dificultades organizativas, pero preocupan a muchos padres. Por ejemplo, aumenta el límite máximo de alumnos de los grupos burbuja, tanto en infantil como en primaria, y se reduce de 1,5 a 1,2 metros la distancia mínima entre mesas en la secundaria.

Se suspende el Brasil-Argentina por el protocolo sanitario

El clásico sudamericano se para a los cinco minutos por orden de las autoridades brasileñas, que acusan a cuatro jugadores de la Albiceleste de no cumplir la cuarentena exigida

Lo que iba a ser la cumbre del fútbol sudamericano dentro de las eliminatorias para el Mundial de Qatar 2022 se convirtió en un lío monumental. El partido Brasil-Argentina fue suspendido este domingo por inspectores sanitarios brasileños ante la estupefacción generalizada cuando ya había comenzado a rodar el balón. A los cinco minutos de comenzar el clásico sudamericano, funcionarios de la Agencia Nacional de Vigilancia Sanitaria (Anvisa) saltaron al campo del Estadio Neo Química de São Paulo (Corinthians) para exigir que fuera paralizado de inmediato el choque con el argumento de que tres de los jugadores de Argentina que militan en la Premier League y estaban en el campo —Emiliano Martínez, del Aston Villa; y Cuti Romero y Giovanni Lo Celso, del Tottenham— habían mentido al entrar en Brasil después de haber estado en Reino Unido, incumpliendo la cuarentena exigida. Un cuarto jugador —Emiliano Buendía, del Aston Villa—, también acusado de estas infracciones, seguía el partido desde el banquillo.

Los grandes bancos europeos registran cada año 20.000 millones de beneficios en paraísos fiscales

La aplicación de un tipo mínimo del impuesto de sociedades del 15% a estas entidades implicaría una recaudación adicional de entre 3.000 y 5.000 millones de euros

Entre 2014 y 2020, los grandes bancos europeos contabilizaron 20.000 millones de euros cada año en paraísos fiscales y territorios de baja tributación, una cifra equivalente al 14% de sus beneficios totales. Así lo refleja un estudio publicado por el EU Tax Observatory, un organismo adscrito a la Paris School of Economics, que pone bajo la lupa a las 36 entidades financieras de 11 países con más peso en el Viejo Continente. Entre ellas están las españolas BBVA, Bankia, Santander y Sabadell, que salen mejor paradas que muchas de sus competidoras. El estudio calcula que se obtendría una recaudación adicional para las arcas públicas de entre 3.000 y 5.000 millones de euros cada año si las ganancias de estos bancos se gravaran a un tipo mínimo del 15% del impuesto de sociedades.

7.5.2 Descripción para dibujar

Hay una calle con carretera de doble dirección. En la acera, dos chicas llevan la bolsa de la compra. Hay dos coches de tres puertas y uno de cinco puertas. Un tranvía pasa por un paso a nivel. Hay dos semáforos en rojo y una señal de prohibido aparcar. Por la acera van un señor calvo y un chico de pelo largo. El segundo lleva traje y maletín y va de camino al trabajo. El primero va bebiendo una botella de cerveza y lleva una guitarra. Hay dos ceda al paso, un perro meando y el coche más pequeño tiene una rueda pinchada. Hace sol.

7.6 Role plays

7.6.1 Un caso de absentismo escolar

USUARIO: ASIM, PADRE DE ADAM

PROVEEDORA: ANNA, PROFESORA DE ASIM

PROFESORA: ¡Buenos días! Yo soy Anna, la maestra de Adam.

PADRE: Hola! Soc l'Asim, el pare de l'Adam.

PROFESORA: Muy bien. ¡Encantada de conocerle! Hace días que queríamos conocer a la familia de Adam, ¿quiénes sois en casa, con quién vive Adam?

PADRE: Som 4, jo, la meva dona, l'Adam i el seu germà gran.

PROFESORA: Ah, muy bien. ¿Y el hermano mayor también está en el colegio?

PADRE: Sí, estudia a l'institut.

PROFESORA: Ah, vale, perfecto. Y llegasteis de vuestro país este verano, ¿verdad?

PADRE: Sí, no fa molt de temps que vivim aquí. Bé, jo fa més temps que visc aquí, però fa poc que m'he reunit amb la meva família. Fa poc que viuen aquí. Van arribar 2 mesos abans que l'Adam comencés l'escola. Va començar el novembre, així que van arribar al setembre o octubre.

PROFESORA: Muy bien. Pues Adam está contento en el colegio, le vemos contento. Es difícil los primeros meses porque es todo distinto, pero en este colegio hay otros niños que hablan su idioma, entonces enseguida ya ha tenido amigos y en el patio juega con muchos niños, es un niño muy sociable, muy alegre...

PADRE: Sí, al principi no volia anar a l'escola, li feia por. El canvi és molt gran i li feia por. Quan vam acabar tots els tràmits va començar a venir a classe. Vam haver de fer molts tràmits primer perquè la meva dona i els meus fills poguessin arribar a Espanya i ens vam oblidar de buscar una escola, per això va començar més tard.

PROFESORA: Claro, son muchas cosas. Lo importante es que está contento y ahora hay que ver cómo se va acostumbrando y cada vez está más al ritmo de los otros niños. Aún vemos un poco que está nervioso, entonces, tenemos a veces dos profesores y tiene que sentarse el profesor con él para que haga un poco el trabajo. Ya le damos cosas que pueda entender, más fáciles, porque es importante que empiece a hacer tareas, aunque en otro nivel. No pasa nada. Poco a poco.

PADRE: Clar! No parla l'idioma, no el sap parlar. Per ell tot és nou i és molt difícil. De sobte ha arribat a un país nou, amb una llengua nova, un nou sistema... li ha costat. Intentarem que entre la família i l'escola es pugui adaptar.

PROFESORA: Muy bien. En el colegio vamos a ir aprendiendo poco a poco y también vamos a dar unos deberes con unas palabras cada semana para que leáis juntos en casa, ¿vale? Es importante cada día, un poquito sentarse y aprender un poquito porque el papá ya sabe español, pues le puede enseñar un poco.

PADRE: Sí, ho intentaré. Treballo moltes hores, per això la meva dona el ve a buscar. Jo treballo moltes hores i la meva dona no parla espanyol. Només tinc un dia lliure i vaig molt cansat. Però ho intentaré, seuré amb ell per estudiar. Li he dit a la meva dona que busqui classes d'espanyol.

PROFESORA: Es normal y entendemos que tenéis que trabajar mucho y el idioma es para todos un poco un problema al principio, pero poco a poco va a mejorar. En el colegio dan clases de español para mamás y pueden ir por las mañanas. Puedo pedirle a la secretaria que os llame, ¿vale?, si os interesa.

PADRE: Sí, sí, estaria molt bé.

PROFESORA: Muy bien. Otra cosa que quería decir... Adam, a veces, los lunes o los viernes no viene al colegio, los viernes por la tarde. Y cada hora del colegio hacemos cosas importantes. Es muy importante para Adam que venga cada semana: para estar bien con sus compañeros, para acostumbrarse...

PADRE: Sí, és que jo treballo moltes hores, me'n vaig al matí i torno a la nit. La seva mare no s'ha adaptat encara aquí i al nostre país era molt més flexible. Els podies portar a l'escola i anar-los a buscar a l'hora que volguessis. I sobre els divendres... al nostre país el divendres és festa. Som d'un país musulmà i els divendres no hi ha classe.

PROFESORA: Pues aquí sí, el horario es de las nueve a las cuatro y media, de lunes a viernes. Es importante que no se pierda clases.

PADRE: Clar, vigilaré que no es perdi més classes.

PROFESORA: Muy bien, lo citaré dentro de unos meses para ver cómo evoluciona Adam.

PADRE: Moltes gràcies per la seva ajuda.

7.6.2 Inscribir a un niño a la escuela

USUARIA: María, madre mexicana que quiere escolarizar a su hijo

PROVEEDORA: Funcionaria del ayuntamiento

USUARIA: Hola, soy María y me gustaría apuntar a mi hijo a la escuela.

PROVEEDORA: Segui, María. Com puc ajudar-la?

USUARIA: Hace dos meses que vivimos aquí y me gustaría que mi hijo fuera a la escuela.

PROVEEDORA: Dos mesos? Per què ha trigat tant de temps a venir a sol·licitar escola?
(Dirigiéndose solo a la intérprete) Podria haver vingut abans...

USUARIA: Es que no sabía cómo hacer el trámite y no tuve tiempo para preguntar, trabajo mucho...

PROVEEDORA: A veure, necessito el nom complet del seu fill. Data de naixement i anys d'escolarització al país d'origen.

USUARIA: Se llama Miguel García Fernández, tiene 7 años y ahora tiene que empezar primero.

PROVEEDORA: Si el nen té 7 anys hauria de començar segon, no primer. A quin any va néixer?

USUARIA: 2015

PROVEEDORA: Llavors no té 7 anys, en té 6.

USUARIA: Mi hijo es todavía muy pequeño. Por favor, ponedlo en primero, si no, no podrá aprender el idioma. No reconoce las palabras.

PROVEEDORA: Això no ho decidim nosaltres. És complicat. Prenc nota del que em diu, així podran prendre una decisió al respecte. Però no li puc garantir que posin el nen a primer de primaria.

USUARIA Por favor, no quiero que repita curso.

PROVEEDORA: Ja li he dit que no está a les meves mans. Però no es preocupi. Faré arribar la informació que ens ha donat. El que sí que pot fer vosté és dir-nos el nom de les escoles que li interessin per al seu fill. Pot escollir tres escoles del barri on viu. Per cert, on viu?

USUARIA: Vivo al lado del mercado, pero no conozco las escuelas de mi zona. ¿Hay alguna escuela que solo enseñe castellano?

PROVEEDORA: Aquí totes les escoles ensenyen català perquè és la llengua de les classes, però el castellà també l'aprenen. Normalment les famílies escullen les escoles que els queden més aprop del seu domicili. En el seu cas la més propera és el CEIP Mercé Rodoreda. Però no li puc assegurar plaça en aquesta escola, perquè sé que ja té molts alumnes. M'ha de donar dos noms més.

USUARIA: No conozco las escuelas... No le puedo dar dos nombres más.

PROVEEDORA: D'acord, doncs li posem el CEIP Beethoven i el Joan Miró, que també li queden aprop de casa.

PROVEEDORA: (se dirige al intérprete) Si us plau, diga-li que ha de demanar cita per una segona cita. Quan vingui, ja sabrem a quina escola hem trobat plaça per al seu fill i li facilitarem les dades d'una persona de contacte del centre.

USUARIA: ¿Dónde pido la cita?

PROVEEDORA: Digues-li que la pot demanar a recepció. Una altra cosa, per a la segona cita m'ha d'omplir aquest formulari. Porti'l omplert, si us plau.

USUARIA: De acuerdo, muchas gracias

PROVEEDORA: Que vagi bé, María. Ens veiem a la segona cita.

PROVEEDORA: (Dirigéndose al intérprete) A veure si per una vegada a la vida un estranger em porta els documents quan toca.

7.6.3 Inscripción de los hijos a la escuela

USUARIA: Aïcha, madre marroquí que quiere escolarizar a sus hijos

PROVEEDORA: Funcionaria del ayuntamiento

PROVEEDORA: ¡Buenos días! Soy Dolors, la asistenta social. ¿Qué puedo hacer por usted?

USUARIA: Bon dia! Necessito ajuda per trobar una escola per al meu fill.

PROVEEDORA: Por supuesto, no se preocupe. Yo le daré toda la información que necesita. Dígame.

USUARIA: Estic una mica preocupada perquè acabo d'arribar a Espanya amb el meu marit i no sé si els meus fills poden anar a l'escola perquè no són espanyols.

PROVEEDORA: Sí, sus hijos tienen los mismos derechos que los niños con nacionalidad española, así que no se preocupe por eso. ¿Qué edad tienen sus hijos?

USUARIA: Doncs... el més petit té 8 anys i els més grans 12 i 14. Però només busco escola per als dos més petits.

PROVEEDORA: ¿Y eso por qué? ¿Ya tiene una escuela para el mayor?

USUARIA: No, però l'Asmaa, la meva filla, ja no va a l'escola.

PROVEEDORA: Entiendo, pero en el sistema educativo español los niños tienen que ir a la escuela obligatoriamente hasta los 16 años.

USUARIA: Les nenes també?

PROVEEDORA: Sí. Después de acabar la ESO puede decidir cursar bachillerato y en un futuro incluso hacer una carrera universitaria. Si no también puede hacer un ciclo de FP y para esto no necesitaría bachillerato. Si quiere después le puedo dar más información sobre esto.

USUARIA: Això està molt bé, m'agradaria tenir-ne més informació.

PROVEEDORA: Genial. Vamos a ver, en primer lugar me tiene que facilitar sus datos personales. ¿Dónde vive? Debemos saberlo para ver qué escuelas le quedan cerca y cuáles tienen plazas disponibles.

USUARIA: Ens van donar un pis a la Trinitat Nova, a prop del mercat.

PROVEEDORA: ¡Estupendo! Hay muchas escuelas cerca. El pequeño podría ir a la Escola Prosperitat y los mayores al Institut Trinitat Nova, son buenos centros y están bastante cerca entre sí.

USUARIA: D'acord, però no entenc per què no poden anar a la mateixa escola. Preferiria que anessin tots junts.

PROVEEDORA: En el sistema educativo español hay dos tipos de colegios: los de primaria para niños de 6 a 11 años y los de secundaria de 12 a 16 o 18. La Escola Prosperitat es de primaria y el Institut Trinitat Nova, de secundaria. De todas formas, estoy segura de que sus hijos se integrarán bien.

USUARIA: D'acord.

PROVEEDORA: ¿Sus hijos hablan castellano o catalán?

USUARIA: Bé, parlen àrab i amazic i estan aprenent espanyol, però encara no el parlen molt bé.

PROVEEDORA: Vale, le explico, hay un programa que se llama Aula d'Acollida. De esta forma sus hijos tendrán apoyo escolar y emocional. Es decir, no solo les darán clases de refuerzo en las asignaturas que necesiten, sino que también tendrán a un psicólogo ya que el proceso de integración puede ser difícil al principio. Además también tendrán clases de catalán porque es la lengua vehicular. Pero no se preocupe, todo esto se hará asegurándose de que no pierdan contacto con el resto del grupo.

USUARIA: Què bé! Quina documentació necessito?

PROVEEDORA: Pues mire, tendrá que entregarnos lo siguiente. Se trata del documento de identidad de los padres y de los niños, como el DNI, aunque en su caso imagino que tendrán el NIE, el libro de familia, la cartilla de vacunación, si la tiene, y el certificado de empadronamiento. También, necesitamos el expediente académico de sus hijos.

USUARIA: Això és molt! No conec alguns d'aquests documents... Crec que no els tinc... Em podria explicar que es la cartilla de vacunació i l'expedient acadèmic?

PROVEEDORA: Sí, por supuesto, no se preocupe que se lo explico. La cartilla de vacunación es un documento en el que se especifica las vacunas que se le han puesto a sus hijos y las que aún tienen que ponerse. Y en el expediente académico aparecen datos sobre lo que han estudiado sus hijos hasta ahora.

USUARIA: D'acord... (espantada). I quin horari faran? A quina hora han de ser a l'escola?

PROVEEDORA: En general el horario es de 9 de la mañana a 4 de la tarde. Hay un comedor escolar, así que podrían comer allí. Además, si su familia es musulmana en estos centros les ofrecen un menú halal.

USUARIA: Perfecte! Però els meus fills poden entrar més tard? L'Ajuntament m'ha contractat per netejar la platja i treballa de 9 a 11.

PROVEEDORA: No, es muy importante que sus hijos sean puntuales para que sigan bien las clases y se integren en la escuela. De todas formas existe la posibilidad de dejarlos en el Aula Matinera. Es un programa para niños cuyos padres trabajan temprano así que podría dejarlos a las 8 de la mañana antes de ir a trabajar.

USUARIA: D'acord! I quant costa l'escola? Hi ha beques?

PROVEEDORA: No tiene que preocuparse por eso. En España hay colegios privados y públicos. Pero la educación en los públicos es de muy buena calidad. Tan solo tendría que pagar el comedor, serían 25 euros al mes por cada niño. Además hay unas becas para pagar el material escolar como los libros de texto, libretas... Además, me había dicho que tenía 3 hijos, ¿no?

USUARIA: Sí, l'Asmaa, el Karim i el Mohammed.

PROVEEDORA: De acuerdo, entonces también podrían optar a una subvención por familia numerosa. Se solicita en el Departamento de Bienestar Social y Familia.

USUARIA: D'acord, perfecte. No sabia que podia demanar ajudes. Moltes gràcies, és molt amable.

PROVEEDORA: No se preocupe, es mi trabajo. ¿Qué le parece si mañana se pasa por aquí a primera hora de la mañana con la documentación que le he pedido y ya inscribimos a sus hijos en la escuela? ¿Quiere que se lo escriba? La intérprete podría escribirsele en árabe.

USUARIA: Sí, si us plau. Moltes gràcies. Fins demà!

PROVEEDORA: Hasta mañana, que vaya bien.

7.6.4 Una adolescente problemática

PILAR: PROFESORA DE FANFANG

BRUNO: PADRE DE FANFANG

PROFESORA: Hola, bon dia, moltes gràcies per haver vingut avui.

BRUNO: Buenos días.

PROFESORA: Com esteu a casa? Tot va bé?

BRUNO: La verdad es que sí, no ha pasado nada fuera de lo habitual. ¿Ha ocurrido algo? Normalmente no me citan a no ser que lo pida yo.

PROFESORA: Doncs sí, sí que han passat coses. Estem molt preocupats per la Fanfang.

BRUNO: ¿Cómo? ¿Por qué? En casa no hemos notado nada extraño.

PROFESORA: Doncs el seu comportament a l'institut ha canviat molt aquests últims mesos. La Fanfang ha provocat certs conflictes greus i hem decidit que l'expulsarem del centre una setmana. Per això el volíem citar, perquè teníem la sensació que la Fanfang no explicava els problemes a casa.

BRUNO: No me lo puedo creer, ¿me está hablando de mi hija? Necesito saber todo lo que ha ocurrido.

PROFESORA: El primer conflicte greu va ser a principis de curs. La Fanfang i una companya de classe van activar l'alarma antiincendis perquè es van posar a fumar al lavabo. Per molt que es tanquessin, el fum va activar l'alarma. Vam desallotjar tota l'escola pensant que hi havia un incendi. No van dir res. Van ser els bombers que van trobar restes de cigarrets al lavabo. Durant setmanes vam haver de preguntar als alumnes qui havia estat i finalment una persona va confessar haver vist a la Fanfang i l'altra noia sortint del lavabo corrents.

BRUNO: No me lo creo, Fanfang no fuma. Nunca ha fumado en casa. Mi mujer o yo habríamos visto algo. Solo sale para ir al instituto y vuelve a la hora que toca. Cuando

está en casa, siempre está en su habitación estudiando y solo sale para comer. Es muy trabajadora. Esa persona que dijo que vio a Fanfang fumando miente.

PROFESORA: Vam trobar paquets de tabac dins de la motxilla de la Fanfang... És veritat. Sé que és difícil d'acceptar, però és cert. La Fanfang fuma i va fumar al lavabo de l'institut. Vam escriure una nota a l'agenda per comunicar-vos el que va passar, però creiem que mai us la va ensenyar.

BRUNO: No, no nos ha hablado de ninguna nota en la agenda...

PROFESORA: Exacte, va falsificar la teva firma. Com ho ha fet en altres ocasions.

BRUNO: ¿Cómo? ¿Falsificó mi firma? Esto es una acusación muy grave.

PROFESORA: Ho sé, però és veritat. Últimament les notes de la Fanfang han baixat molt. Aquest primer trimestre ha suspès set assignatures: català, castellà, anglès, matemàtiques, ciències naturals, ciències socials i educació visual i plàstica. Ens va semblar molt estrany que firméssiu els exàmens conforme havieu vist les notes i no ens truquéssiu, perquè ha aprovat molts pocs exàmens.

BRUNO: Fanfang nos dijo que a partir de tercero de la ESO los exámenes no podían salir de la escuela y que no nos los podía enseñar. Pero tenía un papel donde apuntaba las notas y firmábamos ahí. Es verdad que habíamos visto que las notas no eran tan altas como el año pasado, pero la mayoría eran 6 y 7, por eso no estábamos preocupados.

PROFESORA: Exacte, sabem que us preocupeu per la vostra filla i ens va semblar molt sospitós que no us preocupéssiu. I el pitjor problema no són les notes. La vostra filla és intel·ligent i és capaç d'aprovar tercer d'ESO. Si està traient aquestes notes, és perquè sempre està parlant amb els companys, no fa els deures i no estudia. Si canvia d'actitud, pot aprovar sense cap problema. Però no veiem que canviï d'actitud. Al contrari, cada cop es mostra més agressiva amb els professors. Ens parla molt malament. A casa no heu notat cap canvi?

BRUNO: No me lo puedo creer. Fanfang siempre ha sido una chica muy respetuosa con todo el mundo. No, en casa no nos habla mal. Sí que es verdad que mi mujer me comentó que notaba Fanfang distante. Que pasaba mucho tiempo en su habitación y que no nos hablaba mucho. Pero yo le dije que no se preocupara, que seguramente estaría estudiando porque cada año las clases son más difíciles y necesita más tiempo para estudiar. Pero veo que mi mujer tenía razón, que quizás no eran los estudios.

PROFESORA: Us puc assegurar que el temps que passa a la seva habitació no el dedica a estudiar. A la meva assignatura, llengua catalana, ha tret un 0,5 a l'últim examen. L'any passat, la Fanfang tenia una mitjana de 7. Si no aprova, és perquè ignora les meves classes. I el mateix els passa a tots els altres professors.

BRUNO: Jamás habría pensado que Fanfang se pudiera comportar así. Suspendiendo todas las asignaturas importantes, fumando en el colegio... dígame que no hay más problemas.

PROFESORA: Doncs sí que n'hi ha. Perquè si hem decidit expulsar-la una setmana és pel que va passar la setmana passada.

BRUNO: ¿Qué ocurrió? Me estoy poniendo muy nervioso. Mi mujer y yo trabajamos muchas horas para que Fanfang pueda estudiar sin trabajar y nos lo paga así. Si se queda una semana en casa, pasará muchas horas sola y podrá hacer lo que quiera.

PROFESORA: No pateixis, som aquí per ajudar-vos, tan a tu com a la teva dona. Tots volem el millor per a la Fanfang. Però sí, hem decidit expulsar-la una setmana del centre, perquè va agredir una companya. No podem tolerar una agressió a l'institut.

BRUNO: ¿Una agresión? ¿Mi hija ha pegado a una compañera? No puede ser, qué vergüenza...

PROFESORA: Sí, la va empènyer a les escales i la noia va caure i es va fer molt de mal. Va haver d'anar a l'hospital. Afortunadament només es va fer ferides lleus, no es va trencar res i el dia següent va poder tornar a classe. Espantada, clar. Com entendreu, no és just per a aquesta alumna que la Fanfang no rebí un càstig. Així que la setmana que ve no pot venir a classe.

BRUNO: Lo entiendo, claro que lo entiendo. Tengo que hablar muy seriamente con ella. Necesito hablar con la familia de la chica que empujó por las escaleras. Tengo que disculparme en nombre de mi familia. Mi mujer y yo no somos así.

PROFESORA: I tant, et puc facilitar el telèfon dels pares de la Clàudia, la noia que la Fanfang va agredir, si vols posar-te en contacte amb ells. Igualment, us voldria convocar a una reunió als 6, és a dir, a la Clàudia i als seus pares i a vosaltres tres. Hem de parlar, la Clàudia té por de venir a l'escola i ha faltat algun dia.

BRUNO: Pobre chica. Que no se preocupe, que Fanfang no le volverá a hacer daño. Entonces, a partir de lunes Fanfang ya no puede venir a clase hasta la semana siguiente, ¿verdad?

PROFESORA: Bé, la idea sería que demà no tornés i que tornés a venir dijous que ve. Volem que la Clàudia vingui a l'escola sense patir al més aviat possible.

BRUNO: De acuerdo. Intentaré pedir días libres en el trabajo para poder vigilar a Fanfang. Hablaré con mi mujer ahora mismo para que lo sepa todo.

PROFESORA: D'acord, doncs quedem així. Us citaré per a la reunió amb la Clàudia i els seus pares després de la setmana en què la Fanfang estarà expulsada. Tens alguna pregunta?

BRUNO: No, todo claro, muchas gracias, muchas gracias por tu ayuda.

PROFESORA: Gràcies a tu per haver vingut i per estar tan disposat a col·laborar. Junts aconseguirem que la Fanfang torni a anar pel bon camí.

BRUNO: Eso espero. Nos vemos en la próxima reunión, ¡adiós!

PROFESORA: Adéu, Bruno!