



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Departamento de Traducción e Interpretación

Interpretación en el contexto educativo:
la comunicación docentes - padres extranjeros

D^a Ana Isabel Foulquié Rubio
2015

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría agradecer la colaboración de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia por facilitarme los datos necesarios para el desarrollo de parte de esta tesis.

Me gustaría dar las gracias también a todos los Directores de los centros que han participado, por contribuir de manera desinteresada a la distribución de los cuestionarios.

Gracias a todos los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que han participado de manera altruista contestando al cuestionario, tanto al piloto como al definitivo porque sin ellos esta tesis no hubiera sido posible.

Gracias también a aquellos docentes que participaron en las fases preliminares (entrevistas, grupos focales, etc.) por hacerme un hueco en su apretada agenda y compartir sus preocupaciones y vivencias conmigo.

Gracias a Elisa, Carmen y Alejandro por participar en la distribución de los cuestionarios. A Juan Alberto, por poner todo su empeño en que consiguiera respuestas a los cuestionarios y por contestar a cualquier duda que me ha surgido.

Gracias a los amigos que conservo de mi época de estudiante en Granada, Pedro, María, Elisa, Amalia, Guadalupe, Cristina, y aquellos que, a pesar de los años transcurridos, no han olvidado aquel proyecto que empecé y han seguido interesándose por su «estado» todos estos años

Gracias a los grandes profesores de los que pude aprender durante la Licenciatura en Traducción e Interpretación en Granada, en especial me gustaría agradecerle a Cathy el apoyo en mis inicios en la investigación en ISP y por dirigir mis primeros pasos en este apasionante mundo y a Anne por animarme a seguir adelante.

Gracias a todos aquellos que me han ayudado en los momentos en los que lo he necesitado, bien pasando datos de interminables cuestionarios (Mónica y Susana) o intentando que entendiera la metodología y la estadística necesaria para esta tesis (Lola, Antonio M.) o haciendo observaciones sobre el cuestionario (Carmen G.).

Gracias a mis compañeros del Departamento, en especial a Paula, Arianna y Purí, por sus palabras de ánimo. Gracias a Juanfran, compañero de despacho aunque no de Departamento, testigo de mis largas horas frente al ordenador, por sus ánimos y sus sabios consejos. A mis «intérpretes», compañeras y amigas, Nuria, Virginia y Victoria por su apoyo en los momentos de desánimo.

Gracias a mi querido grupo «Faroles kornerr», Imelda, Marta y Manuel, por escucharme, comprenderme y animarme en esas comidas que ya se han convertido en un hábito saludable de los viernes.

Gracias mis amigas, Alicia, Mati, María, Victoria por su apoyo y amistad durante todos estos años. A otros nuevos amigos que he conocido durante todos los años de esta tesis. A mi amiga Lola por esas lecciones de metodología y estadística, y otras lecciones de vida.

Gracias a mis queridos amigos Raquel y Juan M., con los que he compartido muchos momentos desde que nos conocimos en Granada, por el apoyo y comprensión que siempre he encontrado en ellos.

Gracias a mis dos directoras de tesis: Ana Rojo y Mabel Abril.

A Ana Rojo por su apuesta infinita por mí prácticamente desde que comencé a trabajar en el Departamento de Traducción e Interpretación de esta Universidad, por creer en mí, por haberse convertido en una gran amiga en la que puedo confiar y por todos los momentos en los que me ha empujado para que siguiera adelante.

A Mabel por apoyarme, orientarme y ayudarme desde que empezamos a trabajar juntas en el Grupo GRETI. Gracias por su sensatez, por sus palabras de ánimo siempre y por confiar en mí.

Gracias a mis primos y tía por apoyarme y ayudarme cuando lo he necesitado, en especial a mi prima Conchí por suplirme en todos esos

momentos que he tenido que desaparecer para dedicarlos a esta tesis, sin esperar nada a cambio.

Gracias a mi familia y a mis suegros, por su apoyo durante este camino. Especialmente a mi madre por enseñarme a ser como soy, por todos esos valores que me habéis transmitido y por enseñarme a que hay que terminar lo que se empieza.

Gracias a mis hijos Marcos y a Mencía, por vuestra paciencia en los momentos robados por esta «historia de tantas páginas» de las que habéis sido testigos y que nos ha acompañado desde que nacisteis.

Pero sobre todo gracias a tí, Rubén, por tu amor incondicional, tu paciencia infinita, y por acompañarme y apoyarme en cualquier cosa en la que me he embarcado, en España y en el extranjero, desde hace veinte años. Sin tí no sería quien soy ni como soy.

ÍNDICE

Índice de gráficos	XI
Índice de tablas	XV
Abreviaturas utilizadas	XVII
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1. Motivación personal	3
2. Justificación: ¿por qué la interpretación en los centros educativos?	5
3. Objetivos e hipótesis	9
4. Estructura de la tesis	11
CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN CON LAS PERSONAS ALÓFONAS	15
1. Comunicación con las personas alófonas en el mundo	17
2. Comunicación con las personas alófonas en España	32
2.1. La ISP en España	34
2.1.1. Interpretación telefónica	38
2.1.2. Contexto judicial	41
2.1.3. Contexto policial	48
2.1.4. Contexto sanitario	49
2.1.5. Contexto educativo	54
2.2. Mediación intercultural	57
2.2.1. Tipos de mediación intercultural	60
2.2.2. Características y funciones del mediador	61
2.2.3. Formación del mediador	66
2.2.4. La mediación intercultural en el ámbito sanitario en España	66
2.2.5. La mediación intercultural en el ámbito educativo en España	68
2.3. Intérpretes en los servicios públicos frente a mediadores interculturales	73
3. Consideraciones finales	77
CAPÍTULO 3. LA INTERPRETACIÓN NATURAL	79
1. La interpretación natural y los niños como intérpretes	81
2. Perfil y tareas de los niños intérpretes	90

3. ¿Por qué se recurre a los niños para interpretar? _____	94
4. Efectos de la actuación de los niños como intérpretes _____	95
4.1. Efectos sobre los niños _____	96
4.2. Efectos sobre la dinámica familiar _____	99
5. Perspectiva de los padres de niños intérpretes _____	104
6. Perspectiva de los niños intérpretes _____	107
7. Perspectiva de los profesionales de los servicios públicos _____	113
8. Propuestas de reconocimiento o institucionalización de la labor de los niños intérpretes _____	118
9. Consideraciones finales _____	123
CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN EN ISP _____	127
1. La investigación en interpretación: primeros años _____	128
2. La investigación en ISP: desde los inicios hasta nuestros días _____	129
3. La investigación en ISP en España _____	132
3.1. ISP en general _____	136
3.2. La investigación en ISP en el ámbito sanitario _____	142
3.3. La investigación en ISP en el ámbito judicial _____	146
3.4. La investigación en ISP en el ámbito policial _____	148
3.5. La investigación en ISP en el ámbito penitenciario _____	150
3.6. La investigación en ISP en el ámbito educativo _____	152
4. Consideraciones finales en la investigación en ISP _____	153
5. Las herramientas metodológicas en ISP _____	155
5.1. Herramientas metodológicas utilizadas en el diseño del estudio _____	155
5.2. Herramientas de estrategia cualitativa _____	156
5.2.1. Entrevista en profundidad _____	157
5.2.2. Entrevista semiestructurada en grupo focal o grupo de discusión _____	159
5.2.3. Entrevista cognitiva _____	161
5.3. Herramientas de estrategia cuantitativa: encuesta _____	164
5.3.1. Diseño del cuestionario _____	168
5.3.2. Métodos de validación _____	172
5.3.3. Muestreo de la población _____	176
5.3.4. Administración del cuestionario _____	178
5.3.5. Recogida y análisis de datos _____	182
6. Consideraciones finales sobre el uso de herramientas _____	183
ESTUDIO EMPÍRICO _____	185

CAPÍTULO 5. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	187
1. Los extranjeros en España	189
2. Los extranjeros en la Región de Murcia	192
3. Alumnado extranjero en el sistema educativo español	195
4. Alumnado extranjero en la Región de Murcia	199
5. Consideraciones finales	202
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA	205
1. Objetivo e hipótesis generales del estudio	208
2. Fase previa: estudio piloto	209
2.1. Objetivos e hipótesis específicos	209
2.2. Instrumento: cuestionario	211
2.3. Diseño y elaboración del cuestionario	211
2.3.1. Entrevistas en profundidad y grupos de discusión	211
2.3.2. El instrumento de recogida de datos	213
2.3.3. Selección de la muestra participante en el piloto	215
2.3.4. Distribución del cuestionario	216
2.3.5. Resultados del cuestionario piloto	217
2.3.6. Análisis de los resultados	241
2.3.7. Problemas observados en el cuestionario piloto	242
3. Fase principal: estudio definitivo	244
3.1. Objetivos e hipótesis específicos	244
3.2. Instrumento	247
3.2.1. Diseño y elaboración del cuestionario definitivo	247
3.2.2. Muestreo y población	253
3.2.3. Administración del cuestionario	260
3.2.4. Problemas y limitaciones del estudio	262
4. Consideraciones finales	263
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	265
1. Análisis descriptivo	268
1.1. Bloque A: Perfil del encuestado	268
1.2. Bloque B: Características del aula	275
1.2.1. Niños en la tutoría (B1)	275
1.2.2. Curso de tutoría (B2)	276
1.2.3. Número de alumnos extranjeros y procedencia (B3)	277
1.2.4. Aulas de Compensatoria (B4)	280
1.2.5. Aulas de acogida (B5)	281

1.3. Bloque C: Comunicación tutor - niños _____	283
1.3.1. Afirmaciones sobre la comunicación y gestión en el aula (C1) _____	285
1.3.2. Métodos para comunicarse en el aula con niños extranjeros (C2) _____	309
1.3.3. Material en otros idiomas dentro del aula (C3) _____	313
1.4. Bloque D: Comunicación tutor – padres _____	314
1.4.1. Información para padres en general (D1) _____	314
1.4.2. Diferencias entre información para padres nacionales y padres extranjeros en reuniones (D2) _____	317
1.4.3. Información a padres en general y a padres extranjeros (D3) _____	318
1.4.4. Comunicación de esta información a los padres extranjeros (D4) _____	320
1.4.5. Disponibilidad de documentación en otros idiomas en el Centro (D5) _____	324
1.4.6. Existencia de carteles en otros idiomas en el Centro (D6) _____	325
1.4.7. Causa de los problemas en el ámbito educativo (D7) _____	326
1.5. Bloque E: Comunicación tutor – padres extranjeros _____	336
1.5.1. Gestión de problemas con padres extranjeros (E1) _____	336
1.5.2. Frecuencia de uso de facilitador de la comunicación externo (E2) _____	339
1.5.3. Provisión de facilitador de la comunicación externo (E3) _____	348
1.5.4. Función del facilitador de la comunicación externo (E4) _____	351
1.5.5. Características percibidas en el facilitador de la comunicación externo (E5) _____	359
1.5.6. Características deseadas del facilitador de la comunicación externo (E6) _____	362
1.5.7. Problemas cuando hay intervención del facilitador de la comunicación externo (E7) _____	365
1.5.8. Quedar al margen por la sobreintervención o falta de intervención del facilitador de la comunicación (E8) _____	368
1.6. Bloque F: Uso de profesionales en la gestión de la comunicación tutor – padres extranjeros _____	370
1.6.1. Trabajo con traductor-intérprete (F1) _____	370
1.6.2. Quedar al margen por la sobreintervención o falta de intervención del traductor-intérprete (F2) _____	373
1.6.3. Trabajo con mediador intercultural (F3) _____	375
1.6.4. Quedar al margen por la sobreintervención o falta de intervención del mediador intercultural (F4) _____	378
1.6.5. Actitud de los padres ante la presencia de un profesional (F5) _____	379
1.6.6. Grado de satisfacción del tutor (F6) _____	382
2. Variables comparadas _____	385
2.1. Uso de mediador intercultural frente a uso de traductor e intérprete _____	386
2.2. Quedar al margen con mediador intercultural o con traductor e intérprete _____	388

2.3. Comparación entre los métodos de comunicación tutor-niños (bloque de variables C2) y la comunicación tutor-padres (bloque de variables E1) _____	389
2.3.1. Variables v69 y v25: Comunicación mediante gestos _____	392
2.3.2. Variables v70 y v27: Mediante diccionarios de imágenes _____	393
2.3.3. Variables v74 y v28: Compañeros de la misma clase del niño extranjero _____	393
2.3.4. Variables v76 y v29: Hermanos del niño extranjero _____	394
2.3.5. Variables v80 y v33: Traductor automático _____	395
2.4. Comparación entre el uso de niños como facilitadores de la comunicación según el curso de tutoría _____	395
2.4.1. Uso de compañero de clase como facilitador de la comunicación dentro del aula (v28) en función del curso _____	397
2.4.2. Un hermano mayor actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y el niño (v29) en función del curso _____	398
2.4.3. Un compañero de clase actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y los padres de otros niños (v74) en función del curso _____	399
2.4.4. Un hermano mayor actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y los padres (v76) en función del curso _____	401
2.4.5. Comparación entre v28 y v74 en función del curso de tutoría _____	402
2.4.6. Comparación entre v29 y v76 en función del curso de tutoría _____	403
2.4.7. Comparativa variable v75 en función del curso _____	404
3. Comentarios de los encuestados _____	405
4. Resumen del análisis y discusión de los resultados _____	411
4.1. Bloque A: Perfil del encuestado _____	411
4.2. Bloque B: Características del aula _____	412
4.3. Bloque C: Comunicación tutor-niños _____	414
4.4. Bloque D: Comunicación tutor – padres _____	416
4.5. Bloque E: Comunicación tutor – padres extranjeros _____	419
4.6. Bloque F: Uso de profesionales en la gestión de la comunicación tutor – padres extranjeros _____	420
4.7. Variables comparadas _____	422
5. Consideraciones finales _____	424
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES _____	427
1. Conclusiones sobre la metodología _____	432
2. Conclusiones sobre los resultados, las hipótesis y los objetivos _____	433
3. Limitaciones del estudio _____	440
4. Futuras líneas de investigación _____	442
BIBLIOGRAFÍA _____	445
ANEXOS _____	489

Anexo 1. Abstract for the "Doctor Europaeus" mention_____	491
Anexo 2. Cuestionario piloto _____	499
Anexo 3. Cuestionario definitivo_____	505
Anexo 4. Datos no desagregados _____	517
Anexo 5. Carta del Director General a los Directores de los Centros Educativos _____	519
Anexo 6. Criterios para la justificación de faltas _____	520
Anexo 7. Modelo de fichas informativas bilingües en diferentes idiomas ___	521

Índice de gráficos

Gráfico 1. The international spectrum of response to multilingual communication needs in interpreting.....	20
Gráfico 2. Diferencias entre la traducción e interpretación en los servicios públicos y la mediación intercultural.	74
Gráfico 3. Porcentaje de respuestas a la pregunta «Where have you translated?» en Dorner <i>et al</i> (2007, p.462)	91
Gráfico 4. Porcentaje de respuestas a la pregunta «What kind of things have you translated?».....	91
Gráfico 5. Modelo de pregunta-respuesta elaborada. Fuente: Pretesting survey instruments: an overview of cognitive methods (Collins 2003, p. 232)	163
Gráfico 6. Evolución de los extranjeros en España desde el año 1980. Elaboración propia. Fuente: Ministerio del Interior.....	190
Gráfico 7. Nacionalidades de los extranjeros en el último año.....	192
Gráfico 8. Extranjeros inscritos (% sobre la población) dentro de cada comunidad y ciudad autónoma a 1 de enero de 2014.....	193
Gráfico 9. Origen de los residentes extranjeros en la Región de Murcia	194
Gráfico 10. País de origen de los extranjeros residentes en Murcia.	194
Gráfico 11. Evolución del alumnado extranjero en España (1998-2013).....	196
Gráfico 12. Principales nacionalidades presentes en el Sistema Educativo Español	197
Gráfico 13. Agrupación por continentes de las nacionalidades presentes en el Sistema Educativo Español.....	198
Gráfico 14. Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos.....	199
Gráfico 15. Procedencia de los alumnos extranjeros en la Región de Murcia por continentes	200
Gráfico 16. Nacionalidades de los alumnos extranjeros según respuestas de docentes	223
Gráfico 17. Comunicación con alumnos extranjeros.....	225
Gráfico 18. Comunicación con alumnos extranjeros.....	234
Gráfico 19. Total de alumnos y alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias.....	257
Gráfico 20. Sexo de los encuestados.....	269
Gráfico 21. Comparativa entre el sexo de los tutores encuestados (tutores muestra) y la totalidad de docentes (docentes) en función del tipo de Educación	270
Gráfico 22. Tipo de enseñanza impartida.....	272
Gráfico 23. Comparativa entre distribución de tutores encuestados (tutores muestra), docentes de Educación Infantil y Primaria (docentes) y tutores con más de 10% alumnos inmigrantes.	273
Gráfico 24. Distribución de respuestas por CPR.....	274
Gráfico 25. Porcentaje de encuestados según curso de tutoría	276



Gráfico 26. Aulas de acogida en los centros.....	282
Gráfico 27. Frecuencia v12.....	288
Gráfico 28. Frecuencia v13.....	289
Gráfico 29. Frecuencia v14.....	291
Gráfico 30. Frecuencia v15.....	292
Gráfico 31. Frecuencia v25. Comunicación por gestos	293
Gráfico 32. Frecuencia v17.....	295
Gráfico 33. Frecuencias uso de niños como facilitadores de la comunicación tanto en el aula como con los padres.....	295
Gráfico 34. Grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones sobre llegada al aula y conocimiento del idioma.....	296
Gráfico 35. Frecuencia v18.....	298
Gráfico 36. Frecuencia v19	299
Gráfico 37. Frecuencia v20.....	300
Gráfico 38. Grado de acuerdo o desacuerdo con la cantidad de recursos disponibles (v18-v20).	301
Gráfico 39. Frecuencia v21	303
Gráfico 40. Frecuencia v22.....	304
Gráfico 41. Grado de acuerdo o desacuerdo sobre comunicación dentro del aula .	305
Gráfico 42. Frecuencia v23.....	307
Gráfico 43. Frecuencia v24.....	308
Gráfico 44. Grado de acuerdo o desacuerdo con contenidos y legislación.	309
Gráfico 45. Datos sobre el uso de métodos comunicación dentro del aula con alumnado extranjero	312
Gráfico 46. Información para padres en general.....	316
Gráfico 47. Información a padres en general y a padres extranjeros.....	320
Gráfico 48. Medios para enviar información a padres extranjeros	323
Gráfico 49. Desconocimiento del sistema educativo español	328
Gráfico 50. Desconocimiento del funcionamiento del centro	329
Gráfico 51. Desconocimiento del material y del vocabulario relativo a este	330
Gráfico 52. Desconocimiento de la función del docente	331
Gráfico 53. Desconocimiento de recursos para comunicarse con los profesores.....	332
Gráfico 54. Desconocimiento de la situación de los hijos en clase	333
Gráfico 55. Desconocimiento de temas relacionados con la educación de los hijos .	334
Gráfico 56. Causa principal de los problemas identificados	335
Gráfico 57. Gestión de los problemas descritos	338
Gráfico 58. Frecuencia de uso del mediador.....	341
Gráfico 59. Frecuencia de uso del docente del centro	342
Gráfico 60. Porcentaje de alumnos según nacionalidad de procedencia	343
Gráfico 61. Frecuencia de uso de traductor.....	344
Gráfico 62. Frecuencia de uso de una persona externa con formación desconocida	346
Gráfico 63. Frecuencia de uso de facilitador de la comunicación externo.....	347
Gráfico 64. Provisión de facilitador de la comunicación externo	349
Gráfico 65. Grado de acuerdo con afirmación v92	353
Gráfico 66. Grado de acuerdo con afirmación v93	354
Gráfico 67. Frecuencia variable v94.....	355

Gráfico 68. Frecuencia variable v95.....	356
Gráfico 69.Frecuencias variable v96.....	358
Gráfico 70. Grado de acuerdo variables E4	359
Gráfico 71. Características percibidas en el facilitador de la comunicación externo .	361
Gráfico 72. Características deseadas del facilitador de la comunicación externo	364
Gráfico 73. Problemas cuando hay intervención del facilitador de la comunicación externo	367
Gráfico74. Trabajo con traductor e intérprete	372
Gráfico 75. Trabajo con mediador intercultural	377
Gráfico 76. Actitud de los padres cuando actúa un profesional.....	382
Gráfico 77. Grado de satisfacción cuando ha contado con profesional.....	384
Gráfico 78. Comunicación dentro del aula mediante otros niños que hablan español	397
Gráfico 79. Comunicación dentro del aula mediante los hermanos.....	398
Gráfico 80. Un compañero de clase del niño extranjero	400
Gráfico 81. Un hermano mayor traduce para los padres	401
Gráfico 82. Media de las variables v28 y v74 en función del curso de tutoría.....	402
Gráfico 83. Media de las variables v29 y v76 en función del curso de tutoría.....	404
Gráfico 84. Niño como facilitador de la comunicación en función del curso	405

Índice de tablas

Tabla 1. Directrices del Programa «Young Interpreter Scheme».....	121
Tabla 2. Ventajas y desventajas de los cuestionarios extraída y adaptada de Calvo Encinas (2009, p. 342).....	167
Tabla 3. Ventajas y desventajas de las preguntas abiertas	169
Tabla 4. Ventajas y desventajas de las preguntas cerradas	169
Tabla 5. Ways of Administering Respondent Completed Questionnaires	180
Tabla 6. Motivación para venir a España (%).....	190
Tabla 7. Residentes extranjeros por municipios. Fuente: CREM.....	201
Tabla 8. Frecuencias en la respuesta sobre el sexo de los encuestados	218
Tabla 9. Frecuencias de las edades de los encuestados.....	218
Tabla 10. Frecuencias de los años trabajando como docente	219
Tabla 11. CPR de pertenencia	220
Tabla 12. Alumnos con discapacidad auditiva en el aula	226
Tabla 13. Intérprete de lengua de signos.....	227
Tabla 14. Servicio de intérprete de lengua de signos.....	227
Tabla 15. Prioridad en información transmitida a los padres	228
Tabla 16. Formación de los profesionales	239
Tabla 17. Actitud de los padres ante la presencia de un profesional	241
Tabla 18. Alumnos inscritos en Enseñanzas no universitarias (actualizados a 3/2/2014) 250	
Tabla 19. Unidades por estrato con 3 alumnos extranjeros o más.	258
Tabla 20. Unidades por estrato y conglomerado con 3 alumnos extranjeros o más.....	258
Tabla 21. Porcentaje de cada conglomerado sobre el total de unidades. Unidades conglomerado * 100 / total unidades.....	259
Tabla 22. Edad de los encuestados	268
Tabla 23. Sexo y nivel de docencia de los encuestados.....	269
Tabla 24. Años trabajados como docente.....	271
Tabla 25. Comparativa entre el porcentaje de centros con más de 3 alumnos extranjeros por centro y la distribución según los cuestionarios obtenidos.....	274
Tabla 26. Niños en tutoría	275
Tabla 27. Procedencia de los alumnos según los encuestados.....	279
Tabla 28. Tabla de contingencia Marruecos * CPR de pertenencia	280
Tabla 29. Aulas de Compensatoria	281
Tabla 30. Tabla explicativa equivalencias entre valores y significados en las escalas de Likert utilizadas.....	284
Tabla 31. Grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones presentadas.....	286
Tabla 32. Estadísticos descriptivos v12	287
Tabla 33. Estadísticos descriptivos v13	288
Tabla 34. Estadísticos descriptivos v14	290
Tabla 35. Estadísticos descriptivos v15	292

Tabla 36. Estadísticos descriptivos v16	293
Tabla 37. Estadísticos descriptivos v17	294
Tabla 38. Resumen estadísticos descriptivos apartado de recursos disponibles.	297
Tabla 39. Estadísticos descriptivos v18	298
Tabla 40. Estadísticos descriptivos v19.	299
Tabla 41. Estadísticos descriptivos v20.	300
Tabla 42. Estadísticos descriptivos bloque Medios para comunicarse	303
Tabla 43. Estadísticos descriptivos v22	304
Tabla 44. Estadísticos descriptivos bloque Contenidos y legislación.....	306
Tabla 45. Estadísticos descriptivos v24	307
Tabla 46. Frecuencia de uso de métodos para comunicarse en el aula con niños extranjeros	310
Tabla 47. Información ofrecida a padres en general	315
Tabla 48. Información distinta a padres nacionales y padres extranjeros	317
Tabla 49. Comunicación a los padres extranjeros	321
Tabla 50. Gestión de los problemas descritos	337
Tabla 51. Estadísticos descriptivos de provisión de facilitador de la comunicación externo	349
Tabla 52. Características percibidas en el facilitador de la comunicación externo	360
Tabla 53. Características deseadas del facilitador de la comunicación externo	363
Tabla 54. Problemas cuando hay intervención del facilitador de la comunicación externo	366
Tabla 55. Quedar al margen de la situación.....	369
Tabla 56. Trabajo con traductor e intérprete	371
Tabla 57. Quedar al margen con traductor e intérprete	373
Tabla 58. Trabajo con mediador intercultural	376
Tabla 59. Quedar al margen con mediador intercultural	378
Tabla 60. Actitud padres con profesional.....	380
Tabla 61. Estadísticos de contraste de las variables sobre el uso de traductor e intérprete y sobre el uso de mediador intercultural.	387
Tabla 62. Medianas de las variables comparadas	388
Tabla 63. Tabla de contingencia F2. v125. Quedar al margen con traductor-intérprete * F4. v131. Quedar al margen con mediador intercultural	389
Tabla 64. Pruebas de chi-cuadrado	389
Tabla 65. Rangos	391
Tabla 66. Rangos variables v69 y v25.....	392
Tabla 67. Rangos variables v70 y v27.....	393
Tabla 68. Rangos variables v74 y v28.....	394
Tabla 69. Rangos variables v76 y v29.....	394
Tabla 70. Rangos variables v80 y v33.....	395

Abreviaturas utilizadas

CPR Centro de profesores y recursos

CREM Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia

ISP Interpretación en los servicios públicos

LOE Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

LOMCE Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa

SEMSI Servicio de Mediación Social Intercultural

LECr Ley de Enjuiciamiento Criminal

1

INTRODUCCIÓN

The provision of appropriate interpreting and translation is absolutely fundamental from any sort of anti-racist or equity-based perspective. (Glegg 1998)

A finales de los años noventa, España experimenta un auge en la inmigración y, a su vez, en la cantidad de alumnado extranjero en sus aulas. Los docentes, acostumbrados hasta cierto punto a aulas «monoculturales», comienzan a tener que solucionar problemas de comunicación que nadie les había indicado que existirían. La presente tesis doctoral quiere arrojar luz sobre cómo se han resuelto estos problemas hasta el momento y abrir un campo que hasta ahora ha permanecido prácticamente inexplorado en España.

El objetivo de este primer capítulo es presentar en líneas generales el estudio abordado en la presente tesis. Para ello, se parte de las razones de la autora para emprender esta tarea y la pertinencia del tema tratado. Además, se plantean los objetivos generales y las hipótesis que fundamentan la investigación realizada y se introduce la estructura seguida.

1. Motivación personal

La motivación de la autora para la realización de la presente tesis doctoral se remonta a su participación en 1998 en unas prácticas de interpretación en la Comisaría de la Jefatura Superior de la Policía de Granada, mediante un convenio suscrito entre dicha Comisaría y la Facultad de Traducción e Interpretación. Todo ocurre en un momento en el que la investigación en interpretación en los servicios públicos (en adelante ISP) en España aún no había despertado el suficiente interés en la investigación, a excepción quizás de los trabajos de Grau Mestre (1998) y Valero Garcés (1998). En aquel momento, en el que la ISP constituía un tema prácticamente inexplorado en España, mi interés por investigar en este campo surge a raíz de unos comentarios realizados por algunos de los funcionarios durante dichas prácticas. Así, en un par de ocasiones, los funcionarios afirmaron que aunque era una suerte contar con los alumnos de prácticas, de no haber sido así, igualmente alguno de los

compatriotas de los detenidos o de los denunciantes habría podido interpretar. Estos comentarios inocentes reflejaban la realidad existente: que por aquel entonces se recurría a cualquier persona para interpretar, tal y como había quedado demostrado en noticias como la de las personas detenidas que interpretaban para sus propios compañeros y publicada en el periódico *El País*, el 6 de enero de 1999.

El interés inicial en la investigación en ISP se materializó más tarde en un Proyecto Fin de Carrera que posteriormente dio lugar a varias publicaciones en el ámbito policial, llegando incluso a plantearme la posibilidad de realizar una tesis doctoral en este campo. Sin embargo, ante las enormes dificultades para recabar datos y el temor de no poder terminar el trabajo empezado, comencé a plantearme la posibilidad de cambiar de ámbito de estudio, siempre dentro de la ISP como principal área de investigación. De este modo, decidí centrarme en un ámbito en el que los interlocutores pudieran estar más sensibilizados ante la idea de los problemas de comunicación. Todo surgió en realidad tras una conversación con una amiga, orientadora en diversos centros de Infantil y Primaria, en la que me planteaba los problemas a los que con frecuencia tenía que enfrentarse en la comunicación con los padres extranjeros en el contexto educativo. Muchos de los problemas que comentaba (conversaciones paralelas entre los padres y el facilitador de la comunicación, desconocimiento del idioma del facilitador, omisión de información) reflejaban lo que ocurre en la mayoría de servicios públicos en la atención a inmigrantes. Sin embargo, y a diferencia de lo que ocurría en ámbitos como el sanitario, por ejemplo, la investigación sobre las necesidades de ISP en el ámbito educativo se encontraba prácticamente sin explorar, a excepción de los trabajos de Llevot Calvet (2002) y Ortiz Cobo (2005), trabajos centrados, principalmente, en el perfil del mediador intercultural.

2. Justificación: ¿por qué la interpretación en los centros educativos?

When several hundred languages are spoken across Europe, as is the case today, this question takes on a new dimension. The large movements of people into and across Europe in recent decades mean that our linguistic diversity is greater than ever before. Translation and interpreting have become an essential part of public life, not only in our international organisations, parliaments and conference centres but also in our town halls, court rooms, hospitals and other venues where people have access to public services. (DG Interpretation 2011, p. 5)

En la década de los setenta del siglo XX, España comienza a recibir inmigrantes y extranjeros procedentes de otros países. Dos décadas más tarde, a finales de la década de los noventa, la inmigración experimenta un fuerte aumento y se incrementa la cantidad de extranjeros residentes en nuestro país, llegando a multiplicarse por cuatro en los primeros años del siglo XXI. En la actualidad, y a pesar de los últimos cambios en las corrientes migratorias –permiten observar un aumento de la salida de población en busca de empleo y el retorno de inmigrantes a sus países, así como un freno en la llegada de inmigrantes— España sigue siendo un país con un gran diversidad cultural que influye en todos los ámbitos de la vida.

Cuando los inmigrantes llegan por primera vez a un país como España tienen una serie de necesidades. Los que tienen una lengua materna distinta a la del país de acogida, además del resto de necesidades propias de todo el colectivo de inmigrantes, se enfrentan al problema de encontrarse en un país con una lengua y cultura diferentes. Esto es algo a lo que se debe prestar atención por parte de todas las administraciones, asociaciones y Organizaciones No Gubernamentales que se encargan de la atención a estos inmigrantes. Desde nuestro punto de vista, durante los primeros días o meses en los que el inmigrante tiene que realizar una serie de

trámites, la posibilidad de contar con la asistencia de un facilitador de la comunicación desempeña un papel importante para su posterior integración.

Sin embargo, existen organizaciones¹ que consideran que el aprendizaje del idioma representa un papel primordial en la integración de los inmigrantes, por lo que se hace mucho hincapié en la necesidad de que estos aprendan el idioma. En la mayoría de los casos, la integración se enfoca hacia el aprendizaje del español como medio para desarrollar su vida en España. Sin embargo, a pesar de la innegable importancia que hablar la lengua del país de acogida tiene para la integración de los inmigrantes, el aprendizaje de una lengua es un proceso largo y complejo que el inmigrante no puede completar en sus primeros meses de estancia en el país. Por esta razón, sería conveniente que la Administración destinara los recursos necesarios para poder contar con intérpretes o, en su defecto, con personal bilingüe que pueda ayudar a estos inmigrantes en los primeros trámites que han de realizar para regularizar su situación.

Los problemas de comunicación surgen en todos los servicios públicos a los que acuden y a los que tienen derecho los inmigrantes, desde los servicios sanitarios, pasando por los policiales y judiciales, hasta los servicios sociales y educativos. Pronto, las necesidades existentes despiertan el interés de los investigadores que comienzan a estudiar los problemas a los que se enfrenta este colectivo. En un principio, las investigaciones sobre las necesidades de ISP se centran principalmente en el ámbito sanitario (Castillo and Taibi 2005; Sánchez-Reyes Peñamaría and Martín Casado 2005; Navaza *et al.* 2009) y en el judicial (Ortega Herráez 2004; Ortega Herráez and Foulquié Rubio 2005; Martín and Ortega Herráez 2006), y con menos éxito en el policial (Foulquié Rubio 2002a; Ortega Herráez and Foulquie Rubio 2008), dejando a un lado el ámbito educativo. Es más, los escasos trabajos existentes en dicho ámbito

¹ Entrevistas realizadas en el marco de una investigación del Grupo de Investigación HUM 737 a las Organizaciones No Gubernamentales Granada Acoge y Cruz Roja.

(Llevot Calvet 2002; Ortiz Cobo 2005) priman la figura del mediador intercultural sobre la del intérprete.

La escasez de estudios en el ámbito educativo contrasta con la importancia de la comunicación en este ámbito, ya que la educación es un derecho del menor, independientemente de su situación administrativa en España. Así lo establece el artículo 4 de la Ley 4/2000 de 11 de enero sobre derechos y deberes de los extranjeros en España que reconoce el derecho a la educación de los menores que residen en España:

Artículo 9. Derecho a la educación.

1. Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria.

Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles.

En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización.

[...]

3. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social.

4. Los extranjeros residentes que tengan en España menores a su cargo en edad de escolarización obligatoria, deberán acreditar dicha escolarización, mediante informe emitido por las autoridades autonómicas competentes, en las solicitudes de renovación de su autorización o en su solicitud de residencia de larga duración.

El derecho de los niños a la educación está relacionado con la propia implicación de los padres en esta educación, tal y como reconocía, no solo para España, sino para

diversos países de la Unión Europea un informe de la Red Eurydice (2009, p. 7): «*Parental involvement in the education of their children is important to children's success at school*».

Este derecho básico y esta implicación se tornan, sin embargo, imposibles en un contexto educativo en el que los padres extranjeros no cuentan con los recursos necesarios para poder comunicarse con los docentes de sus hijos. Por esta razón, la presente tesis pretende poner de manifiesto una situación en la que la actual falta de recursos en el sistema educativo español puede constituir una amenaza para los derechos básicos de niños y padres inmigrantes. Cuando los padres no comparten, hablan o entienden el «idioma oficial» del lugar en el que residen o el sistema educativo en el que participan sus hijos y en el que deberían implicarse activamente, cabe preguntarse si es decisión suya no participar o simplemente no cuentan con los medios para ello. Los centros educativos son conscientes de que muchos padres y madres quedan fuera de la vida escolar de sus hijos por la imposibilidad de comunicarse, ya que el único vínculo con el que cuentan es la comunicación que reciben a través de sus hijos.

Mediante el análisis de las formas de comunicación de los docentes con los niños y padres extranjeros que no hablan español, la tesis aquí presentada pretende ahondar en un tema y ámbito prácticamente inexplorados en la ISP. A diferencia de los trabajos que se centran en la función de los mediadores interculturales que actúan en estos casos (Llevot Calvet 2002; Ortiz Cobo 2005, 2006; Vargas Urpi 2012a), nuestro trabajo se adentra en el modo en el que se solucionan los problemas de comunicación, no solo cuando existe la figura de un profesional para mediar en esta comunicación, ya sea mediador o intérprete, sino también cuando no se dispone de dicho profesional, ya que la provisión de facilitadores de la comunicación profesionales parece haber quedado reducida en la actualidad a una situación meramente anecdótica.

Para mostrar lo dicho anteriormente, hemos llevado a cabo un trabajo de campo mediante un estudio empírico. De este modo, nuestro estudio se centra en la Región de Murcia, y toma como referencia el puesto que ocupa dicha región en cuanto a porcentaje de alumnado extranjero. Como veremos más adelante, dicha región ocupa el sexto lugar, con un 11,6% de alumnado extranjero, dos puntos por encima de la media de España, situada en 9,1%. Además en el caso de esta región, la mayoría de inmigrantes procede de países donde no se habla español, principalmente Marruecos y Rumanía. Existen, por otra parte, obvias razones prácticas para la elección de esta región, al tratarse de la zona de residencia de la autora de la tesis.

3. Objetivos e hipótesis

En cuanto a los objetivos que guían la presente tesis doctoral, el objetivo principal es, tal y como acabamos de mencionar, conocer los problemas que existen en la comunicación entre docentes, padres y niños extranjeros para averiguar si existe la necesidad de recurrir a un profesional y, si este fuera necesario, intentar establecer el tipo de profesional más adecuado para superar estos problemas. Este objetivo se desglosa en una serie de objetivos específicos que se intentan cumplir con el desarrollo del presente trabajo:

- Recabar información sobre la realidad del aula en la que trabaja el docente en cuanto a cantidad de alumnado español, extranjero y las nacionalidades de estos últimos.
- Recabar información sobre cómo se comunican los docentes con los alumnos extranjeros de nueva incorporación y que desconocen el idioma oficial del aula.
- Recabar información sobre los medios para la gestión de la comunicación entre docentes y padres extranjeros.

- Conocer los problemas derivados de la condición de extranjero en la comunicación entre docentes y padres.
- Determinar si los problemas reconocidos por los docentes en los casos de padres extranjeros están relacionados con diferencias culturales o con el desconocimiento del idioma.
- Determinar si realmente existe la necesidad de un profesional de la comunicación que resuelva estos problemas.
- Determinar las perspectivas que los docentes tienen sobre el papel y las características del facilitador de la comunicación.
- Establecer, si fuera necesario, el perfil del profesional más adecuado para desempeñar las tareas de comunicación entre docentes y padres.

Del objetivo general anterior se desprenden dos hipótesis generales que intentaremos confirmar con nuestro estudio. Las hipótesis parten del supuesto de que existen importantes problemas de comunicación entre los docentes y los niños extranjeros y sus padres, que a menudo se resuelven de manera improvisada mediante diversas formas de comunicación mediada, siendo una de las más utilizadas recurrir a niños para que intervengan como intérpretes.

Para llevar a cabo los objetivos planteados y testar las hipótesis, se diseña un estudio empírico descriptivo en el que se intenta recabar la opinión de los docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria sobre los problemas a los que se enfrentan en la comunicación con los niños extranjeros y sus padres. Para recoger esta información se utiliza la encuesta en forma de cuestionario autoadministrado y se distribuye a diversos centros educativos de la Región de Murcia. De este modo, se distribuyen cuestionarios entre 150 centros de Educación Infantil y Primaria. Los datos obtenidos mediante esos cuestionarios nos han permitido confirmar las hipótesis.

4. Estructura de la tesis

La presente tesis doctoral está dividida en ocho capítulos que se articulan en torno a tres bloques fundamentales: revisión de la literatura, marco teórico del estudio empírico y el estudio en sí, que a su vez se divide en contexto demográfico, metodología y análisis de resultados. La revisión de la literatura que se plantea en el Capítulo 2 trata de delimitar el campo de estudio en el que se encuadra el presente trabajo: la comunicación con personas alófonas y más concretamente la ISP y la mediación intercultural. Tras una sucinta revisión del estado de la cuestión de la ISP y tras determinar los diferentes tipos de comunicación mediada, se analiza una profesión que se suele confundir con la ISP, como es la mediación intercultural. Para ello, se presentan los ámbitos en los que se utiliza dicha mediación y se define la función del mediador.

Posteriormente, en el Capítulo 3 se aborda el análisis de una de las formas de comunicación más frecuente, la interpretación natural y los niños intérpretes. De este modo, nuestra revisión bibliográfica repasa los estudios sobre el recurso a niños para que actúen como intérpretes. Así, se presentan algunos de los principales trabajos realizados a nivel internacional que analizan los efectos que la interpretación puede conllevar para los propios niños, y se aportan algunos ejemplos de testimonios de padres, niños y profesionales recogidos en la literatura existente. No ha sido posible incluir estudios referentes a España, dada la práctica inexistencia de los mismos.

Una vez analizado el estado de la cuestión de la ISP y realizada la revisión de la literatura sobre los niños intérpretes, nos centramos en el marco teórico del estudio empírico. En esta parte, el Capítulo 4 incluye una perspectiva general de la investigación en ISP realizada en España en los últimos años atendiendo al ámbito y al enfoque metodológico seguido. No se trata, pues, de realizar un análisis exhaustivo de todas las publicaciones y estudios relacionados con la ISP en España, sino más bien de ofrecer una visión general de la investigación en este campo tomando como

referencia el enfoque metodológico seguido. Tras esta perspectiva general, este mismo capítulo se describen las herramientas utilizadas en el diseño del estudio en función del uso otorgado en nuestro estudio e incidiendo en el papel que han desempeñado en nuestra metodología. Con este capítulo se cierra la parte eminentemente teórica para dar paso al propio estudio empírico.

Antes de introducir el estudio empírico, y como es característico en el tipo de estudios que nos ocupa, en el Capítulo 5 se presentan los datos demográficos que justifican la necesidad de realizar el estudio empírico y que nos permiten encuadrar el mismo en una zona geográfica determinada: España y, dentro de esta, la Región de Murcia. En este capítulo se incluyen también datos relativos al alumnado extranjero, tanto en España como en la Región de Murcia. Se analiza la procedencia de dicho alumnado y se hace especial hincapié en las dificultades lingüísticas derivadas de esta.

En el Capítulo 6, se recoge la metodología seguida para el diseño y la aplicación del estudio y se presentan las dos fases del mismo, a saber, la fase previa y la fase definitiva. De este modo, el capítulo incluye la descripción de los objetivos, generales y específicos, y las hipótesis postuladas, tanto para el estudio general como para cada una de sus fases. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos en la fase de estudio piloto, dado que aportan datos importantes para el diseño definitivo. Se incluye también información sobre la población muestra de nuestro estudio y el proceso de selección de los docentes. Por último, se presenta la información relativa a la distribución de los cuestionarios y concluye con una breve reflexión sobre las dificultades encontradas en el proceso.

Una vez presentado el diseño y la elaboración del estudio, el Capítulo 7 se centra en los resultados obtenidos y en su análisis. Así, se presentan los datos obtenidos y recogidos mediante la distribución de los cuestionarios. En aras de la brevedad y la concisión, en este mismo capítulo se incluye el análisis crítico de los datos. El capítulo se divide en dos apartados: el análisis descriptivo y una comparativa de datos que incluye una parte inferencial y una comparación de frecuencias. Finalmente, el

capítulo recoge de forma resumida los resultados obtenidos, organizados por bloques, tal y como se organizan en el cuestionario.

Por último, el Capítulo 8 refleja las conclusiones y está dividido en cuatro apartados. En el primero se presentan las conclusiones sobre la metodología utilizada en el presente trabajo. El segundo presenta las conclusiones relativas a los resultados, hipótesis y objetivos. En él, se incluyen las conclusiones sobre el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en un principio y la confirmación de nuestras hipótesis. En el tercer apartado se incluye una reflexión sobre las limitaciones del estudio; y en el cuarto se reflejan las líneas futuras de investigación que se abren tras la realización de la presente tesis.

2

LA COMUNICACIÓN CON LAS PERSONAS ALÓFONAS

El inmigrante es un sujeto con derechos y obligaciones. Si bien es cierto que a la población inmigrante se le exige que atienda a las normas y deberes de los ciudadanos del país en el que residen, no lo debería ser menos que tienen derechos como usuarios de los servicios sociales, pues cotizan en este país y con su trabajo contribuyen al bienestar colectivo [...]. El acceso igualitario a los servicios públicos como derecho humano fundamental implica también el derecho a entender y ser entendido en cualquiera de estos servicios. (Sales Salvador 2008)

En el capítulo que nos ocupa presentaremos un análisis de la comunicación mediada² (Bestué *et al.* 2012, p. 59) con personas alófonas. Así, en un primer apartado revisaremos brevemente las soluciones adoptadas en diferentes países de Europa y del mundo. Posteriormente, analizaremos el papel que desempeña el intérprete en la comunicación a través de la literatura existente. A continuación pasaremos a analizar la comunicación mediada con las personas alófonas en España centrándonos principalmente en la ISP y en la mediación intercultural. En cuanto a la interpretación natural, especialmente la realizada por niños, consideramos que merece una consideración especial dado que es una de las principales formas de comunicación mediada en el ámbito educativo, y por tanto se trata en un capítulo diferente.

1. Comunicación con las personas alófonas en el mundo

El fenómeno de la inmigración es una realidad que ha ocurrido en la mayoría de países en diversos momentos de la historia. Sin embargo, en países como España, se trata de un fenómeno relativamente nuevo al que otros países como Reino Unido y Francia están muy acostumbrados, puesto que entre sus residentes hay gran cantidad de personas que por su procedencia (antiguas colonias) no hablan el idioma oficial. En esta situación también se encuentran países como Estados Unidos que desde hace muchos años está acostumbrado al fenómeno de la inmigración. En otros países, como Australia y Nueva Zelanda, la diferencia lingüística no radica

² Bestué *et al.* utilizan el término «comunicación mediada» para «dar cuenta de una realidad que engloba la gran diversidad de modalidades y características que adopta la comunicación a través de una tercera persona, en función de las aptitudes y condicionantes de dicha persona (desde el allegado no cualificado hasta el profesional imparcial)». (Bestué *et al.* 2012, p. 59)



simplemente en la acogida de inmigrantes, sino que son países con diversas minorías étnicas que hablan otros idiomas y a las que se les tienen que respetar sus derechos básicos. Esto ha hecho que en la actualidad, muchas sociedades se caractericen por su diversidad lingüística y cultural (Bischoff *et al.* 2012) y el modo de afrontar los problemas de comunicación en los servicios públicos como la educación, la sanidad, la justicia y otros, va a depender con frecuencia de la antigüedad del fenómeno de la inmigración, de diversos factores como los recursos que estén dispuestos a invertir los gobiernos y de su motivación para implementar políticas que permitan el acceso igualitario (Ozolins 2010, p. 194). Hasta hace relativamente poco tiempo, la comunicación quedaba en manos de organizaciones no gubernamentales (ONG) y a merced de voluntarios que quisieran ayudar a las personas alófonas a comunicarse con las autoridades (Rudvin 2002; Martin 2006; Valero Garcés and Cata 2006).

Con el incremento de la inmigración, la comunicación se ha convertido en algo primordial que comienza a necesitar de soluciones más estructuradas y profesionalizadas. Esta comunicación no se lleva a cabo del mismo modo en todos los países por lo que Sauvêtre (2000) hace más de 15 años distinguió tres modelos: el modelo británico, el modelo francés y el modelo alemán. Así el modelo británico se basa en la multiculturalidad, donde se reconocen los derechos de las distintas comunidades étnicas y por ende, el derecho a la interpretación. En este modelo se encuadran países como Reino Unido, Suecia y los Países Bajos. Por su parte, el modelo francés es un modelo mucho más asimilacionista que parte de la idea de que corresponde al que llega poner los medios para poder disfrutar de los mismos derechos que tienen los habitantes de la comunidad que le acoge. En este grupo quedarían incluidos países como Francia, España, Bélgica e Italia (Abril Martí 2006, p. 89). Por último, el modelo alemán de Austria y Suiza donde no se intenta asimilar al extranjero pero tampoco se le reconoce su propia cultura y se acepta cualquier modelo de intérprete que pueda solucionar los problemas puntuales de comunicación.

Estas diferencias a la hora de afrontar el fenómeno de la inmigración han propiciado el hecho de que las soluciones a los problemas de comunicación se presentan a través de diversas formas como son «mediador, mediador lingüístico, mediador intercultural, traductor-intérprete, intérprete, intérprete comunitario, intérprete de enlace, intérprete en los servicios públicos, educador sanitario, acompañante lingüístico» (García Beyaert and Serrano Pons 2009, p. 54; Vargas Urpi and Arumí Ribas 2014) y otras formas como el uso de personal bilingüe y la interpretación *ad hoc*, donde se incluye el uso de niños como intérpretes, personal de enlace o *linkworkers*, etc. (Giménez Romero 1997, p. 128, 2012, p. 20; Moreno Moreno 2006, p. 8; Baylav *et al.* 2007, p. 8; Bischoff *et al.* 2009; Cline *et al.* 2010, p. 106; Abril Martí and Martín 2011, pp. 1523–1524; Mikkelsen 2014; Toledano Buendía *et al.* 2015). El uso de una u otra forma de comunicación mediada, o la negación de la existencia de dicha necesidad va a depender en gran medida de la actitud de la Administración pública ante el fenómeno de la inmigración (Abril Martí 2006, p. 87). Del mismo modo, influye en gran medida el hecho de que la respuesta ante la diversidad lingüística no se pueda planificar con antelación puesto que los flujos migratorios pueden cambiar, por lo que las sociedades de acogida experimentan diferentes fases.

En opinión de Ozolins, y tal y como refleja el Gráfico 1, normalmente al principio se niega el problema, posteriormente determinadas instituciones, principalmente hospitales y policía, ponen en marcha soluciones *ad hoc*, como pueden ser familiares y amigos, e incluso voluntarios. Aunque no ocurre en todos los países, en ocasiones se pasa a una fase en la que se proporcionan servicios profesionales hasta cierto punto. Por último encontramos aquellos países que adoptan un enfoque integral ante el problema y que además de proporcionar los servicios cuentan con certificación y formación (Ozolins 2010, p. 195). El autor se refiere a otra postura que denomina «*legalistic*» (p. 195) en la que la provisión de servicios de interpretación se considera únicamente en el ámbito jurídico y se deriva de la aplicación y aprobación de leyes por parte del gobierno. El esquema de Ozolins (p. 195) define gráficamente las diferentes actitudes que pueden presentar las autoridades de cada país:

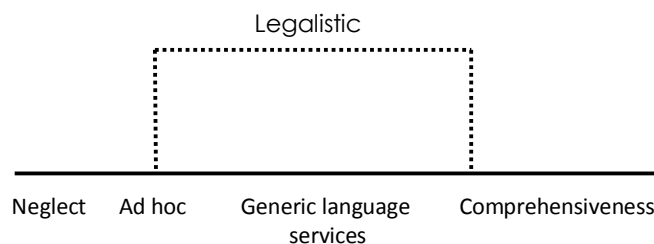


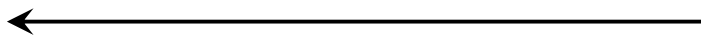
Gráfico 1. The international spectrum of response to multilingual communication needs in interpreting

Como ya se indicaba anteriormente, normalmente conviven diversas soluciones bajo el paraguas de la comunicación mediada. Este «paraguas» no es el mismo en todos los países, y la comunicación mediada en cada país desempeña un papel diferente. En el año 2007, un informe europeo (TransKom 2007) analizaba la situación de la comunicación mediada en diversos países de la Unión Europea. Como veremos al revisar cada país en particular, y en base a estudios posteriores, en algunos países la situación no ha cambiado con respecto a lo que advertía el informe mencionado previamente, principalmente si nos fijamos en el solapamiento y en la indefinición de los términos utilizados en cada caso (intérprete y mediador intercultural). Además, el informe indicaba también que en la mayoría de países convivían varias soluciones de comunicación mediada, como eran la interpretación en los servicios públicos, la mediación intercultural, la mediación lingüística y la interpretación *ad hoc*. También en el tratamiento y la gestión de la diversidad cultural influye el ámbito del que se trate. Así, en el ámbito sanitario países como Australia, Canadá, Gran Bretaña, Suiza o Estados Unidos, por ejemplo, han dedicado esfuerzos y recursos específicos (García Beyaert and Serrano Pons 2009; Navaza *et al.* 2009; Bischoff *et al.* 2012). Algo característico de algunos de los países que trataremos a continuación es la diferencia existente en el tratamiento de la interpretación judicial o jurídica que en algunos países se considera diferente de la ISP, a pesar de que ambas deberían tener la misma consideración (Mikkelsen 2014). Entre los países que ofrecen una respuesta más integral a las necesidades de comunicación con los extranjeros destacan países como

Australia, Canadá, Suecia (Corsellis 2008), Estados Unidos o Reino Unido (Ozolins 2010; Toledano Buendía et al. 2015).

Sin embargo, en muchos países conviven distintas profesiones. En Suiza, por ejemplo y a nivel general, se distinguen tres tipos de profesión: «*intercultural translation (Interkulturelle Übersetzung)*» que indica la función de aquellos profesionales que traducen o interpretan y que se encargan de aclarar cualquier malentendido cultural; «*intercultural mediation (interkulturelle Vermittlung)*» que con frecuencia incluye la traducción pero que va más allá, puesto que cubre una serie de funciones más amplias como la comunicación de información y la planificación de proyectos; e «*intercultural mediation (Interkulturelle Mediation)*» que define al profesional con formación para mediar en conflictos (TransKom 2007). Sin embargo, parece ser que en el ámbito sanitario la figura preferida es la del intérprete a la hora de comunicarse con el paciente extranjero (Bischoff and Loutan 2004; Bischoff 2006; Bischoff et al. 2012). De hecho, se trata de una figura profesionalizada, ya que, tal y como indican Navaza et al (2009, p. 144) desde 2007 se está planteando la posibilidad de proporcionar un certificado federal que acredite quiénes pueden trabajar como intérpretes en los servicios públicos.

Tal y como ocurre en países como Francia, Italia o España, en Bélgica coexisten dos términos para denominar la profesión, y la diferencia radica en el contexto en el que se realiza este trabajo más que en la propia función. En el ámbito sanitario existe preferencia por la figura del mediador intercultural (Navaza et al. 2009; Valverde Jiménez 2013). Así, «*intercultural mediator*» se utiliza principalmente en el ámbito sanitario y se trata de una profesión reconocida por las autoridades sanitarias belgas (TransKom 2007, p. 16). Las tareas del mediador intercultural en los hospitales belgas incluyen interpretar y actuar como «*cultural brokers*», entre otras como proporcionar ayuda práctica y apoyo emocional, resolver conflictos, evitar casos de racismo, visitar a los pacientes de minorías, entre otras (Verrept 2008, p. 189) y en el contexto social se utiliza el término «*social interpreter*» o «*social translator*» para los profesionales



que trabajan en el resto de ámbitos, entre los que se incluye el ámbito social y no comercial. En el ámbito judicial, se suele utilizar el término intérprete (Hertog 2001).

En Alemania la situación es similar al resto de países, con una disparidad de denominaciones para la mediación lingüística y cultural, que contribuye a dificultar la profesionalización de este campo. Algunas de las opciones que presenta el estudio son «*community interpreters*», «*integration assistants*», «*language and cultural mediators*» y «*language and integration mediators*» (TransKom 2007, p. 48). Además, La denominación está determinada principalmente por quien imparte la formación y dependiendo de esto se forma a los profesionales en unas competencias u otras, aunque muchas de ellas son coincidentes. En opinión de Otero Montero (2008) se trata de una profesión que todavía no está reconocida profesionalmente en el ámbito social. En cuanto al ámbito judicial y policial, la situación depende de cada estado puesto que no existe una ley a nivel nacional, sino que las condiciones difieren de un estado a otro (Piprek 2009). En el contexto sanitario también se dispone de intérpretes, llegando a tener doscientos intérpretes para más de cincuenta lenguas en el año 2009 e incluso algunos hospitales han creado sus propios servicios de interpretación (Navaza et al. 2009).

En Francia, el término utilizado para referirse a este tipo de comunicación es «*interprétariat*» (TransKom 2007; Pöchhacker 2008, p. 22). La elección de este término radica principalmente en la «necesidad» de diferenciarlo de la interpretación de conferencias (Ozolins 2010, p. 200). De cualquier modo, y dado el carácter asimilacionista de las políticas de inmigración francesas (Abril Martí 2006, p. 177), la ISP es básicamente inexistente, a excepción de los servicios que ofrece una ONG que opera desde los años setenta bajo la denominación de ISM (*Interservice Migrant*) *Interprétariat* y que trabaja principalmente en servicios médicos, sociales y educativos (Navaza et al. 2009, p. 144).

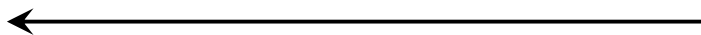
Como indicábamos previamente, Reino Unido es uno de los países que han adoptado una postura más integral frente a los problemas de comunicación. El

término utilizado en este país es «*public service interpreting*». Corsellis (2008, p. 4) define este término como:

Public service interpreting and translation are, as the name implies, interpreting and translation carried out in the context of the public services, where service users do not speak the majority language of the country.

En el Reino Unido, esta profesión comienza a desarrollarse como tal en el año 1983 y ha sido un largo proceso en el que han colaborado diferentes instituciones, entre las que se encuentran universidades, y en el que se han acogido las demandas y las propuestas de muchas de ellas (Corsellis 2008). Esta colaboración dio lugar a la creación de un registro de intérpretes en los servicios públicos (National Register of Public Service Interpreters) con intérpretes acreditados y formados para actuar como traductores e intérpretes en los servicios públicos (Townesley 2007). Además, estos intérpretes han obtenido una certificación y un diploma (Diploma in Public Service Interpreters) que los acredita como tales.

En cuanto a Italia, la situación es similar a lo que ocurre en países como España. Como ya se ha mencionado anteriormente, existe una preferencia por la figura del mediador intercultural frente a la del intérprete en los servicios públicos. En sus inicios, los servicios públicos acudían a organizaciones no gubernamentales que se encargaban de atender las necesidades de los inmigrantes para que actúen o envíen a personas que desarrollan una gran variedad de tareas (Amato and Garwood 2011), al igual que ocurre en España, en Italia se ha tendido más a la figura del mediador intercultural. Así, el término más utilizado para definir la comunicación mediada es el término «*mediatore linguistico culturale*» (TransKom 2007, p. 41). Estos profesionales sirven de apoyo cultural y también lingüístico y realizan ambas funciones, sin que existan dos profesiones diferentes, sino que este perfil combina las competencias de ambas. En el año 1998, la Ley 40/98 aprobaba la provisión de apoyo lingüístico para las minorías étnicas en Italia como una forma de regular el estado de los extranjeros en Italia. Esta ley y la gran demanda de mediadores interculturales dio lugar a la



creación de un currículo para la formación universitaria (Russo 2004). Recientemente se ha creado el Centro di Recerca Interateneo di Analisi dell'Interazione e della Mediazione que reúne a nueve universidades italianas (Morelli 2012, p. 75). Se trata de algo de lo que van tomando conciencia los servicios públicos lentamente. Por ejemplo, en el año 2010, un hospital introdujo un servicio de interpretación telefónica (Morelli 2012). En cuanto al ámbito jurídico y judicial, no parece ser mucho más prometedor que otros ámbitos, ya que no existe un enfoque unificado ante la formación y la contratación de intérpretes judiciales. En cuanto a la calidad, tampoco existe un sistema para controlar que controle el trabajo desarrollado por los intérpretes en este ámbito (Preziosi et al. 2014, p. 325). En este país, se considera que el *mediatore linguistico culturale* tiene que ser capaz de aplicar la mediación y la interpretación como instrumento de integración (Morelli 2012).

En lo que respecta a España, y como veremos más adelante, al analizar la comunicación con las personas alófonas en este país en los distintos ámbitos de especialización, «España no ofrece una respuesta integral a los problemas de comunicación que se plantean entre la población extranjera y los servicios públicos» (Toledano Buendía et al. 2015, p. 141). Con frecuencia se suele recurrir a soluciones improvisadas, al voluntariado y a los acompañantes de los extranjeros (Ortega Herráez et al. 2009; Bestué et al. 2012; del Pozo Triviño 2013a) y en muchas ocasiones se antepone la figura del mediador intercultural a la del intérprete (Martin 2006, p. 148; Ortega Herráez 2006, p. 214). Puesto que el trabajo que nos ocupa se centra en España, el apartado 2 de este capítulo se centra en analizar la situación de la ISP en España en cada uno de los ámbitos de especialización.

Ya fuera de Europa, entre los países que han adoptado soluciones más integrales a este fenómeno encontramos Estados Unidos, Canadá y Australia. Se trata de tres países que, como hemos mencionado anteriormente, han sido receptores de inmigración desde hace tiempo y donde las minorías étnicas y lingüísticas conviven con la población que habla la lengua oficial desde hace muchos años.

Australia es uno de los países donde más profesionalizada estaba la interpretación ya en el año 2000 (Pöchhacker 2000, p. 49). En este país, se utiliza el término «*community interpreting*» para referirse a la interpretación que se realiza entre los miembros de la comunidad de dicho país (Hale 2007, p. 30) utiliza de forma genérica para referirse a todo tipo de interpretación, incluida la ISP. En el año 2010, Ozolins (2010) indicaba que este país es uno de los que cuenta con una solución más integral para los inmigrantes. Australia ha sido pionero en la creación de una institución para acreditar a los intérpretes (NAATI) en 1977, y con anterioridad, en 1973 contaba con un servicio de interpretación telefónica que llegaba a todo el país. Esta certificación acredita a intérpretes en más de 60 idiomas, y se concede en función de la realización de un examen o de un curso (Ozolins 2010, p. 210). Además, de esta acreditación, cuenta con formación universitaria (Hale 2007, p. 60). Se trata de un país en el que se recurre a estos servicios profesionalizados en prácticamente todos los ámbitos y en muchos de ellos se trata de un derecho protegido por ley (Hale 2007). Esta profesionalización de los servicios es uno de los motivos que hace que los intérpretes se sientan respetados como profesionales tanto por parte de los profesionales de los servicios públicos como por parte de los usuarios (Hale 2011).

Estados Unidos es uno de los primeros países en los que se comenzó a utilizar los servicios de intérpretes en el sector público en los años sesenta (Mikkelson 2014, p. 10). Al mismo tiempo ha sido otro de los países en los que se ha producido lo que Ozolins denomina «*legalistic detour*», en el que la provisión de servicios lingüísticos surge de una respuesta legal, al promulgar una ley sobre los intérpretes judiciales en 1978 (Mikkelson 2014, p. 10) y donde se le ha dado prioridad a la interpretación judicial (Ozolins 2000, p. 195) frente a otros ámbitos como el sanitario, por ejemplo. Mientras que el derecho a la asistencia de intérprete y la acreditación de este comienza relativamente pronto, hay que esperar hasta mediados de los años noventa para ver avances en el ámbito sanitario, que dieron lugar a la creación de estándares y acreditaciones. En el año 2014, existían dos acreditaciones diferentes para trabajar en el ámbito (Mikkelson 2014, p. 11). En cuanto al resto de ámbitos están prácticamente inexplorados, puesto que los estudios que se centran en la comunicación en los



centros educativos lo hacen más desde el punto de vista de la interpretación natural y el *language brokering*, tal y como veremos más adelante en el Capítulo 3.

Una vez que hemos recorrido brevemente la situación de la ISP en algunos países pasaremos a tratar uno de los temas más controvertidos y más debatidos en la ISP como es el papel y las funciones que ha de desempeñar el intérprete en los servicios públicos.

La ISP es una de las profesiones más antiguas del mundo (Roberts 1997, p. 7). Y como en cualquier otra profesión, la definición de las funciones de los profesionales que la ejercen es un aspecto vital para que dicha profesión alcance la profesionalización plena (Roberts 1997, p. 20).

En el caso de la ISP, no existe consenso sobre las funciones y las tareas que debe desarrollar el intérprete (Valero Garcés and Martin 2008). Esta indefinición que persiste sobre el rol desempeñado por el intérprete en el intercambio triádico, hace que sea uno de los temas más debatidos. Mientras que en otros ámbitos como en la interpretación de conferencias, los roles están mucho más definidos, en la ISP el rol que desempeña el intérprete se complica no solo por la desprofesionalización de esta actividad sino también porque:

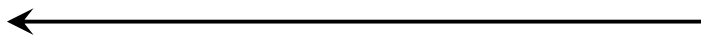
El papel del intérprete lo define un complejo entramado de consideraciones que incluyen las percepciones de todos los participantes en la interacción, la pertenencia del intérprete a una de las comunidades étnicas o culturales representadas, la presión derivada de saber que un resultado concreto puede ser determinante para uno de los participantes, así como el evidente desequilibrio de poder en la mayoría de los casos. (Martin and Abril Martí 2002, p. 55)

Así, el intérprete se ve sometido a la presión que ejercen las partes de la situación triádica puesto que los interlocutores consideran que las funciones del intérprete son diferentes. Por ejemplo, el profesional sanitario considera que el

intérprete es un instrumento humano, mientras que el paciente considera al intérprete como una parte más de la conversación (Angelelli 2004a, p. 17).

A todo lo anterior contribuye también que, con frecuencia, se acude a soluciones *ad hoc* (Martin and Abril Martí 2008, p. 204) en las que la persona que actúa como intérprete sigue su propio instinto, a falta de directrices que le indiquen cómo desarrollar su trabajo y en la que parece que cada individuo define sus propios procedimientos *ad hoc* (Hatim and Mason 1990, p. 90; Hale 2008, p. 100).

El intérprete en los servicios públicos puede adoptar diferentes posturas que van a influir en los resultados de la interpretación. La actitud postulada en los inicios que presentaban al intérprete como un mero *conduit* (Reddy 1979) en la que el intérprete era un cauce lingüístico que trasvasaba información de una parte para la otra ha ido perdiendo fuerza. Wadensjö (1995, p. 114) considera que la función del intérprete durante la interacción va más allá del papel tradicional asignado como mero conductor de la información. Así, el intérprete co-construye el significado con los interlocutores, lo que le otorga responsabilidad en la conversación y hace que forme una especie de equipo con estos últimos. También ha ido perdiendo fuerza la consideración del intérprete como alguien invisible. Berk-Seligson (1988, 1990), Roy (1996) y Hale (2004) consideran que la función desarrollada por el intérprete lo alejan de la consideración de figura invisible que no afecta a la interacción (Ortega Herráez *et al.* 2009, p. 153), especialmente para aquellos que trabajan en los servicios públicos (Angelelli 2003) y los estudios descriptivos han mostrado que la noción de invisibilidad ha dejado de ser aplicable al contexto de la ISP (Davitti *et al.* 2013, p. 168) y que la idea de la invisibilidad del intérprete es una ficción idealizada (Pöchhacker 2004, p. 151). Frente a esta invisibilidad, el intérprete aporta su propia realidad social y cultural, lo que hace que colabore con el resto de participantes de la situación comunicativa (Martin and Abril Martí 2008, p. 206). Así, el intérprete se considera una parte con poder que puede alterar el resultado de la interacción canalizando oportunidades o facilitando el acceso a la información para la parte más desfavorecida (Angelelli 2004b).



Podríamos pues resumir los diferentes roles que puede asumir el intérprete siguiendo la identificación realizada por Hale (2008, pp. 101–119) quien considera que existen cinco roles observados en la práctica: (1) defensor del hablante de la lengua minoritaria, (2) defensor de la institución o del proveedor de servicio, (3) *gatekeeper* que controla el flujo de información, (4) facilitador de la comunicación y (5) traductor fiel de las intervenciones de los interlocutores. Tanto el papel que decida desempeñar como hasta dónde decida extender sus funciones influirán en el trabajo desarrollado por el intérprete. Estos roles condicionan la interacción que se va a ver afectada de maneras diferentes en función de cómo se comporte el intérprete (Ortega Herráez et al. 2009, p. 152). El intérprete también puede asumir el rol de moderador en la conversación, ya que es el que concede la palabra a los interlocutores en cada momento, y se convierte así en el responsable de que fluya la comunicación y de mantenerla (Roy 2000; Angelelli 2004b, 2008).

En cuanto a los códigos deontológicos o éticos que intentan organizar el ejercicio de esta profesión, siguen basándose en la idea del intérprete como *conduit* (Reddy 1979) y no reflejan la realidad del trabajo del intérprete en los servicios públicos, por lo que los intérpretes no los pueden tomar como referencia a la hora de realizar su trabajo, ya que con frecuencia incluyen pautas que no pueden aplicar en su trabajo diario (Angelelli 2004b, 2008). Parece pues que existe una contradicción entre lo que se supone que debe ser la función del intérprete definido en códigos y normas (tanto durante la formación como lo que incluyen los códigos éticos, cuando existen) y la realidad profesional de la práctica de la interpretación. En los primeros se aboga por una invisibilidad del intérprete, mientras que esta invisibilidad es prácticamente imposible de alcanzar (Angelelli 2004b). Los intérpretes «invisibles» ignoran las posibles diferencias en el registro utilizado por las partes, no tienen en cuenta aspectos culturales y se limitan a transmitir el mensaje a nivel lingüístico:

Rather than prescribing an unrealistic interpersonal role for the interpreter and blindly transferring standards from one setting to another associations should partner with researchers in action research projects and encourage studies to explore and understand

the true role of the interpreter in each of the different settings where interpreters work. (Angelelli 2008, p. 159)

Uno de los problemas es que los códigos de las asociaciones en ocasiones no están adaptados a la realidad del contexto en el que se desarrolla el trabajo del intérprete en los servicios públicos y siguen planteando el tema de la invisibilidad, lo que hace que en muchas ocasiones los intérpretes consideren que no cumplir lo establecido en dichos códigos deontológicos implica el incumplimiento de los mismos (Angelelli 2004a, p. 96). Sirva de ilustración la opinión de algunos intérpretes (Angelelli 2004a, p. 79):

As respondent #17 (AICC, Canada) states, interpreters take neutrality for granted, seeing it as their duty. If their professional organization's code of ethics states it, then no matter what research and theories in related fields may prove, interpreters will continue to abide by the rules of these professional associations. A similar reaction is seen in Respondent #35, who equates working seriously with being a conduit of information. Even though empirical research in interpreting studies has demonstrated flaws in the conduit model, many practitioners continue to live by unfounded rules.

En esta misma línea coinciden también testimonios recogidos por Hale que consideran que los códigos deontológicos no tienen en cuenta la realidad en la que trabajan los profesionales (2007, p. 124):

The code was whipped up by some people who could see something through a keyhole and who believed they saw the whole world. What they saw was a bunch of unruly ethnics, recently anointed by NAATI, working in the Community domain in Australia in the 1980s with little idea of impartiality, confidentiality or punctuality, and the Code was a response to that highly specific problem. It displays almost no realistic grasp of the contemporary translation and interpreting industry.

Las opiniones reflejadas más arriba indican que es fundamental que la teoría y la práctica vayan de la mano a la hora de definir el papel del intérprete (Angelelli 2008, p. 161). La formación es uno de los principales pilares para comenzar a definir el papel del intérprete y es necesario que los investigadores trabajen codo a codo con intérpretes para definir estos roles teniendo en cuenta las situaciones reales a las que se enfrentan los ISP.

Debido a la falta de delimitación de las funciones del intérprete en los servicios públicos, cada uno de los interlocutores trae consigo sus propias expectativas del trabajo que va a realizar el intérprete (Pöchhacker 2000) y le presiona para que se cumplan dichas expectativas. Y al no estar estas funciones definidas, cada uno de los interlocutores tiene unas expectativas de la función del intérprete. En el contexto sanitario, el profesional sanitario considera al intérprete como un instrumento humano que permite que el paciente sea consciente de la información ofrecida, mientras que el paciente considera al intérprete un interlocutor más en la conversación (Angelelli 2004a) reflejando la disparidad existente entre las expectativas de los interlocutores.

Como hemos afirmado anteriormente, y dada la indefinición propia del papel que desempeña el intérprete, son necesarios estudios que se centren en la percepción de los profesionales como los presentados por Pöchhacker 2000 y Rosenberg *et al.* 2007.

En el ámbito sanitario Pöchhacker (2000) en un estudio con más de 600 profesionales, concluía que estos últimos consideran que las tareas o funciones del intérprete van más allá de la «mera traducción». El autor presenta una lista de nueve «funciones» que el intérprete puede realizar para explorar la opinión de los profesionales al respecto. Estas tareas son las siguientes: simplificar el lenguaje, explicar términos; resumir las respuestas, omitir para ahorrar tiempo, explicar aspectos culturales, aclarar directamente, alertar a las partes sobre cualquier

malentendido, preguntar e informar, y rellenar formularios³ (Pöchhacker 2000, p. 55). Los resultados revelan que el 96% de los profesionales encuestados considera que el intérprete debe ayudar a los clientes a rellenar formularios y el 92% considera que es primordial que aclare cualquier malentendido. Destacan también los altos porcentajes obtenidos para tareas más relacionadas con la propia edición de la información como la simplificación y la explicación de léxico técnico. Así, los profesionales sanitarios esperan que, el intérprete, además de traducir actúe como *cultural broker* (Rosenberg et al. 2007).

Por otro lado, también son necesarios estudios centrados en la percepción de los propios intérpretes para que la teoría se adapte a la realidad a la que se enfrentan. Por este motivo, existen diversos estudios que toman como referencia la percepción del propio intérprete (Pöchhacker 2000; Angelelli 2004a; Martin and Ortega Herráez 2006, 2009; Martin and Abril Martí 2008; Ortega Herráez et al. 2009; Bischoff et al. 2012; Ra and Napier 2013). Así, por ejemplo, los intérpretes que participaron en el estudio mencionado anteriormente de Pöchhacker, en el que participaron 16 intérpretes de lengua de signos y 16 de lenguas orales, todos consideran que sus tareas van mucho más allá del simple trasvase de información, ya que consideran como tareas propias la aclaración y explicación de términos técnicos y la aclaración de malentendidos (Pöchhacker 2000, p. 64). Resultados similares arrojan los obtenidos por Martin y Abril (2008) y por Ortega Herráez et al (2009) y que analizan la percepción que tienen de sí mismos los intérpretes que actúan en diferentes ámbitos (judicial, sanitario y policial) en España. Así, los intérpretes entrevistados por Ortega Herráez et al modifican el registro para adaptarlo a cada situación. En cuanto a la explicación de diferencias culturales y el procedimiento depende del ámbito de trabajo. La mitad de los intérpretes en la policía indica que no explican diferencias culturales y la totalidad de ellos indica que no explica el procedimiento. Sin embargo, en los ámbitos comunitario y judicial, sí suelen explicar referencias culturales y lo mismo ocurre con el procedimiento. Bischoff et al (2012, p. 1) en su estudio realizado

³ Nuestra traducción.

en Suiza en el ámbito sanitario concluyen que los intérpretes identifican cuatro funciones principales: «*word-for-word interpreting, intercultural explanation, building patient-provider relationships, and accompanying immigrant patients*», de las que vemos, que al menos, la de la explicación intercultural coincide con lo aportado por los autores mencionados anteriormente.

En resumen, y a consecuencia de una definición del papel del intérprete y la desprofesionalización en la mayoría de situaciones, los intérpretes tienen que acomodar sus propias funciones siguiendo su intuición y sus criterios personales (Ortega Herráez *et al.* 2009, p. 162), es decir:

These interpreters presumably shape their task according to some implicit norms of translational behaviour as well as expectations on the part of their (professional) clients. (Pöchhacker 2000, p. 50)

2. Comunicación con las personas alófonas en España

Una vez presentadas brevemente las formas de comunicación en distintos países de la UE y el rol que desempeñado por el profesional en el caso del intérprete en los servicios públicos, pasaremos a centrarnos en España. El objetivo de este apartado es analizar las distintas formas de comunicación con las personas alófonas en España.

La comunicación con las personas alófonas plantea una serie de retos que afrontan tanto las autoridades que tienen que comunicarse con los extranjeros como los propios extranjeros en el desarrollo de las cuestiones más prácticas de la vida diaria. Desde la década de los noventa del siglo XX, el contexto español ha cambiado mucho en lo que se refiere a la implementación de soluciones para garantizar la comunicación entre inmigrantes y las autoridades, ya sea mediante traductores e

intérpretes, mediadores interculturales u otros. Sin embargo, y aunque se han producido mejoras en algunos ámbitos, todavía sigue sin existir una solución homogénea en todos los servicios, y el desarrollo de soluciones adecuadas depende en gran medida de la disponibilidad de recursos y de la voluntad de los diferentes organismos para financiar y profesionalizar los servicios.

En términos generales se puede hablar de la coexistencia de diferentes soluciones de apoyo a la comunicación en todos los sectores, siendo el sistema educativo uno de los sectores donde menos profesionalizadas están dichas soluciones, como veremos más adelante. Es por esto, que en la mayoría de situaciones, la solución impuesta suele ser *ad hoc* o no profesionalizada.

Las soluciones comentadas anteriormente toman distintas formas y existe una diversidad de denominaciones derivada de la propia juventud de estos problemas. En términos generales podemos utilizar el término «comunicación mediada» (García Beyaert and Serrano Pons 2009) o «facilitadores de la comunicación» (Valero Garcés and Martin 2008, p. 3) donde se englobarían profesionales como: mediadores interculturales, traductores e intérpretes profesionales, traductores e intérpretes *ad hoc*, mediadores lingüísticos, mediadores interlingüísticos, agentes de acogida, educadores sanitarios, acompañantes lingüísticos (Vargas Urpi and Arumí Ribas 2014, p. en línea). Mención por separado merece la traducción e interpretación realizada por no profesionales, o interpretación natural o *ad hoc*. Esta forma de interpretación se utiliza con gran frecuencia en el contexto educativo y en muchas ocasiones son los niños los que la realizan la interpretación, ya que suelen ser los que aprenden la lengua con más facilidad y hacen de puente de comunicación entre sus padres, es decir aquellos que no hablan o entienden el idioma del país de acogida, y las autoridades (Gómez Hurtado 2005; Baigorri Jalón *et al.* 2006; González García 2006; Martin 2006; Raga Gimeno 2006; Ribalaygue 2008). Las soluciones mencionadas anteriormente se realizan de forma presencial, es decir, los interlocutores y el intérprete se encuentran en el mismo lugar físico. Desde hace varios años, en España está comenzando a popularizarse un tipo de interpretación que se realiza de manera

remota que utiliza el teléfono para contactar con el intérprete, se trata de la interpretación telefónica. Este tipo de interpretación ya se utiliza desde hace varias décadas en algunos países (Martínez-Gómez Gómez 2008, p. 339). Puesto que su uso se está extendiendo cada vez más en prácticamente todos los ámbitos, antes de comenzar a describir cada uno de ellos, consideramos oportuno describir este tipo de interpretación.

Además de la interpretación telefónica y principalmente en el ámbito judicial está comenzando a utilizarse otro tipo de solución remota como es la interpretación por videoconferencia. Dado que esta se reduce casi en exclusiva al ámbito judicial procederemos a describirla solo en dicho ámbito.

A lo largo de este capítulo explicaremos brevemente cómo se aplican las diferentes soluciones en los distintos ámbitos de los servicios públicos centrándonos en las siguientes soluciones:

- La interpretación en los Servicios Públicos
- La mediación intercultural
- La interpretación natural o *ad hoc* especialmente aquella desarrollada por los niños.

Cabe destacar que la interpretación natural se ha tratado en un capítulo diferente dada la importancia que tiene en el ámbito educativo.

2.1. La ISP en España

En primer lugar debemos comenzar reflexionando sobre la denominación de esta actividad en el contexto español. Comenzaremos pues tratando de escoger un término en español para denominar lo que en Norteamérica y Australia se conoce como *community interpreting* y en el Reino Unido como *public service interpreting*. A lo largo de los años y dependiendo del investigador, al no existir en un principio un

término equivalente en español, se han utilizado distintos términos. Así, la ISP, término que más se ha consolidado en los últimos años, se ha conocido como: interpretación de enlace (Grau Mestre 1998), interpretación social derivado del término francés o el anglicismo interpretación comunitaria (Martin 2000), interpretación comunitaria, interpretación en los servicios públicos (Valero Garcés and Mancho Barés 2002a).

Martin (2000) comenzó a utilizar la denominación interpretación social, para evitar las confusiones a las que pudiera dar lugar el uso del término «interpretación comunitaria» con la interpretación que se realiza en la Unión Europea, que anteriormente se llamaba Comunidad Europea. Sin embargo, los investigadores de Granada decidieron optar por el término interpretación en los servicios públicos, ya acuñado por la Universidad de Alcalá, por las connotaciones observadas en sus investigaciones que se atribuían al adjetivo social (voluntariado y asistencial) (Abril Martí 2006). Otro término en español que se ha utilizado para denominar este tipo de interpretación es interpretación de enlace (Grau Mestre 1998), derivado del término *liaison interpreting*. Este término también se descartó puesto que puede dar lugar a confusiones con la interpretación bilateral, una modalidad de interpretación. Finalmente el término que se ha generalizado en esta disciplina es el utilizado por los investigadores de la Universidad de Alcalá, y este es «interpretación en los servicios públicos», equivalente a *public service interpreting*, acuñado en el Reino Unido.

Por ISP se entiende aquella que se da entre personas que no hablan el idioma oficial y los servicios públicos y comunitarios, ya sean proporcionados por el gobierno o por organizaciones no gubernamentales, principalmente en sectores como el sanitario, social y educativo (Bancroft and Rubio-Fitzpatrick 2009, p. vi). Así, la ISP nace para:

responder a una necesidad social de una comunidad de personas que por una razón u otra no hablan el idioma mayoritario, y por tanto se ven perjudicadas en su trato con la administración y en el



ejercicio de sus derechos y deberes a la hora de acceder a los servicios públicos. (Martin 2000, p. 208)

Vemos que la ISP, en cualquiera de sus denominaciones cumple una función de enlace entre inmigrantes, turistas, o cualquier otra persona que se desplaza a un país donde desconoce el idioma, además de las minorías que residen en el país que permiten que todas estas personas accedan a los servicios a los que tienen derecho y poder disfrutar de sus derechos y cumplir sus obligaciones. En opinión de Mikkelson (2014) esta definición también incluye la interpretación en los tribunales o interpretación judicial, ya que esta se realiza para los miembros de una comunidad y no para las personas a las que estaría destinada la interpretación de conferencias.

Como hemos mencionado anteriormente, la situación de la ISP en España varía en función del contexto en el que se desarrolla (sanitario, legal, educativo, servicios sociales) y de las autoridades que se hagan cargo de proporcionar estos servicios. Cabe destacar que en la mayoría de comunidades donde se ha impuesto de manera más o menos oficial algún tipo de solución se ha abogado por la figura del mediador intercultural que hace las funciones de intérprete en detrimento de la figura del intérprete (Martin 2006, p. 146). En cuanto a la formación de estos intérpretes, en España, y como veremos cuando analicemos cada uno de los contextos, la ISP está muy poco profesionalizada y no existe apenas formación formal y mucho menos que conduzca a una actividad regulada como profesión. Esto podría deberse en parte al desinterés de las autoridades que ha llevado a que no exista una regulación clara de esta profesión. Como veremos más adelante en este mismo capítulo, el ámbito judicial es donde más avances se han conseguido en cuestiones de formación y acceso. En el resto de los sectores todavía se sigue recurriendo con demasiada frecuencia a personas que no tienen ningún tipo de formación para desarrollar estas tareas.

En lo que se refiere a formación reglada universitaria, en los últimos años las universidades españolas han migrado de las antiguas licenciaturas a los actuales

grados. En el año 2009 se impartía la Licenciatura en Traducción e Interpretación en 24 universidades del país (Ortega Herráez *et al.* 2009). Sin embargo se trataba de una formación centrada en la traducción y en lo que respecta a la interpretación, la interpretación de conferencias. Esta transformación experimentada por la educación universitaria española para acogerse y formar parte del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso cambios en la mayoría de planes de estudios, de los que no quedaron exentos los grados en Traducción e Interpretación. Para la formación en servicios públicos supuso la oportunidad, en algunos casos, de añadir determinadas asignaturas relacionadas con la ISP. Ejemplos de lo anterior son asignaturas como:

- Introducción a la interpretación en los servicios públicos de la Universidad de Granada,
- Interpretación en los servicios públicos y en la empresa de la Universidad de Murcia,
- Mediación Cultural y Asistencia Social de la Universitat Pompeu Fabra
- Mediación Intercultural e Interpretación B-A en los servicios públicos de la Universitat Jaume I

Las anteriores son solo un ejemplo pero reflejan que los contenidos relacionados con la ISP comienzan a cobrar importancia no solo a nivel de posgrado, sino también en los estudios de Grado, aunque sea tímidamente.

A nivel de formación de postgrado destacan principalmente tres universidades: Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de La Laguna y Universitat Jaume I. En estas universidades se imparten cursos específicos de formación de posgrado centrados en la ISP. En el caso de la Universitat Jaume I el curso se centra en el ámbito médico, pero en los otros dos casos se forma en todos los ámbitos de trabajo de la ISP.

Al margen de esta formación reglada, existen algunos servicios públicos, como autoridades y ministerios que imparten cursos para sus traductores e intérpretes,



aunque no con una frecuencia determinada. Estas instituciones suelen diseñar estos cursos en colaboración con las universidades y con la asociación profesional de traductores e intérpretes profesionales APTIJ, principalmente en el ámbito judicial (Foulquí Rubio and Abril Martí 2013).

Como hemos mencionado anteriormente, la profesionalización del intérprete en los servicios públicos en España va a depender del contexto. A continuación procederemos a presentar brevemente la situación. En muchos casos haremos referencia a las comunidades autónomas puesto que en el tipo de solución no influye solo el ámbito sino también la comunidad autónoma donde se desarrolle el trabajo.

Como mencionábamos anteriormente y antes de pasar a centrarnos en cada uno de los ámbitos de especialización, describiremos el uso que se hace en España de la interpretación telefónica en todos los ámbitos de especialización.

2.1.1. Interpretación telefónica

Dada la dificultad con la que se encuentran los proveedores de servicios para acceder a intérpretes presenciales, hay una forma de interpretación que se está popularizando: la interpretación telefónica. Se trata de un tipo de interpretación que se define como aquella que se realiza en situaciones en las que el intérprete utiliza el teléfono para comunicarse y donde no ve a una o ambas partes de la comunicación (Lee 2007, p. 231).

Lo que en España se presenta como algo innovador es una realidad en países como Australia y Estados Unidos desde hace varias décadas (Martínez-Gómez Gómez 2008, p. 339). De hecho, en Australia comenzó a utilizarse en el año 1973 y la popularidad de este servicio se ha ido incrementando con los años, aunque no existen cifras exactas de uso. Se trata de un servicio disponible las 24 horas al día pensado para cubrir las necesidades de comunicación de los inmigrantes que no hablan inglés (Lee 2007, p. 231).

Como hemos mencionado anteriormente, la interpretación telefónica se presenta como alternativa en los casos en los que no se puede contar con intérpretes presenciales debido a la lejanía o la falta de disponibilidad. Se trata de un recurso que se utiliza cada vez con más frecuencia, incluso en contextos en los que antes solo se recurría a la interpretación presencial (Rosenberg 2005, p. 243) y que ha avanzado mucho gracias a las nuevas tecnologías.

La situación conversacional en la que se realiza la interpretación telefónica puede tomar diversas formas (Rosenberg 2005, p. 245; Lee 2007, p. 231). Los interlocutores pueden encontrarse en el mismo sitio y contactar por teléfono con el intérprete (normalmente mediante un teléfono con manos libres). En otras ocasiones, cada uno de los interlocutores está en un lugar, y el intérprete en un lugar diferente, en estos casos se utiliza lo que se conoce como «llamada a tres»⁴.

Esta modalidad de interpretación telefónica presenta «la clara ventaja de permitir un acceso instantáneo al servicio lingüístico» (García Beyaert and Serrano Pons 2009, p. 61), puesto que está disponible las 24 horas al día, de forma inmediata, para una gran variedad de lenguas (Abril Martí and Martin 2011, p. 1524) y con costes menores que la interpretación presencial (del Pozo Triviño 2013a, p. 117). Sin embargo no debería nunca sustituir completamente a la interpretación presencial puesto que pueden pasar desapercibidos determinados matices que no se comunican a través de la lengua sino mediante gestos y otros recursos. A este respecto, Abril Martí y Martin (2011, p. 1524) citando a Kelly y Bancroft (2007) consideran que un intérprete profesional debe ser capaz de percibir la información no verbal ayudándose de recursos verbales como el tono de voz, la entonación, el volumen, el énfasis, etc. Entre los inconvenientes destacan los aspectos técnicos como la mala conexión y la acústica deficiente (especialmente en los casos en los que se utiliza altavoz o manos libres) que pueden hacer que el intérprete no oiga el mensaje si los interlocutores hablan flojo y tenga que pedir que repitan el mensaje (Wadensjö 1999, p. 251), lo que

⁴ Entrevista personal con Dña. Dora Murgu de Interpret Solutions. Fecha: 29 de diciembre de 2010.

dificulta un correcto desarrollo de la situación comunicativa. A estos hay que sumarle la imposibilidad de ver el lenguaje no verbal, los gestos, y otros que influyen en el modo que se desarrolla la interpretación:

For the interpreter, then, there is an obvious disadvantage in being on the phone compared to being on site when it comes to capturing the communicative cues provided by interlocutors' gestures, posture, mimics, and other non-verbal behavior, all of which have a role in guiding the interpretation. (Wadensjö 1999, p. 254)

En España, la interpretación telefónica está popularizándose cada vez más, especialmente en el ámbito sanitario, donde muchos centros utilizan la interpretación telefónica (Navaza *et al.* 2009; Faya Ornia 2011; Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación 2012). En el año 2009, el Servicio Andaluz de Salud comenzó a utilizar este tipo de interpretación para comunicarse con los pacientes, lo que ha llevado a otros servicios a utilizar esta modalidad (García Luque 2009).

Normalmente, el servicio de interpretación telefónica está subcontratado a empresas privadas que se encargan de su gestión. Así, son ellos los que realizan la selección de los intérpretes, los forman y les proporcionan los medios para desarrollar el trabajo. Cuando el servicio público necesita un intérprete contacta con la empresa encargada y es esta última la que gestiona los trámites para la intervención del intérprete. En España, este servicio lo proporcionan principalmente dos empresas: Dualia e Interpret Solutions (del Pozo Triviño 2013a, p. 119), aunque cada vez más empresas están empezando a ofrecer este servicio.

En el contexto académico, la Comunidad Autónoma de Murcia tenía contratado este servicio en el año 2010⁵. Sin embargo, y según consta en el correo electrónico recibido con la información solicitada⁶ se nos informó desde la Dirección General de

⁵ Comunicación personal con la empresa que proporcionaba este servicio. Fecha: 29-12-2010

⁶ Solicitud formal remitida a través de registro. Fecha: 13-10-2013

Recursos Humanos y Calidad Educativa de que no les constaba el uso del mismo. En lo que se refiere a otras comunidades autónomas no podemos ofrecer datos documentados sobre el uso de este servicio para la comunicación con los padres.

Al igual que ocurre con la interpretación presencial, en España el sistema de interpretación telefónica tampoco está completamente profesionalizado ya que continúa sin establecerse la formación y la acreditación de los intérpretes telefónicos (Foulquié Rubio and Abril Martí 2013).

Una vez analizado un tipo de interpretación que se utiliza cada vez más frecuentemente en la mayoría de ámbitos de la ISP, pasaremos a analizar la ISP atendiendo al contexto en el que se desarrolla: judicial, policial, sanitario y educativo.

2.1.2. Contexto judicial

En el contexto judicial es donde se puede hablar de una mayor profesionalización, ya que la legislación reconoce el derecho a disponer de intérprete que se adjudica de oficio. Así, la Ley de Enjuiciamiento Criminal⁷ (LECr) en sus artículos 123, 124, 440, 443 y 520 recoge el derecho a intérprete tanto para los detenidos como para los testigos. La LECr se aprobó en el año 1882 y a pesar de que se han ido produciendo modificaciones, estas normalmente no habían afectado a la provisión de los servicios de traducción o interpretación. Ha sido este año 2015 cuando se ha producido una modificación con la Ley Orgánica 5/2015 de 27 de abril para transponer la Directiva 2010/64/UE de 20 de octubre de 2010 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales y la Directiva 2012/13/UE, de 22 de mayo de 2012, relativa al derecho a la información en los procesos penales. Según destaca el Libro Blanco de la Traducción e Interpretación Institucional (2012) la aprobación de la Directiva 2010/64/UE (2010) ha supuesto un gran avance para el reconocimiento de la

⁷ Ley de Enjuiciamiento Criminal aprobada por Real Decreto de 14 de Septiembre de 1882. Última modificación de 6 de octubre de 2015. Disponible: <http://www.boe.es/buscar/pdf/1882/BOE-A-1882-6036-consolidado.pdf> (Ley de Enjuiciamiento Criminal 2015)



figura del traductor e intérprete en los procesos penales. Con las modificaciones realizadas por la Ley Orgánica. Así, el artículo 123 de la LECr⁸ reconoce el derecho de los imputados o acusados a estos servicios, que además serán sufragados por la Administración.

Artículo 123⁹.

1. Los imputados o acusados que no hablen o entiendan el castellano o la lengua oficial en la que se desarrolle la actuación tendrán los siguientes derechos:

a) Derecho a ser asistidos por un intérprete que utilice una lengua que comprenda durante todas las actuaciones en que sea necesaria su presencia, incluyendo el interrogatorio policial o por el Ministerio Fiscal y todas las vistas judiciales.

b) Derecho a servirse de intérprete en las conversaciones que mantenga con su Abogado y que tengan relación directa con su posterior interrogatorio o toma de declaración, o que resulten necesarias para la presentación de un recurso o para otras solicitudes procesales.

c) Derecho a la interpretación de todas las actuaciones del juicio oral.

[...]

Los gastos de traducción e interpretación derivados del ejercicio de estos derechos serán sufragados por la Administración, con independencia del resultado del proceso.

⁸ La redacción de los artículos de la LECr que se presentan a continuación incluye las modificaciones derivadas de la Ley Orgánica 5/2015 de 27 de abril por la que se modifican la Ley de Enjuiciamiento Criminal y la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, para transponer la Directiva 2010/64/UE, de 20 de octubre de 2010, relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales y la Directiva 2012/13/UE, de 22 de mayo de 2012, relativa al derecho a la información en los procesos penales. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Penal/551675-lo-5-2015-de-27-abr-modificacion-de-la-ley-de-enjuiciamiento-criminal-y-la.html (Ley Orgánica 5/2015 2015)

⁹ El énfasis es nuestro.

El párrafo 2 del artículo 123 de la LECr menciona la modalidad de interpretación que se debe utilizar, algo que por el momento queda lejos de la realidad, puesto que la gran mayoría de las salas no dispone de la tecnología necesaria para que se realice la interpretación simultánea.

Artículo 123 LECr

2. En el caso de que no pueda disponerse del **servicio de interpretación simultánea**, la interpretación de las actuaciones del juicio oral a que se refiere la letra c) del apartado anterior se realizará mediante una interpretación consecutiva de modo que se garantice suficientemente la defensa del imputado o acusado.

La videoconferencia está haciéndose cada vez más hueco en el ámbito judicial, ya que permite contar con profesionales sin que estos tengan que estar presentes en la sala y en el año 2004 se recurrió a este modo de interpretación en algunos momentos para los juicios del 11-M y en otras ocasiones (Martin and Ortega Herráez 2009; Ortega Herráez 2011, 2013). Braun (2007, p. 24) define la videoconferencia (VC) del siguiente modo:

The simplest and perhaps most common way of using VC technology is a so-called peer-to-peer VC involving two participating sites. Peer-to-peer VCs are typically done with a PC (or TV-size VC equipment) and allow for a small group of interlocutors to participate at each site. With the most basic equipment (PC and Webcam with fixed camera position) no more than one to two interlocutors per site can be involved if visibility and clarity are to be maintained, whereas more sophisticated hardware (especially mobile and high-resolution cameras, larger screens) offer more possibilities.

En el párrafo 5 del artículo 123 de la LECr se pone de manifiesto la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito judicial puesto que indica que la asistencia del intérprete se puede realizar también por videoconferencia.



5. La asistencia del intérprete se podrá prestar por medio de videoconferencia o cualquier medio de telecomunicación, salvo que el Tribunal o Juez o el Fiscal, de oficio o a instancia del interesado o de su defensa, acuerde la presencia física del intérprete para salvaguardar los derechos del imputado o acusado.

El artículo 123, en su apartado también recoge la obligatoriedad de grabar las vistas en las que haya cualquier tipo de interpretación, y de que esta grabación se adjunte al acta del juicio. Entendemos que se trata de un modo de abogar por la calidad de dicha interpretación, ya que en cualquier momento del proceso se puede recuperar la grabación y comprobar si lo que dice el intérprete coincide con la versión original.

6. Las interpretaciones orales o en lengua de signos, con excepción de las previstas en la letra b) del apartado 1, podrán ser documentadas mediante la grabación audiovisual de la manifestación original y de la interpretación. En los casos de traducción oral o en lengua de signos del contenido de un documento, se unirá al acta copia del documento traducido y la grabación audiovisual de la traducción. Si no se dispusiera de equipos de grabación, o no se estimare conveniente ni necesario, la traducción o interpretación y, en su caso, la declaración original, se documentarán por escrito.

Sin embargo, y en opinión de las asociaciones profesionales de intérpretes judiciales, especialmente la Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (APTIJ), que considera que se ha perdido una gran oportunidad para profesionalizar esta profesión ya que estas modificaciones no han llegado a determinar quién puede actuar como traductor e intérprete dado que el artículo 124 de la LECr indica que podrá actuar el «traductor o intérprete judicial inscrito en las listas elaboradas por la Administración» pero no indica el proceso de elaboración de dichas listas:

Artículo 124.

1. El traductor o intérprete judicial será designado de entre aquellos que se hallen incluidos en los listados elaborados por la Administración competente. Excepcionalmente, en aquellos supuestos que requieran la presencia urgente de un traductor o de un intérprete, y no sea posible la intervención de un traductor o intérprete judicial inscrito en las listas elaboradas por la Administración, en su caso, conforme a lo dispuesto en el apartado 5 del artículo anterior, se podrá habilitar como intérprete o traductor judicial eventual a otra persona conocedora del idioma empleado que se estime capacitado para el desempeño de dicha tarea.
2. El intérprete o traductor designado deberá respetar el carácter confidencial del servicio prestado.

Como mencionábamos anteriormente, la alusión a los listados sin ahondar más en su elaboración y en los requisitos de inclusión ha producido cierto malestar, no solo entre las asociaciones profesionales de intérpretes judiciales, sino también entre los profesionales de la justicia, que no son ajenos a los problemas que se encuentran los intérpretes en su trabajo diario, tal y como recoge un artículo de la Magistrada Pilar de Luna (De Luna y Jiménez de Parga 2014).

La LECr antes de la modificación por la Ley Orgánica 5/2015 de 27 de abril, ya preveía el derecho a la asistencia de intérprete si alguno de los testigos no habla o entiende español:

Artículo 440.

Si el testigo no entendiere o no hablare el idioma español, se nombrará un **intérprete**, que prestará a su presencia juramento de conducirse bien y fielmente en el desempeño de su cargo.

Por este medio se harán al testigo las preguntas y se recibirán sus contestaciones, que éste podrá dictar por su conducto.



En este caso, la declaración deberá consignarse en el proceso en el idioma empleado por el testigo y traducido a continuación al español.

El Juez advertirá siempre a los interesados el derecho que tienen de leer por sí mismos sus declaraciones.

También en la LECr, el artículo 520 sobre los derechos de toda persona detenida exige que se le debe informar sobre su detención y hace referencia a la lengua del detenido y al derecho a la asistencia de intérprete. La Ley establece que la información de derechos se debe realizar preferentemente por escrito, pero si no se cuenta con la información por escrito en la lengua que entiende el detenido se debe hacer a través de un intérprete:

Artículo 520.

2. Toda persona detenida o presa será informada por escrito, en un lenguaje sencillo y accesible, en una lengua que comprenda y de forma inmediata, de los hechos que se le imputan y las razones motivadoras de su privación de libertad, así como de los derechos que le asisten y especialmente de los siguientes:

[...]

f) Derecho a ser asistido gratuitamente por un **intérprete**, cuando se trate de extranjero que no comprenda o no hable el castellano.

[...]

Cuando no se disponga de una declaración de derechos en una lengua que comprenda el detenido, se le informará de sus derechos por medio de un intérprete tan pronto resulte posible. En este caso, deberá entregársele, posteriormente y sin demora indebida, la declaración escrita de derechos en una lengua que comprenda.

Todo lo visto anteriormente podría indicar que se están produciendo pequeños avances en la profesionalización de esta profesión y en reconocimiento de la misma. Sin embargo, tal y como indican Ortega Herráez *et al* (2009, p. 142):

Spanish court interpreters have no further guidelines of any sort in the form of codes of ethics or legislation, upon which to model their professional practice.

A pesar de las modificaciones incluidas en la legislación, en este contexto siguen coexistiendo dos sistemas principales en función de la Comunidad Autónoma (APTIJ - Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados). Por un lado existen intérpretes en plantilla, y muchos de ellos cuentan con formación universitaria tanto en traducción e interpretación como en otras disciplinas, pero esta suele variar en función de los idiomas. Por otro lado encontramos intérpretes *freelance* a los que se recurre cuando los intérpretes en plantilla no pueden realizar todo el trabajo o cuando no se dispone de los idiomas necesarios (Ortega Herráez 2010). Además de estas dos figuras, existen también traductores e intérpretes nombrados por providencia del juez y la subcontratación a empresas que proporcionan los intérpretes está convirtiéndose en una práctica muy habitual (Ortega Herráez 2013, p. 15). Este último es un sistema con el que discrepan tanto los profesionales de la justicia como los propios traductores e intérpretes, ya que existen numerosas quejas por parte de los profesionales judiciales debidas a las deficiencias y mala gestión de estos servicios (Del Barrio and Herráez 2008; Ortega Herráez 2013; García Gálvez 2014).

En cuanto a la titulación exigida para acceder a los puestos de traductor e intérprete en plantilla, Ortega Herráez (2010) realiza un exhaustivo análisis especificando que depende de la exigencia de un mayor o menor nivel de formación depende de la Comunidad Autónoma donde exista el puesto. En algunas comunidades autónomas como Andalucía, País Vasco, Canarias o Madrid hay que contar con una titulación superior (licenciatura y diplomatura), e incluso en algunas de ellas se da preferencia a la formación universitaria en Traducción e Interpretación; mientras que en el resto de comunidades autónomas (Aragón, Asturias, Cataluña, Galicia y Valencia) basta con contar con el título de Bachiller o equivalente.

A pesar del avance que ha supuesto el requisito de la formación, el perfil profesional y la formación de todos estos traductores-intérpretes es diverso debido al tipo de convocatoria y a la forma de selección de los candidatos (González Lara 2005; Ortega Herráez 2012). Por lo que entre los traductores-intérpretes que desarrollan estos trabajos podemos encontrar personas con titulación en Traducción e Interpretación, con otras titulaciones, y personas que simplemente conocen un idioma demandado en ese momento y que el juez nombra y habilita como intérprete para esa ocasión independientemente de su formación.

2.1.3. Contexto policial

En el contexto policial encontramos algunos aspectos similares al contexto judicial, por la cercanía de ambos. Al igual que la interpretación judicial, la asistencia de intérprete en dependencias policiales debe contar con la misma protección jurídica tanto desde la normativa nacional como internacional (Ortega Herráez and Foulquié Rubio 2005). Pero la realidad es que la situación varía en función de la comisaría o comandancia en la que surja la necesidad. En dependencias policiales encontramos diversos tipos de contratación: los intérpretes en plantilla durante todo el año, intérpretes en plantilla para los meses de verano, los intérpretes *freelance* (Ortega Herráez and Foulquie Rubio 2008; Foulquié Rubio 2012) y al igual que ocurre en la interpretación judicial, la subcontratación de los servicios de interpretación a agencias que actúan como intermediarias en la provisión de intérpretes (Ortega Herráez 2013, p. 15). Esta subcontratación ha ocasionado algunos problemas, ya que existe escaso control a la hora de seleccionar los intérpretes para estos trabajos (Montero 2011; Morcillo and Muñoz 2015).

En este ámbito, a la hora de seleccionar a los candidatos para cubrir las plazas de traductor e intérprete en España no se exige ningún tipo de formación específica, pero hay que decir que muchos de los que ocupan estos puestos en plantilla tienen

formación universitaria, e incluso formación universitaria en Traducción e Interpretación (Ortega Herráez and Foulquie Rubio 2008).

La situación es bastante similar en toda España puesto que todo lo que tiene que está relacionado con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado está en manos del Ministerio de Interior y por tanto, está bastante homogeneizado.

Las diferencias principales radican normalmente en las formas de contratación, ya que esta se realiza en función de las necesidades específicas de cada zona. Así, por ejemplo, en zonas costeras se suele contratar a intérpretes para la época estival, mientras que en las grandes ciudades suelen contar con intérpretes todo el año.

2.1.4. Contexto sanitario

Victoria was an 8 year-old Ivorian child who died in February 2000 after eight months of continuing ill-treatment [...] But during that time, because Victoria did not speak English (Côte d'Ivoire is a francophone country) she was never interviewed in her own language about the cause of her injuries. (Wheeler 2001 en Abril Martí 2006, p.3)

A nivel internacional, las investigaciones se han hecho eco de lo que puede llegar a ocurrir si no se atiende a una persona en el idioma que entienda. La cita anterior, recogida en la tesis doctoral de Abril Martí (2006, p. 3) muestra hasta qué punto cobra importancia un idioma para salvar la vida de una persona.

El contexto sanitario es un contexto en el que, como ocurre en los anteriores, judicial y policial, la ISP cobra una especial relevancia, ya que la vida de una persona puede depender de su posibilidad para comunicarse o de que se pongan los medios para que esta comunicación sea posible. Así, en opinión de Burdeus y Arumí (2012, p. 26):



Los servicios de TISSPP del ámbito sanitario resultan imprescindibles para poder diagnosticar y tratar a un paciente que no domine ninguna de las lenguas oficiales del país que le acoge.

En muchas ocasiones se pide al paciente que venga acompañado de un familiar o de alguien que pueda facilitar la comunicación entre el paciente y el hospital (Burdeus Domingo and Arumí Ribas 2012, p. 19), salvo en los casos en los que hay profesionales que conocen dicho idioma o que presta servicios alguna ONG.

Navaza *et al* (2009) realizan un análisis de las soluciones más utilizadas en España en este contexto. Así vemos que conviven la interpretación presencial, la interpretación telefónica y herramientas multilingües para solucionar problemas de comunicación.

En el contexto sanitario podemos encontrar dos tipos de intérpretes: los intérpretes profesionales y los intérpretes ad hoc (Sánchez-Reyes Peñamaria and Martín Casado 2005). Por intérpretes profesionales se entienden aquellos profesionales contratados para actuar como tales, ya sea en plantilla en el hospital o subcontratados por agencias cuando este servicio está externalizado. Por intérpretes ad hoc se entiende cualquier persona que actúe como intérprete sin contar con la formación o conocimientos para ello y que se contrata o interviene simplemente por el hecho de conocer los dos idiomas se le utilice como tal. En este grupo se engloba al personal sanitario que habla otros idiomas y a los acompañantes que actúan como intérpretes (amigos, familia, niños, etc.).

A diferencia de lo que hemos visto en el ámbito judicial, la legislación española no recoge explícitamente el derecho a la asistencia de intérprete en el ámbito sanitario. Solo hay dos leyes que, aunque no recogen este derecho explícitamente, se podría entender que lo contemplan por su redacción. Así, la Ley 41/2002 de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y

obligaciones en materia de información y documentación clínica, en sus Artículos 2 y 3 en los que se incluyen los principios básicos¹⁰, recoge lo siguiente:

2. Toda actuación en el ámbito de la sanidad requiere, con carácter general, el previo consentimiento de los pacientes o usuarios. El consentimiento, que debe obtenerse después de que el paciente reciba una información adecuada, se hará por escrito en los supuestos previstos en la Ley.

3. El paciente o usuario tiene derecho a decidir libremente, después de recibir la información adecuada, entre las opciones clínicas disponibles.

Una interpretación más integradora de la redacción de estos derechos entiende que «adecuada» implica el que esta información se ofrezca en el idioma que entienda o hable el paciente.

La Ley de Extranjería¹¹ recogía en su Artículo 12 el derecho de los extranjeros a acceder a la asistencia sanitaria en igualdad de condiciones que los españoles. Sin embargo, el texto consolidado a 23 de julio de 2015 modifica la redacción que queda del siguiente modo:

Artículo 12. Derecho a la asistencia sanitaria

Los extranjeros tienen derecho a la asistencia sanitaria en los términos previstos en la legislación vigente en materia sanitaria.

¹⁰ Ley 41/2002 de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, en su Artículo 2 donde se incluyen los principios básicos. Publicada en el BOE el 15 de noviembre de 2002. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/11/15/pdfs/A40126-40132.pdf>

¹¹ Ley de Extranjería. Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 12 de enero de 2000. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-544-consolidado.pdf>

En 2012, entró en vigor una norma del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad que retiraba el derecho a la asistencia a aquellos que no residieran legalmente en España. Esta asistencia quedaba restringida únicamente a los casos de urgencias, aunque quedaban incluidos los menores y las mujeres embarazadas. Sin embargo, en marzo de 2015 vuelven a tener derecho a la asistencia en centros de salud, aunque no queda claro cómo se va a organizar esta. La norma anterior alude a la igualdad de derechos con los españoles, pero ninguna de ellas hace referencia a los problemas lingüísticos.

En la zona geográfica donde se centra el estudio de este trabajo, la Región de Murcia, existe una norma, la Ley 3/2009, de 11 de mayo, de los Derechos y Deberes de los Usuarios del Sistema Sanitario de la Región de Murcia¹² que en su Artículo 20, donde hace referencia a los derechos de los ciudadanos extranjeros y dentro de esta, en el párrafo 1 se hace referencia expresa a los obstáculos lingüísticos con los que estos se pueden encontrar:

1. Los ciudadanos extranjeros que accedan y utilicen las prestaciones y servicios del sistema sanitario de la Región de Murcia ostentarán los derechos y deberes contenidos en la presente Ley. Con el fin de procurar una adecuada asistencia sanitaria y favorecer el cumplimiento de estos derechos, las Administraciones Públicas fomentarán actuaciones para minimizar los obstáculos lingüísticos.

En este último caso vemos que, a pesar de que las Autoridades son conscientes de los problemas lingüísticos a los que se pueden enfrentar los extranjeros y tienen voluntad de resolverlos, la mayoría de las ocasiones se limitan a ofrecer soluciones ad hoc improvisadas sin contar con profesionales.

¹² Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), núm. 114. (2009). Ley 3/2009, de 11 de mayo, de los Derechos y Deberes de los Usuarios del Sistema Sanitario de la Región de Murcia., 22639-22674.

Al no existir un marco legal específico que facilite o aconseje la contratación de profesionales, vemos que las soluciones en este ámbito dependen principalmente de la voluntad de las Autoridades.

Así, en España en el ámbito sanitario, los distintos estudios (Baigorri Jalón *et al.* 2006; del Pozo Triviño *et al.* 2008; González García 2008; Niño Moral 2008; Navaza *et al.* 2009; Abril Martí and Martín 2011; Burdeus Domingo and Arumí Ribas 2012; Valero Garcés 2013a; del Pozo Triviño 2013a; Vargas Urpi 2014; Raga Gimeno *et al.* 2014; Sánchez-Pedreño Sánchez 2014) revelan la coexistencia muy diversa como son el uso de personal bilingüe en los casos en los que los pacientes hablan inglés o francés, voluntarios, el uso de personas que acompañan a los pacientes (incluidos los niños) u ONGs. Como vemos se trata de soluciones ad hoc muy poco profesionalizadas, a excepción de Cataluña Se trata en su mayoría de soluciones improvisadas. Excepto en algunos casos como Cataluña, en donde la ISP en el ámbito sanitario está bastante desarrollada y se da respuesta a esta necesidad a través de intérpretes o mediadores interculturales (que hacen funciones similares) tanto de manera presencial como telefónica (Burdeus Domingo and Arumí Ribas 2012, p. 20).

Todo lo indicado anteriormente refleja una gran falta de profesionalización de los servicios de ISP en el ámbito sanitario. Esta desprofesionalización se ve reforzada por la falta de estructuras administrativas y legislativas que impulsen la creación de servicios de calidad que contribuyan a facilitar la comunicación con los pacientes extranjeros y a hacer que esta sea realmente fructífera. Como regla general, en la mayoría de ocasiones el profesional de la sanidad soluciona los problemas de comunicación que se encuentra como puede, pero sin el apoyo de una institución que le proporcione los medios profesionales necesarios.

2.1.5. Contexto educativo

La interpretación en el ámbito educativo o *Educational interpreting* se suele incluir en el ámbito de la ISP y a nivel internacional ha tenido un auge especial en la interpretación de la lengua de signos. Por *educational interpreting* se entiende la interpretación que se realiza dentro del aula para los niños que no entienden el idioma mayoritario y para la comunicación entre docentes y padres, tanto en reuniones organizadas por el centro como en las reuniones entre el tutor y los padres (Mikkelson 2010, p. en línea).

Si en los ámbitos anteriores hablamos de una práctica desprofesionalización de las soluciones de comunicación mediada, en el educativo podemos hablar de la práctica inexistencia de cualquier tipo de solución reglada.

Además se trata de un campo de investigación muy poco explorado a nivel nacional, a excepción de algunos trabajos (Llevot Calvet 2002; Bestué *et al.* 2012; Vargas Urpi 2012a; Vargas Urpi and Arumí Ribas 2014). Aparte de estos trabajos, los estudios realizados en este ámbito suelen estar incluidos en la perspectiva general de la situación de la ISP. Cabe destacar también que el trabajo de Llevot Calvet (2002) se centra principalmente en los mediadores interculturales, pero que actúan como traductores e intérpretes.

Como mencionábamos en otro capítulo de esta misma tesis, existen muy pocos estudios de las soluciones adoptadas en el ámbito educativo y en muchos casos los datos se remontan hasta el año 2006 (Toledano Buendía *et al.* 2006; Valero Garcés 2006a) o hasta el año 2008 en el caso de Galicia donde son los propios centros los que tienen que hacer frente con sus propios medios a los problemas de comunicación con los alumnos inmigrantes y en muchas ocasiones estos medios se traducían en el recurso a los niños para comunicarse con sus padres (del Pozo Triviño *et al.* 2008). En líneas generales pues, podemos afirmar que las soluciones de aquel momento pasaban por recurrir a niños para interpretar y a ONGs.

A modo ilustrativo podemos ver cómo la situación de preferencia por el mediador intercultural que Martin (2006) revelaba en su análisis sobre el estado de la cuestión de la ISP en Andalucía coincide con lo indicado en la actualidad está en vigor el III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016 (Junta de Andalucía 2014). Este Plan contempla la concesión de subvenciones a organizaciones no gubernamentales para la contratación de mediadores interculturales para programas de Mediación Intercultural para que contribuyan en los procesos de escolarización y en la integración del alumnado inmigrante, lo que confirma que la situación se mantiene bastante similar a la que recogía Martin en 2006. Además de la figura del mediador intercultural, este plan contempla un «Servicio de Traducción (traducción de textos breves, como formularios o impresos de matriculación, a los idiomas más frecuentes entre el alumnado inmigrante, para la comunicación de los centros con las familias)» (p. 86).

En el caso de Cataluña también contamos con datos más actualizados sobre la situación. Así, y a pesar de que en un principio existía una conciencia sobre la necesidad de servicios que favorecieran el acceso de todas las personas a los servicios públicos, debido a la crisis, los centros educativos son los que más han sufrido en la reducción de servicios lingüísticos presenciales para los inmigrantes y se aboga por la interpretación telefónica:

Així, per exemple, la interpretació a escoles, de la qual s'encarregaven, fins a finals de 2009, els Consells Comarcals, que rebien les demandes de les escoles de la seva zona i hi assignaven els intèrprets de les seves borses, ha passat a dependre del Departament d'Educació, que ha optat per reduir les intervencions presencials dels intèrprets en l'àmbit escolar i promoure-hi, per contra, la interpretació telefònica. (Arumí Ribas et al. 2011, p. 204)

El informe de Linguamón (2010) citado en Arumí Ribas et al (2011, p. 205) indica lo siguiente:



Departament d'Educació: existeix un conveni amb l'associació sociocultural Ibn Batuta, amb l'associació La Formiga, amb la fundació Bayt Al-Thaqafa i amb CITE-CCOO (Centre d'informació per a treballadors estrangers de Comissions Obreres), que presten un servei d'interpretació presencial a l'any per família a centres educatius que matriculin alumnat que s'incorpori per primera vegada a un centre docent a Catalunya, sempre que es tracti de famílies que desconeixen les llengües oficials de Catalunya. A banda d'aquest servei, les escoles també poden sol·licitar dos serveis d'interpretació telefònica anuals a Interpret Solutions, empresa subcontractada pel Departament d'Educació¹³. (Arumí Ribas et al. 2011, p. 205)

Estos servicios se han ido reduciendo con la crisis e incluso «en 2012 se ha pedido a las escuelas o a los mismos padres y madres implicados que asuman ellos mismos los costes de la ISP». (Vargas Urpi 2014, p. 2).

En cuanto a la Región de Murcia, zona donde se centra nuestro estudio, no existe más información que aquella facilitada como parte de nuestro estudio piloto y recogida en un artículo publicado en el año 2013 (Foulquié Rubio and Abril Martí 2013). Tal y como veremos posteriormente en el siguiente apartado de este capítulo, la Región de Murcia también ha abogado por la figura del mediador intercultural frente a la figura del intérprete en los servicios públicos.

De este modo, y como hemos podido ver con la situación descrita en las comunidades anteriores, se sigue abogando claramente por la mediación intercultural como solución a los problemas de comunicación.

¹³ Nuestra traducción: Departamento de Educación: existe un convenio con la asociación sociocultural Ibn Batuta, con la asociación La Formiga, con la fundación Bayt Al-Thaqafa y con CITE-CCOO (Centro de información para los trabajadores extranjeros de Comisiones Obreras), que prestan un servicio de interpretación presencial al año por familia en centros educativos que matriculan alumnado que se incorpora por primera vez en un centro docente de Cataluña, siempre que se trate de familias que desconozcan las lenguas oficiales de Cataluña. Además de este servicio, los colegios también pueden solicitar dos servicios de interpretación telefónica anuales a Interpret Solutions, la empresa subcontractada por el Departamento de Educación.

2.2. Mediación intercultural

El término mediación se utiliza también en contextos monoculturales, sin que intervengan culturas diferentes. En estos contextos, la mediación se define como «... un mecanismo de intervención de terceras partes que busca contribuir a que las partes directamente involucradas alcancen un acuerdo mutuamente satisfactorio sobre las incompatibilidades básicas» (Giménez Romero 1997, p. 145) donde son las partes las que llegan a este acuerdo de manera voluntaria. Otros autores (Zeigler 1997, p. 45; Valle Florez and Baelo Álvarez 2013) la definen como «proceso en el cual las partes en conflicto se comunican con la ayuda y guía de un mediador neutral, con el objeto de finalizar su conflicto». Las dos definiciones anteriores coinciden en que la mediación implica un mecanismo o proceso donde existe intervención de un tercero para resolver el conflicto, y que el mediador debe ser imparcial y neutral, es decir, no tiene capacidad para decidir (Zeigler 1997; Hoyos Alarte 2007; Valle Florez and Baelo Álvarez 2013). La función de esta tercera persona es la de orientar a las partes para que consigan alcanzar un acuerdo conjunto de forma voluntaria, sin ningún tipo de coacción y para ello las partes deben confiar en el mediador (Hoyos Alarte 2007, p. 19).

Aunque existen diversos tipos de mediación —mediación educativa, mediación familiar, mediación laboral, mediación diplomática, mediación comunitaria en la que se incluye la mediación intercultural— (Hoyos Alarte 2007, pp. 23–28), en el marco de este trabajo nos centraremos únicamente en la mediación intercultural.

La mediación intercultural ha visto una época de auge en las últimas décadas debido a la llegada de inmigrantes, ya que «la presencia de personas de diversas procedencias y culturas en nuestro entorno social configura una nueva realidad y genera conflictos que nunca se habían planteado» (Hoyos Alarte 2007, p. 28). Sin embargo, se trata de una disciplina, que a pesar de su juventud como tal, es «algo muy viejo». Giménez (1997) entiende la mediación intercultural como una modalidad

de la mediación social o comunitaria ya que se trata de este tipo de mediación pero entendida en contextos de multiculturalidad.

Sin embargo, cabe destacar que el término mediación intercultural es un término que según el contexto en el que se aplique puede tener un significado u otro. Así tendrá unas connotaciones y realizará unas funciones en función del campo de estudio al que se esté refiriendo. Vargas Urpi (2014, p. 7) distingue tres significados principales: el que se le atribuye en el ámbito de la antropología donde sus funciones van más allá de las del intérprete; el que se le atribuye en el ámbito de la ISP, donde el intérprete media para aclarar cualquier malentendido cultural; y el que se le atribuye en el de la traducción e interpretación para describir las tareas que realiza cualquier traductor e intérprete, ya que lengua implica cultura y cuando se traduce entre dos lenguas diferentes intervienen igualmente dos culturas diferentes.

En este apartado nos centraremos en el mediador intercultural desde el punto de vista de la antropología, puesto que se trata de la figura más profesionalizada. Por mediación intercultural se entiende:

la mediación en contextos pluriétnicos o multiculturales, como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de los conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. (Giménez Romero 1997, p. 142)

El Grupo Triángulo entiende la mediación intercultural como (Sánchez Elías 2006, p. 383) :

Un proceso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la integración intercultural entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas. Esta labor se lleva a cabo mediante una intervención que abarca tres aspectos

fundamentales: facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social y promover la autonomía e inserción social de las minorías en orden a construir un nuevo marco común de convivencia.

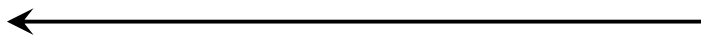
Aunque el Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI) desapareció en el año 2009 consideramos que sigue siendo un referente obligado, ya que su creación impulsó la mediación intercultural en España. Este Servicio definía la mediación intercultural del siguiente modo:

La mediación social intercultural, tal y como se practica en el SEMSI, consiste en una modalidad de intervención de terceras partes neutrales entre actores sociales o institucionales en situaciones sociales de multiculturalidad significativa, en la cual el profesional tiende puentes o nexos de unión entre esos distintos actores o agentes sociales con el fin de prevenir y/o resolver y/o reformular posibles conflictos y potenciar la comunicación, pero sobre todo con el objetivo último de trabajar a favor de la convivencia intercultural. (Servicio de Mediación Social Intercultural - SEMSI 2002)

Todas las definiciones de mediación intercultural caracterizan al mediador como un tercero independiente cuyo fin último es conseguir la convivencia entre culturas diferentes y promover la integración de las minorías. Además incluyen la labor de permitir, mejorar o potenciar la comunicación. En contextos monolingües esto no implica labores de interpretación, pero en contextos plurilingües, esta comunicación implica la intervención de un intérprete, o como veremos en muchos casos la propia actuación del mediador como intérprete, una de las funciones de la ISP (Vargas Urpi 2014).

Giménez (1997, pp. 149–150) apunta cuatro rasgos identificativos de la mediación intercultural que la distinguen de otros tipos de mediación:

- La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas.



- La incidencia de dicha diferenciación en la relación existente entre las partes.
- La relevancia del propio bagaje cultural del mediador.
- El objetivo de la interculturalidad.

La mediación intercultural aparece en situaciones en las que las partes que participan en el proceso provienen de culturas diferentes. Además dichas situaciones se caracterizan por una asimetría relacional entre las partes que puede hacer que las posiciones de las mismas estén distanciadas y presentar dificultades a la hora de llegar a una solución común y satisfactoria para ambas partes.

Así, los objetivos de la mediación intercultural se presentan como los siguientes (de Prats 2015, p. 97):

- reconocer a las partes en su propia singularidad;
- propiciar el acercamiento y búsqueda de códigos comunes, elaborando estrategias que construyan una relación en equidad;
- facilitar la comunicación y la comprensión mutua que ayude al diálogo;
- promover el aprendizaje para la construcción de relaciones para la convivencia;
- promover la participación comunitaria como un proceso de interrelación y cooperación entre las personas.

2.2.1. Tipos de mediación intercultural

En cuanto a los tipos de mediación que puede desarrollar el mediador intercultural, Cohen-Emerique (2003) considera que existen tres tipos principales:

- aquella en la que el mediador facilita la comunicación y la comprensión entre personas de diferentes culturas y asegura la traducción y la comprensión de la información transmitida por ambas partes, pero donde también debe identificar los rasgos culturales de la situación comunicativa.

- aquella en la que el mediador interviene en la solución de conflictos que aparecen entre la sociedad de acogida y los inmigrantes;
- aquella en la que se busca la transformación de las normas y la creación de otras nuevas.

Sánchez Elías (2006) considera además que existen dos niveles de mediación en la acción social con inmigrantes. En primer lugar podemos hablar de la mediación ayuda que sirve para facilitar el acceso de los inmigrantes a los servicios: informar, traducir, acompañar, etc. En este nivel la mediación se utiliza como medio para ayudar a los inmigrantes a adaptarse a la cultura de acogida. En segundo lugar encontramos la verdadera mediación en la que «el mediador acerca a las partes para que puedan comunicarse y construir acuerdo» (2006, p. 383).

2.2.2. Características y funciones del mediador

Existen una serie de características deseables en todo mediador. Entre ellas encontramos la empatía, asertividad, paciencia y saber escuchar (Llevot Calvet 2006a, p. 153). Giménez Romero (2004) identificaba en los mediadores del SEMSI las siguientes características: mismo origen de la cultura extranjera para la que va a mediar, formación universitaria y activismo social en ONG, tanto en España como en su país. El mediador también debe saber trabajar en equipo, ya que suele trabajar en un equipo multidisciplinar (Giménez Romero 2004; Llevot Calvet 2004). A pesar de que hay muchos mediadores de origen extranjero, esto no tiene que ser una característica intrínseca a la mediación. Llevot Calvet (2004, 2006a, 2006b) considera que el mediador puede encontrarse en una de estas tres situaciones:

la primera, que el mediador sea bicultural en relación a los dos bagajes; la segunda, que no pertenezca a ninguna de las dos culturas y, por último, la tercera, que pertenezca a una de éstas (Llevot Calvet 2006a, p. 157).

A las características anteriores, Baelo Flórez (2013, pp. 99–100) añade otras características deseables en todo mediador como son las siguientes:

- Conocimiento, habilidades y actitudes específicas en mediación intercultural, interpretación lingüística y sociocultural.
- Capacidad de negociación para la prevención, resolución y transformación de situaciones de conflicto cultural en diferentes ámbitos de intervención.
- Experiencia en participación social.
- Capacitación lingüística necesaria para intervenir en la sociedad mayoritaria de cada comunidad y en las minorías con las que se pretende desarrollar la mediación.
- Polivalencia y diversidad.
- Capacidad para la relación con diversas culturas y para encontrar puntos sobre los que articular los diferentes códigos culturales, en una búsqueda de compromisos y negociación interior.
- Capacidades personales como flexibilidad, equilibrio emocional, humor, habilidades para la interacción, y para involucrarse y tomar distancia.
- Formación equivalente en capacidades y conocimientos, al menos, a la de un ciclo formativo de grado superior.

En estas características observamos la importancia dada a los conocimientos e incluso formación lingüística que se considera que debe tener el mediador. Aquí es donde se produce uno de los principales solapamientos de esta profesión con la del intérprete en los servicios públicos.

El papel desempeñado por el mediador intercultural, al igual que ocurre en el caso de los intérpretes en los servicios públicos, no está claramente definido. A esta indefinición de funciones contribuyen tanto el solapamiento con las funciones desempeñadas por los intérpretes en los servicios públicos como la confusión terminológica y los diferentes significados atribuidos al término mediación

intercultural. Sin embargo, opinión de Sánchez Elías (2006, p. 383) la principal función de los mediadores interculturales es:

... superar situaciones de desconocimiento mutuo e incomunicación entre las partes, sus conflictos de valores e intereses, la existencia de diferencias o desigualdades. (Sánchez Elías 2006, p. 383)

Para alcanzar su objetivo principal o realizar del modo adecuado la principal tarea asignada al mediador, este no puede tomar decisiones, sino que debe limitarse a apoyar, asesorar y facilitar la búsqueda voluntaria de soluciones que las partes consideren convenientes. Además, debe mantener siempre una actitud imparcial y solo puede intervenir cuando las partes así lo soliciten, ya que se trata de un proceso voluntario (Guillén Gestoso 2004).

La función principal mencionada anteriormente se materializa en funciones o tareas más explícitas. Las funciones que se le atribuyen al mediador son las siguientes (Giménez Romero 2004, p. en línea; Baelo Álvarez 2013, p. 100):

- Desarrollar tareas de información, derivación y acompañamiento como acogida y acceso a los servicios públicos y privados.
- Asesoramiento a los agentes sociales en su relación con los colectivos minoritarios en temas de interculturalidad, diversidad cultural y relaciones intercomunitarias y elaboración de documentos.
- Facilitación de la comunicación entre personas/grupos de distintas culturas: traducción de documentos, interpretación, etc.
- Intervención en la prevención, resolución y transformación de conflictos y tensiones interculturales.
- Diseño, seguimiento y evaluación de iniciativas comunitarias e interculturales.
- Diagnóstico y análisis de situaciones potenciales de conflicto.
- Presentación y participación en tareas de sensibilización y acercamiento intercultural entre los miembros de las diferentes culturas presentes.



- Redacción de informes y participación en reuniones de trabajo (en Servicios Sociales, con entidades, internas, etc).

El SEMSI, en un documento de 2002 en el que se intentaban sentar las bases para la mediación intercultural titulado *Fundamentos, Dimensiones y Ámbitos de la Acción Mediadora* indicaba que una de las funciones que realizaban los mediadores que trabajaban en este servicio era la traducción e interpretación y ofrecía una explicación sobre lo que consideran que debe realizar el mediador cuando traduzca o interprete:

Por traducción se entiende el cambio de registro literal que se hace de una lengua a otra. El concepto hace referencia a la traducción estrictamente lingüística, que se realiza bien de forma oral o escrita. La realización de una traducción es necesaria, siempre y cuando no exista un código de comunicación común entre las partes. La principal función de las traducciones será la facilitación de la comunicación lingüística. Si bien la traducción no puede considerarse como una labor propia de los mediadores, la han llevado a cabo numerosas veces como forma de apoyar a otros profesionales, dentro y fuera de los Servicios Sociales municipales. Esto ha sido así, sobre todo, en los primeros momentos del SEMSI, pero poco a poco es algo para lo que se ha podido ir contando con profesionales especializados. No obstante, a menudo, la labor de mediación suele ir aparejada si no tanto a la traducción, sí a la interpretación. La interpretación consiste en la facilitación de la comunicación desde el punto de vista lingüístico y/o cultural de las partes. Se trata no sólo de una traducción literal, sino que además del cambio de un idioma a otro, se traducen también ideas, conceptos. A diferencia de la traducción, en la interpretación se le transmite a la persona atendida lo que el profesional o la institución comunican, utilizando claves personales y culturales. No se trata de traducir palabras, sino de explicar significados.

La definición de la función como intérprete que tiene el mediador intercultural realizada por el SEMSI llama la atención por la diferenciación que realizan entre

traducción como una actividad más literal e interpretación como una traducción donde además se «traducen ideas y conceptos».

La indefinición de funciones y el solapamiento entre las funciones que realiza un intérprete en los servicios públicos y las que realiza el mediador que hemos mencionado anteriormente se ponen de manifiesto a la hora de la contratación de la figura del mediador intercultural, algo que se refleja perfectamente en los siguientes fragmentos extraídos de anuncios relativos a la contratación de mediador intercultural en la Región de Murcia, por ejemplo. Los anuncios que aparecen a continuación se han recopilado de la página web de los Ayuntamientos de Totana y Puerto Lumbreras, dos municipios con una alta tasa de inmigrantes:

El mediador intercultural incentivará la realización de labores de orientación, asesoramiento e **interpretación**, así como la promoción de actividades interculturales que faciliten la convivencia, a la vez que colaborará en la gestión de trámites de documentación.¹⁴

Para ello, una nueva figura se encargará del contacto directo con familias inmigrantes, haciéndoles conocer los recursos locales con los que cuentan. Este mediador intercultural tratará temas de lo más variado que van desde el trabajo, la familia, a la educación, la salud, o incluso, **el problema de comunicación por el desconocimiento del idioma**. Además, servirá de coordinador con el gran número de proyectos puestos en marcha ya para la integración de estos colectivos.¹⁵

Así, en opinión de de Prats (2015), el mediador debe ejercer de intérprete lingüístico y sociocultural para:

esclarecer y disipar malentendidos, incomprensiones, desconfianzas, imágenes negativas, interrogantes y dudas que

¹⁴ Página web del Ayuntamiento de Totana (Región de Murcia). Fecha: 31 de mayo de 2010. Recurso consultado el 1 de julio de 2010.

¹⁵ Página web del Ayuntamiento de Puerto Lumbreras (Región de Murcia). Fecha: 22-09-2004. Recurso consultado el 1 de julio de 2010.

surjan en la relación entre profesional y usuario, y que son inherentes a la interacción intercultural.

Sin embargo, el conocimiento de las lenguas puede confundir la mediación intercultural con tareas que podrían ser atribuidas a los intérpretes traductores. El conocimiento de las lenguas puede ayudar al mediador, pero su condición de «políglota no asegurará siempre una posición reflexiva de la otredad, posición necesaria en la práctica de la mediación» (García Castaño et al. 2012, p. 41).

2.2.3. Formación del mediador

En cuanto a la formación del mediador no existe en España formación reglada a nivel universitario que prepare para el desarrollo de esta labor. En su lugar existen otros tipos de formación no formal que intentan cubrir los vacíos existentes en la formación de los mediadores interculturales. Una de las primeras iniciativas que surgen para la formación y la profesionalización de la mediación intercultural a nivel institucional fue la creación de la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (EMSI) en 1995 que posteriormente dio lugar a la creación del Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI) en 1997 en Madrid. Sin embargo, este servicio se desmanteló en el año 2009. A esta iniciativa le siguieron otras en comunidades autónomas como Andalucía y Cataluña, principalmente con la ONG Andalucía Acoge y con AEP, *Desenvolupament Comunitari*, respectivamente (Sales Salvador 2005, p. en línea; Martínez Urrusalde 2007, p. 170).

2.2.4. La mediación intercultural en el ámbito sanitario en España

Al igual que ocurre con la ISP, las funciones del mediador intercultural dependen del ámbito en el que se considere necesaria su presencia. Mientras que la

ISP se utiliza con mayor frecuencia en el ámbito judicial y policial, en los ámbitos sanitario, educativo y social ha existido cierta tendencia a recurrir a mediadores interculturales para desarrollar muchas veces la función de intérpretes, así cada vez es más frecuente oír hablar de mediadores interculturales en contexto sanitarios (Navaza *et al.* 2009). Por este motivo, la figura del mediador intercultural se encuentra en estos momentos en una fase emergente, con unos límites difusos respecto a otras figuras laborales como las del intérprete o el trabajador social (Raga Gimeno 2006, p. 227).

Bischoff *et al* (2009) en su Guía para la consulta médica intercultural definen la mediación intercultural del siguiente modo:

... [es] la intervención de la tercera persona en su propio nombre – una tercera voz – para ofrecer desde su propia visión, entendimiento e iniciativa aclaraciones o sugerencias para poder sortear las barreras culturales que pudieran existir. (Bischoff *et al.* 2009, p. 16)

Qureshi *et al* (2009) definen las bases teóricas de la mediación intercultural en el ámbito sociosanitario. Entre ellas encontramos aspectos como: inmigración y salud; el sistema sanitario; la competencia cultural; la identidad profesional; la relación asistencial; la interpretación lingüística; las áreas de actuación y los aspectos sanitarios; la ética y la salud mental y el proceso migratorio. Los autores consideran que al ser la interpretación una de las funciones del mediador intercultural en el ámbito sanitario, no se debe olvidar su importancia, ya que de esta interpretación realizada por el mediador puede depender en gran medida la atención dada al paciente.

2.2.5. La mediación intercultural en el ámbito educativo en España

La mediación en contextos educativos es fundamental para acercar la cultura de las familias y de la comunidad a la escolar, y viceversa, de forma que la educación sea significativa para todo el alumnado. El mediador intercultural no solo facilita la resolución de conflictos, sino que es un «comunicador» entre las comunidades y el centro educativo (Malik Liévano and Herraz Ramos 2005, p. 25).

El Ministerio de Educación y Ciencia define al mediador intercultural como:

(...) el encargado de ayudar, en los centros escolares, a los alumnos inmigrantes en el proceso de incorporación al centro y con una clara intención de facilitarles el aprendizaje, haciendo más accesibles los contenidos impartidos. Esta actuación ha de ser llevada a cabo de una manera intencionada y sistemática, de manera que los alumnos alcancen los objetivos fijados, al mismo tiempo que les da la posibilidad no sólo de conocer la cultura en la que le toca vivir, sino que también sea capaz de transmitir al resto de alumnos aspectos propios relacionados con su cultura. Por otra parte, el mediador intercultural sería la persona encargada de dotar al recién llegado de los instrumentos necesarios para desenvolverse como persona y participar de una manera activa en la clase, así como con el fin de que el alumno recién incorporado se sienta un igual entre ellos y, de esa manera, pueda alcanzar más rápidamente el objetivo prioritario, que no es otro que el de su plena integración en el grupo. (Ortiz Cobo 2006, p. 568; Frutos Domínguez 2011, p. 11)

Ortiz Cobo (2006) citando a la federación de «Asociaciones Pro-Inmigrantes Andalucía Acoge» (1999) define la mediación intercultural escolar o mediación intercultural en el ámbito educativo como:

Estructura que garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo, sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados y en el seno de los grupos humanos (inmigrantes y

autóctonos) para garantizar la integración y el éxito escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español. (2006, p. 567)

Sin embargo, la figura del mediador intercultural profesional no suele ser la tónica general en los centros, sino que estos tienen que recurrir al mediador intercultural de otras instituciones como los ayuntamientos (Frutos Domínguez 2011) o a la figura del mediador natural, normalmente un alumno competente en dos idiomas (Ortiz Cobo 2006), al igual que ocurría con la interpretación, donde se recurre a niños para traducir e interpretar en este contexto. Ortiz Cobo sigue una metodología similar a la aplicada por nosotros (distribución de cuestionarios entre tutores de Centros de Educación Primaria) y entrevistas. Sin embargo, su objetivo se centra en indagar la opinión y perspectiva que los tutores en una zona geográfica concreta tienen de un medio para la comunicación con los padres, la mediación intercultural, sin ahondar en las situaciones en las que no se cuenta con dicho mediador intercultural. La autora recoge una serie de funciones generales que son comunes a todos los mediadores interculturales en contextos escolares. Entre estas funciones se encuentran (Ortiz Cobo 2006, p. 576):

- Asesoramiento y tramitación de matrículas, becas y ayudas.
- Informar sobre el sistema educativo y los recursos educativos de la zona.
- Mediar en casos de conflictos.
- Intervención en casos de absentismo.
- Traducción e interpretación.
- Intervención y colaboración en actividades interculturales (talleres, fiestas, etc.).
- Servir de transmisor de información del centro a los padres de los alumnos.

La autora mencionada anteriormente recoge las funciones que la Delegación Provincial de Educación de Almería atribuye al mediador intercultural, entre otras



muchas, que además van ampliándose sucesivamente, aparece la siguiente (Ortiz Cobo 2006, p. 574):

La colaboración con el profesorado de los centros en la traducción de expresiones de la lengua de origen imprescindibles para realizar el apoyo o para mejorar la integración del alumno/a en el grupo. Favorecer el contacto del profesorado con las familias de los alumnos inmigrantes. El acompañamiento al alumno inmigrante los primeros días en el autobús, a efectos de interpretar la nueva situación.

Vemos que las funciones mencionadas anteriormente se encuadrarían perfectamente en lo que realiza un traductor e intérprete, pero no tiene por qué ser la función de un mediador intercultural. En algunas de las definiciones recogidas más arriba, se cita su función para la comunicación, pero se le atribuyen muchas otras tareas que no se circunscriben a ese ámbito, como parece ser que ocurre con las instrucciones de la Delegación Provincial de Educación.

Estas funciones atribuidas por las autoridades coinciden con las que atribuyen las entidades contratantes. En el estudio mencionado anteriormente, la autora recoge las características de lo que es un mediador intercultural para las entidades contratantes y de nuevo una de las funciones que se le atribuye es la de la «traducción e interpretación».

A pesar de la importancia que desde la misma Delegación Provincial de Educación y desde las propias entidades contratantes daban a la función de traducir e interpretar, Ortiz Cobo (2006, p. 582) recoge algunos testimonios que ponen de manifiesto cómo los propios mediadores interculturales no se consideran solamente traductores e intérpretes, sino que creen que sus funciones van mucho más allá:

Hay una cosa elemental, es que no nos confundan con traductores, es que eso es esencial, porque hasta que sigan pensando que eso es lo que necesita el centro... Ése es el gran problema, que lo que quieren es un traductor. Y los traductores sí tienen una función pero

puntual, es decir, usted va traduce y ya está. Hasta que no se den cuenta de que la mediación tiene sus funciones, y que son funciones bastante válidas para ayudar en el centro educativo, no vamos en un camino..., vamos avanzando, por supuesto, pero no tan rápido como podría ser (Mediador 2).

El testimonio del mediador viene a corroborar lo que Ortiz Cobo (Ortiz Cobo 2006) recoge sobre el desconocimiento de las funciones del mediador intercultural.

Hay otros autores que, a pesar de que consideran que una de las funciones del mediador intercultural es la traducción de la documentación (Baelo Álvarez 2013), consideran que en lo que se refiere a la interpretación el mediador debe encargarse de facilitar la presencia de intérpretes. Observamos de nuevo aquí la diferenciación que hacen en los estudios relacionados con la mediación intercultural entre las tareas de traducción e interpretación, donde parece que consideran que la traducción es más literal pero la interpretación está más relacionado con las diferencias culturales y el significado más allá de los lingüístico.

La formación específica en este ámbito de los mediadores interculturales que trabajan en contextos educativos, es prácticamente inexistente. Esto se debe a que al no existir formación reglada, ni en mediación intercultural ni en mediación en general, contar con formación, aunque no sea reglada, no es requisito indispensable para acceder a los puestos de mediador intercultural. El análisis de Martínez Urrusalde (2007) sobre la situación de los tres mediadores que trabajaban en las oficinas de Acogida de las tres Direcciones Territoriales de la Comunidad Valenciana desvela que no se exige contar con formación en mediación para acceder a estos puestos. Los criterios para la elección de la persona que va a desarrollar este trabajo son: relación con el ámbito de la inmigración; el conocimiento de otras culturas; habilidades sociales y comunicativas; conocimiento específico de idiomas; y vinculación a temas de solidaridad y cooperación (Martínez Urrusalde 2007, p. 193). Cabe destacar que sorprende que se tenga en cuenta el conocimiento específico de



idiomas, cuando entre las funciones que establece el mediador no se encuentra la traducción e interpretación.

En cuanto a las tareas que desarrolla realmente el mediador en el ámbito educativo y que identifica en diecinueve entrevistas con mediadores interculturales que trabajan en Cataluña, Llevot Calvet (2006a) las divide en función del demandante: sociedad mayoritaria y sociedad minoritaria, y apunta además que la mayoría de demandas provienen de la sociedad mayoritaria:

Las demandas más numerosas llegan de la administración educativa, y las más frecuentes son: la negociación en conflictos de valores (chador, pañuelo islámico, carne de cerdo, henna, actividades extraescolares, diversas asignaturas –como la educación física, plástica y música–); la explicación y justificación de las iniciativas que no forman parte de la tradición de los progenitores (colonias, excursiones, material escolar...); la desescolarización, el absentismo y el abandono escolar de los alumnos durante el período de escolaridad obligatoria; la implicación de las familias en la vida escolar (asociaciones de padres y madres, participación en el consejo escolar, asistencia a reuniones y tutorías...); la colaboración en la preinscripción y matriculación; **la traducción lingüística (oral y escrita)**; la interpretación sociocultural; los problemas sanitarios (hábitos de salud e higiene) y la disciplina (peleas y violencia); el asesoramiento y la orientación a los profesionales; el acompañamiento y acercamiento a las familias minoritarias; etc.

Las demandas procedentes de las minorías surgen de las familias y sus propias organizaciones. Ejemplo de ellas son: las ayudas económicas y prestaciones sociales; la intervención en malentendidos y falta de comunicación; el asesoramiento al usuario sobre los recursos existentes; la defensa y la promoción de los derechos e intereses de la minoría; el refuerzo personal; el acompañamiento y la **traducción** de la burocracia administrativa; y la dinamización comunitaria, entre otras. (Llevot Calvet 2006a, pp. 158–159, 2006b, p. 14)

Los datos aportados por la autora ponen de manifiesto que la traducción e interpretación forman parte del trabajo desarrollado por los mediadores interculturales en el ámbito educativo. Conviene destacar que tanto desde la sociedad mayoritaria como desde la sociedad minoritaria se le atribuye y se le solicita dicha función. Así, las tareas que desarrolla el mediador son:

la información, la interpretación lingüística, la descodificación cultural, la negociación en conflictos de valores, la gestión de conflictos en comunidades diversas, la defensa y promoción de los usuarios, la facilitación de la comunicación, la orientación y el acompañamiento a los usuarios, el refuerzo personal, la dinamización comunitaria, etc. (Llevot Calvet 2006a)

2.3. Intérpretes en los servicios públicos frente a mediadores interculturales

Every interpreter is a mediator (between languages and cultures), but not every mediator is an interpreter. (Pöchhacker 2008, p. 14)

Una vez realizado el análisis de la ISP y la mediación intercultural por separado, en este apartado realizaremos un análisis contrastivo de estas dos actividades. En opinión de García Beyaert y Pons (2009, p. 55), estas profesiones, aunque con características comunes, tienen sus rasgos diferenciadores. El Gráfico 2 extraído del manual de dichos autores (p. 55) presenta de un modo breve el principal elemento diferenciador entre la ISP y la mediación intercultural.

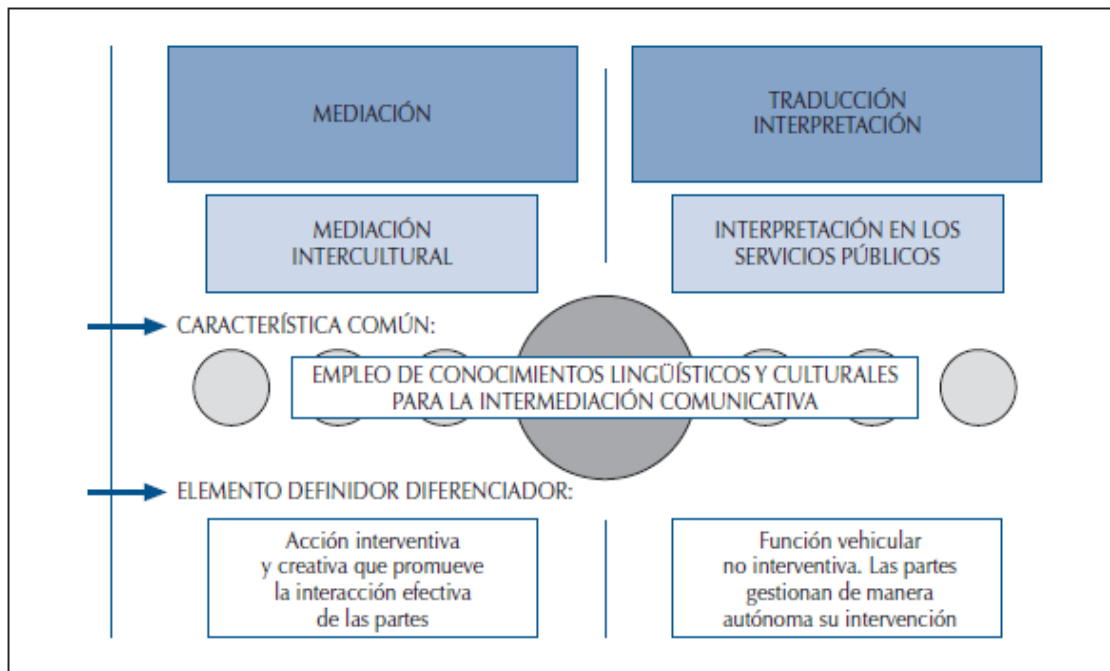


Gráfico 2. Diferencias entre la traducción e interpretación en los servicios públicos y la mediación intercultural.

Como hemos mencionado anteriormente, en España se ha tendido a dar más importancia al mediador intercultural en las soluciones provistas o recomendadas por las autoridades para mejorar la comunicación con los inmigrantes, especialmente en contextos como el educativo, lo que ha perjudicado a la ISP frente a la mediación intercultural (Martin 2006, p. 148; Ortega Herráez 2006, p. 214).

Las características comunes entre la mediación intercultural y la ISP incluyen, entre otras, la intervención de un tercero para ayudar a resolver el conflicto, que tiene que tener un carácter imparcial, que debe mantener la confidencialidad en todo momento y que debe ser neutral.

Al igual que ocurre con la ISP, los límites de la mediación intercultural son muy borrosos y su perfil muy heterogéneo (Navaza *et al.* 2009), por lo que es importante que el mediador conozca sus funciones (Sánchez Elías 2006).

Además de la neutralidad y la imparcialidad, el mediador intercultural, al igual que el intérprete en los servicios públicos trabaja en una situación en la que existe

asimetría relacional entre las partes (Giménez Romero 1997), especialmente en las situaciones planteadas en el ámbito sanitario y en el ámbito educativo, ya que en el ámbito judicial no se suele utilizar esta herramienta.

El intérprete en los servicios públicos tiene un papel menos intervencionista y se centra principalmente en conseguir que las partes se comuniquen, utilizando para esto sus conocimientos lingüísticos y culturales (García Beyaert and Serrano Pons 2009). Sin embargo, la función del mediador intercultural está más relacionada con la eliminación o reducción de las diferencias entre las partes derivadas de la identidad, cultura, etnia, etc. y «crear puentes entre los inmigrantes y las instituciones de la sociedad de acogida» (Pena Díaz *et al.* 2014).

Pero esta diferenciación entre mediación intercultural e ISP no la realizan solamente los investigadores en estos ámbitos sino que son las figuras más profesionalizadas de este campo las que consideran que son dos actividades diferentes. Pena Díaz *et al.* (2014) indican que entre las figuras concretas y profesionalizadas, como son las mujeres-enlace en Francia también insisten en distinguir y separar la interpretación de la mediación y se definen como traductoras de «códigos culturales, las costumbres y las mentalidades tanto francesas como extranjeras». En ocasiones, son los propios profesionales del ámbito en cuestión los que consideran que existen diferencias entre el mediador intercultural y el intérprete. Estos profesionales ven al mediador como alguien que puede identificarse y empatizar con la cultura del extranjero, mientras que el intérprete solo puede traducir el idioma y las palabras (Morelli and De Luise 2010).

Al igual que le ocurre a la ISP, la mediación intercultural tampoco tiene un gran reconocimiento profesional y no existe una cualificación formal. Como consecuencia de esto, la descripción del trabajo realizado por los mediadores es con frecuencia confusa y se les suele solicitar que realicen una gran diversidad de funciones en función de las necesidades de la institución que los contrate. Como hemos visto anteriormente, estas pueden ser diversas: proporcionar información y apoyo a la población extranjera; preparar y traducir materiales escritos; acompañar a los

inmigrantes a diferentes instituciones; mediar en la resolución de conflictos con la población local; apoyar a los especialistas en relación con la intervención social; promover la implicación social de los inmigrantes, formación y preparación de actividades sobre temas culturales, etc. (TransKom 2007, p. 38).

En cuanto a su formación, y puesto que los mediadores interculturales no se consideran profesionales desde el punto de vista legal, no existe un currículo formal oficial como tal. Sin embargo, se ha observado un incremento de las iniciativas de formación, pero sin coordinación y como una combinación de cualificaciones y cursos formales y no formales, con contenidos, duración y objetivos de aprendizaje diferentes (Sales Salvador 2008).

En cuanto a los contenidos de los cursos de formación, normalmente se basan en aspectos como el conocimiento de los movimientos migratorios y de lo que hay tras estos; interculturalidad; mediación como técnica de intervención; estrategias para promover el diálogo; comunicación y relaciones con los inmigrantes; y conocimiento de las instituciones y de la población local (TransKom 2007, p. 36).

Por parte de las autoridades españolas existe una tendencia a favorecer la presencia de mediadores interculturales frente a otras soluciones para los problemas de comunicación. Como hemos visto anteriormente, las autoridades locales se refieren a la contratación de mediador intercultural aunque sus funciones principales estén más relacionadas con la traducción y la interpretación. De hecho esta ha sido la tendencia en los últimos años, donde gran cantidad de corporaciones locales en las regiones con altas cifras de inmigrantes disponen de mediadores interculturales ya sea como personal permanente o con contratación temporal (Pöchhacker 2008, p. 23; Eurydice Network 2009, p. 13). Uno de los motivos principales es el hecho del desconocimiento generalizado sobre la función de los intérpretes, especialmente en el ámbito de los servicios públicos. Esto hace que en muchas ocasiones se contrate a mediadores interculturales, incluso cuando su trabajo se va a limitar casi totalmente a actuar como intérpretes (Ortega Herráez *et al.* 2009, p. 150).

3. Consideraciones finales

Según los datos aportados por la Red Eurydice (2009, p. 7), la mitad de los países de Europa, incluida España, utilizan tres métodos para hacer posible la comunicación entre los centros escolares y las familias inmigrantes y los alumnos. Estos tres métodos son: intérpretes, información escrita sobre el sistema educativo traducida a diferentes idiomas y personal.

En el caso de España, y como hemos visto anteriormente las medidas varían en función de la Comunidad Autónoma, pero la mayoría de ellas «*provide schools attended by sizeable percentages of immigrants with mediators who also serve as interpreters*» (Eurydice Network 2009, p. 13). La contratación de mediadores se realiza con mayor o menor frecuencia en función de la zona y la disponibilidad de recursos en el momento y se trata de un servicio gestionado normalmente por las corporaciones locales. Tal y como hemos visto, incluso cuando se contratan mediadores, las funciones no están claramente establecidas, ya que la mediación intercultural es una actividad nueva y sin regulación. Además, estos mediadores no trabajan solo en el contexto educativo sino en cualquier contexto que se les necesite.

Como también hemos comentado anteriormente, la interpretación telefónica se utiliza en algunos casos como alternativa a la interpretación presencial. El uso de la interpretación presencial es prácticamente inexistente, dada la preferencia por parte de las autoridades a recurrir a mediadores interculturales en lugar de intérpretes. Algunas ONG proporcionan servicios de interpretación separados de los servicios de mediación, ya sea a través de financiación pública o mediante voluntarios (Raga Gimeno and Valero Garcés 2006; Toufkine 2008).

En general podemos decir que hay una amplia variedad de soluciones que se aplican de un modo u otro, tal y como hemos visto en este capítulo. Sin embargo, ninguna de ellas está completamente profesionalizada. El informe de la red Eurydice

mencionado anteriormente (p.13) indica que en la práctica, los centros educativos con frecuencia «ask immigrant students or the families that have been living in the country for some time, to act as interpreters for the new students and their families».

Dejando a un lado la interpretación natural, cuando nos referimos a la comunicación más o menos profesionalizada con extranjeros en España, coexisten fundamentalmente dos soluciones: la ISP y la mediación intercultural. Tanto los intérpretes en los servicios públicos como los mediadores interculturales juegan un papel fundamental en la sociedad española. El problema aparece cuando se les pide a los mediadores que interpreten, o a los intérpretes que medien sin ningún tipo de formación, o cuando se confunden sus funciones debido al desconocimiento existente de ambas profesiones. Es por tanto necesario, en opinión de Pöchhacker (2008, p. 9):

to distinguish as clearly as possible between the professional function of cross-cultural mediation (in the contractual, conciliatory sense) and that of interpreting in community-based settings.

Una vez que se realicen las distinciones adecuadas, consideramos que es necesaria la coexistencia de las dos profesiones como tales que son compatibles y complementarias. Además, con la formación adecuada, incluso una misma persona podría realizar estas dos funciones, siempre que todos los participantes en la interacción sean conscientes de qué lugar ocupa la «persona en el medio», ya sea actuando como intérprete o como mediador (Martin and Abril Martí 2002, p. 57; Pöchhacker 2008, p. 24).

3

LA INTERPRETACIÓN NATURAL

Teachers think that, because you can speak Punjabi, you will be able to explain it quite nicely, but sometimes it is difficult to find the right words in Punjabi, and it is hard to explain things to your parents and that puts a lot of pressure on you.

(Kaur and Mills 1993, p. 119)

1. La interpretación natural y los niños como intérpretes

En este apartado presentaremos las características y los entornos en los que se utiliza la interpretación natural, prestando especial atención a las situaciones en las que se suele recurrir a los niños para que actúen como intérpretes y centrándonos en el contexto educativo siempre que sea posible.

All bilinguals can translate, in addition to some competence in two languages Li and Lj, they all possess a third competence, that is translating from Li to Lj and vice versa. Bilingualism is therefore a triple, not a double, competence; and the third competence is bidirectional (Harris 1973, p. 97)

La interpretación natural o traducción natural (*natural translation*) es un tipo de traducción o interpretación no profesional que realiza una persona bilingüe sin contar con ningún tipo de formación y que suele ocurrir en situaciones cotidianas (Harris 1976). Este tipo de interpretación se da en todos los contextos situacionales y es independiente de las lenguas y las culturas entre las que ocurra (Lozès Lawani 1995 en Bullock & Harris 1997). Del mismo modo, es una actividad que realizan las personas bilingües, sin poseer formación específica en interpretación e independientemente de la edad que tengan. Se trataría de situaciones en las que un bilingüe actúa como intérprete simplemente por su capacidad para dominar dos o más lenguas y por compartir el mismo origen étnico y el mismo idioma de los interlocutores.

Uno de los primeros en investigar este tema fue Brian Harris, quien con su defensa de la traducción e interpretación naturales como una tarea innata, se convierte en uno de los referentes obligados en este tema y en uno de los máximos defensores de este tipo de interpretación no profesional. En todos sus trabajos,

Harris (1973, 1976, 1980; Harris and Sherwood 1978; Bullock and Harris 1995) defiende e investiga la idea de que cualquier persona bilingüe puede traducir, ya que se trata de una destreza innata que el bilingüe tiene desde el momento que adquiere dos lenguas diferentes, razón por la que, además, no le supone ningún esfuerzo adicional.

En su primer trabajo, Harris (1973) se centra en intentar demostrar que los niños no consideran la tarea de traducir e interpretar como una carga, sino como algo que les surge de manera innata y que desean mejorar. En dicho estudio, Harris menciona los resultados obtenidos en una encuesta a jóvenes italo parlantes residentes en Canadá sobre sus motivos para estudiar inglés en la universidad. Las respuestas obtenidas indican que una de sus principales motivaciones para estudiar inglés es su deseo de poder actuar como traductores e intérprete para ayudar a los miembros mayores de su comunidad que no hablan inglés. También presenta el caso de una familia china, donde se analiza cómo la niña, que habla inglés desde los cinco años, actúa como intérprete para su hermano que tiene tres años, realizando esta tarea de un modo natural.

Siguiendo su intento de demostrar que la traducción/interpretación natural es algo innato, Harris y Sherwood (1978), mediante una técnica cualitativa de historias de casos, analizan las destrezas utilizadas por diez niños multilingües de diferentes edades (entre 1 año y 18 años) y de diferentes orígenes y combinaciones lingüísticas (inglés-francés, inglés-griego, francés-búlgaro, entre otras) y durante periodos de tiempo que abarcan desde los tres meses a los dieciocho años. El análisis realizado se centra no solo en los aspectos lingüísticos de la interpretación natural que realizan estos niños, sino también en otros aspectos que rebasan el ámbito de lo meramente lingüístico, como las destrezas que utilizan y el papel que asumen en cada una de sus intervenciones. El resultado más destacable es que la interpretación de estos niños va evolucionando con el paso de los años, es decir, lo que comienza siendo una respuesta bilingüe pasiva en los primeros años de vida, llega a convertirse en una interpretación semiprofesional, en opinión de los autores, cuando los niños alcanzan la edad adulta.

Posteriormente, en su trabajo de 1980, Harris en la línea de demostrar que la traducción es una habilidad innata que tienen los bilingües, analiza la transcripción de las grabaciones realizadas por la psicóloga lingüista Merril Swain durante un año de una serie de sesiones de juegos verbales con un niño canadiense bilingüe (francés-inglés). En esta ocasión, el autor se centra en analizar si existe una evolución de la habilidad del niño para traducir conforme va creciendo. Para determinar lo anterior, observa si se produce una mejora en la evolución de la habilidad del niño para traducir mediante el análisis de lo que llama *autotraduction* (autotraducción), entendida como la comunicación del significado de lo que desean expresar en otro idioma, y *transduction* (transducción), entendida como la tarea de traducir desde un punto de vista léxico lo que dicen otros. Además, analiza las distintas estrategias que el niño aplica en la transcodificación y en la interpretación, en referencia a los aspectos léxicos, gramaticales y sintácticos de las interpretaciones realizadas por el niño. Estudia también otras estrategias más relacionadas con la interpretación, como son las reducciones, la traducción resumida, las ampliaciones, la traducción analítica, la paráfrasis, el cambio de estilo directo a indirecto, y las adaptaciones cognitivas que van más allá de la lengua, entre otros.

Posteriormente, Bullock y Harris (1995), se centran específicamente en cómo un grupo de escolares actúan como intérpretes en un centro de educación primaria y secundaria en una ciudad periférica de Ottawa. En esta ocasión, los autores analizan un proyecto desarrollado en el centro para la preparación de niños para que puedan actuar como intérpretes de otros niños cuando estos últimos no son capaces de comunicarse. Su estudio se centra en las características necesarias para que un niño pueda actuar como intérprete. Entre los resultados, los autores observan que el éxito de la interpretación natural no solo depende de un elevado dominio de las lenguas implicadas, sino también de otros aspectos importantes, como la empatía hacia el interlocutor. Los autores concluyen que la interpretación realizada por estos niños, siempre que esté bien organizada y no se utilice indiscriminadamente, constituye no solo un servicio para la comunidad, sino una forma de socialización y de desarrollo personal.

Aunque la interpretación es una destreza que aparece de forma innata en los bilingües, no se puede hablar de una simple descodificación mecánica entre dos códigos lingüísticos, porque los distintos estudios (Harris 1976, 1980; Shannon 1990; Malakoff and Hakuta 1991) demuestran que los niños desarrollan y aplican unas destrezas de distinto tipo mucho más sofisticadas. Estas destrezas son, a saber, destrezas cognitivas y estrategias de interpretación, además de las destrezas sociocomunicativas o pragmáticas destacadas por Shannon (1990). Las destrezas cognitivas implican que, cuando un niño interpreta, realiza una extracción de significados y del contexto que necesita de otros conocimientos (Harris 1976, 1980). Las destrezas más sofisticadas son las estrategias de interpretación (Malakoff and Hakuta 1991), puesto que cuando un bilingüe traduce, no se limita a realizar una traducción palabra por palabra, sino que trabaja a un nivel mucho más superior (Hakuta 1988, p. 14 en Muñoz Martín 2011, p. 48). Además, a las estrategias y destrezas comentadas anteriormente, se unen las destrezas sociocomunicativas o pragmáticas que llevan a Shannon (1990) a utilizar el término *language brokering* (Cirillo and Torresi 2013), en lugar de interpretación, para definir las destrezas lingüísticas y sociales de los niños que actuaban como *brokers* de las familias mexicanas residentes en el norte de California. En su opinión, la labor de estos niños va más allá de la mera interpretación lingüística y cultural, puesto que en muchos casos, se convierten en gestores de la comunicación y toman decisiones que escapan a lo puramente lingüístico. Como hemos visto, el *language brokering* va más allá de la pura transferencia del mensaje, tal y como la define Tse (1995, p. 180):

Language brokering refers to interpretation and translation between linguistically and culturally different parties. Unlike formal interpreters and translators, however, language brokers influence the messages they convey and may act as a decision maker for one or both parties.

Harris y Sherwood (1978, p. 57) nos ofrecen un excelente ejemplo de esta destreza sociocomunicativa de los niños intérpretes o *brokers* en una situación donde

la hija realiza una adaptación comunicativa y cultural durante su interpretación, suavizando en este caso lo que dice el padre, al darse cuenta de que la comunicación no va a ser posible si no realiza una adaptación¹⁶:

- Father to BS: "Digli che é un imbecille!" (Tell him he's a nitwit.)
- BS to 3rd party: "My father won't accept your offer".
- Father angrily in Italian: "Why didn't you tell him what I told you?"

A pesar de esta destreza innata, los niños desarrollan o aplican unas estrategias diferentes en función de la edad que tengan. De ahí que Harris (2014) proponga una terminología y una clasificación de los jóvenes intérpretes según su edad. Las diferentes denominaciones propuestas por este autor son las siguientes:

- Infant translators / language brokers: en esta categoría se encontrarían los niños hasta los cinco años.
- Child translators / language brokers: aquellos con edades comprendidas entre los cinco y los diez años. Esta edad suele coincidir con la educación primaria en la mayoría de sistemas educativos.
- Adolescent (or ado-) translators / language brokers: los niños que tienen entre 11 y 18 años, edad que suele coincidir con la educación secundaria.
- Adult translators / language brokers: jóvenes que tienen 18 años o más.

Con las categorías 2 y 3 (*child translators* y *adolescent translators*, respectivamente), el autor propone crear una categoría a la que llama *School-age translators / language brokers* que engloba a los jóvenes de entre 5 y 17 años y que además coincide con la etapa en la que estos jóvenes acuden a un centro educativo.

¹⁶ La situación que analizan Harris y Sherwood (1978:57) es la siguiente: «Hard bargaining, as readers may well know, is one of the 'games people play' in Italy. An admissible tactic in it there is to call one's adversary a fool. Not so in Welland. BS's father would use her to liaison interpret for him at bargaining sessions with non-Italians. Father would get worked up in the Italian style and become angry and upset. BS would attenuate his outbursts in her interpretations, even at the risk of drawing some of her father's anger on herself. »

Los niños bilingües de hasta cinco años (*infant translators*) son capaces de *autotraducir* y de *transducir*. En esta edad, la destreza que se aplica es una descodificación lingüística entre dos códigos basada principalmente en el conocimiento del léxico en ambos códigos. Además, los niños son conscientes de esta tarea que realizan y se dan cuenta de que utilizan dos idiomas diferentes (Harris and Sherwood 1978; Harris 1980).

Aquellos niños que tienen entre 5 y 17 años y que, por tanto, se incluyen en la categoría de *School-age translators* aplican una serie más amplia de destrezas, entre las que encontramos las destrezas lingüísticas, pero también las sociocomunicativas y de mediación cultural entre las dos culturas que rodean al niño. Los niños comienzan a realizar esta tarea como una actividad intrafamiliar que poco a poco cobra una dimensión extrafamiliar. Además, son capaces de distinguir las diferencias lingüísticas entre las lenguas en las que trabajan. A veces incluso aplican técnicas de interpretación, como la interpretación susurrada de manera natural (Harris and Sherwood 1978).

La interpretación realizada por niños es un hecho que ha ocurrido desde siempre (Morales and Hanson 2005) y que sin duda alguna seguirá ocurriendo (Green *et al.* 2005), ya que se trata de un fenómeno espontáneo presente en todas las sociedades (Muñoz Martín 2011, p. 47), independientemente de la cultura del país de acogida y del acogido.

Los niños intérpretes o *language brokers* son normalmente niños de familias inmigrantes que llegan al país en busca de trabajo, o primeras generaciones que a pesar de haber nacido y vivir en el país de acogida al que se trasladaron sus padres, aprenden el idioma de sus progenitores y son capaces de usarlo para comunicarse. Estos niños suelen interpretar para sus padres y para el resto de miembros de su comunidad.

Language brokers are children of immigrant families who translate and interpret for their parents, members of the family, teachers,

neighbours, or other adults. (McQuillan y Tse 1995 en Morales y Aguayo 2010, p. 216)

Entre las características más comunes de los niños intérpretes se encuentran tener un origen diferente y hablar una lengua distinta a la del país en el que residen o se encuentran, y con frecuencia, tener padres o familiares que no hablan el idioma del país donde residen. Además, suelen residir en comunidades donde están rodeados de personas que desconocen la lengua del país de acogida. Como consecuencia, estos niños a menudo se sienten obligados a actuar como intérpretes no solo para su familia sino también para otros miembros de su comunidad. Por otra parte, conviene tener en cuenta que estos niños actúan como intérpretes en situaciones de la vida cotidiana de los adultos, para las que puede que no siempre estén preparados. Se trata de niños que viven entre dos mundos, el propio de su edad y el de los mayores, otro mundo en el que con frecuencia se enfrentan a situaciones en las que tienen que tomar el control debido al desconocimiento lingüístico de sus padres (De Abreu *et al.* 2003a).

Los niños son el puente entre la sociedad de acogida y las familias alófonas, independientemente de la cultura de la que procedan y en la que se encuentren (Antonini 2010) y su combinación lingüística. Se suele recurrir a ellos porque tienden a aprender el nuevo idioma y asimilar la cultura más rápidamente que sus propios padres (Weisskirch and Alatorre Alva 2002). Así, se les pide que actúen no solo como intérpretes lingüísticos, sino también como mediadores interculturales (De Abreu *et al.* 2003a). Uno de los motivos de esta tendencia es que los padres consideran este aprendizaje del idioma de sus hijos como una forma de liberarse de cualquier otro mediador externo, normalmente un familiar o un vecino, y de preservar la intimidad de la familia. Por esto, en numerosas ocasiones, son los mismos padres los que descartan la idea de pedir ayuda a cualquier otra persona, puesto que consideran que su hijo o hija puede cumplir esta función:

But when I have a doctor appointment or when I have to do something ... a paper that is needed ... Paper work in English I do not manage. One needs a person ... translating so that I can answer. But she is already coming. She comes and helps me. When I need money, she goes in (bank branch) and we tell her: "I want to use the automatic machine!". She knows how to do it. She goes to the doctor with people. (...) She goes because she is managing. And it is this that I actually also like because I also ... People can't always come with us when we need them to. If we have someone... And I have a son, who when is free and we need his help, he will come¹⁷.

Como comentamos anteriormente, y a pesar de la existencia durante siglos de este tipo de interpretación natural, este fenómeno no había despertado el interés de los investigadores hasta 2005 (Morales and Hanson 2005). Es en este año cuando comienzan a proliferar las investigaciones sobre el tema en Europa, ya que hasta entonces, solo existían unas 24 publicaciones en Estados Unidos y Canadá. Cabe mencionar aquí que la mayoría de los estudios realizados son de metodología cualitativa y que el número de sujetos en algunos de ellos y la especificidad de las poblaciones estudiadas impiden que los datos se puedan generalizar a la totalidad de niños intérpretes. No obstante, y pese a las carencias ya mencionadas, los estudios existentes han contribuido a aportar información sobre aspectos relacionados con la interpretación natural y todo lo que le rodea.

La mayoría de trabajos se ubica en Estados Unidos. Una gran parte se centra en el fenómeno de *language brokering* y en la población hispanohablante (Tse 1995; Buriel *et al.* 1998; Weisskirch and Alatorre Alva 2002; Faulstich Orellana 2003, 2010; Love and Buriel 2007; Weisskirch 2007, 2013; Dorner *et al.* 2008; Eksner and Faulstich Orellana 2012) probablemente por la influencia que ejerce la inmigración procedente de estos países. También hay trabajos que analizan este fenómeno en el caso de la población china (Tse 1996; DeMent and Buriel 1999; DeMent *et al.* 2005; Corona *et al.*

¹⁷ Testimonio de una madre sobre la interpretación de su hija recogido en De Abreu *et al.* (2003a, p. 89)

2012), vietnamita (Trickett and Jones 2007), coreana (Chao 2006) y el caso de los inmigrantes de la Antigua Unión Soviética (Jones and Trickett 2005).

Sin dejar el continente americano, pero pasando a Canadá, se pueden encontrar diversos trabajos. El primero de ellos el de Harris (1980), donde el autor hace un seguimiento y analiza la interpretación realizada por un niño de tres años bilingüe francés-inglés. O el trabajo de este autor con Bullock (1995) donde se estudia la interpretación realizada por niños somalíes para sus compañeros en un centro educativo con una alta tasa de inmigrantes de esta procedencia. Por su parte, y siguiendo en Canadá, Araujo (2008) examina la actuación de los niños intérpretes de origen portugués, y Hua y Costigan (2012) analizan la situación de los niños chinos que interpretan para sus familias.

Ya en el continente europeo, en Reino Unido cabe destacar los trabajos de Green *et al.* (2005) y Free *et al.* (2003) que analizan las ocasiones en las que se recurre a niños para que interpreten en el contexto sanitario. Centrado en los niños, encontramos, el trabajo de Candappa (2000) que estudia niños refugiados procedentes de diversas nacionalidades. Uno de los temas que más ha atraído la atención de los investigadores en language brokering en Reino Unido ha sido la nacionalidad portuguesa como se refleja en los estudios de (De Abreu and Lambert 2003; De Abreu *et al.* 2003b; De Abreu and Hale 2011; Cline *et al.* 2014). Hall y Sham (2007) analiza la situación tomando como objeto de estudio las familias chinas, y Hall y Robinson (1999) que basa sus resultados en la población de origen paquistaní.

En el resto de Europa, en el año 2005 aparece el trabajo de Dirim (2005) que intenta demostrar de manera experimental que los niños desarrollan sus propias estrategias lingüísticas para poder traducir en la vida cotidiana. Sin embargo, es en el año 2010 cuando empiezan a realizarse investigaciones centradas en el contexto de Alemania (Degener 2010; Guske 2010; Titzmann 2012), y de Italia (Bucaria and Rossato 2010); aunque no se centran en una nacionalidad de origen en particular. En Israel también existen dos estudios que analizan la actuación de los jóvenes inmigrantes procedentes de la antigua Unión Soviética (Oznobishin and Kurman 2009; Ponizovsky

et al. 2012). Sin embargo en España parece que no es un tema que haya despertado interés entre los investigadores. Uno de los motivos podría ser la relativa juventud de España como país receptor de inmigrantes, tal y como se expone en el Capítulo 5.

2. Perfil y tareas de los niños intérpretes

Los niños que actúan como intérpretes suelen tener un perfil y unas características comunes. Normalmente, suelen ser los hermanos mayores los que se encargan de interpretar para los padres, puesto que como niños, suelen aprender el idioma más rápidamente y son en los que más confían los padres. Una vez que los mayores abandonan el hogar familiar, la función de intérprete pasa a los más pequeños. En palabras de un niño intérprete, esta función es «como una camiseta que hereda un hermano de otro» (Ahzam 2008).

En cuanto a las situaciones comunicativas en las que interpretan los niños intérpretes, estas son bastante similares, independientemente de la cultura de procedencia de los niños. Pueden intervenir como intérpretes en una amplia variedad de situaciones comunicativas marcadas por necesidades sociales básicas: reuniones con profesores, reuniones con aseguradoras, consultas médicas, pago de recibos, operaciones bancarias (McQuillan and Tse 1995), entrevistas con vendedores en la puerta de casa (Kaur and Mills 1993), entrevistas con la policía, trámites con los servicios sociales (Reynolds and Faulstich Orellana 2009), etc. El gráfico siguiente ilustra las principales situaciones donde interpretan los niños en el caso de los sujetos del estudio de Dorner et al (2007, p. 462).

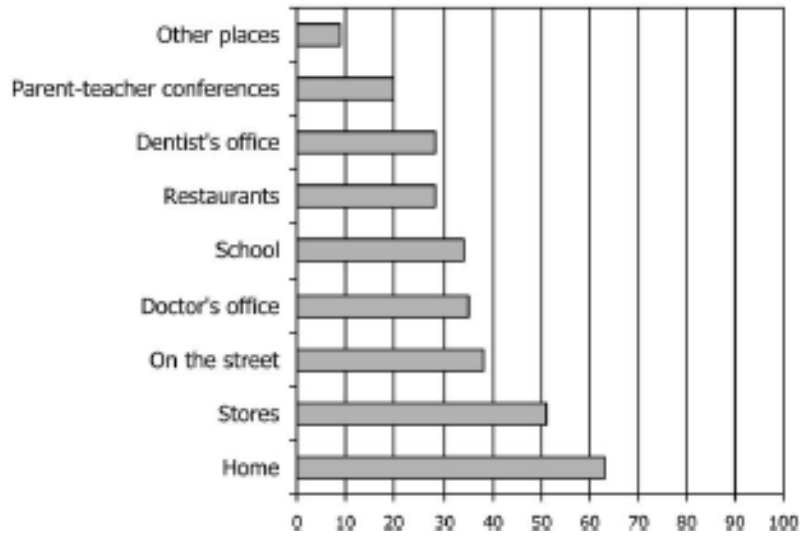


Gráfico 3. Porcentaje de respuestas a la pregunta «Where have you translated?» en *Domer et al (2007, p.462)*

Además, en las situaciones comunicativas mencionadas anteriormente, los niños no solo traducen, sino que realizan cualquier tarea relacionada con la comunicación que sea necesaria, como por ejemplo, traducir los documentos que reciben sus padres: formularios, cartas del banco, recetas médicas, notas de los profesores, etc. (Hall and Sham 2007; Faulstich Orellana 2009).

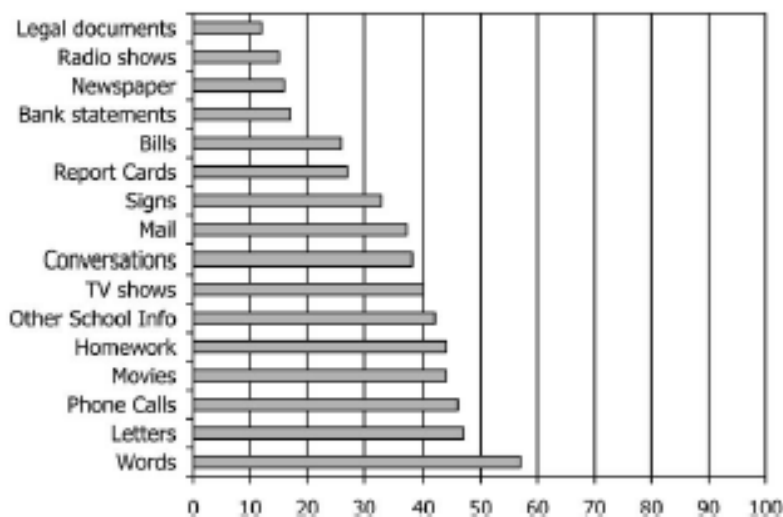


Gráfico 4. Porcentaje de respuestas a la pregunta «What kind of things have you translated?»

La gran diversidad de situaciones comunicativas mencionadas anteriormente implica una gran diversidad de información. Por este motivo los niños tienen que interpretar y traducir una gran variedad de temas que se resumen perfectamente en el Gráfico 4, extraído de Dorner *et al* (2007, p. 461).

Como hemos visto anteriormente, los niños interpretan en cualquier situación y contexto comunicativos, siendo el colegio uno de los contextos en los que con más frecuencia se recurre a ellos. Por eso, el niño intérprete se convierte en el propio gestor de toda la información que circula entre su colegio y sus padres, y no solo de la información relativa a su propia educación, sino también de la relativa a la educación de sus hermanos menores (Faulstich Orellana 2009). Además, el niño interpreta no solo en las reuniones entre su tutor y sus padres, sino también en las reuniones generales organizadas por el centro para todos los padres (Tse 1995; Buriel *et al.* 1998; Weisskirch and Alatorre Alva 2002; Faulstich Orellana 2003; García Sánchez and Faulstich Orellana 2006; García Sánchez *et al.* 2011).

Otro aspecto interesante del perfil de los niños intérpretes es para quién actúan como intérpretes, ya que se trata de algo que no hacen solamente para su familia, sino para otras personas y otros miembros de la comunidad (Harris and Sherwood 1978). Así, los niños se convierten no solo en el medio de comunicación de padres y hermanos, sino también de sus abuelos, amigos, docentes, etc. Cabe destacar que los padres (Degener 2010) son las personas para las que más interpretan los hijos, y entre ellos, las madres ocupan el primer lugar (Dorner *et al.* 2007). Probablemente se deba a que en muchas culturas todavía es el padre el que se encarga de trabajar para ganar dinero para la familia y que la contribución de la madre a la economía familiar todavía está muy limitada a las tareas de casa, por lo que pasan más tiempo en casa y menos se relacionan con otras personas nacionales del país de acogida, y por eso también suelen tener más dificultades a la hora de aprender el idioma. Además, suele ser la madre la que se encarga de la relación con el colegio (Titzmann 2012) y del cuidado de los hijos, y la que más tiempo suele pasar con ellos. Además de los padres, en el contexto educativo, los niños a menudo tienen que actuar como intérpretes para

otros compañeros del centro a petición de los docentes como refleja uno de los testimonios recogidos por Morales y Aguayo (2010, p. 224):

When kids arrived like they did, that they came only knowing Spanish, the teachers have asked him for help so that he can show them the school, teach them how to ask for lunch, help them with their English. Because one time one of his teachers sent us a note asking us he could help them and I asked him if he want to do it, I mentioned to him those kids are feeling the same way you did when you started school and that was a motivation for him to help, and if he helps others besides us that is good for him.¹⁸

Cuando un niño actúa como intérprete en un tema que le afecta o donde es el protagonista asume tres roles de manera simultánea: intérprete, narrador y protagonista de la situación narrada (García Sánchez y Faulstich Orellana 2006 en Bauer 2013, p. 210). En el análisis de una serie de reuniones entre padres extranjeros y docentes en las que se estudiaba a cuatro niños actuando como intérpretes, García Sánchez *et al* (2011) observaron que los cuatro actuaban en la misma línea. Así, vieron que los niños tendían a rebajar los elogios de los profesores a la hora de transmitir esta información para sus padres. Por el contrario, solían destacar las críticas realizadas por los docentes y aumentaban la responsabilidad que le asignaban sus profesores. Sin embargo, traducían de manera exacta las relaciones de causa-efecto que los docentes exponían como explicaciones para sus problemas académicos (García Sánchez *et al.* 2011, p. 149).

En resumen, podemos afirmar que el perfil de los niños que actúan como intérpretes suele ser coincidente, independientemente de la lengua y la cultura de procedencia y de acogida. También son similares las situaciones en las que interpreta y los roles que adopta el niño. De cualquier modo, procede establecer los motivos por

¹⁸ Testimonio de un padre recogido en Morales y Aguayo (2010, p. 224)

los que se recurre a los niños para interpretar, sobre todo en determinadas situaciones, como veremos en el apartado siguiente.

3. ¿Por qué se recurre a los niños para interpretar?

El recurso a un niño para actuar como intérprete no es algo que se realice siempre por elección de los progenitores, ni tampoco suele ser la elección del profesional de los servicios públicos, sino que suele ser la consecuencia de una serie de circunstancias, como ocurre en numerosas ocasiones con la interpretación *ad hoc* o improvisada. Entre los causantes de esta situación, los profesionales de los servicios públicos destaca la limitación de recursos para contratar intérpretes profesionales, la dificultad para acceder a servicios formales de traducción e interpretación y la falta de disponibilidad de los mismos en los casos de urgencia (Free *et al.* 2003, p. 530). En otras ocasiones es la propia persona alófona la que prefiere que interprete el familiar que la acompaña, aunque se trate de un niño, puesto que consideran que así pueden salvaguardar su intimidad (Green *et al.* 2005; Cline *et al.* 2014):

Young people were used for preference, either because the family trusted their interpreting skills or because they had a particularly good understanding of their parent's illness and how it affected their life. (Free *et al.* 2003, p. 531)

Entre los motivos argumentados para recurrir a los niños destacan su disponibilidad siempre que se les necesita (De Abreu and Lambert 2003) y la confidencialidad sobre los temas de la familia (Cohen *et al.* 1999). Esta preferencia por recurrir a los niños como intérpretes es común en el ámbito sanitario y en el educativo, ya que en muchas ocasiones, los padres y los abuelos prefieren que les

acompañen los niños y que estos actúen como intérpretes. Esto se debe a que cuando el niño interpreta, los padres sienten que mantienen el control de la conversación y consideran que es más fácil realizar las preguntas necesarias y solicitar información (Cline and Crafter 2014).

Sin embargo, la opción de recurrir a niños como intérpretes en los colegios para la comunicación con los padres tiene detractores que consideran que se traslada al niño una responsabilidad que no debe tener, como es transmitir fielmente una conversación entre dos adultos. En este sentido, Vera (2002), por ejemplo, desaconseja que se recurra a niños como intérpretes, puesto que cada vez que un niño no acude al colegio porque tiene que interpretar o se le saca de su aula para que interprete para otros, se puede estar dando lugar a una situación de absentismo «consentido», tanto por parte de los padres como de los docentes que recurren a esta forma de comunicación mediada.

4. Efectos de la actuación de los niños como intérpretes

Una vez presentadas las características y el perfil de los niños intérpretes, además de los motivos por los que se suele recurrir a ellos para interpretar, pasaremos a analizar los estudios centrados en los efectos y las consecuencias que la tarea de interpretar puede tener tanto para el niño que actúa como intérprete como para su propio entorno familiar. Si bien es necesario destacar que la mayoría de los estudios realizados sobre este tema se centran en una población concreta, por lo que no son extrapolables a todos los niños intérpretes. Sin embargo, consideramos que pueden servir para ilustrar lo que podría ocurrir con niños intérpretes de otras procedencias.

4.1. Efectos sobre los niños

La interpretación natural realizada por niños se suele dar en una serie de situaciones comunicativas complejas que exigen un alto nivel de conocimiento, tanto de la cultura y el idioma de procedencia, como de la cultura y el idioma de acogida. Los estudios que analizan los efectos sobre el rendimiento escolar no son concluyentes y coinciden en que no se puede hablar de un efecto negativo o positivo sobre el rendimiento escolar, sino más bien de una serie de descripciones de cómo ha afectado en particular a la población estudiada.

En líneas generales, los estudios que analizan interpretación natural realizada por los niños en el entorno familiar no han demostrado tener una influencia especial sobre el rendimiento escolar de estos niños (McQuillan and Tse 1995). Un ejemplo es el trabajo de Buriel *et al* (1998), en el que se distribuyó una encuesta entre 122 adolescentes, en su mayoría latinos, en el Condado de Los Ángeles (EEUU). Las respuestas mostraban una relación del rendimiento académico de los adolescentes con su propia capacidad personal y su motivación, pero no con el desempeño de su actividad como intérpretes naturales.

En otros casos, la interpretación natural se ha vinculado con mejores resultados en matemáticas (Dorner *et al.* 2007). Sin embargo, y como ocurre con muchos de los estudios presentados en este capítulo, no se trata de datos empíricos generalizables a todos los niños intérpretes. El estudio presenta los resultados obtenidos con una población muy concreta (280 niños, de los cuales el 80% era de origen latino y el 20% restante estaba formado principalmente por niños polacos). Estos resultados se obtuvieron a través de una encuesta sobre las situaciones, temas y frecuencia de interpretación y posteriormente se cruzaron con un test de rendimiento en lectura y matemáticas. Una de las conclusiones del mismo es que la interpretación natural puede mejorar el rendimiento matemático, siempre que esta tarea se realice de forma regular.

Otro aspecto que ha despertado el interés de los investigadores es el efecto que la interpretación natural puede tener sobre la autoestima y el desarrollo como persona adulta de los niños intérpretes. Este tipo de interpretación tampoco aporta resultados concluyentes, puesto que los distintos trabajos que estudian este tema arrojan una mezcla de efectos positivos y negativos, aunque predominan los negativos. Weisskirch (2007) realiza un estudio con 97 estudiantes mexicanos que residen en Estados Unidos y analiza las repercusiones que la frecuencia con la que estos estudiantes traducen e interpretan para sus padres puede tener sobre su propia autoestima. Los datos revelan una cierta influencia que varía en función de la forma en la que cada uno de los adolescentes considera esta tarea de interpretar (Weisskirch 2013), si algo negativo o positivo. Otro estudio sobre la influencia de la interpretación en la autoestima que no reveló resultados concluyentes es el de Hua y Costigan (2012), los resultados obtenidos concluyen que, tras realizar un estudio con 182 adolescentes de familias chinas residentes en Canadá, no se observó que traducir e interpretar tuviera ningún efecto positivo o negativo sobre la autoestima de estos adolescentes.

Otro tema que preocupa a los investigadores que analizan los efectos que puede generar la tarea de traducir e interpretar sobre los niños es la salud mental de los menores. Algunos expertos como Rainey *et al* (2014) consideran que la traducción e interpretación realizada por niños intérpretes puede afectar negativamente a la salud mental de los niños, puesto que se ven sometidos a una fuerte presión, al enfrentarse a situaciones y temas que no son propios de su edad. En opinión del autor, este efecto negativo sobre la salud mental de los niños intérpretes aparece porque su nivel de ansiedad en muchas ocasiones es muy superior al de otros niños de características similares que no tienen que interpretar. En su trabajo, realizó un estudio en Estados Unidos en el que participaron 74 niños bilingües que interpretaban y 236 niños bilingües que no interpretaban de diversos orígenes. Los resultados revelaron que los niños que interpretaban tenían un mayor riesgo de sufrir un trastorno depresivo en su vida de adulto. Además, indicaba que los niños que actuaban como intérpretes tenían más riesgo de sufrir síntomas de ansiedad y

depresión, puesto que durante su niñez se habían enfrentado a una serie de responsabilidades propias de los adultos para las que no estaban preparados. El aumento del estrés debido a la tarea de traducir e interpretar, a su vez, puede tener un efecto negativo sobre su desarrollo emocional y social del niño intérprete (McQuillan and Tse 1995; DeMent and Buriel 1999). Estos efectos negativos los demostraron Weisskirch y Alatorre Alva (2002), con su estudio en el que participaron 36 alumnos inmigrantes de un colegio de primaria del sur de California en Estados Unidos. Los autores afirman que la traducción e interpretación suponen un estrés psicológico para los niños. Jones y Trickett (2005) coinciden en lo anterior, puesto que los datos obtenidos en un estudio en el que 226 adolescentes y sus madres procedentes de la cultura soviética en Estados Unidos, relacionan la tarea de traducir e interpretar con el estrés que padecen los niños intérpretes. Estos últimos autores mencionan también otros aspectos como el aislamiento en el colegio y los problemas con los amigos que se han identificado en muchos niños intérpretes. Además, en numerosas ocasiones este estrés se deriva no solo del esfuerzo necesario que el niño tiene que realizar para interpretar, sino del carácter de los temas tratados en las situaciones comunicativas en las que interviene que no suelen ser apropiados para los niños de su edad (Bauer 2013). Asimismo, al verse forzado a traducir e interpretar para sus padres, el niño puede dejar de empatizar con los motivos por los que sus padres decidieron emigrar y trasladarse a vivir en otro país y desarrollar una actitud negativa ante su propia inmigración y la de sus padres:

The whole thing, being an interpreter for my parents, my family. I feel it is too much sometimes. I often ask myself why my mum and dad came to England?¹⁹ (Hall and Robinson 1999, p. 7)

Como hemos visto en este apartado, la mayoría de estudios realizados hasta el momento ofrecen resultados ambiguos a la hora de determinar los efectos sobre el rendimiento y sobre la salud mental derivados de la tarea de traducir e interpretar. La

¹⁹ Testimonio de un niño recogido en Hall y Robinson (1999, p. 7)

mayoría de ellos señalan que, a pesar de que se puede hablar de efectos en estos aspectos, hay diversos factores que pueden influir, y que no todos se derivan de la traducción e interpretación para sus progenitores.

4.2. Efectos sobre la dinámica familiar

Las tareas de traducción e interpretación no afectan solo a los niños, sino que estos efectos alcanzan incluso a la dinámica familiar, pues dicha tarea puede afectar a la relación entre padres e hijos y a los roles que cada hijo desempeña dentro de la familia. No obstante, al igual que ocurre con los efectos sobre el rendimiento académico o sobre la salud mental, los datos arrojados por los estudios realizados a este respecto no son concluyentes.

Algunos autores consideran que la traducción e interpretación realizada por los niños fortalece el vínculo entre los padres y los hijos (Love and Buriel 2007), dado que estos últimos llegan a sentir más empatía hacia sus progenitores. Esto es el resultado de su implicación diaria en las dificultades que la familia atraviesa ya que interpretan en situaciones a las que no se suele enfrentar un menor. Además, muchos niños lo consideran un compromiso para no defraudar a sus padres (DeMent and Buriel 1999; DeMent *et al.* 2005). Este compromiso se manifestaba en el trabajo de equipo realizado entre padres e hijos para superar las dificultades comunicativas, un colaboración que sin duda fortalecía el vínculo entre ellos (Dorner *et al.* 2008; Corona *et al.* 2012); esta colaboración hacía que los hijos sintieran mayor respeto hacia padres (Chao 2006) y contribuía de manera beneficiosa a la relación de los niños con sus progenitores (McQuillan and Tse 1995).

Sin embargo, otros autores como Bauer (2013) opinan que los resultados de un exceso de información pueden llevar a una relación «poco sana» entre padres e hijos, puesto que los niños intérpretes conocen información personal e íntima de sus padres, por ejemplo en los casos en los que les acompañan al médico y son

conscientes de información que normalmente se les mantiene oculta con su edad, como hemos comentado anteriormente. Esta influencia negativa en la relación entre padres e hijos que conlleva el tratamiento de los temas personales e íntimos de los padres en presencia de un hijo intérprete también preocupa a los profesionales sanitarios, entre ellos a los médicos de atención primaria, quienes desaconsejan que se recurra a los niños para interpretar cuando se discuten problemas de salud delicados (Cohen *et al.* 1999) o problemas que puedan trastocar el orden moral de la familia:

The GPs²⁰ saw children as inappropriate interpreters when they had to translate sensitive or personal information, or when there was a threat to the ‘moral order’ of the family, in that children were exposed to inappropriate adult knowledge, or were taking on a more active role than that normally expected. (Green *et al.* 2005, p. 2109)

Otro de los efectos atribuidos al desempeño de tareas de traducción e interpretación por parte de los niños es una posible inversión de los roles entre los padres y los hijos, donde los primeros se vuelven dependientes de los segundos al necesitarlos en toda situación comunicativa (Umaña-Taylor 2003; Weisskirch *et al.* 2011). En las circunstancias descritas anteriormente, el niño tiene un poder sobre sus padres que puede aprovechar para su propio beneficio (Jones and Trickett 2005). En esta misma línea, Ponizovsky *et al.* (2012) identificaron esta inversión de roles entre padre e hijo y un aumento de la responsabilidad filial de estos niños en un estudio en el que participaron 220 inmigrantes jóvenes procedentes de la antigua Unión Soviética y que vivían en Israel. Sin embargo, esta responsabilidad filial no se limita simplemente a la inversión de roles entre los padres y el hijo intérprete, sino que en ocasiones este hijo adopta actitudes y realiza tareas más propias de un padre con sus

²⁰ GP se refiere a General Practitioner, el equivalente al médico de atención primaria en el sistema sanitario británico.

propios hermanos, lo que supone una carga para la que el niño no está preparado y que no contribuye favorablemente ni al desarrollo del niño ni a la dinámica familiar:

I have to go with my dad to the doctor, I have to take the kids to school, and I have to be with them in conferences. I had to go to school with my little sister. It is kind of hard because you are like being a parent. You don't have a childhood anymore, no more teenage years. You have to be more like a parent.²¹ (Morales *et al.* 2012, p. 539)

Como consecuencia de dicha inversión de roles, el hijo intérprete se convierte en gestor de todo lo que los padres no pueden entender; es más, en algunos casos, incluso llega a decidir sobre la presencia de sus padres en determinadas situaciones comunicativas. Es posible que el niño considere que, al no saber el idioma, no es necesario que sus padres estén presentes para tomar las decisiones, ya que él mismo puede adquirir ese rol y preguntar cualquier cosa que necesite aclaración. El testimonio que aparece a continuación refleja cómo los niños intérpretes consideran incluso contraproducente la participación de sus padres en la vida escolar, dado que al no conocer el idioma utilizado en la situación comunicativa tienen que basarse en la información transmitida por el niño que actúa como intérprete:

If my parents went to a parents' evening at all, they either didn't understand what the teacher said or conveyed the information wrongly to me so that I always ended up talking to the teacher myself the next day, trying to clarify matters and then relating back to them what the problem had been.²² (Student 13) (Guske 2010, p. 328)

²¹ Testimonio de una chica adolescente recogido en Morales *et al.* (2012, p. 539)

²² Testimonio alumno inmigrante recogido en Guske (2010, p. 328)

En relación a los estudios que señalan el poder que se atribuye el niño a la hora de tomar decisiones, Kaur y Mills (1993) indican que es posible que el niño suma dicho poder de forma automática sin necesidad de buscar la aprobación de sus padres:

I used to have to translate for my mom at the doctor's office so much that it came to the point where the doctor would only talk to me. He wouldn't even look at my mom. Instead he would ask me for updates and symptoms. Afterwards he would give me his recommendations and had me choose what the best options would be for my mom. Often I had to interrupt him to explain what had been going on with my mom and to ask her what she thought, but I must admit that sometimes I made choices for her without asking her first.²³ (Faulstich Orellana, Dorner, et al. 2003, p. 518)

Esta inversión de roles también se refleja en situaciones cotidianas, como son las tareas del colegio. En muchas familias son los hijos intérpretes los que ayudan a los padres a realizar las tareas cuando sus progenitores están estudiando el idioma del país de acogida. En esta situación son los padres los que buscan el apoyo de los hijos, por lo que se produce un intercambio de los roles, donde el hijo se convierte en apoyo y asesor lingüístico del padre o madre:

On Tuesday I helped my mom read a book. My mom knew some of the things on the book. So the words that my mom didn't know I helped her on. It was a short book, but it was fun. The book I read to my mom was about people that moved. The title was, "Why People Move." I had to read it to my mom because on Wednesday, that's tomorrow she went to classes to learn English, and at classes the teacher gave her homework. So that was why I had to help my mom read the book, "Why People Move".²⁴ (Faulstich Orellana, Reynolds, et al. 2003, p. 12)

²³ Testimonio de una niña intérprete recogido en Faulstich Orellana, Dorner et al (2003, p. 518)

²⁴ Testimonio de una niña intérprete recogido en Faulstich Orellana, Reynolds et al (2003, p. 12).

Como mencionamos anteriormente, los resultados no son concluyentes, pero ilustran las consecuencias de recurrir a los niños como intérpretes. Sin embargo, la mayoría de los trabajos citados anteriormente se basan en muestras relativamente pequeñas y en poblaciones muy concretas (principalmente la población latina en Estados Unidos). Para poder obtener unos resultados concluyentes que indicaran si esta tarea afecta negativa o positivamente a la dinámica familiar habría que disponer de más estudios que además de basarse en una muestra más amplia, incluyeran a niños de distintas procedencias.

Un tema bastante recurrente en el ámbito de la ISP es la diferencia de poderes entre los interlocutores (policía-detenido, médico-paciente) e incluso la diferencia de objetivos entre unos y otros. Pues bien, en las situaciones en las que es un niño el que actúa como intérprete, existen diferencias entre los objetivos comunicativos de cada uno de los interlocutores (padres y profesores), pero también del propio niño intérprete (Cline *et al.* 2014), especialmente cuando los temas tratados afectan al niño que actúa como interesado y como intérprete, con lo que tiene todo el poder sobre la comunicación entre sus padres y sus docentes. El niño puede utilizar su rol de intérprete para influir en la situación comunicativa, y puede cambiar la información en su propio beneficio:

I would pretend my school report wasn't as bad as it was. I would pretend the teacher had told me to buy or do certain things, knowing my parents couldn't easily check up on me. (Kaur and Mills 1993)

Si en el apartado anterior analizábamos los efectos que podía tener la tarea de traducir e interpretar sobre la salud mental y el rendimiento sobre el niño intérprete, en este apartado hemos visto los efectos sobre la dinámica familiar. En una familia, independientemente del origen, cada uno tiene su propio rol y la inversión de estos puede tener efectos negativos, no solo para la dinámica familiar sino también para la tarea de educación propia de los padres.

5. Perspectiva de los padres de niños intérpretes

Existen también algunos estudios centrados en las perspectivas de los padres sobre las actuaciones de los niños a la hora de traducir e interpretar o sobre cómo se sienten al tener que depender de sus hijos. Aunque dichos estudios no son muy numerosos y los resultados obtenidos no son concluyentes, proporcionan una valiosa perspectiva sobre los sentimientos de los padres que necesitan depender de sus hijos para comunicarse.

Cabe destacar también que los estudios que ahondan en la perspectiva de los padres lo hacen al mismo tiempo que investigan la perspectiva de los hijos, por lo que muchos de los estudios que aparecen en este apartado se comentarán también en el apartado de la perspectiva de los niños.

En líneas generales, los trabajos argumentan que los padres consideran que la tarea que realizan los hijos intérpretes es una experiencia positiva y negativa a la vez.

Entre los aspectos positivos, los padres destacan el orgullo que sienten porque sus hijos sean capaces de hablar el idioma del país de acogida y la felicidad de no tener que depender de nadie más, únicamente de sus propios hijos. Estos sentimientos quedan patentes en el trabajo de Corona *et al.* (2012, p. 793), donde los autores muestran los datos de los testimonios recogidos en las entrevistas a 18 madres y 11 padres de niños latinos en Estados Unidos: «Y pues me da orgullo que supo aprender otro idioma y eso es bueno para él».

Estos sentimientos de orgullo también aparecen en los testimonios recogidos por Morales *et al.* (2012, p. 533) entre seis familias mexicanas afincadas en Estados Unidos, donde los padres consideran que el hijo es una gran ayuda sin la que les sería

imposible sobrevivir: «Pues para mi es una gran ayuda porque si el [adolescente en secundaria] no estuviera conmigo yo me sentiría muda sería muda en este país²⁵».

Además, en ocasiones esta ayuda suple cualquier otra ayuda y se convierte en el pilar para cualquier cosa que necesitan los padres. Así, el hijo acompaña a sus padres en todos los aspectos, como la clase de economía para saber cómo abrir una cuenta en el banco. La madre destaca con orgullo como el hijo es capaz de retener toda la información transmitida en esas clases, tal y como pone de manifiesto el testimonio recogido por Morales y Aguayo (2010, pp. 223–224):

When we took the courses to buy a house, it was an Economy class, he [Frank] helped us a lot. He helped us because he went with us, with my husband and me, and he told the teacher, the person who was going to give the class that we did not understand English. He told her that he was going to interpret and if it was possible for her to go slower, and she said yes, that it wasn't a problem and the boy helped us with that. I remember that we were sitting down and there were more people, the teacher was in the front and she was giving the class, she was telling us about how to budget our money, how to deal with bank accounts. Which was the best bank, and what kind of account would benefit us. He interpreted everything, it was a lot of information but that's what I remember²⁶.

Entre los aspectos positivos también cabe destacar la relación de mayor confianza que establecen los padres con los hijos que interpretan y una mejor comunicación con estos últimos. Se podría decir que consideran que hay una conexión especial entre ellos:

Con él [hijo que traduce] platico más, convivo más. Siempre a todas horas está conmigo ... es más abierto, más accesible. Él está más

²⁵ Testimonio de una madre latina recogido en el estudio de Morales *et al* (2012, p. 533)

²⁶ Testimonio sobre la interpretación de su hijo de una de las madres recogido por Morales y Aguayo (2010, pp. 223–224)

apegado a nosotros y siempre anda con nosotros²⁷. (Morales *et al.* 2012, p. 531)

Sin embargo, y como comentamos al principio de este apartado, no todos los sentimientos son positivos. En determinadas ocasiones, los padres también se sienten avergonzados, inútiles o impotentes por tener que depender de sus hijos para comunicarse (Corona *et al.* 2012; Morales *et al.* 2012):

“Me dio vergüenza. Fue cómodo pero me dio vergüenza” [...] Another mother noted, “Ah, bueno, un poco, ¿cuál es la palabra? Incómodo para mi porque en realidad pues me gustaría en ese sentido poder desenvolverme yo sola”.²⁸ (Corona *et al.* 2012, p. 794)

[Yo me siento] Un poco bochornosa. Me siento impotente porque no sé el idioma²⁹ (Morales *et al.* 2012)

Además, esta dependencia de los hijos para la comunicación supone una mayor sensación de estrés, y además, muchos padres consideran que afecta de manera negativa a sus prácticas parentales (Martínez *et al.* 2009) puesto que el padre pasa a depender del hijo en cualquier cosa para la que necesite comunicarse y se produce una inversión de roles.

Además, hay algunos padres que no ven esta tarea ni como positiva ni como negativa, y que, a pesar de ser conscientes de las dificultades a las que se enfrentan los niños y las responsabilidades derivadas de su traducción e interpretación, consideran que los hijos tienen la obligación de realizarla (Kaur and Mills 1993), dado que no se trata de algo que puedan elegir, sino que es una de las tareas que el menor debe realizar dentro de la dinámica familiar.

²⁷ Testimonio de uno de los padres recogido por Morales *et al.* (2012, p. 531)

²⁸ Testimonio de dos madres recogido por Corona *et al.* (2012, p. 794)

²⁹ Testimonio de una madre sobre las situaciones en las que tiene que interpretar su hija adolescente recogido en Morales *et al.* (2012, p. 533)

Como hemos visto, existen diferencias entre lo que sienten unos padres y lo que sienten otros cuando se ven obligados a depender de sus hijos para poder comunicarse. Se trata de sentimientos encontrados a los que tienen que hacer frente los padres y que como hemos visto influyen de una u otra manera en la relación con los hijos y en la propia dinámica familiar.

6. Perspectiva de los niños intérpretes

En el apartado anterior se han revisado los estudios existentes sobre el punto de vista de los padres acerca de la interpretación de sus hijos. Algunos de los estudios combinan la percepción de padres e hijos (Kaur and Mills 1993; Valdés 2003; Araujo 2008; Martínez *et al.* 2009; Morales and Aguayo 2010; Corona *et al.* 2012; Morales *et al.* 2012; Kim *et al.* 2014). En este apartado analizaremos los trabajos que incluyen o que se centran en la perspectiva de los niños en cuanto a su función como intérpretes.

Existen estudios que identifican que muchos jóvenes que han actuado como intérpretes lo consideran una actividad positiva y de la que se sienten orgullosos (Tse 1995, 1996; Faulstich Orellana, Dorner, *et al.* 2003; Valdés 2003; Degener 2010). Además, consideran que gracias a esta actividad son más maduros e independientes que los jóvenes de su misma edad (McQuillan and Tse 1995). En la misma línea, los niños creen que actuar como traductores e intérpretes favorece su autoestima, ya que cuentan con oportunidades adicionales para practicar el idioma y se sienten seguros y confiados (Green *et al.* 2005). También consideran que actuar como traductores e intérpretes para sus padres hace que tengan una relación más cercana con sus padres que el resto de hermanos que no realizan esta tarea: «It's like I know

more than my brothers and sisters. So my relationship with my parents is stronger than my siblings³⁰». (Morales *et al.* 2012, p. 532)

Por el contrario, y en el mismo estudio citado más arriba, Morales *et al.* (2012) identifican sentimientos o efectos negativos derivados de esta tarea de traducir e interpretar. Entre estos destacan la rabia, la frustración, el nerviosismo:

Well, sometimes it [interpreting] does kind of get on my nerves. I get a little frustrated because I am tired of going back and forth between languages. There are times that I kind of feel that there is anger inside because sometimes people don't do anything to help other people interpret. Sometimes, I feel sad and it's just like a bunch of feelings inside me.³¹ (Morales *et al.* 2012, p. 534)

Además, al tratarse de situaciones para las que los niños no están preparados pueden suponer una gran cantidad de estrés y una carga demasiado grande para que los niños la puedan asumir con su edad:

Y qué tal si le dicen que no puede tomar medicina al bebé y le digo lo opuesto a mi mamá. Y se lo da y le hace daño³². (Corona *et al.* 2012, p. 793)

I grow up with fear, worry and uncertainty. Every time I need to help our parents to translate letters or do interpreting I get all stressed up and worry if I have done the correct translation or interpretation. (Hall and Robinson 1999, p. 7)

Vemos que el niño se siente sobrepasado no solo por la propia tarea en sí, sino por la incertidumbre de no saber si se podría estar equivocando. En otras situaciones, lo que les sobrepasa no es la propia interpretación sino los temas tratados, puesto

³⁰ Testimonio de una chica mexicana entrevistada por Morales *et al.* (2012, p. 532)

³¹ Testimonio de un joven entrevistado por Morales *et al.* (2012, p. 534)

³² Niña entrevistada en el estudio de Corona *et al.* (2012)

que tienen que hablar con sus padres de temas que les resultan incómodos a las dos partes:

I respect my mum as an Asian girl respects her mum ... there are certain things we can't communicate with our parents ... in a way I was getting close to my mum, but then again I was feeling embarrass as well. When I say "Mum, did you take your medicine?" she used to feel embarrassed because my daughter is telling me.³³
(Free et al. 2003, p. 532)

El testimonio anterior refleja también la inversión de roles de la que hablábamos anteriormente en este mismo capítulo. En muchas ocasiones, los propios niños son conscientes de esta inversión de roles:

I have to go with my dad to the doctor, I have to take the kids to school, and I have to be with them in conferences. I had to go to school with my little sister. It is kind of hard because you are like being a parent. You don't have a childhood anymore, no more teenage years. You have to be more like a parent. (Morales et al. 2012, p. 539)

Podemos afirmar pues, que Los sentimientos y las consecuencias que identifican los niños que actúan como intérpretes son tanto positivos como negativos (Bauer 2013; Cline and Crafter 2014; Guan et al. 2014; Kim et al. 2014). Al igual que ocurre con los padres, las perspectivas de los niños son diversas. Muchos de los testimonios de los niños reflejan que la tarea de traducir e interpretar no siempre se afronta o se considera de la misma manera. Así, un mismo niño experimenta sentimientos positivos y negativos, todos ellos mezclados en ocasiones:

Translating for one's parents is contextual. In some cases it can make the child feel good, skilled, helpful and important. In other cases it can be overwhelming, leaving the child with a sense of

³³ Testimonio de un joven de 16 años recogido por Free et al (2003, p. 532)

hopelessness, of not being good enough, and fearing to make a mistake, jeopardizing important issues, making your parents and other people disappointed. And in some cases it can be a too big of a responsibility for the child.³⁴ (Bauer 2013, p. 207)

De este modo, la sensación de orgullo y el sentimiento positivo desaparece para dejar paso a la frustración por verse superado por esta tarea:

My entire childhood, I was translating simple things day to day, almost every day, and more intricate things like letters, bills, parent conferences every so often. I translated as I was asked. [It made me feel] empowered, proud, frustrated at times, [but] understanding of my parents' struggle.³⁵ (Guan et al. 2014, p. 332)

Además de los aspectos positivos y negativos de su rol como intérpretes, los niños que actúan como intérpretes también identifican el desarrollo de diversas estrategias para poder llevar a cabo dicha tarea. Entre dichas estrategias podemos destacar: disimular y hacer como que no se presta atención cuando no se entiende algo (Morales et al. 2012); pedir aclaraciones a los profesionales cuando la terminología es muy complicada (Corona et al. 2012) y utilizar un diccionario. Los niños consideran que es una tarea agotadora que, además, interrumpe el desarrollo normal de sus propias actividades:

³⁴ Testimonio de una niña, hija de inmigrantes sirios en Alemania recogido en Bauer (2013, p. 207)

³⁵ Testimonio de un joven de 19 años recogido en Guan et al (2014, p. 332)

There are times, especially with doctors, when I have no idea what they are talking about ... but I have to translate something. My parents rely on me. I have to keep asking and asking what it means, what they are talking about. And sometimes I have my own life, my own work to do, but I have to stop to help my brother or leave to go with mother or father. It is tiring.³⁶ (Jones and Trickett 2005, p. 405)

No todos los niños perciben su rol de intérprete del mismo modo, y en esta percepción pueden influir las diferencias culturales. Así, hay niños que indican que suelen interpretar para su familiares más cercanos, especialmente para las madres (en el caso de la población bengali o vietnamita), mientras que los niños kurdos y de Europa del Este entrevistados interpretan también para la familia extensa e incluso para personas que no son familiares, especialmente los recién llegados. El estudio también refleja que los niños consideran su tarea de traducir e interpretar para sus padres y familiares en el ámbito sanitario como una obligación relacionada con el conocimiento de los dos idiomas y que no lo perciben como algo fuera de lo normal, sino como algo cotidiano. Algunos niños opinan que la interpretación en el ámbito sanitario es una tarea fácil, si se compara con otras situaciones comunicativas en las que se recurre a ellos. Sin embargo, hay otros niños que opinan que no están preparados para realizar esta tarea (Green *et al.* 2005). En este mismo contexto, existen diferencias en la percepción del rol de intérprete derivadas del sexo. Por ejemplo, los niños, varones especialmente, indican que se sienten incómodos cuando se les pide que interpreten en determinadas situaciones, especialmente cuando se trata de «*women's problems*» (Green *et al.* 2005, p. 2106). Sin embargo, el argumento para esta incomodidad o para la negativa a traducir está más relacionado con el propio rol que ocupa cada miembro de la familia en determinadas culturas que con las dificultades intrínsecas de la tarea de interpretar:

³⁶ Testimonio de Edda, una niña de 11 años al hablar de su contribución a la adaptación de su familia recogido en Jones y Trickett (2005, p. 405)

- R: Yeah, [I went] with my mum, but um, I didn't speak anything because there were women's problems.
- I: Did your mum want you to help her speak?
- R: Yeah, but I didn't because I don't want to talk about women's problems.
- [...].
- I: So who spoke for your mum?
- R: Only I was there, but I can't [speak] and we came home if it's women's problems then I can't speak, and it's difficult for my mother and for me, because I feel bad inside that I can't speak for that problem. I am the son, so it's like embarrassment. (Km15)³⁷ (Green et al. 2005, p. 2106)

La negativa por parte de los niños varones a interpretar supone un conflicto entre la tarea que se le encomienda y su propio rol cultural dentro de la familia y de su propia comunidad, donde se considera inapropiado que un hombre hable de las cosas de las mujeres. De ahí que los niños indiquen que en muchas familias se asigna a la hermana mayor la tarea de interpretar para las madres:

Sometimes my Mum asks me to ask a question, and I find it like, umm, umm, it's kind of embarrassing because like, yeah, 'cause I am a boy and my Mum is a lady. (Bm12)³⁸ (Green et al. 2005, p. 2106)

Si en el apartado anterior se recogían algunas opiniones de los padres sobre la tarea de traducir e interpretar de sus propios hijos, en este apartado se recogen los sentimientos de algunos niños ante dicha tarea. Vemos que, al igual que ocurre en el apartado anterior, los sentimientos son diversos sin que se pueda llegar a concluir

³⁷ Extracto de la entrevista realizada a un niño kurdo o turco recogido en Green et al (2005, p. 2106)

³⁸ Testimonio de un niño bengali recogido en Green et al (2005, p. 2106)

que los niños tengan una visión positiva o negativa de la tarea doméstica que asumen, muchas veces, como una tarea más dentro de la propia dinámica familiar.

7. Perspectiva de los profesionales de los servicios públicos

Una vez presentada la perspectiva de los padres y de los niños sobre las tareas realizadas por los niños intérpretes, procede presentar la perspectiva del tercer actor en la comunicación: los profesionales de los servicios públicos. La mayor parte de estudios realizados con profesionales se centran en el ámbito médico y en el ámbito educativo, por lo que a continuación presentaremos los datos más significativos recogidos en los mismos.

Para comenzar, conviene destacar que en gran cantidad de ocasiones, el recurrir a los niños para que actúen como intérpretes no es siempre una decisión exclusiva de los padres, motivada por sus propias preferencias o por su ignorancia acerca de otros servicios alternativo; en ocasiones, son los propios profesionales los que, aun siendo conscientes de las consecuencias de dicha práctica, las ignoran y recurren a los hijos de los pacientes o de los padres extranjeros para que actúen como intérpretes.

En el contexto médico, diversos estudios (Jacobs *et al.* 1995; Cohen *et al.* 1999; Green *et al.* 2005; Cirillo *et al.* 2010; Cirillo and Torresi 2013) indican que, a pesar de que los profesionales desaconsejan el uso de los niños en este contexto, son los propios profesionales los que recurren a ellos, e incluso justifican esta práctica:

... only yesterday I had a ... family, children are going to school, big children, and they know English and they come and act as interpreters. Not very satisfactory situation but at least the main problem can be identified.³⁹ (Cohen et al. 1999, p. 170)

En su estudio cualitativo realizado mediante entrevistas con 38 médicos de Atención Primaria en el Reino Unido, Cohen et al. (1999) muestran cómo los médicos determinan una serie de situaciones en las que consideran que se puede recurrir al niño para interpretar. Para ello tienen en cuenta la controversia del tema tratado, el grado de intimidad necesario y la posibilidad de que el niño pueda resolver los temas más complicados mediante la gesticulación. No obstante, pese a la posibilidad de que sean los profesionales los que recurran al niño, los autores también señalan que hay situaciones en las que son los padres los que prefieren que sean los propios niños los que interpreten, en lugar de recurrir a una persona externa. Así, hay circunstancias en las que son los padres y los abuelos los que acuden a la cita acompañados de los hijos o nietos para que actúen como intérpretes:

The grandmother comes or the mother comes and she brings the child with her. She knows she will have some communication problem and that actually the child is brought in specifically for the purpose mostly, sometimes opportunistically the child happens to be here and the mother speaks a bit of English and then the child will help with one or two words here and there ... But usually more often the situation arises that the patient has brought this child with them (52)⁴⁰. (Cohen et al. 1999, p. 171)

En el estudio anterior, los médicos consideran importante aclarar que pese a que se recurra a los niños en la práctica, no son los profesionales los que proponen al paciente que acuda acompañado de su hijo o nieto, sino que son los mismos

³⁹ Testimonio de un médico de atención primaria recogido en el estudio de Cohen et al (1999, p. 170)

⁴⁰ Testimonio de otro médico de atención primaria recogido en el estudio de Cohen et al (1999, p. 171)

pacientes, conscientes de sus problemas lingüísticos, los que traen consigo al niño para que actúe como intérprete. Con frecuencia, los padres consideran que es mejor que interprete alguien de su familia. Normalmente esto se debe al temor de que si interpreta alguien ajeno, el resto de su comunidad se entere de lo que ha ocurrido. Esto suele ocurrir especialmente en situaciones desagradables como los casos de violencia de género, problemas con el alcohol, etc.

I think if there was a problem with domestic violence or something they were reporting, they wouldn't want someone outside of the home to know. . . they wouldn't want that kind of thing to get out and women will put up with a lot just to keep, obviously they have got their pride and they wouldn't want people to know that they were being knocked about, or that somebody had a drink problem for instance, so it's only the family that's to know, so they would probably be reluctant to use an advocate in that situation (54)⁴¹.(Cohen et al. 1999, p. 171)

La opinión de los profesionales que participan en el estudio de Cohen et al. (1999) mencionado más arriba coincide con los datos obtenidos por Cirillo y Torresi (2013) en un estudio realizado en Italia entre profesionales sanitarios a los que se les realizó una entrevista semiestructurada. En estas entrevistas, los sujetos reconocen que son conscientes de que recurrir a los niños para interpretar no es la mejor opción, pero reconocen que se ven obligados a utilizar este recurso al no disponer de intérpretes profesionales para realizar este trabajo. Al igual que en el estudio de Cohen et al. (1999), los profesionales entrevistados indican determinadas situaciones en las que se debe evitar recurrir a los niños para que actúen como intérpretes. Entre estas, destacan las situaciones en las que se tratan principalmente temas sexuales y cuando se habla de enfermedades graves (Cirillo and Torresi 2013, p. 158). También es interesante mencionar que los profesionales, a menudo, están dispuestos a

⁴¹ Testimonio de un médico de atención primaria recogido en el estudio de Cohen et al (1999, p. 171).

sacrificar la precisión en la transmisión del mensaje cuando solo cuentan con un niño para solucionar sus problemas de comunicación con un paciente.

Como hemos mencionado al principio de este apartado, los estudios que analizan la actuación de los niños como intérpretes se centran en los ámbitos sanitario y educativo. Una vez presentado el ámbito sanitario, vamos a analizar la perspectiva de los profesionales en el ámbito educativo.

En el ámbito educativo, destaca el informe realizado por Cline y Crafter (Cline and Crafter 2014) en el Reino Unido. Este informe, en el que participan varias instituciones (Thomas Coram Research Unit, UCL y Nuffield Foundation), analiza la interpretación realizada por niños intérpretes en colegios del Reino Unido. Para ello, utiliza una metodología de encuestas y entrevistas, realizadas tanto a los niños y jóvenes intérpretes como a los docentes de los centros educativos. En el estudio participaron 63 docentes en la fase de las encuestas en línea y 12 en la fase de entrevistas. En el grupo de jóvenes intérpretes, 23 contestaron a la encuesta en línea y 14 accedieron a participar en la entrevista. Cabe destacar los idiomas o dialectos utilizados por los jóvenes en su hogar: bengali, neerlandés, farsi, alemán, italiano, nepalés, pashto, portugués, español, twi y urdu. Se trata de un estudio pionero en Reino Unido, puesto que reúne la opinión de docentes y de jóvenes de distintos orígenes que solían interpretar durante su etapa escolar.

Los resultados del informe, aunque no sean extrapolables a la población general, pueden ofrecer una visión de lo que ocurre en los centros donde acuden alumnos extranjeros. El informe indaga sobre la frecuencia y las circunstancias en las que los docentes recurren a los niños para comunicarse. Un elevado porcentaje (87%) de los encuestados en el estudio indicó que con frecuencia o en algún momento había solicitado la intervención del niño para poder comunicarse con sus padres. En cuanto a las situaciones más comunes en las que se solicitaba dicha intervención destacan: las reuniones formales e informales de padres y profesores; y en la recepción y acogida de alumnos extranjeros. Además de interpretar, los docentes recurrían a los niños para que tradujeran las cartas dirigidas a sus padres. Algunos docentes

indicaron que nunca pedirían a un alumno que interpretara en situaciones en las que se trataran temas delicados, mientras que otros afirmaron que habían recurrido a esta solución incluso «*when calling home to explain about detentions or other problems*» (Cline *et al.*, 2014, p. 9). En la mayoría de los casos, se trataba de elegir la opción más práctica y rápida:

If the child has got problems of, I don't know, emotional issues, I wouldn't say can you ask your parents in and you tell your parents that you've got emotional issues, I don't think it's workable. (Phoebe, teacher)⁴² (Cline and Crafter 2014, p. 20)

El informe mencionado anteriormente clasifica el tipo de tareas que se les pedía a los niños intérpretes que realizaran, entre las que destacan: selección de auxiliares de conversación en la lengua del niño; traducción en conversaciones informales con los padres de otros niños; llamadas telefónicas desde el colegio; mediación en los conflictos surgidos en los recreos y traducción de las cartas enviadas por el centro.

Entre las principales ventajas que identifican los docentes a la hora de recurrir a los niños para comunicarse, aparecen las siguientes: una reducción de los costes en la contratación de intérpretes profesionales y el hecho de que la intervención presencial del niño permite que posteriormente los padres soliciten aclaraciones sobre cualquier cosa que no hayan entendido. Además, consideran que, al interpretar de manera regular, el niño aprende mejor los dos idiomas y consigue destrezas de comunicación y sociales que no adquiriría de otro modo. Entre los inconvenientes destaca el hecho de que el niño puede tener que interpretar temas delicados que pueden dar lugar a situaciones en las que el niño y sus padres se pueden sentir avergonzados, o la posibilidad de que el niño edite el mensaje para adaptarlo a su propia conveniencia y oculte información a sus padres o al docente (Cline *et al.*, 2014). En Alemania, el estudio de Degener (2010) realizado en diversos centros educativos, revelaba el temor de los docentes y los directores de dichos centros a que existieran

⁴² Respuesta de una docente recogida en el informe de Cline y Crafter (2014, p. 20)

problemas de confidencialidad y protección de dato. Asimismo, expresaban su reticencia a que los niños abandonasen el aula para interpretar, puesto que consideraban que supondría una pérdida de clases nada recomendable.

8. Propuestas de reconocimiento o institucionalización de la labor de los niños intérpretes

En los apartados anteriores hemos comprobado que la interpretación a cargo de niños es un hecho que ocurre con demasiada frecuencia pese a los problemas que presenta y al que es necesario dar una solución adecuada. Por esta razón, en el presente apartado presentamos una serie de propuestas para la institucionalización de la labor de los niños intérpretes. Una de ellas es la elaborada por Bullock y Harris (1995) con la intención de formar a los niños intérpretes en las escuelas para que realicen bien el trabajo y determinar las situaciones comunicativas en las que se puede recurrir a ellos. Esta tendencia aboga por el reconocimiento institucional o académico de los niños que interpretan, argumentando que, puesto que se trata de una realidad difícil de erradicar, lo mejor es formar tanto a niños como a docentes para saber rentabilizar su intervención y garantizar al mismo tiempo que interpreten en unas condiciones ideales mínimas.

Ya en 1995, Bullock y Harris (1995) mostraban una experiencia realizada con niños intérpretes. El estudio presentaba un programa desarrollado en un colegio de educación primaria en una ciudad periférica de Ottawa (Canadá). El centro contaba con 325 alumnos y más de un tercio de ellos eran de origen extranjero, principalmente de origen somalí. En su estudio, Bullock y Harris analizan la evolución de un grupo de niños organizado para ayudar a los estudiantes recién llegados. Los niños actuaban como intermediarios o *language brokers* para otros niños en sus relaciones con los

docentes, con otros compañeros y con el personal del colegio. En este programa, los niños interpretaban bajo unas pautas y en determinadas situaciones. Además, sus tareas estaban limitadas a las siguientes: actuar como intermediarios entre docentes y estudiantes; interpretar entre padres y docentes sobre aspectos organizativos; actuar como intermediarios en los conflictos en el patio escolar; actuar como intermediarios entre la administración del centro y los padres y los estudiantes; interpretar en la comunicación entre el personal del centro y los estudiantes; e interpretar las explicaciones del docente para los niños extranjeros. El programa también establece que bajo ningún concepto se puede recurrir a niños para interpretar en situaciones donde se trate información confidencial ni para hablar sobre el rendimiento de alguno de sus compañeros (Bullock and Harris 1995). Los datos del análisis del programa son satisfactorios y destacan que los niños se sienten muy bien cuando pueden ayudar a sus compañeros.

Otra propuesta para formar en traducción e interpretación a los niños bilingües que ya traducen e interpretan de una manera natural es la de Angelelli *et al.* (2002), quienes proponen que se incluya en el currículo un curso de traducción e interpretación. En este curso, los niños bilingües aprenderían a traducir e interpretar, recibiendo conocimientos teóricos y prácticos, y al mismo tiempo mejoraría sus conocimientos de las lenguas en las que interpretan.

En la misma línea que la propuesta de Angelelli *et al.* (2002) se encuadra la propuesta de Borrero *et al.* (2009, 2011), que plantean utilizar el talento y la capacidad de los niños bilingües para conseguir que obtengan mejores resultados académicos. El programa puesto en marcha por los autores se desarrolló en un centro de California y participaron alumnos bilingües de origen latino. Los estudiantes intérpretes intervenían principalmente en reuniones entre padres y profesores. El programa tenía tres objetivos principales: en primer lugar, mejorar las competencias de los estudiantes tanto en inglés como en español; en segundo lugar, trasladar a los estudiantes la importancia de su bilingüismo; y por último, pero no por ello menos importante, aumentar la capacidad del centro educativo para acoger a padres latinos

monolingües y para comunicarse con ellos (Borrero 2009, p. 60). Los resultados fueron muy satisfactorios, tal y como queda reflejado en los comentarios de los alumnos que participaron en dicho programa:

I think that I learned much more from, like, paraphrasing, and more specific words, and different kinds of writing, and differences between interpreting and translating. And I didn't really think that language was that important, but now I know it is.⁴³ (Borrero 2011, p. 679)

En el Reino Unido, Cline *et al.* (2009) proponen también que se reconozca la tarea que desarrollan los niños intérpretes y que se incluya un breve curso de formación en traducción e interpretación que sirva para acreditarlos como intérpretes:

In relation to language brokering, examples of a supportive practice in school might include introducing arrangements in multi-lingual areas that place family-based, volunteer language brokering on a regular footing and offer public recognition of the skills of the broker. In schools, some older students with language skills that are in demand can be given training through a short after-school course so that they can be recognised as able to act as interpreters or language brokers at parents' evenings (Qualifications and Curriculum Authority, 2008). (Cline *et al.* 2009, p. 37)

A pesar de que los niños intérpretes reciban formación, todos los autores que abogan por un reconocimiento académico de la tarea que desarrollan indican que no se puede recurrir a los alumnos bilingües de forma indiscriminada, sino que es necesario analizar cada situación particular para garantizar si es adecuado o no que intervenga el niño (Angelelli and Brookes 1999; Borrero 2009; Cline and Crafter 2014). Los programas que promueven la intervención de los niños como intérpretes en el

⁴³ Testimonio de una de las participantes en el programa Young Interpreters recogido en Borrero (Borrero 2011, p. 679)

contexto educativo delimitan las situaciones más adecuadas para que el niño interprete. A continuación, presentamos un ejemplo de uno de estos programas, «Young Interpreter Scheme» de Hampshire County Council (2015), donde se establecen claramente cuándo deben intervenir los niños como intérpretes y cuándo no:

When is it appropriate to use a child as an interpreter?

Child interpreters could

- Show non-English speaking visitors around the school.
- Buddy up with new arrivals during their first few weeks to demonstrate school routines, etc.
- Buddy with new arrivals during breaks and lunchtimes and introduce them to other pupils or assist them to communicate.
- Support new arrivals to become familiar with clubs/lunchtime activities.
- Help a new arrival to communicate what they have written or what they want to say.
- Welcome parents at parents evenings and other events.

Adults should *not* ask children or young people to

- Interpret during non-routine formal situations where sensitive issues are likely to be raised or where the cognitive challenge may be too high e.g. parent-teacher meetings, admissions, etc. In these instances, practitioners must rely on professional adult interpreters.
- Interpret for a child making a disclosure. This would call for a professional adult interpreter.
- Interpret over long periods of time.
- Support other children during national tests or screening programmes.

Tabla 1. Directrices del Programa «Young Interpreter Scheme».

Tal y como muestra la Tabla 1, el programa especifica claramente las situaciones en las que es apropiado recurrir a los niños para que interpreten y en las que no se considera adecuado que actúen como tales. Así, los niños intérpretes pueden ayudar

a otros niños en los primeros días de adaptación para que conozcan el colegio y su funcionamiento, actuar como enlace para que los niños nuevos conozcan a otros compañeros y no se encuentren solos. Se puede considerar que la tarea que realizan la podría realizar cualquier otro compañero si conociera el idioma. Sin embargo, el programa indica que no se puede recurrir a los niños para que interpreten en situaciones en las que puedan surgir temas delicados, si el niño sobre el que trata la reunión o que interviene como interlocutor tiene que revelar información personal, si se prevé que la reunión tenga una larga duración.

El reconocimiento institucional de la labor realizada por los niños intérpretes conlleva determinadas actuaciones por parte de los docentes para facilitar esta labor. García Sánchez *et al.* (2011) ofrecen una serie de pautas cuyo objetivo es que el niño que interpreta en una reunión entre padres y docentes se sienta cómodo realizando este trabajo. Estas pautas se refieren tanto a los contenidos como a la forma de transmitirlos. Así, se aconseja a los docentes que enfatizen lo positivo; que diferencien y separen claramente los problemas de los halagos; que hagan pausas al hablar y dividan la información para que el niño pueda asimilarla y trasladarla a sus padres; que comprueben que el niño y los padres entienden el mensaje; y que mantenga al mínimo el vocabulario técnico institucional.

A pesar de que son diversos los estudios que abogan por el reconocimiento de la figura del niño intérprete como parte integrante del desarrollo de las funciones de los centros educativos, hay todavía docentes y personal de los centros que se muestran reacios a esta idea. Tal y como indica Degener (2010, p. 353), el principal motivo para esta actitud es que temen que la traducción e interpretación que llevan a cabo estos niños se equipare con mano de obra infantil y gratuita, puesto que los niños no reciben nada a cambio.

9. Consideraciones finales

It appears, then, that the area of language brokering is divided into two different camps. One camp believes that children serving as language brokers find the experience enjoyable and that it helps them learn more about their first and second languages. The other camp believes, in contrast, that children serving as language brokers find translating and interpreting stressful and a burden. (Morales and Hanson 2005, p. 490)

Como hemos visto en este capítulo, la interpretación realizada por niños es un hecho que ha ocurrido desde siempre y que seguirá existiendo puesto que es un fenómeno que surge de manera espontánea en todas las sociedades, independientemente de la cultura del país de acogida y del acogido. Pero este tipo de interpretación no está exenta de controversia, puesto que no existe consenso ni sobre la conveniencia de dicha actividad, ni sobre sus consecuencias para el propio niño y las familias:

Como recoge este apartado, la interpretación realizada por los niños puede contribuir a que se sientan orgullosos y sean más conscientes de sus raíces, pero a la misma vez puede hacer que se sientan incómodos y estresados, puesto que desarrollan tareas para las que no están preparados. Los datos existentes revelan consecuencias positivas y negativas tanto a nivel de los propios niños y de su desarrollo personal, como a nivel de su entorno familiar. Los estudios revisados muestran que los niños interpretan cualquier tipo de material y sobre todo tipo de temas en diversas situaciones comunicativas y para todos los familiares, independientemente del grado de parentesco. Además, los estudios también muestran diversidad en cuanto a las personas que recurren a los niños para interpretar, entre las que se incluyen desde padres o familiares hasta profesionales

de distinto tipo: personal sanitario, docentes, personal de los centros educativos, funcionarios, etc.

El análisis de las consecuencias negativas que puede tener la interpretación realizada por niños en ámbitos que vayan más allá de lo puramente cotidiano es esencial para lograr el reconocimiento de la labor, o en determinadas circunstancias su prohibición. Este fue precisamente el caso en el año 2002, cuando debido a la controversia producida por el uso de niños, especialmente en el entorno médico, los legisladores de California decidieron introducir una ley en la que se prohibiera que los niños actuaran como traductores e intérpretes en determinados ámbitos, como el médico, el legal o el social. Los principales motivos argumentados fueron la falta de precisión en la traducción de los niños, los efectos negativos que esta inversión de poderes puede tener sobre la relación entre los padres y el hijo, y los efectos que puede tener transmitir información sobre enfermedades graves, que podrían llegar a traumatizar al niño al tratarse de cuestiones para las que no está preparado.

El análisis de la labor desempeñada por los niños arroja datos sorprendentes, como el rol de poder y protector que asumen los niños en la situación comunicativa, siendo capaces con su propio discurso de modificar el significado de lo que transmiten los interlocutores para proteger los intereses de los interlocutores, a veces incluso a costa de los suyos propios.

En muchas ocasiones, los niños intérpretes consiguen realizar una función sorprendente y loable, si bien cabe decir que no se trata de algo que se deba hacer de manera indiscriminada. A la hora de asignar a un niño la función de intérprete, es necesario tener en cuenta las edades de los niños y otros muchos factores en la comunicación que, como hemos visto, pueden tener unos efectos tanto positivos como negativos en el propio desarrollo del niño y en la relación familiar. Una cosa es recurrir al niño para que actúe como intérprete en situaciones cotidianas sin claras repercusiones sociales, como a la hora de ayudar a su madre a realizar la compra; pero otra cosa muy distinta es recurrir al niño para interpretar en situaciones de mayor

trascendencia, como en una consulta médica o en un banco para tratar la situación financiera de la familia.

Es importante que tanto padres como profesionales hagan un uso racional de las ocasiones en las que recurren a los niños para interpretar, analizando la adecuación de este tipo de interpretación en cada caso en particular y midiendo las consecuencias que esta labor puede tener para el niño.

4

LA INVESTIGACIÓN EN ISP

Existe cierta tendencia generalizada de escepticismo hacia la utilidad de la teoría o de la investigación en interpretación por parte de los profesionales.

Sin embargo, la investigación en interpretación puede ayudar a tratar problemas a los que se enfrentan los intérpretes, los formadores de intérpretes y los usuarios de los servicios de interpretación

(Hale y Napier, 2013, p. 20)

El objetivo de este capítulo es realizar una revisión de los distintos métodos utilizados en la investigación en ISP junto con las herramientas más utilizadas en dicha investigación.

El capítulo comienza con un breve recorrido por el nacimiento y evolución de la investigación en ISP en el mundo, para abordar la clasificación de los principales trabajos de investigación en ISP en España en función del ámbito de estudio y del tipo de diseño: teórico, empírico y didáctico.

1. La investigación en interpretación: primeros años

Durante los años cincuenta, sesenta y setenta, la inmensa mayoría de estudios de investigación se centraban en la interpretación de conferencias, dado que esta se consideraba el único tipo de interpretación meritorio de recibir las atenciones de investigadores e incluso profesionales.

En el ámbito de la interpretación de conferencias, surgieron estudios como los de Rozan (1959), Gerver (1971) y Seleskovitch (1975) en los que los autores se centraban en el proceso y el producto de la técnica de consecutiva como parte de la interpretación de conferencias. También son destacables los numerosos estudios que versan sobre la profesión del intérprete de conferencias (Paneth 1958; van Hoof 1962; Herbert 1965; Nilski 1967; Longley 1968; Seleskovitch 1968; Hendry 1969; Werner and Campbell 1970; Pilley 1972; Keiser 1974; Thiery 1975) y los trabajos centrados en la didáctica de esta disciplina (Beinert 1969; Hendricks 1969; Keiser 1970; Lederer 1973; Cerrens 1975). Otra temática muy recurrente en los estudios de estos primeros años es el proceso y el producto de la interpretación simultánea, una de las técnicas de la interpretación de conferencias, y a su estudio se dedicaban numerosos investigadores e intérpretes profesionales (Haensch and Schmidt 1957; Glemet 1958;

Oleron and Nanpon 1965; Lawson 1967; Barik 1969, 1970; Gerver 1975; Barik 1971, 1973, 1974, 1975; Gerver 1969, 1970, 1971, 1974; Hendricks 1971; Krusina 1971; Goldman-Eisler 1972; Thiery 1974).

Sin embargo, y como veremos en el siguiente apartado, es a partir de mediados de los setenta, con el estudio de Lang (1976a), cuando los investigadores comienzan a ser conscientes de otro tipo de interpretación diferente de la realizada en los congresos o conferencias: la interpretación en juzgados y otros servicios públicos.

2. La investigación en ISP: desde los inicios hasta nuestros días

La investigación en ISP es relativamente actual, ya que, en opinión de Mason (1999a, p. 147), el primer estudio relacionado con este ámbito data de 1976, fecha en la que Lang (1976a) analizó el trabajo de un intérprete en un juzgado de Papúa Nueva Guinea y su función en la situación comunicativa. También de ese mismo año es otro trabajo de este mismo autor (Lang 1976b), en el que analiza la función desarrollada por los enfermeros como intérpretes lingüísticos. En este trabajo se resaltan tanto los aspectos positivos de dicha interpretación (por ejemplo, la formación médica de estos enfermeros) como los aspectos más negativos (por ejemplo, su incapacidad para transmitir información más allá de la expresada lingüísticamente por parte del paciente). Se trata de los dos primeros estudios en los que se analiza la función del intérprete en los servicios públicos, un tema que aún hoy sigue acaparando la atención de los investigadores, puesto que sus límites siguen siendo difusos (Martin and Abril Martí 2002). Los trabajos de Lang mencionados más arriba tenían como tema central de estudio aspectos relevantes que hoy en día aún mantienen su plena relevancia en ISP, como son el papel desempeñado por el intérprete y el uso de intérpretes ad hoc para realizar funciones propias de un profesional.

También a partir de los años setenta, comienza a despertar el interés de los investigadores otro tipo de interpretación: la interpretación natural y los intérpretes naturales en el ámbito de los servicios públicos. De este modo, entre 1977 y 1978, Harris comienza a estudiar el uso de intérpretes naturales en el ámbito de los servicios públicos (Mason 1999b, p. 147). La interpretación natural está intrínsecamente unida al bilingüismo, un tema que ya había atraído la atención de autores como Ronjat en 1913 y Leopold en 1939 (Harris 2013). Así, Harris (1976, p. 1) define la traducción natural como «The translation done by bilinguals in everyday circumstances without special training for it». Este tipo de interpretación ya ha sido ampliamente definida en esta tesis, al ser una de las formas de interpretación a las que se recurre con mayor frecuencia en el contexto educativo, especialmente aquella realizada por niños.

Tras estos primeros estudios, que ubican a la ISP en el mapa internacional de la investigación y analizan determinadas características propias que la identifican como disciplina independiente de la interpretación de conferencias, durante la década de los años ochenta se observa un cierto vacío investigador en esta disciplina. De hecho, será ya a partir de la década de los noventa, especialmente tras el Primer Congreso Internacional «*Interpreters in the Community*», celebrado en Toronto, Canadá en 1995, cuando se observa un auge en la producción investigadora relacionada con la ISP. A este auge contribuye también la publicación de Mikkelsen (1996) de su artículo «*Community Interpreting: an Emerging Profession*» en *Interpreting* -la revista por excelencia de investigación en interpretación de conferencias- (Pöchhacker 1999, p. 125).

A partir de ese momento comienza a aparecer una serie de investigaciones y reuniones centradas específicamente en los servicios públicos, entre las que destacan las aportaciones de Corsellis (2002, 2005, 2006, 2008), Mikkelsen (1999a, 1999b, 2001), Wadensjö (1993, 1998), Angelelli (Angelelli 2001, 2004b), y Cambridge (2002, 2007). A nivel internacional es destacable también la celebración de las sucesivas ediciones del Congreso «*Critical Link*», en las que de forma asidua se presentan investigaciones de especial relevancia para la ISP a nivel internacional. Además, la

celebración de estos congresos se materializa normalmente en una publicación posterior con una selección de las ponencias presentadas a los mismos (Carr 1997; Roberts 2000; Brunette *et al.* 2003; Wadensjö *et al.* 2007; Hale *et al.* 2009; Schäffner *et al.* 2013). Estas publicaciones han contribuido a despertar el interés de un número creciente de investigadores por la ISP.

De forma simultánea, comienzan a aparecer artículos de investigación en revistas especializadas, principalmente de medicina, sociología y enfermería, en las que los profesionales de estos sectores aportan sus puntos de vista sobre la comunicación con usuarios alófonos y los problemas a los que se enfrentan, prestando especial atención a la figura del intérprete y a las peculiaridades de trabajar con intérpretes. Las más numerosas se centran en el entorno sanitario, tal vez por tratarse de un ámbito en el que la falta de comunicación puede poner en peligro la vida de una persona. En este ámbito encontramos numerosas publicaciones que analizan la labor del intérprete en el ámbito sanitario desde las perspectivas de los diferentes actores en la situación comunicativa. Entre otros trabajos destacan, por ejemplo, el de Drennan & Swartz (2002), que analiza el uso de los intérpretes en las consultas de psiquiatría en Sudáfrica, o el de Rivadeneyra *et al.* (2000), que estudian las consultas centradas en los pacientes cuando interviene el intérprete. Por su parte, Elderkin-Thompson *et al.* (2001) indagan en la perspectiva de las enfermeras que actúan a la vez como enfermeras y como intérpretes; Abbe y Simon (2006) analizan la perspectiva de padres, intérpretes y profesionales en las consultas de pediatría; Bischoff *et al.* (2003) investigan la comunicación entre el médico y los pacientes alófonos; y por último, cabe destacar el trabajo de uno de los investigadores que más ha contribuido en este aspecto, Glenn Flores, autor de diversas publicaciones desde 1998 (Flores and Vega 1998; Flores *et al.* 1998, 2002, 2012; Taveras and Flores 2004; Flores 2005; Ku and Flores 2005; DeCamp *et al.* 2013), en las que se exponen los problemas que se encuentran las personas alófonas en los servicios de urgencias, centrándose en las consecuencias que la carencia de un servicio de interpretación puede tener para todas las partes implicadas.

Especialmente relevantes para la consolidación de la investigación en ISP a nivel internacional son los trabajos que analizan las investigaciones en ISP en función del enfoque metodológico utilizado y los paradigmas estudiados. Así, en el año 2006, aparece un volumen monográfico sobre investigación en ISP de la revista *Lingüística Antwerpsiana (Taking stock: research and methodology in Community Interpreting)*, con Hertog y van der Veer (2006) como editores. En dicho volumen se repasan los distintos paradigmas con los que se relaciona la ISP y las metodologías más utilizadas en ISP, como son la lingüística, la pragmática, y la investigación científica a nivel internacional, con autores como Bischoff (2006), Corsellis (2006), Grbic y Pöllabauer (2006), Hale (2006), Hertog *et al.* (2006), Pöchhacker (2006), Pöllabauer (2006) y Valero Garcés (2006b), entre otros. También a este respecto cabe destacar el estudio desde el punto de vista metodológico de Vargas Urpi (2012b), en el que hace un recorrido por los distintos métodos utilizados en función del tema tratado.

Todos estos trabajos existentes a nivel internacional se han empleado en el presente capítulo de esta tesis como punto de partida para esbozar el panorama de la investigación en ISP en España. Centrarnos en España nos pareció especialmente relevante, no solo por tratarse del país en el que se ubica nuestro trabajo, sino también porque no existen hasta el momento demasiados estudios que sistematicen la investigación en ISP en nuestro país.

3. La investigación en ISP en España

Si bien a nivel mundial podríamos fechar el nacimiento de la investigación en ISP en 1976 (aunque con el parón mencionado en la década de los ochenta), en España no es hasta 1998, con las obras de Grau Mestre (1998) y Valero Garcés (1998), cuando comienza a aflorar la investigación. Dos años más tarde, ya en el año 2000, la investigación en ISP empieza a despegar con fuerza con el trabajo publicado por

Martin (2000) en un capítulo de investigación sobre este tema. En dicho capítulo, Martin define la interpretación social en España y realiza un breve análisis del estado de la cuestión de esta disciplina centrándose únicamente en nuestro país. Hemos de decir también que en 1999 se presenta lo que sería un primer acercamiento investigador de la autora de esta tesis a la ISP. Se trataba de un trabajo fin de carrera para obtener el título de Licenciada en Traducción e Interpretación, en el que se intentaba averiguar el estado de la cuestión de la interpretación en ámbitos policiales. Como instrumentos de la investigación, se empleó un breve cuestionario remitido a los intérpretes de diferentes comisarías de Granada y Málaga y entrevistas estructuradas con cargos policiales de dichas comisarías. A pesar del carácter iniciático de aquel trabajo, en aquellos momentos supuso el primer intento de esbozar el estado de la cuestión de la interpretación en el ámbito policial dentro de España.

Al igual que ocurre en la investigación a nivel internacional, la celebración de congresos internacionales en España, y la posterior publicación de las actas con una selección de las contribuciones (por ejemplo, Valero Garcés y Mancho Barés (2002), Valero Garcés (2005 y 2014), Valero Garcés *et al.* (2008 y 2011)) también han contribuido a fomentar el interés por la ISP. El primer Congreso Internacional que se celebró relativo a este tema en España lo organizó la Universidad de Alcalá de Henares en el año 2002 y desde entonces se ha celebrado cada tres años (2005, 2008, 2011 y 2014), girando siempre en torno a un tema de relevancia en el ámbito de la investigación en ISP.

En cuanto al tipo de trabajos que estudian este tema, y dada la juventud de esta disciplina, gran cantidad de los trabajos realizados en España son de corte teórico. Se trata de trabajos en los que los investigadores intentan sentar los fundamentos teóricos de la disciplina antes de proceder a testarlos de modo empírico. Sin embargo, cabe destacar que a medida que aumenta la cantidad de trabajos y se consolida la disciplina, cada vez se encuentra un mayor número de trabajos de corte empírico descriptivo.

En este apartado, se pretende realizar una revisión de los trabajos de investigación en ISP en España, atendiendo al tipo de metodología empleada y a la temática estudiada. Además de artículos en revistas y capítulos de libro, cabe destacar que se incluyen algunos trabajos publicados en Actas de Congresos, puesto que, al tratarse de una disciplina joven, gran cantidad de los estudios se recogen en este tipo de publicación. En cada uno de los ámbitos tratados diferenciaremos tres tipos de estudio: de corte teórico, de corte empírico y de corte didáctico.

En cuanto a los estudios de corte teórico, y como ya comentamos anteriormente, existe una gran presencia de trabajos de este tipo, dada la corta edad de la investigación en esta disciplina en España. En este tipo de estudio, el investigador adopta una mirada introspectiva para organizar los estudios teóricos y así, basándose en los que ya existen, exponer el estado de la cuestión (Rojo 2013). Además, los temas se tratan desde un punto de vista teórico, dando cuenta de cómo está la situación en el ámbito explorado pero sin remitirse a ningún tipo de dato empírico. Como veremos, la temática más abundante en este tipo de estudios se centra en la revisión histórica, el estado de la cuestión y el análisis de la profesión.

Si los estudios de corte teórico se basan en la introspección para aportar un punto de vista teórico, los estudios de corte empírico descriptivo utilizan métodos cuantitativos o cualitativos en función del objetivo del estudio y de la situación en la que se encuentra el ámbito investigado. Podemos afirmar, pues, que en ISP algunos autores optan también por un tercer tipo denominado mixto, en el que los datos obtenidos con métodos cuantitativos se suelen triangular con métodos cualitativos y viceversa, ya que ambas estrategias se pueden combinar en un mismo proyecto (Bryman 2004, p. 20, en Hale y Napier 2013, p.15):

... quantitative and qualitative research represent different research strategies... However, the distinction is not a hard-and-fast one: studies that have the broad characteristics of one research strategy may have a characteristic of the other. Not only this, but many writers argue that the two can be combined within an overall research project.

En los estudios de corte empírico, tanto cualitativos como cuantitativos, los dos métodos principales empleados en ISP son la entrevista y la encuesta. Aunque la primera es frecuente, el instrumento de recogida de datos por excelencia es la encuesta (Pöchhacker 2004, p. 63). En España, este instrumento se utiliza tanto para recoger datos en estudios cuantitativos como para estudios cualitativos. En cuanto a la temática para la que se emplea se centra principalmente en describir el estado de la cuestión y analizar la realidad profesional.

Por último encontramos los estudios de corte didáctico, que suelen ser en su mayoría estudios de investigación-acción con los que se pretende proponer cambios en la formación basándose en el análisis de situaciones problemáticas que sirven de punto de partida para elaborar programas didáctico de utilidad práctica (Rojo 2013, p. 44):

El objetivo es identificar situaciones problemáticas o cuestiones que el investigador considera que merecen la pena ser estudiadas para proponer cambios en la práctica.

Se trata de una metodología que utiliza diversas técnicas para la recogida de información, que incluyen notas de campo, observadores externos, registros en audio y vídeo, pruebas de rendimiento de los alumnos, entrevistas, encuestas, y pruebas documentales, entre otros (Rojo 2013, p. 62). Gracias a todas esas técnicas, se proporciona a los formadores de traductores e intérpretes y a los investigadores una serie de marcos para centrarse de una forma más sistemática en el análisis de su formación y evaluación (Hale y Napier, 2013). Así, el objetivo principal es que la formación no se base simplemente en la experiencia, sino sistematizar una serie de cuestiones que atañen principalmente a la formación de futuros traductores e intérpretes. Además, mediante la investigación-acción se pretende ofrecer una mejor explicación de los problemas que surgen en la formación. Como veremos más adelante, dentro de esta metodología podemos diferenciar dos tipos de formación: la formación destinada a los profesionales y la formación en grado o postgrado.

Además presentaremos los trabajos centrados en el análisis o la preparación de materiales docentes.

Una vez presentadas las metodologías que se utilizan en los estudios de ISP en España, pasaremos a presentar los trabajos en función del contexto en el que se desarrolla: ISP en general, ámbito judicial, ámbito policial, ámbito sanitario y ámbito educativo. Dentro de cada ámbito clasificaremos los trabajos en función de la metodología utilizada, destacando principalmente las herramientas metodológicas utilizadas en cada caso.

3.1. ISP en general

En este apartado recogeremos aquellos estudios que no se centran en un ámbito en concreto. A este respecto cabe destacar que, pese a la existencia de un amplio número de trabajos que adoptan una perspectiva generalista, como veremos en este capítulo, existe una tendencia creciente a centrar el análisis en un ámbito específico, para así poder profundizar más en las peculiaridades del mismo.

Dentro de los estudios que adoptan una perspectiva general, nos encontramos en primer lugar con una serie de trabajos de corte teórico en los que el investigador realiza una revisión histórica de la disciplina. Así dentro de este tipo de estudio se encuadra el capítulo de Alonso Araguás (2006), en el que la autora, tomando como referencia la historia, analiza la necesidad de comunicación entre diversas culturas remontándose a la época de la América Colonial. En su opinión, conocer los aciertos y errores de otras épocas puede contribuir a que no se cometan los mismos errores en la actualidad. Además, el análisis de los temas que centraban el debate en aquella época no difiere mucho de los temas que se siguen debatiendo en la actualidad, tal y como indica Giamb Bruno (2008, p. 23) en su análisis del papel desempeñado por los intérpretes en la conquista española de América. En la misma línea se encuentra el estudio de Alonso Araguás y Payàs Puigarnau (2008), en el que las autoras presentan

los resultados de un estudio que sitúa los orígenes de la interpretación en España en el siglo XIII. En la línea de análisis de la actividad desarrollada por los intérpretes en la historia también se encuadran otros dos trabajos de Alonso Araguás, uno de 2010 sobre la figura de los alfaqueques y de su función al servicio de las autoridades, y otro de 2012, en el que realiza un recorrido por la profesión del intérprete en España y América entre los siglos XV y XVII. Alonso Araguás y Payàs Puigarnau pertenecen, junto con otros investigadores, al Grupo Alfaqueque (Alfaqueque 2010) de la Universidad de Salamanca, uno de los grupos más prolíficos en la investigación de la ISP a través de la historia. De este grupo es otra publicación (Baigorri Jalón *et al.* 2008), en la que la mediación lingüística y cultural se analiza mediante la comparación de periodos históricos y zonas geográficas con movimientos migratorios similares. Este tipo de estudios ponen en perspectiva el análisis de la profesión y permiten analizar la antigüedad de la profesión del intérprete en los servicios públicos. Además, el conocimiento de lo que ha acontecido en otros países o de lo ocurrido a lo largo de la historia proporciona la posibilidad de no volver a cometer los mismos errores cuando se trata de establecer estructuras que permitan un entendimiento entre las culturas.

En cuanto a los trabajos que realizan un análisis específico de la profesión, por un lado, los hay que toman como referencia sus propias experiencias, como los trabajos de Hasnaoui Ahmed (2005), Hajjaj (1999) y Mbarki (2013), en los que los autores analizan el papel del intérprete desde su propia experiencia como intérpretes o mediadores lingüísticos y desarrollan una teoría sobre las necesidades de la profesión, la falta de formación y la falta de una definición de las funciones del intérprete en los servicios públicos en España. Por otro lado, encontramos aquellos trabajos que utilizan herramientas propias de los estudios de corte empírico, como comentábamos anteriormente. Este tipo de estudios se basan en los datos aportados tanto por los propios intérpretes, como por los usuarios y los representantes de las entidades públicas. Entre los que analizan la percepción de los intérpretes encontramos el trabajo de Martín y Abril Martí (2008), en el que las autoras presentan la perspectiva de los intérpretes que trabajan en diferentes ámbitos de la ISP. En este

mismo grupo se encuadra el trabajo de Ortega Herráez *et al.* (2009) y los de Vargas Urpi (2012a, 2014). En el primero, los autores comparan la percepción que tienen los propios intérpretes de su trabajo en diferentes ámbitos utilizando encuestas y entrevistas en profundidad. En cuanto a los trabajos de Vargas Urpi (*ibid*), mediante una metodología cualitativa de entrevistas semiestructuradas e informales, la autora intenta definir la ISP y la mediación intercultural partiendo de la información proporcionada por los mediadores e intérpretes que trabajan con el colectivo chino. También hay estudios que analizan la percepción de los profesionales que trabajan con intérpretes. En esta línea se encuentra el estudio realizado por Valero Garcés (2008) en el que mediante el uso de entrevistas a trabajadores en distintos ámbitos de la ISP pretende realizar un análisis y clasificación de las soluciones utilizadas en situaciones similares (2008, p. 245).

En la misma línea, aunque centrada en los servicios públicos en Cataluña e intentando reunir no solo la perspectiva de los intérpretes sino también la de los demás interlocutores, encontramos el estudio de Arumí Ribas *et al.* (2011). El objetivo principal de este estudio era recopilar un corpus de datos que reuniera la perspectiva de todos los implicados en la comunicación para poder definir el perfil de traductor e intérprete en los servicios públicos (Arumí Ribas *et al.* 2011, p. 206). Las autoras del estudio pretendían en un primer momento combinar una serie de herramientas para la recogida de datos, a saber, la entrevista, el cuestionario y la observación y observación, pero debido a las dificultades de acceso a la población decidieron utilizar únicamente cuestionarios para la recogida de datos.

Junto a los estudios teóricos de corte histórico y los centrados en el análisis de la profesión, se encuentran los trabajos que intenta presentar el estado de la cuestión en ISP. Este tema es uno de los que más interés ha despertado entre los investigadores, dado que es una forma de conocer el terreno en el que desean investigar para identificar las carencias. Como hemos mencionado, el estado de la cuestión se puede analizar desde una perspectiva puramente teórica, como hemos mencionado anteriormente, desde la introspección del investigador o empleando

una metodología de corte empírico a partir de la recogida de las impresiones de los intérpretes, interlocutores o instituciones que proporcionan los servicios de interpretación, siendo los propios participantes los que aportan datos sobre cómo se encuentra la ISP en el momento.

Entre los primeros estudios que adoptan un enfoque teórico para esbozar el estado de la cuestión encontramos el estudio de Grau Mestre (1998), donde ofrece un primer acercamiento a la ISP en España. En esta misma línea se encuadran el trabajo de Valero Garcés (1998) y el de Martín (2000), que ofrecen una perspectiva del estado de la cuestión de la ISP en España. En otro trabajo posterior, Valero Garcés (2006) se centra en la comunicación en las instituciones oficiales, pero continúa adoptando una perspectiva generalista más allá de ámbitos concretos. Uno de los más actualizados temporalmente es el trabajo de Del Pozo Triviño (2013a), en el que la autora presenta la situación de la ISP en el SXXI revisando el estado de la cuestión en cada uno de los ámbitos de la ISP (judicial, sanitario, social, educativo). Para ello primero realiza una descripción de la demografía en España y de sus características, y posteriormente analiza la situación de la ISP.

También basados en la introspección del propio autor, pero centrándose en zonas geográficas determinadas encontramos los trabajos de González García (2004, 2006) en los que presenta el estado de la cuestión en la zona norte de España; Marinescu (2003) y Valero Garcés (2003, 2006a) se centran en la zona centro, principalmente Madrid. El estudio de Ugarte Ballester (2006), en el que se muestra la situación de la ISP en Cataluña y Baleares, atendiendo al análisis de planes de inmigración desarrollados por las autoridades. Por su parte, Martín (2006) analiza la situación en Andalucía. También en Andalucía, pero ampliando el área de estudio al Levante, cabe destacar el trabajo de Sales Salvador (2006) que analiza el estado de la cuestión en esta zona de España. En la Comunidad Canaria, Toledano Buendía *et al.* (2006) presentan la situación de la ISP en esta zona, prestando especial atención a la situación en la interpretación judicial, mientras que Iliescu Gheorghiu (2005, 2008) centra sus estudios en la provincia de Alicante y principalmente en la población

rumana. Como comentábamos anteriormente, y dada la juventud de la ISP, especialmente en España, son bastantes los estudios que se centran en el análisis general de la ISP.

Junto a los estudios que definen el estado de la cuestión desde una perspectiva teórica, nos encontramos una serie de trabajos que lo hacen valiéndose de herramientas de corte empírico. Como mencionábamos anteriormente, y a pesar de que la entrevista ocupa un importante lugar en este tipo de estudios, la encuesta es la herramienta más utilizada. De este modo, encontramos, entre otros, el trabajo de Calvo Encinas (2004), que analiza el estado de la cuestión en la provincia de Toledo. En su trabajo se recoge un total de 60 respuestas a cuestionarios distribuidos entre trabajadores de la Administración Pública. En esta misma línea, el trabajo de Baigorri Jalón *et al.* (2006) pretende, mediante el uso de la encuesta, recabar datos sobre la interpretación en el ámbito sanitario en Castilla y León. Los datos de la encuesta se complementan con informes del Servicio de Salud la zona geográfica analizada. Al igual que con los estudios de Calvo Encinas y Baigorri Jalón *et al.*, los trabajadores de los servicios públicos son los informantes en los que se basan Bestué *et al.* (2012). Así, las autoras, mediante una encuesta reúnen datos tanto del ámbito sanitario como del educativo, aunque uno de los principales inconvenientes es que hay una gran disparidad en la cantidad de respuestas obtenidas en cada uno de los ámbitos (Bestué *et al.* 2012, p. 39):

A lo largo del año 2009 realizamos más de setenta y cinco encuestas entre trabajadores del sector médico-sanitario y educativo mediante cuestionario escrito. Concretamente estos últimos representaron el 90,7% de los encuestados mientras que el 9,3% de la muestra restante correspondió a trabajadores de hospitales y centros de salud.

Una vez presentados los estudios teóricos y empíricos que se centran en la ISP en general en España, vamos a revisar otro tipo de estudios, como son los estudios de corte didáctico. Como afirmábamos al comienzo de este apartado, los estudios de

corte didáctico son aquellos que pretenden reflexionar sobre la situación de la formación tanto en lo que se refiere a los propios profesionales como a los estudios de grado y postgrado.

Entre los centrados en la formación de profesionales encontramos el trabajo de Abril Martí y Martín (2008), en el que analizan la competencia en ISP como base para la formación de profesionales. En dicho trabajo, publicado en las actas de un congreso, las autoras analizan las competencias necesarias para ser un buen profesional de la ISP, tomando como referencia el modelo de competencias para traducción de Kelly (2002) y otras competencias específicas propuestas por el *European Language Council* y por el Proyecto Grotius. También se realiza un breve análisis de los tipos de formación existentes en diversos países y de la situación de la formación en este ámbito en general. En esta línea, Ugarte Ballester (2008) presenta un currículo para una formación completa a nivel profesional, teniendo en cuenta que la mayor parte de los asistentes a estos cursos ya ejerce como intérprete en los servicios públicos. En el norte de España, González García y Auzmendi (2005) analizan un curso organizado por las propias autoras tras apreciar que existía la necesidad de formar a los profesionales que ya trabajaban en el sector de la ISP.

Entre los centrados en la formación de grado o postgrado, encontramos la tesis doctoral de Abril Martí (2006), en la que realiza un análisis de la formación en ISP en países de todos los continentes (Italia, España, Bélgica, Reino Unido, Canadá, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Sudáfrica, etc.) y presenta la situación de la formación en estudios de grado y de postgrado en España. Dentro de la formación específica de postgrado cabe citar también los trabajos de Luis Estévez y Toledano Buendía (2002), que presentan el diseño curricular de un máster en ISP impartido en la Universidad de Gran Canaria. Sobre este máster, el artículo de Montes de Oca Sanjusto (2003) también reflexiona sobre los contenidos del mismo, haciendo una breve revisión de los recursos humanos, la metodología y la evaluación. A nivel de postgrado es importante mencionar los trabajos de Valero Garcés (2010; Valero Garcés 2012, 2013b; 2012) en los que presenta el diseño de un programa de formación y reflexiona sobre

los resultados obtenidos con el mismo. En cualquiera de los apartados anteriores destacan los trabajos realizados por varios Grupos de Investigación, como son el Grupo CRIT de la Universidad Jaume I de Castellón y el Grupo FITISPOS de la Universidad de Alcalá. También en este campo se incluyen los trabajos del grupo MIRAS de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Otro tipo de estudio didáctico es la elaboración de materiales docentes para la enseñanza de aspectos relacionados con la ISP, tanto a nivel de grado como de postgrado. En este marco se encuadran los trabajos de Alonso Araguás y Baigorri Jalón (2008), en los que presentan una propuesta de contenidos y actividades para aplicar tanto en grado como en postgrado. Del mismo modo, el trabajo de Del Pozo Triviño (2009) ofrece el diseño de una guía docente con diversas unidades didácticas desarrolladas para la enseñanza de la ISP a nivel de grado.

Podemos concluir, pues, que en la investigación en ISP se han abordado los diferentes temas tratados, principalmente el análisis de la profesión y el estado de la cuestión desde diferentes enfoques como son el teórico, el empírico y el didáctico. Estos estudios que presentan una panorámica general de la ISP son una forma adecuada de perfilar una disciplina todavía relativamente joven. Sin embargo, al adoptar una perspectiva demasiado general es difícil abordar los temas en profundidad. Posiblemente, este es uno de los motivos por los que es más frecuente centrar la investigación en un ámbito de especialización específico. En los siguientes apartados pues, presentaremos los diversos estudios existentes centrados en ámbitos específicos de la ISP.

3.2. La investigación en ISP en el ámbito sanitario

El ámbito sanitario es uno de los contextos que más interés ha despertado entre los investigadores y al igual que en los estudios que adoptaban una perspectiva global, entre los trabajos centrados en el ámbito sanitario encontramos tanto

estudios de corte teórico como empírico. Los objetivos son también similares a los anteriores, aunque enfocados al ámbito de estudio específico. Así, el objetivo de muchos de estos estudios es analizar el estado de la cuestión y la profesión de intérprete en el ámbito sanitario, centrándose en los temas principales de debate, como son la profesionalización, el rol y la función del intérprete en los hospitales y centros de salud, etc.

Entre los que presentan el estado de la cuestión con un enfoque teórico destaca el trabajo de Beyaert y Pons (2009) quienes realizan una revisión teórica de las distintas formas de facilitar la comunicación y presentan una serie de consejos para los sanitarios que trabajan con intérpretes. Destaca también el trabajo de Navaza (2009), que refleja la situación de la interpretación en el ámbito sanitario en España; el trabajo de Valero Garcés (2003) analiza el estado de la cuestión tomando como referencia hospitales públicos de la zona centro, y el trabajo de Abril Martí y Martín (2011) que ofrece una panorámica general del estado de la cuestión en el ámbito sanitario.

En cuanto al estado de la cuestión analizado mediante estudios de corte empírico, muchos de los trabajos se centran en la percepción de los usuarios. Estos trabajos ayudan a determinar la situación en la que se encuentran los servicios de interpretación desde el punto de vista de los usuarios. Entre los trabajos que tratan este tema, encontramos el trabajo de Burdeus Domingo y Arumí Ribas (2012), en el que las autoras utilizan las entrevistas semiestructuradas como herramienta de recogida de datos de dos grupos diferenciados: los profesionales de los centros de salud y el personal encargado de la gestión de los servicios de interpretación. En su estudio, destacan las dificultades encontradas para acceder a los profesionales y el bajo índice de respuesta por parte de algunos centros. Nevado Llopis (2015) también se sirve de entrevistas semiestructuradas, además de un grupo de discusión para obtener información sobre las principales estrategias utilizadas por los profesionales sanitarios para la comunicación con los pacientes en un estudio empírico cualitativo con el que pretende realizar una clasificación de las distintas estrategias empleadas

por los profesionales sanitarios. También cabe mencionar el estudio realizado por González (2008) a través de encuestas al personal sanitario y a mujeres magrebíes en la provincia de Guipúzcoa. Siguiendo una metodología observacional encontramos los trabajos de Jiménez Hortelano (2014) y Jaime Pérez (2014), que a través de encuestas a los profesionales intentan determinar el estado de la cuestión en los centros de salud de Parla en la Comunidad Autónoma de Madrid. En este sentido cabe destacar también el trabajo realizado por Sánchez-Pedreño Sánchez (2014) que analiza el estado de la cuestión a través de un estudio empírico cualitativo mediante entrevistas realizadas en el hospital de referencia para la Región de Murcia.

En ámbito sanitario también ha despertado interés el análisis de la profesión del intérprete. Así, entre los estudios de corte teórico que se ocupan de este tema encontramos el trabajo de Castillo García y Taibi (2005) en el que toman como referencia sus experiencias como intérpretes sanitarios para ahondar en la necesidad de profesionalizar estos servicios. Si bien, son más numerosos los estudios que utilizan una metodología empírica para analizar la profesión del intérprete sanitario. Así, encontramos estudios mixtos como el de Navaza (2008), que combina la observación, las entrevistas y los grupos focales para investigar los conflictos culturales de los ciudadanos africanos relacionados con las extracciones de sangre en un hospital de Madrid. Las conclusiones del estudio explican los motivos por los que las personas de origen africano son tan reacias a someterse a análisis de sangre y cuál es la función que puede tener en todo esto el mediador intercultural o el ISP. Navaza utiliza el término mediador intercultural como equivalente al término intérprete en los Servicios Públicos. También centrado en el análisis de la profesión del intérprete y más concretamente en el rol que debe desempeñar, encontramos el trabajo de Niño Moral (2008), que reúne información sobre la percepción de la función del intérprete que tiene el personal de diversos hospitales de Alicante utilizando la encuesta como instrumento.

Junto a los trabajos que exploran las percepciones de los implicados mediante entrevistas y encuestas existe también un grupo de estudios centrados en el análisis

del discurso del propio intérprete. Un ejemplo de este tipo de trabajos son los de Sales Salvador (2014; Sales Salvador *et al.* 2014), en los que analiza el trabajo de la mediadora interlingüística mediante el análisis del discurso de una serie de situaciones en las que la mediadora realiza su trabajo, para así extraer datos y analizar la profesión. Por análisis del discurso se entiende la técnica que realiza un análisis sistemático del lenguaje utilizado para extraer datos que se pueden extrapolar a otras situaciones:

Discourse Analysis is the systematic analysis of language in use, through the application of a variety of different methods, theories and approaches. (Hale y Napier, 2013, p. 119).

Uno de los problemas principales para aplicar esta herramienta es que no se puede aplicar a cualquier tipo estudio, ya que las situaciones deben cumplir una serie de características. Hale y Napier (2013, p. 119), citando a Stubbs (1983), explican las tres características principales del análisis del discurso, a saber: los datos analizados deben ser auténticos, las unidades del lenguaje deben encontrarse por encima del nivel de oración y el análisis del lenguaje debe tener en cuenta el contexto. Como hemos mencionado anteriormente, y a pesar de tratarse de una metodología utilizada con frecuencia en interpretación bilateral o ISP a nivel internacional (Hale and Napier 2013, p. 117), en España esta herramienta apenas se ha utilizado. El principal problema que presenta este tipo de estudios radica en el acceso a los datos, ya que es difícil conseguir acceso a situaciones reales, principalmente por motivos de confidencialidad y protección de datos. Otro de los problemas de esta metodología es que una de sus características principales es que el discurso analizado debe ser real, que ocurra de una manera natural (Hale 2007). Normalmente, el problema radica en la confidencialidad de los temas tratados y en algunas ocasiones, incluso en las reticencias de los propios intérpretes a que se les grabe mientras trabajan. A pesar de esto, en investigación en Interpretación se permite el uso tanto de encuentros bilingües reales como situaciones simuladas en las que el intérprete actúa como si se encontrara en una situación real.

En cuanto a los estudios de corte didáctico, podemos citar el trabajo de Ruiz Mezcua (2010) en el que se propone una unidad didáctica para formar a intérpretes para trabajar en el ámbito sanitario. Sin embargo, cabe señalar que, a excepción del estudio mencionado, la mayoría de estudios de corte didáctico no suelen centrarse en un ámbito de especialización, sino que tratan la formación en ISP desde una perspectiva más general.

El análisis presentado más arriba nos permite afirmar que el ámbito sanitario es el ámbito que más interés ha despertado puesto que es en el que se centran la mayor parte de los estudios. Cabe destacar, sin embargo, que mientras que a nivel internacional la ISP en el ámbito sanitario ha despertado el interés de los propios profesionales de la sanidad, en España parece tratarse de un tema que preocupa prácticamente en exclusiva a los investigadores de la interpretación, pero no a dichos profesionales.

3.3. La investigación en ISP en el ámbito judicial

En España, la investigación en el ámbito judicial también ha atraído la atención de algunos investigadores interesados en este tipo de interpretación. En primer lugar, es posible distinguir un grupo de trabajos centrados en establecer el estado de la interpretación judicial desde un punto de vista eminentemente teórico. Probablemente, el primer trabajo sea la tesis doctoral Giambruno (1997), en el que analiza la función desempeñada por el intérprete judicial desde un enfoque eminentemente teórico. El trabajo de Pérez González (2002) intenta determinar el estado de la cuestión de los servicios de traducción e interpretación, al igual que el trabajo de Aldea Sánchez *et al.* (2004). Uno de los autores más prolíficos en este campo es Ortega Herráez. En sus trabajos, tanto desde el enfoque teórico como desde el enfoque empírico, combina el análisis del estado de la cuestión con el análisis de la profesión de intérprete judicial. Así, el trabajo de Ortega Herráez y Foulquié Rubio (2005) presenta la situación de la profesión de traductor e intérprete judicial y

las condiciones de acceso a dicha profesión basándose en la propia introspección de los autores. Con un enfoque teórico, el trabajo de Ortega Herráez (2012) hace una revisión de las condiciones de trabajo de los intérpretes en el ámbito judicial y analiza la implementación de la Directiva Europea 2010/64/UE relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales. En esta misma línea de trabajo del análisis de la Directiva Europea mencionada anteriormente encontramos el trabajo de Blasco Mayor (2013) que analiza la calidad de estos servicios auspiciados por dicha Directiva. También el estudio de del Pozo Triviño (2013b) que presenta el estado de la cuestión, tomando como punto de partida la Directiva mencionada anteriormente. Por su parte, el trabajo de Gómez Moreno (2014) se basa en su propia experiencia para realizar una descripción del trabajo del intérprete judicial. También resulta especialmente interesante, la aportación de Gascón Nasarre (2013) que compara las condiciones de acceso para trabajar como intérprete judicial en España y Austria.

Por otra parte, hay también un grupo de trabajos de corte empírico que abordan la cuestión de la interpretación en el ámbito judicial. Un buen ejemplo son los realizados por Ortega Herráez también ha realizado diversos estudios empíricos. En uno de sus primeros estudios, el publicado con Martín (2006), se analiza el estado de la cuestión de la interpretación judicial en España. Para ello se sirven de encuestas, entrevistas y documentación pública de los propios procesos de contratación de intérpretes. Posteriormente, la mayoría de sus trabajos se centran mayoritariamente en el análisis de la profesión (Ortega Herráez 2007, 2010, 2012). Sus estudios no se centran en un ámbito geográfico específico sino que abarca la totalidad del territorio. En ellos describe la situación profesional de los intérpretes basándose principalmente en encuestas remitidas a diversos intérpretes que trabajan en los juzgados bajo distintas modalidades de contratación. Con los datos obtenidos realiza un análisis descriptivo de la situación de los intérpretes en el ámbito judicial. Otro de sus estudios (2007) se centra en los intérpretes de árabe, utilizando la encuesta para recabar datos. También con un enfoque empírico, pero con una metodología distinta, como es el análisis de corpus, publica un estudio en el que analiza el contenido de las

diferentes pliegos de contrataciones utilizados para la contratación de traductores-intérpretes en los juzgados (Ortega Herráez 2013).

Por otro lado, y con un enfoque didáctico encontramos la tesis de Coral Hunt Gómez (2013) defendida en la Universidad de Granada y que propone el uso de las nuevas tecnologías y una serie de materiales reales para la didáctica de la interpretación judicial y también un artículo de la autora, en colaboración con otras compañeras (Hunt Gómez *et al.* 2014) que se basa en la observación de las reacciones de los estudiantes de varias universidades ante la expresión de violencia física y verbal en el curso de un juicio penal.

Como se desprende de la revisión realizada, a pesar del interés en la interpretación en el ámbito judicial, la cantidad de trabajos es aún limitada en comparación con otros ámbitos de la traducción e interpretación. Como se desprende de la revisión realizada, a pesar del interés en la interpretación en el ámbito judicial, la cantidad de trabajos es aún limitada en comparación con otros ámbitos de la traducción e interpretación. Por un lado, destaca el uso de la encuesta como herramienta metodológica para recabar la información y acercarse a la población objeto de estudio. Por otro lado, la mayoría de estudios en España en este ámbito se han centrado en obtener la perspectiva de los propios intérpretes, por lo que sería conveniente indagar sobre las percepciones que tienen los operadores jurídicos del trabajo realizado por los intérpretes y de los propios usuarios, algo que se representa harto complicado por las propias características de las situaciones en las que suelen intervenir los intérpretes.

3.4. La investigación en ISP en el ámbito policial

Como mencionábamos anteriormente, el ámbito policial no ha sido objeto de gran atención por parte de los investigadores. Esto puede deberse a diversos motivos

entre los que destacan la confidencialidad de los informes y el derecho a la intimidad de las personas involucradas:

Esto puede deberse al hecho de que este género de la interpretación se desarrolla fundamentalmente en el marco de diligencias cuyo carácter no es público y en las que se tiene un especial celo por proteger el derecho a la intimidad de las personas involucradas, además de cuestiones como la no revelación de informes sensibles. Ortega Herráez (Ortega Herráez 2013, p. 13)

A la vista de las particularidades de este ámbito, no es de extrañar que la cantidad de trabajos publicados sea bastante escasa. No obstante, existen algunos trabajos que han abordado la investigación en el ámbito policial desde enfoques diferentes. Con un enfoque eminentemente teórico encontramos, por ejemplo, el trabajo de Olalla Fernández (2006), en el que presenta las características del trabajo en este ámbito basándose en su propia experiencia.

Con un enfoque empírico descriptivo aparecen los dos primeros trabajos de investigación en interpretación en el ámbito policial en España. Estos trabajos aparecen en el año 2002 y su autora es la misma que escribe esta tesis (Foulquié Rubio 2002a, 2002b). Los estudios presentan los datos obtenidos mediante un método de recogida de datos mixto (cualitativo y cuantitativo), en el que los datos de los cuestionarios enviados a los intérpretes se completan con entrevistas realizadas a los propios gestores de los servicios. Posteriormente, y en un intento de describir el estado de la cuestión en toda España, se presenta el estudio realizado por Ortega Herráez y Foulquié Rubio (2008), en el que los autores analizan los servicios de interpretación en la policía. El estudio se basa en los datos recogidos a través de dos cuestionarios destinados a recabar datos desde la perspectiva tanto de los intérpretes como de los policías que utilizan sus servicios. Cabe destacar la dificultad experimentada por los autores para acceder a las fuentes, puesto que no existió gran predisposición para colaborar con la investigación. Es importante mencionar que la interpretación en el ámbito policial constituye uno de los grandes retos en

investigación en ISP, ya que existe cierto desinterés por parte de la población diana y hay importantes dificultades para acceder a esta población. En el año 2012 se publica un estudio empírico de la autora de esta tesis (Foulquié Rubio 2012), en el que mediante un cuestionario dirigido a los abogados que trabajaban en el turno de Extranjería se recababa su opinión sobre los intérpretes con los que trabajaban en la policía.

Así, la investigación en este ámbito tiene características paralelas con la investigación en el ámbito judicial, como son la escasez de estudios debida a las dificultades para acceder a los datos y la confidencialidad de los mismos. También comparte con el ámbito jurídico la temática tratada y las herramientas puesto que la mayor parte de los estudios utilizan la encuesta como instrumento de recogida de datos. Sin embargo, y a pesar de que constituye un ámbito de estudio muy interesante y de gran utilidad social, es necesaria la cooperación y la concienciación de las autoridades involucradas.

3.5. La investigación en ISP en el ámbito penitenciario

Este ámbito es un campo bastante nuevo en el que no nos constan estudios hasta el año 2007 cuando encontramos el trabajo de Martínez-Gómez Gómez (2007), con un enfoque eminentemente teórico. En este estudio, la autora presenta un primer acercamiento al estado de la cuestión de la ISP en las prisiones de España, aportando una perspectiva teórica de la problemática lingüística en las instituciones penitenciarias.

Con un enfoque empírico encontramos las tesis doctorales de Martínez-Gómez Gómez (2011) y de Baixauli Olmos (2012). La primera se centra en evaluar la calidad de las interpretaciones en diversos centros penitenciarios. De este modo, la autora utiliza herramientas cuantitativas de recogida de datos (encuestas para conocer las expectativas de la población reclusa y el personal) y simulación de entrevistas

grabadas analizadas por parte de evaluadores externos. En este caso, los cuestionarios sirven principalmente para conocer las características, las expectativas y la evaluación de los interlocutores de las simulaciones que se graban y posteriormente se analizan. Así la autora recoge un corpus de simulación de entrevistas en las que analiza la calidad del trabajo realizado por los intérpretes basándose en el análisis del discurso. A pesar de no tratarse de entrevistas reales, los interlocutores son los interlocutores reales de las situaciones, es decir, presos, personal de prisiones y las personas que normalmente actúan como intérpretes. En el caso de la tesis de Baixauli Olmos, el autor reúne datos sobre la situación de la interpretación en el contexto penitenciario y realiza un estudio cualitativo utilizando la observación directa mediante visitas al centro penitenciario de Castellón y entrevistas y cuestionarios dirigidos a los internos, a los trabajadores y a los gestores de dicho centro (Baixauli Olmos 2012, p. 178). Siguiendo con un enfoque eminentemente empírico y utilizando como herramientas la encuesta y la entrevista, encontramos el estudio presentado por Valero Garcés y Mójica López (2014) que analizan los problemas de comunicación a los que se enfrentan las mujeres extranjeras y los trabajadores de una cárcel de Madrid.

Por último, con un enfoque empírico, pero con una metodología de análisis del discurso encontramos el trabajo de Martínez-Gómez Gómez (2014), en el que la autora presenta un estudio sobre la calidad de la interpretación realizada en centros penitenciarios con un corpus de 19 entrevistas interpretadas entre 19 prisioneros alófonos y 8 funcionarios de prisiones.

Al igual que ocurría en el ámbito judicial y el policial, la interpretación en el ámbito penitenciario no ha sido objeto de muchas investigaciones. A esto ha podido contribuir hasta ahora, como ocurre en el ámbito policial, la confidencialidad de los datos, la dificultad para acceder a la población por los problemas de seguridad y la dificultad para obtener los permisos de acceso. El motivo de esta escasez también podría encontrarse en la relativa juventud de la presencia de extranjeros en las

cárceles españolas, lo que ha podido motivar que todavía no exista conciencia sobre la necesidad de servicios profesionales en dicho ámbito.

3.6. La investigación en ISP en el ámbito educativo

Como destacábamos en la introducción y se ha puesto de manifiesto anteriormente en este trabajo, los estudios centrados en el ámbito educativo son muy escasos. Los trabajos que hacen referencia al estado de la cuestión en este ámbito forman parte de análisis general del estado de la cuestión de la ISP, como es el caso de los trabajos de González García (2006), Martín (2006), Valero Garcés (2006a), Vargas Urpi (2012a), entre otros. En España apenas se encuentran estudios centrados exclusivamente en el ámbito educativo y aquellos que lo hacen analizan la figura del mediador intercultural, cuyas funciones se solapan con frecuencia con las funciones del intérprete en los servicios públicos. Los mediadores interculturales centran la atención del trabajo de Llevot Calvet (2002), que investiga su función en el contexto educativo de Cataluña, y de Ortiz Cobo (2005), que analiza su función dentro de un estudio más amplio sobre la integración de los alumnos extranjeros. También es interesante destacar en este ámbito la tesis doctoral de Vargas Urpi (2012a) que aunque no se centra en el ámbito académico aporta mucha información sobre la actuación de los mediadores interculturales y los intérpretes, ya que parte del trabajo desarrollado por estos se realiza en el ámbito académico.

Centrado específicamente en el ámbito educativo, encontramos el trabajo de la propia autora de la presente tesis (Foulquié Rubio and Abril Martí 2013), en el que se mostraban los resultados preliminares del estudio piloto realizado para la preparación del estudio final que se constituye esta tesis doctoral. Se trata de un estudio piloto de encuesta en el que se prueba el instrumento, logrando interesantes datos preliminares sobre la provisión de servicios de interpretación en el ámbito educativo. En el ámbito educativo, pero con diferente metodología empírica, encontramos un ejemplo de análisis del discurso en el que Vargas Urpi y Arumí Ribas

(2014) analizan la calidad de la interpretación en una situación real mediante un análisis entrevistas entre padres chinos y profesores. Las autoras basan el análisis de la calidad en las intervenciones del intérprete de chino a catalán.

El análisis presentado aquí nos lleva a concluir que se trata de un ámbito en el que es necesario indagar más por parte de los investigadores ya que hay múltiples temas por explorar. Se trata pues, de un ámbito en el que incluso pequeños estudios, como el presentado por la autora como estudio piloto arrojan interesante datos preliminares que informan de la situación en la que se encuentra la comunicación en el ámbito académico. Es importante destacar que los estudios mencionados anteriormente se centran en una o en dos partes de la situación triádica (docente – facilitador de la comunicación – padre/madre), pero no nos constan estudios que se investiguen la percepción que tiene la tercera parte (padre/madre) de la función desempeñada por el facilitador de la comunicación. Además, y dado que en diversas ocasiones ha aparecido la figura del niño como facilitador de la comunicación (Bestué *et al.* 2012), sería interesante indagar en la perspectiva de los niños que actúan como facilitadores de la comunicación en el ámbito educativo, tal y como se ha venido haciendo en otros países como Estados Unidos (cf. Capítulo 3).

4. Consideraciones finales en la investigación en ISP

En este capítulo hemos visto que la ISP comienza a despertar interés real a nivel internacional a principios de la década de los noventa, cuando comienzan a ocurrir diversos procesos migratorios y con ellos se presentan los problemas comunicativos. Hasta ese momento, este tipo de interpretación se consideraba de tercera clase y los investigadores no veían la necesidad de investigar en este campo, por lo que todos los trabajos de investigación se centraban en la interpretación de conferencias.

En España, sin embargo, hay que esperar hasta los primeros años del siglo XXI, cuando empieza a despertarse el interés por la ISP. Si bien sigue existiendo una gran cantidad de estudios basados en un enfoque teórico, como ocurre con las disciplinas relativamente jóvenes, se está produciendo un incremento de la cantidad de estudios con un enfoque empírico descriptivo. Este incremento en los estudios de corte empírico pone de manifiesto que la ISP va ocupando poco a poco su espacio dentro de los estudios de interpretación en general. También comienzan a aparecer estudios que se centran en la formación y en las necesidades de formación de esta profesión. Algunos de estos estudios analizan lo ya que se ha hecho hasta ese momento en formación, mientras que otros presentan materiales docentes para facilitar dicha formación.

Si analizamos la investigación en ISP en función del ámbito tratado, constatamos que en España el ámbito sanitario ha sido el más prolífico en cantidad de estudios, tanto de corte teórico como empírico, pero todavía existen ámbitos de la interpretación que están prácticamente sin explorar. Entre los ámbitos en los que existen menos estudios encontramos el policial, el penitenciario y el ámbito educativo, en el que se centra nuestro estudio. Esta escasez de estudios puede deberse a la dificultad para obtener respuestas. Tal y como refleja la limitada cantidad de respuestas obtenidas con algunos estudios de encuesta, podemos afirmar que uno de los principales problemas a los que se enfrentan los investigadores es el bajo índice de respuesta obtenido, lo que reduce la posibilidad de extrapolar los datos. En la mayoría de los ámbitos revisados, es necesaria la concienciación de la población sobre la importancia de su participación en este tipo de estudios para poder determinar la situación real del intérprete en los servicios públicos. Con la panorámica presentada anteriormente, consideramos que la idea de abordar el tema de la comunicación en el ámbito educativo es una forma adecuada de contribuir al avance de la ISP, ya que se trata de uno de los ámbitos que presenta una mayor escasez de estudios. Del mismo modo, se trata de un ámbito que merece la atención de los investigadores puesto que la implicación de los padres es primordial para que la formación de los niños se desarrolle con éxito y esta implicación implica entender y

poder comunicarse con todos los agentes implicados en la educación (Epstein and Clark Salinas 2004; Driessen and Smit 2007; Eurydice Network 2009; Cheatham 2011; Frost 2012).

5. Las herramientas metodológicas en ISP

Asking questions and getting answers is a much harder task than it may seem at first (Fontana and Frey 1998, p. 47)

5.1. Herramientas metodológicas utilizadas en el diseño del estudio

En este capítulo se analizan desde una perspectiva teórica las diferentes técnicas metodológicas utilizadas en nuestro estudio. En cualquier estudio que se acometa, y una vez determinados los objetivos y las hipótesis del mismo, hay que tomar decisiones relativas a la metodología a seguir para conseguir los objetivos perseguidos. Para esto, el investigador puede servirse fundamentalmente de dos tipos de herramientas: las herramientas de corte eminentemente cualitativo y las de corte eminentemente cuantitativo. Tanto las primeras como las últimas constituyen por sí mismas un medio de recogida de datos, pero a su vez, se pueden combinar con otro tipo de herramientas para complementar la investigación realizada. Como veremos en el Capítulo 6, nuestro estudio es un trabajo de corte eminentemente cuantitativo, donde las herramientas cualitativas no se utilizaron para alcanzar los objetivos del mismo, sino para recoger datos cualitativos en un paso previo a la redacción final de nuestro instrumento de recopilación de datos.

En la investigación en ISP se suelen utilizar los métodos más comunes en las ciencias sociales, tanto en su vertiente cuantitativa como cualitativa. Dado el carácter social de la disciplina esta se encuadra en los estudios de este tipo.

As an applied science, community interpreting research is often tributary to the social sciences for its methods. Indeed, focus groups, interviews, questionnaires and case studies, in other words both quantitative and qualitative surveys and analyses are part and parcel of the social sciences methodology and are becoming increasingly common in CI research as well (Hertog *et al.* 2006, p. 122).

Las herramientas metodológicas se encuadran principalmente en dos estrategias, aquellas eminentemente cualitativas, como son la observación externa o participante, las historias de vida, el estudio de casos, la entrevista en profundidad, la entrevista semiestructurada en grupos focales y la entrevista cognitiva; y las que se conocen como eminentemente cuantitativas, como es la encuesta. Sin embargo, en este capítulo profundizaremos solo en aquellas que se han utilizado para el diseño y la instrumentación de nuestro estudio.

5.2. Herramientas de estrategia cualitativa

En la categoría de herramientas de corte eminentemente cualitativo encontramos principalmente las siguientes: la observación externa o participante, las historias de vida, el estudio de casos, la entrevista en profundidad, los grupos focales y la entrevista cognitiva. De todas estas, las más utilizadas son las entrevistas en profundidad y los grupos focales, ya que son las más fáciles de organizar y las que se pueden realizar en menor tiempo.

Como destacábamos al principio de este capítulo, las herramientas cualitativas se pueden utilizar de manera independiente para obtener datos cualitativos, para

triangular los datos obtenidos con una estrategia cuantitativa o para diseñar un estudio cuantitativo.

En este apartado analizaremos únicamente las herramientas cualitativas de utilidad para diseñar un estudio cuantitativo basado en el uso del cuestionario. Estas herramientas son: la entrevista en profundidad y la entrevista semiestructurada en grupo focal. En cuanto a la entrevista cognitiva, en el estudio que nos ocupa se utiliza como medio de validación del cuestionario una vez preparado.

5.2.1. Entrevista en profundidad

Your research questions formulate what you want to understand; your interview questions are what you ask people to gain that understanding. The development of good interview questions... requires creativity and insight, rather than a mechanical conversion of the research questions into an interview guide... and depends fundamentally on your understanding of the context of the research. (Maxwell, 2013, p. 101 en Hale y Napier, 2013, p. 99)

La entrevista en profundidad es una herramienta cualitativa que se utiliza para averiguar información sobre un tema en profundidad, donde el investigador busca obtener datos sobre un tema en concreto o sobre diversos temas a la misma vez. Además, es una de las herramientas cualitativas de recogida de datos más utilizadas en ciencias sociales. Como indica Arthur *et al.* (2012, p. 170):

In-depth interviews are purposeful interactions in which an investigator attempts to learn what another person knows about a topic, to discover and record what that person has experienced, what he or she thinks or feels about it, and what significance or meaning it might have.

Este tipo de entrevista puede tomar diversas formas que vienen determinadas por el objetivo del investigador y por la disponibilidad de tiempo, tanto del investigador como de los encuestados. Además, la entrevista en profundidad se caracteriza por su gran diversidad de contenidos, una estructura flexible y la posibilidad de obtener una amplia variedad de respuestas (Taylor and Bogdan 1987; Olaz 2008). En ella, el sujeto es el que indica al investigador su apreciación de la realidad con su discurso (Olaz 2008); de ahí, que esta herramienta se utilice para la preparación de herramientas eminentemente cuantitativas. Para que la entrevista en profundidad sirva para el propósito con el que se utiliza, es importante contar con una muestra representativa de sujetos con características similares a la población sobre la que se quiere realizar el estudio (Hale and Napier 2013, p. 101). Para realizar la entrevista, el entrevistador cuenta con un guión tentativo de aquellas cuestiones sobre las que se quiere profundizar, lo que le permite dar libertad al entrevistado para que exprese todo lo que desee (Olaz 2008, p. 29). Así, el investigador (o entrevistador) dirige la conversación, permitiendo a su vez que el entrevistado hable de los temas que le interesan. La entrevista debe desarrollarse en un clima que respete la interacción natural de los interlocutores, donde se permita al entrevistado hablar de sí mismo y de sus experiencias; además, se debe animar al entrevistado a que hable y permitir que las ideas fluyan libremente.

Durante la entrevista, las respuestas se graban con un doble objetivo: por un lado, al contar con esta grabación el entrevistador puede prestar plena atención al entrevistado; y por otro lado, la grabación permite realizar posteriormente un análisis más exhaustivo de los datos.

Además, uno de los criterios básicos para obtener información pertinente consiste en permitir al entrevistado conocer el tema sobre el que trabaja el investigador y los objetivos de su estudio, de forma que este pueda centrar sus respuestas en los mismos. El investigador debe comunicar esta información en la fase inicial de la entrevista al explicar los objetivos del estudio. En esta fase también es conveniente aclarar todo lo referente a la recogida de datos (grabación, toma de

notas, etc...) y a su tratamiento. De este modo, el entrevistado puede responder con más libertad a las preguntas planteadas. Se trata de una fase muy importante que, de obviarse, podría tener un efecto adverso en los resultados obtenidos.

Entre las desventajas destacan su duración, ya que puede alargarse demasiado y la posibilidad de que el entrevistado no responda con sinceridad al estar presente el entrevistador (Varguillas Carmona and Ribot de Flores 2007).

En investigación en los servicios públicos a nivel internacional, es una herramienta que se ha utilizado con bastante frecuencia. Así, diversos estudios la han utilizado para recoger las experiencias tanto de los intérpretes (Free *et al.* 2003; Hsieh 2006, 2008, 2010; Hsieh and Hong 2010) como de los interlocutores (Diamond *et al.* 2009; Engstrom *et al.* 2010; Hsieh 2010, 2013) (Rhodes and Nocon 2003; García-Sánchez 2010; Elías and Lemish 2011; Hsieh and Kramer 2012; Katz 2014). En España, los dos principales trabajos en este ámbito que utilizan esta metodología como herramienta principal de su estudio son los de Vargas Urpi (2013, 2014) y Llevot Calvet (2002), ambos en el ámbito educativo; aunque también se ha utilizado en diversos trabajos en el ámbito sanitario (Tellechea Sánchez 2005; Nevado Llopis 2013; Escudero Bregante 2014).

5.2.2. Entrevista semiestructurada en grupo focal o grupo de discusión

La entrevista semiestructurada en grupo focal o grupo de discusión es otro de los métodos para la recogida de datos cualitativos (León and Montero 2003). Dicha entrevista se define como:

Una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio de tiempo determinado. (Huertas Barros and Vigier Moreno 2010, p. 183)

En este tipo de entrevista, el entrevistador formula una serie de preguntas abiertas a un grupo de participantes. Su función es la de convocar al grupo y presentar el tema como relevante y de interés para animar a la participación de los sujetos (Huertas Barros 2013), pero no es un participante y su intervención se debe limitar a plantear las preguntas y a reformular lo manifestado, guiando el discurso producido por el grupo. También es fundamental que explique el objetivo de la entrevista a los participantes para que puedan hacerse una idea del tema en el que está trabajando el investigador (Hale y Napier, 2013).

La entrevista semiestructurada en grupo focal es una herramienta que se suele utilizar como complementaria a la entrevista en profundidad. Al igual que esta última, es muy útil como paso previo al diseño de un instrumento de recogida de datos cuantitativos, ya que es un medio excelente para generar reactivos que puedan aparecer en una encuesta subsecuente (Babbie 1999). Tal y como ocurre con la entrevista en profundidad, cuando la entrevista semiestructurada en grupo focal se utiliza como técnica cualitativa en una fase previa para la elaboración de un instrumento cuantitativo, los sujetos deben tener características similares a las que conforman el marco muestral objeto del estudio cuantitativo.

Entre las ventajas de esta herramienta destaca la facilidad con la que se generan grandes cantidades de datos, que son relativamente fáciles de organizar (Hale y Napier, 2013, p. 104) y que pueden hacer surgir una gran variedad de temas sobre los que indagar posteriormente con la herramienta cuantitativa elegida. Y en cuanto a las desventajas, destaca la posibilidad de que si el moderador no dirige bien el grupo, los temas surgidos no sean los más relevantes, sino que estén más relacionados con los intereses propios de los entrevistados que con los objetivos del estudio en sí.

A nivel internacional, esta herramienta se ha utilizado principalmente en el ámbito sanitario para indagar sobre las opiniones, tanto de los intérpretes (Bischoff 2006; Dohan and Levintova 2007; Butow *et al.* 2012), como de los profesionales sanitarios (Bischoff *et al.* 2003; Abraham and Fiola 2006; Angelelli 2007; Hsieh 2010; Hsieh and Kramer 2012). En el ámbito educativo, se ha utilizado para obtener

información de la actuación de niños como intérpretes (Faulstich Orellana, Dorner, et al. 2003). A nivel nacional, se ha utilizado fundamentalmente en el ámbito sanitario para recoger datos sobre las experiencias de los usuarios sobre el uso de intérpretes (Tellechea Sánchez 2005; Navaza 2008; Nevado Llopis 2013, 2014).

5.2.3. Entrevista cognitiva

La entrevista cognitiva es una herramienta de estrategia cualitativa que, si bien se ha utilizado bastante en investigación en traducción con el uso de *think aloud protocols* (TAPs) y mediante diseños que usan la retrospcción con entrevista (Rojo 2013), no se ha utilizado prácticamente en la investigación en interpretación.

La entrevista cognitiva se puede utilizar para recoger datos para la redacción posterior del cuestionario, pero también para la validación del mismo una vez que ha sido preparado.

Cognitive interviewing is a diagnostic tool for pre-testing survey instruments such as questionnaires. It focuses mainly on the questionnaire rather than the survey process, paying explicit attention to the mental processes respondents use to answer survey questions and thus allows covert as well as overt problems to be identified. It is qualitative and flexible in nature, being complementary to, rather than a replacement for, traditional field testing or piloting. (Collins 2003, p. 235)

Esta técnica se desarrolló durante los años ochenta (Willis 1999) y se centra principalmente en los procesos cognitivos de los sujetos cuando responden las preguntas de un cuestionario. Con ella, se entrevista a sujetos voluntarios de las mismas características de la población que compone la muestra del estudio con el objetivo de comprobar que los cuestionarios miden lo que se pretende con ellos y que los sujetos entienden e interpretan correctamente las preguntas del mismo (Haeger et al. 2012), tanto en lo relativo a la intención de las mismas como en lo

relativo al significado de los términos; ya que se ha demostrado que incluso pequeñas variaciones en la redacción de las preguntas, el formato y el orden pueden afectar en gran medida a las respuestas obtenidas (Schwarz 2007, p. 281). Se trata de una herramienta que permite garantizar la calidad y la precisión del instrumento diseñado, y que permite identificar posibles fuentes de error de respuesta en los cuestionarios.

The cognitive interview method has come to be viewed as an important means to ensure the quality and accuracy of survey instruments and is used to identify and analyze sources of response error in survey questionnaires (Willis, 1999; 2005).

La entrevista cognitiva se basa en las cuatro acciones cognitivas que cualquier sujeto realiza rápidamente al responder un cuestionario (Haeger et al. 2012):

There are four actions that the subject enacts when answering a survey question: they must comprehend the question, be able to retrieve information, make a judgment as to its relevance and accuracy as an answer to the question, and respond to the question. (Willis 1999, 2005; Collins 2003, p. 231).

Este proceso de respuesta queda perfectamente reflejado en el Gráfico 5 extraído de Collins (2003, p. 232).

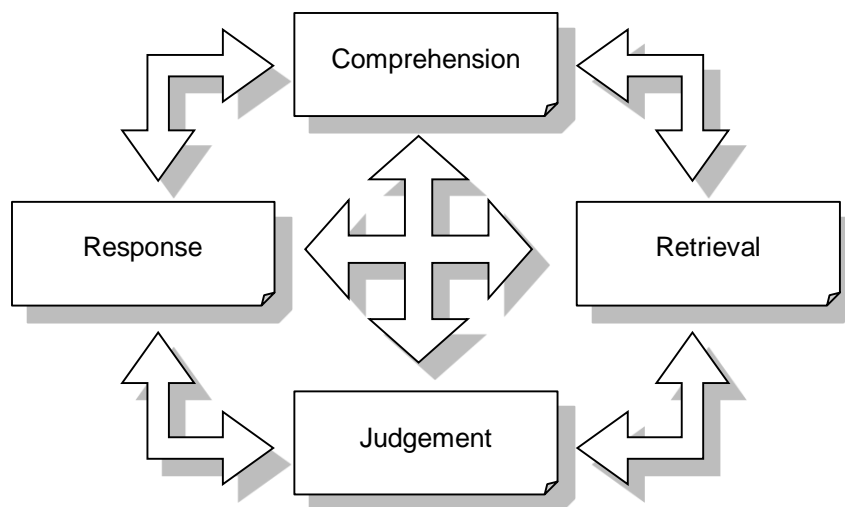


Gráfico 5. Modelo de pregunta-respuesta elaborada. Fuente: *Pretesting survey instruments: an overview of cognitive methods* (Collins 2003, p. 232)

En primer lugar el sujeto debe entender la pregunta del cuestionario y las opciones de respuesta proporcionadas. Si el sujeto interpreta el significado de una pregunta o las opciones de respuesta de un modo distinto al que se pretende con el diseño del cuestionario, extraer conclusiones precisas basadas en sus respuestas podría ser peligroso. Indudablemente, el objetivo del investigador es diseñar una pregunta que puedan entender por igual todos los encuestados y que coincida con lo que se pretende en la investigación. Una vez que la respuesta se ha entendido correctamente, el encuestado debe ser capaz de recuperar de forma precisa la información relacionada con la pregunta. Esta recuperación de la información es un proceso complejo y en ella intervienen algunos aspectos realizados de manera consciente y otros de manera inconsciente (Willis 2005). Además, la respuesta se ve condicionada por diferentes aspectos. En primer lugar, si el contexto en el que se pide al sujeto que recupere la información es diferente al contexto en el que ocurre la entrevista, el encuestado puede haber olvidado dicha información o no ser capaz de recordarla. En segundo lugar, hay que tener en cuenta que cuanto más extraño es un acontecimiento más fácil es que los sujetos lo recuerden. Así podría darse el caso de que solo respondan e informen sobre los acontecimientos más extraños, obviando los más comunes y tal vez más repetidos (Collins 2003).

Entre las desventajas de esta técnica destacan las limitaciones asociadas con los protocolos de pensamiento en voz alta, ya que la información obtenida depende de la información oral proporcionada por el entrevistado. Otra desventaja de la entrevista cognitiva es que los encuestados desean ser amables con el entrevistador y, en ocasiones, contestan a las preguntas aunque no entiendan lo que se les está preguntando. De este modo, ofrecen una respuesta rápida y que consideran que se adecúa a las expectativas del investigador.

En este apartado se han presentado las tres herramientas cualitativas utilizadas para recoger datos de las variables que se incluirán en el cuestionario. El investigador puede reunir datos de distintas fuentes, combinando sus observaciones introspectivas con el análisis de situaciones y las entrevistas o encuestas. Una vez realizado esto, unifica todos los datos, los interpreta y los organiza en las categorías y temas relevantes para su estudio, para dar paso a la elaboración del instrumento para la recogida de datos definitivo.

5.3. Herramientas de estrategia cuantitativa: encuesta

En el apartado anterior hemos presentado brevemente el uso de dos herramientas de estrategia eminentemente cualitativa para el posterior diseño de un instrumento cuantitativo como es el cuestionario. Existen diversas herramientas consideradas de corte cuantitativo pero la encuesta es el método más popular en investigación en ciencias sociales y además, es el que se ha utilizado para la recogida de datos en este trabajo.

...el arte de construir un buen cuestionario descansa fundamentalmente en una buena experiencia, que se va adquiriendo sobre todo con la cosecha de fracasos (García Ferrando, Ibáñez, & Alvira, 1986, p. 153)

La encuesta es una técnica de recogida de datos, que se enmarca en los diseños no experimentales propios de la estrategia cuantitativa, ya que permite estructurar y cuantificar los datos encontrados y generalizar los resultados a toda la población estudiada (Kuznik 2007, p. 317).

Si se compara con otras de su mismo tipo, la encuesta es la técnica de recogida de datos más adecuada cuando se pretende recoger información de grandes poblaciones y se busca la representatividad estadística. Por este motivo, se ha

convertido en una técnica muy popular en la investigación social, ya que es una manera versátil y relativamente fácil de reunir rápidamente grandes cantidades de información que ya se encuentra preparada para ser procesada (Dörnyei 2007, p.102 en Hale & Napier 2013, p.50).

Antes de proceder con este apartado, conviene aclarar la diferencia entre los términos encuesta y cuestionario, ya que se suelen utilizar como sinónimos e intercambiarse sin tener en cuenta las características específicas de cada uno. Aunque relacionados estos dos términos se refieren a cosas diferentes:

Si la encuesta es una técnica cuantitativa, el cuestionario es sólo una parte de la encuesta y hace referencia al formulario o documento que recoge las preguntas, que a su vez, representan unos indicadores implicados en el objetivo teórico de la encuesta (Hueso and Cascant 2012, p. 22)

Así el término encuesta se utiliza para definir a la herramienta o técnica que abarca todo el proceso, y cuestionario es el término que se utiliza para referirnos al documento donde se operativizan los subconstructos y donde se recogen los datos.

Como cualquier otro instrumento de recogida de datos, la encuesta presenta una serie de ventajas y desventajas que hay que tener en cuenta a la hora de decidir su uso.

Entre las ventajas que han contribuido a la gran popularidad de esta herramienta destacan su rápida administración, ya que se puede distribuir una gran cantidad de cuestionarios entre una gran cantidad de sujetos y la posibilidad de responder de manera anónima, lo que puede animar a los sujetos a responder con mayor sinceridad que en una entrevista donde los datos los recoge el entrevistador. Además, con el cuestionario se reduce al mínimo la influencia del investigador, puesto que no suele estar presente durante su distribución y si lo está, no suele intervenir. Otra ventaja importante es que las respuestas se pueden cuantificar más fácilmente gracias al diseño del instrumento.

Sin embargo, la principal desventaja radica en los bajos índices de respuesta a los cuestionarios (Kumar 1999). Un bajo índice de respuesta es algo común en prácticamente todas las encuestas, especialmente en las realizadas por correo. Por eso es necesario que en la muestra incluya una cantidad de encuestados bastante superior a la muestra que realmente se quiere conseguir. Es importante tener en cuenta los casos en los que hay un bajo índice de respuesta a una encuesta en su totalidad, ya que esto puede hacer que nuestros resultados estén sesgados. En cuanto a un bajo índice de respuesta a una pregunta o una serie de preguntas del cuestionario, lo que introduce otro tipo de sesgo y puede indicarnos que estas preguntas no interesaban a la población muestral o se consideran preguntas delicadas a las que los encuestados no quieren contestar o que no entienden (Fink 2003). Los cuestionarios, especialmente los autoadministrados, presentan otra desventaja relacionada con la imposibilidad de responder a las dudas de los encuestados. Es posible también que exista el riesgo de una falta de espontaneidad en las respuestas y que estas se vean influenciadas por sesgos en la formulación y en el diseño, y de la imposibilidad de no identificar la existencia de preguntas mal redactadas (Calvo Encinas 2009).

La Tabla 2, extraída y adaptada⁴⁴ de Calvo Encinas (2009, p. 342) refleja a modo de resumen las principales las ventajas y desventajas de este tipo de instrumento.

Ventajas	Desventajas
La administración más rápida, y por lo tanto menos costosa (Kumar 1999).	Los cuestionarios pueden generar índices de respuesta bajos porque no se reciben de forma positiva (Kumar 1999).
Se accede a un mayor número de individuos.	Falta de ocasión para aclarar dudas si surgen problemas a la hora de entender o contestar ítems (Kumar 1999).
Ofrece mayor anonimato (Kumar 1999).	Las respuestas pierden espontaneidad (Kumar 1999).
[...]	La respuesta a unas preguntas puede influir sobre la respuesta a otras preguntas (Kumar 1999).

⁴⁴ Se han eliminado algunas opciones que no eran aplicables a nuestro estudio.

Permite recoger respuestas sobre muchos temas a varios niveles en poco tiempo (Brennan and Williams 2004).	[...]
Las respuestas son cuantificables.	Las respuestas son muy específicas y no pueden contrastarse con otras informaciones más completas y personales (Kumar 1999).
Bien diseñado, fomenta unas condiciones de control que son significativas a la hora de eliminar o limitar sesgos.	Problemas a la hora de identificar ítems mal respondidos o interpretados y al cuantificar las respuestas perdidas.
Bien planificado, se minimiza la influencia del encuestador.	Existe un riesgo de sesgos en la formulación y diseño del cuestionario, que debe ser controlado.

Tabla 2. Ventajas y desventajas de los cuestionarios extraída y adaptada de Calvo Encinas (2009, p. 342)

Puesto que gran parte del éxito y la solvencia de una encuesta depende del diseño del cuestionario, es indiscutible la relevancia de que este se realice de manera cauta para que sea efectivo (Martínez-Gómez Gómez 2011, p. 225). Para esto, es primordial tener en cuenta los objetivos del proyecto, los conceptos centrales de la investigación y los indicadores que los componen, el tipo de encuesta que se empleará y su distribución, el universo muestral y el método de análisis de datos (Cea D’Ancona 2004).

Además, es muy importante revisar cada una de las fases que nos llevarán a obtener un cuestionario que pueda aportarnos los datos necesarios para contestar a nuestra hipótesis o pregunta de investigación y que se detallan a continuación:

- Diseño del cuestionario
- Métodos de validación
- Muestreo de la población
- Administración del cuestionario
- Recogida y análisis de datos

5.3.1. Diseño del cuestionario

El diseño del cuestionario es un aspecto al que hay que prestar especial atención puesto que de la calidad del instrumento dependerá en gran medida la calidad de los resultados obtenidos. Por este motivo, es importante acometer la tarea de la redacción de las preguntas y las decisiones sobre el formato como uno de los aspectos más importantes del trabajo realizado (Babbie 1999).

Uno de los primeros pasos a la hora de diseñar el instrumento de recogida de datos es decidir el tipo de preguntas que lo compondrán, ya que se puede redactar utilizando preguntas abiertas y preguntas cerradas. La elección de un tipo u otro de preguntas implica una serie de ventajas y desventajas que conviene analizar previamente.

Las preguntas abiertas dan lugar a respuestas espontáneas que pueden aportar nuevos datos para el trabajo (Calvo Encinas 2009), pero es más difícil codificar las respuestas y resumirlas de forma comparable (Saturno 2008). Los cuestionarios redactados con preguntas abiertas permiten al sujeto contestar con espontaneidad y expresar sus ideas sin limitaciones, más allá de las impuestas por el tema objeto de estudio. Sin embargo, la utilización de preguntas de este tipo implica una serie de inconvenientes tanto para el encuestado como para el encuestador. Para el primero suponen un mayor esfuerzo e inversión de tiempo en la respuesta. En el caso del encuestador implica una codificación complicada de las preguntas para su cómputo cuantitativo. La Tabla 3, extraída de Oppenheim (2001, p. 115) resume las ventajas y desventajas de las preguntas abiertas mencionadas anteriormente (Oppenheim 2001, p. 115):

Advantages	Disadvantages
Freedom and spontaneity of the answers	Time-consuming
Opportunity to probe	[...]
Useful for testing hypotheses about ideas	Coding: very costly and slow to process, Demand more effort from respondents

Tabla 3. Ventajas y desventajas de las preguntas abiertas

Por su parte, las preguntas cerradas facilitan la cuantificación de los resultados, pero limitar la libertad del encuestado al contestar, ya que se ve obligado a escoger entre una serie de respuestas facilitadas previamente por el investigador.

Si se opta por redactar un cuestionario con preguntas cerradas también hay que considerar las ventajas y los inconvenientes asociados. Por un lado, entre las ventajas de las preguntas cerradas destacan el menor tiempo necesario para responder, ya que no hay necesidad de redactar las respuestas; un menor coste de administración; la facilidad en el procesamiento de los datos obtenidos; su utilidad a la hora de probar hipótesis específicas; y una menor necesidad de formación por parte de los administradores. Por otro lado, entre las desventajas conviene destacar la pérdida de respuestas espontáneas, la posibilidad de que exista sesgo en las categorías de respuestas al estar redactadas por el propio investigador, y la posibilidad de que no guste a los encuestados e incluso les moleste. Además, el número cerrado de respuestas puede limitar las respuestas de la muestra y puede que, en ciertas ocasiones ninguna de las opciones coincida con lo que el sujeto tiene en mente (Gómez 2006, p. 127). La Tabla 4Tabla 3, extraída de Oppenheim (2001, p. 115), resume las ventajas y desventajas de las preguntas cerradas mencionadas anteriormente (Oppenheim 2001, p. 115):

Advantages	Disadvantages
Require little time	Loss of spontaneous responses
No extended writing	Bias in answer categories
Low costs	Sometimes too crude
Easy to process	May irritate respondents
Make group comparisons easy	
Useful for testing specific hypotheses	
Less interviewer training	

Tabla 4. Ventajas y desventajas de las preguntas cerradas

Si se opta por un cuestionario con preguntas cerradas, como en el caso de nuestro estudio, la redacción de estas preguntas no es una tarea fácil de emprender y hay diversas consideraciones que se deben tener en cuenta. Martínez Gómez (2011, p. 228), citando a Cea d'Ancona (2004), resume los aspectos que han de tenerse en cuenta a la hora de redactar un cuestionario con preguntas cerradas:

En primer lugar, habría que considerar cuántas alternativas de respuesta se van a incluir en cada pregunta. En este aspecto no existe uniformidad absoluta, pero sí cierto acuerdo al considerar que las preguntas cerradas politómicas (aquellas que ofrecen una serie de respuestas excluyentes entre sí) deben cubrir la mayor cantidad de posibilidades sin sobrepasar las ocho o diez alternativas. En el caso de las escalas, se recomienda que siempre estén por encima de tres, y se prefieren las que ofrecen entre cuatro y cinco opciones.

En segundo lugar, conviene decidir sobre la inclusión de categorías intermedias en las escalas, como por ejemplo, la opción «indiferente». En este aspecto tampoco existe consenso. Por un lado están aquellos que creen que hay que incluir la opción «indiferente», puesto que puede haber casos en los que el encuestado no tenga clara su respuesta o que considere que no se aplica a él (Frary 2002). Por otro lado aquellos que creen que este tipo de categoría puede llevar a los encuestados a elegirla como la opción menos complicada a la hora de decidirse en preguntas más difíciles o en los casos en los que no se quieren manifestar por una falta de disposición para colaborar.

Por último, habría que considerar la inclusión de la opción de «no sabe/no contesta» en el caso de las preguntas dicotómicas. Se trata de una práctica que suele desaconsejarse por parte de los especialistas⁴⁵, especialmente cuando se utiliza un cuestionario autoadministrado, ya que, al igual que ocurría con la opción indiferente en las escalas, el sujeto puede sentir cierta tendencia a elegir esta opción cuando no quiera expresar su opinión.

⁴⁵ Consulta con D. Antonio Maurandi, Servicio de Apoyo Estadístico a la Investigación, Universidad de Murcia. Fecha de consulta: noviembre 2013.

Una vez decidido el tipo de pregunta que se va a incluir, otro aspecto a tener en cuenta en el diseño del cuestionario es la adecuación de la longitud del mismo, es decir, la cantidad de preguntas que lo componen. En un principio, se podría pensar que cuanto más corto sea el cuestionario más personas estarán dispuestas a responderlo, pero a este respecto tampoco hay resultados concluyentes que indiquen si la longitud del cuestionario afecta a la tasa de respuesta (Sahlqvist *et al.* 2011).

Common sense suggests that the shorter the questionnaire, the more likely a high response rate, and persons studying questionnaire efficiency have tended to accept this belief in spite of little empirical evidence to support it.... Surprisingly few studies actually have examined correlations between length of questionnaires and rate of response, and those studies that have done so generally have yielded confusing results. (Berdie 1973, p.278 en Bogen 1996, p.1020)

No existe, por tanto, una longitud ideal de cuestionario, sino que la cantidad de preguntas debe ser la adecuada para responder a los objetivos del estudio, sin llegar a suponer un gran esfuerzo por parte del encuestado.

En lo que respecta al formato del cuestionario, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: la apariencia, la colocación y distribución de las preguntas, la división entre temas, entre otros.

Los cuestionarios deben tener un aspecto profesional que identifique claramente quién realiza el estudio y en qué marco se encuadra. Además, su formato debe ser atractivo y captar la atención del sujeto, especialmente en los cuestionarios autoadministrados, la forma más común de administración de encuestas y donde el investigador no suele estar presente (Liu 2011). Cuando el encuestado debe responder en una copia impresa, las páginas siempre tienen que estar numeradas.

En lo que se refiere al orden y la distribución de las preguntas, conviene estructurar el contenido del cuestionario en bloques claramente divididos que faciliten al sujeto la contextualización de sus respuestas. En ocasiones, se recomienda que las preguntas sobre temas delicados se sitúen en la parte final del mismo, ya que así permiten al encuestador ganarse la confianza de los encuestados antes de llegar a las mismas (Frary 2002). Lo mismo ocurre con las preguntas referentes a datos personales. Sin embargo, esta decisión queda a discreción del investigador, dependiendo del tratamiento que se le vaya a dar a dicha información.

Otro de los elementos esenciales de cualquier cuestionario, que adquiere especial relevancia en el caso de los cuestionarios autoadministrados, es la inclusión de una carta de presentación y de una lista de instrucciones (Babbie 1999; Bourque and Fielder 2003). El propósito de la carta de presentación es explicar al encuestado los objetivos y la naturaleza del estudio, el tratamiento de los datos y cualquier información que se considere relevante, como por ejemplo, los plazos de respuesta del cuestionario. En cuanto a las instrucciones, deben ser claras y explicar cómo se debe contestar el cuestionario. Además de claridad en la exposición, es muy importante que las instrucciones resulten interesantes y que atraigan la atención del encuestado. Esto cobra una mayor importancia en el caso del cuestionario autoadministrado, puesto que se trata de la única fuente de información de la que dispone el encuestado para responder a las preguntas.

Una vez redactado y preparado, el instrumento de medida se debe validar. En el apartado siguiente se analizan tres métodos de validación de la fiabilidad del cuestionario, que se utilizaron en la preparación del cuestionario utilizado en nuestro trabajo.

5.3.2. Métodos de validación

Questionnaires have to be composed and tried out, improved and then tried out again, often several times over, until we are certain

that they can do the job for which they are needed. (Oppenheim 2001, p. 47)

Una vez preparado, el cuestionario debe validarse y probarse para asegurar que las preguntas contenidas en el mismo responden a los objetivos del investigador, puesto que «*once a fault has found its way into the main field-work, it will almost certainly prove irretrievable*» (Oppenheim 2001, p. 47). En esta fase se prueba su robustez, para intentar evitar el sesgo y la influencia del investigador en el mismo, lo que contribuye a garantizar la calidad del estudio. Estos métodos también sirven para comprobar si los sujetos de la muestra definitiva serán capaces de entender las preguntas y los términos en los que el cuestionario está redactado.

Entre los métodos que se pueden utilizar para la validación del cuestionario encontramos:

a. Validación de caso único o entrevista cognitiva

Este método consiste en una aplicación especial del cuestionario a una persona «de confianza» que tiene las mismas características de los destinatarios del cuestionario. Normalmente, se le pide que complete el cuestionario en voz alta, tanto en la lectura del mismo como en los pensamientos que pasen por su mente, así como en la respuesta. Cuando lo acaba, se le solicita su opinión sobre el conjunto de cuestionario y las diferentes preguntas (Murillo Torrecilla 2011).

Esta validación de caso único también se puede realizar mediante la entrevista cognitiva, una herramienta de estrategia eminentemente cualitativa, que, como ya mencionamos anteriormente, puede convertirse en una herramienta de diagnóstico para comprobar si el cuestionario diseñado cumple su función.

b. Validación o panel de expertos

Este método consiste en el análisis del cuestionario por un grupo de expertos en la metodología del cuestionario. Estos expertos examinan y evalúan la construcción y la conceptualización del mismo. También proceden a evaluar la metodología y el diseño utilizados en la construcción de dicho instrumento en función del campo de especialidad de cada experto (Calvo Encinas 2009, p. 358; Morón Martín 2009, p. 424; Huertas Barros 2013, p. 200). En opinión de Ortega Herráez, esta evaluación sirve para:

consolidar la construcción teórica del cuestionario (desde un punto de vista conceptual y de planteamiento), la construcción lingüística (desde el punto de vista de la formulación) y la construcción metodológica (diseño aplicado) del instrumento. (2006, p. 449)

La composición de un panel de expertos no está sujeta a una cantidad fija de los mismos, sino que viene determinada por la disponibilidad y la accesibilidad a dichos expertos. La diferencia de esta herramienta frente a las otras es que las recomendaciones se basan en la experiencia que tienen los expertos tras haber realizado diversas investigaciones y no en las reacciones de los encuestados.

c. Aplicación de un piloto

Una vez revisada la redacción del cuestionario e incorporados los elementos aportados por el panel de expertos, se debe aplicar un piloto. Un piloto consiste en la distribución del cuestionario a una muestra de población similar a la del estudio definitivo para que respondan al cuestionario. El objetivo principal del mismo es asegurar la calidad del cuestionario y, por extensión, de los datos obtenidos. Con este pilotaje se puede poner de manifiesto cualquier ítem mal construido, por su redacción o por su falta de especificidad. Durante el mismo también se pone a prueba el orden e interrelación de las preguntas, además de cualquier otro problema que el

investigador no se hubiera planteado. Así, este pilotaje es una oportunidad para probar el instrumento antes de que este se convierta en final. Además, sirve para evaluar la facilidad de respuesta del cuestionario y la facilidad de administración y análisis del instrumento (Edenborough 2002; Fink 2003).

Para que el pilotaje tenga éxito se debe realizar con una muestra lo más similar posible a la población objeto de estudio y simular su uso en un contexto similar, puesto que cuanto más similares sean las características de los encuestados en el cuestionario piloto, más fiable será el pilotaje del mismo.

En cuanto a las preguntas del cuestionario, deben ser lo más parecidas posible a las preguntas que conformen el cuestionario definitivo. Deben coincidir en los temas tratados y en la redacción lo máximo posible, pero es posible que difieran de las del cuestionario definitivo una vez aplicados los cambios derivados de los distintos métodos de validación.

De cualquier modo cabe recordar que el pilotaje del cuestionario no es el único medio de validación del cuestionario y debe combinarse con alguno de los medios descritos anteriormente.

Pilots may detect overt problems that disrupt the response elicitation process they often do not provide evidence of causes, nor do they provide evidence of covert problems. Thus we need to use question-testing methods derived from social and cognitive psychology, which will help us to systematically look at the question-and-answer process. (Collins 2003, p. 231)

Una vez validado el cuestionario mediante las herramientas aquí revisadas, procede decidir a qué población se va administrar. En el siguiente apartado se analizan algunas consideraciones referentes a este tema.

5.3.3. Muestreo de la población

The accuracy of your findings largely depends upon the way you select your sample. (Kumar 1999, p. 8)

Puesto que tal y como indica Kumar, uno de los pilares básicos de la encuesta es la selección de la muestra, parece oportuno incluir un apartado en el que se determinen las diferentes formas de realizar esta selección. Conviene diferenciar previamente entre muestra y población. Según Dörney (2007), por muestra se entiende el grupo de participantes a los que examina el investigador y por población se entiende el grupo de personas sobre las que versa el estudio:

The sample is the group of participants whom the researcher actually examines in an empirical investigation and the population is the group of people whom the study is about... the sample is a subset of the population that is representative of the whole population. (Dörnyei 2007, p. 96 en Hale y Napier 2013, p. 67)

Por tanto, se sobreentiende que, desde una perspectiva cuantitativa, la muestra será más válida cuanto más se acerque a la población total (Calvo Encinas 2009). Sin embargo, la selección de una muestra es necesaria porque el acceso a toda la población objeto del estudio suele ser inviable desde el punto de vista económico y temporal.

Otro de los aspectos importantes a la hora de realizar el muestreo es decidir el tamaño de la muestra. Se trata de una tarea complicada, puesto que en los estudios de traducción e interpretación no existe consenso sobre el tamaño de la muestra ni tampoco sobre el mejor método para la elección de la misma. En general, no hay consenso sobre el tamaño exacto de la muestra. Normalmente, queda a discreción del investigador, aunque en la mayoría de los casos se indica la importancia de seleccionar una cantidad lo suficientemente amplia y representativa (Kumar 1999, p. 8):

The underlying premise in sampling is that a relatively small number of units, if selected so that they genuinely represent the study population, can provide – with a sufficiently high degree of probability – a fairly true reflection of the sampling population that is being studied.

No obstante, algunos autores intentan establecer un número mínimo para la muestra. Dörnyei (2007, p. 99), por ejemplo, sugiere una muestra de al menos 100 cuestionarios para que una encuesta sea representativa.

El tamaño de la muestra está vinculado con el índice de respuesta. Al igual que ocurre con la longitud del cuestionario y el mínimo de la muestra, no existe consenso sobre lo que se considera un índice de respuesta apropiado. A modo orientativo, Kumar (1999) sugiere que un índice de respuesta adecuada es aquel que se encuentra entre el 20% y el 50% de los cuestionarios remitidos (Hale & Napier 2013, p.68).

A la hora de seleccionar la muestra, es importante decidir la mejor estrategia o técnica de selección para que el estudio sea objetivo y estadísticamente representativo. En este aspecto tampoco existe consenso sobre cuál es la técnica más adecuada o más fiable:

The best sampling strategy for a given survey project is the one that is best suited to the study... For small-scale research projects, probability sampling is either not necessary, not feasible, and/or not desirable. Also, the tenets of ethics may dictate what can or cannot be done in terms of sampling. (Hale and Napier 2013, p. 68)

Para llevar a cabo esta selección de la muestra se pueden aplicar técnicas probabilísticas o no probabilísticas (Kumar 1999; Babbie 1999; Hale y Napier 2013; Dörnyei 2007), aunque en los estudios de Interpretación es frecuente encontrar la mezcla de estos dos métodos.

La elección de una muestra probabilística o no probabilística depende de los objetivos del estudio, del diseño de la investigación y de la contribución que se persiga conseguir con la investigación (Gómez 2006). Por muestra probabilística o aleatoria se entiende aquella en la que todos los sujetos de la población han tenido la misma probabilidad de ser escogidos (Gómez 2006, p. 112). A este respecto, las muestras probabilísticas, aunque no sean perfectas, son más representativas debido a que evitan los sesgos (Babbie 1999). A las técnicas probabilísticas pertenecen el muestreo estratificado y el muestreo por conglomerados, ambas técnicas aplicadas en nuestro estudio y que describiremos en mayor detalle en el Capítulo de Metodología. Por su parte, las muestras no-probabilísticas o dirigidas también son útiles en la investigación. Estas muestras se definen como aquellas en las que «la elección de sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores» (Gómez 2006, p. 117). En el trabajo que nos ocupa, además de las técnicas probabilísticas mencionadas anteriormente, se aplicó una técnica no-probabilística, el muestreo por conveniencia, y que al igual que en el caso de las técnicas probabilísticas, explicaremos en mayor detalle en el Capítulo de Metodología.

Una vez que se ha diseñado y validado el instrumento de medida y se ha seleccionado la muestra de población, llega el momento de su administración.

5.3.4. Administración del cuestionario

La administración del cuestionario se puede realizar de diversas formas: puede ser el mismo encuestador el que vaya realizando las preguntas y anotando las respuestas o ser el propio encuestado el que anote las respuestas, como ocurre en los cuestionarios autoadministrados. Además, tal y como ocurre con la selección de la muestra, el método de administración puede influir en la tasa de respuesta obtenida, y por tanto en los resultados del estudio (Kumar 1999; Fink 2002; Hale and Napier 2013).

En los casos en los que el sujeto responde por sí mismo a las preguntas, normalmente por escrito, se habla de cuestionarios autoadministrados:

Self-administered questionnaires are instruments used to collect information from people who complete the instruments themselves. (Bourque and Fielder 2003, p. 2)

En el caso de los cuestionarios autoadministrados se pueden administrar de diferentes modos. Podemos diferenciar principalmente entre aquellos en los que hay supervisión y en los que se administran sin supervisión. En el caso de los que se administran bajo supervisión, se pueden distribuir en grupo o de manera individual. La elección de un tipo u otro de administración conlleva una serie de ventajas y desventajas (Bourque and Fielder 2003) que se analizan a continuación.

Como hemos mencionado anteriormente, dentro de la categoría de cuestionarios que se distribuyen con supervisión, encontramos aquellos en los que el encuestador o investigador entrega en persona el cuestionario y los sujetos lo responden en su presencia. La ventaja principal de este tipo de distribución es que los encuestados tienen la posibilidad de consultar cualquier duda que les surja durante la cumplimentación del mismo. En cuanto a las desventajas, suele ser bastante costoso, tanto en términos económicos como de tiempo. Además, existe el peligro de que el encuestador no ofrezca las mismas instrucciones a todos los encuestados y que estas varíen de una persona a otra. Dentro de esta categoría de administración bajo supervisión, el cuestionario también se puede distribuir entre un grupo reunido en un mismo lugar. La ubicación de los encuestados en un mismo lugar permite que exista homogeneidad en las instrucciones ofrecidas a todos los sujetos y, al igual que en la distribución individual, puede responder a las dudas de los encuestados y controlar que no exista comunicación entre los sujetos, además de supervisar la finalización del cuestionario. No obstante, se trata de un tipo de administración no apta para utilizar cuando la muestra incluye población general que

no se puede reunir en un mismo lugar y en los casos en los que la población objeto de estudio está distribuida en zonas geográficas diferentes.

En cuanto a los cuestionarios donde no existe la supervisión del encuestador, es decir, de los cuestionarios autoadministrados, coinciden con los cuestionarios con supervisión en la homogeneidad de las instrucciones, ya que todos los sujetos reciben las mismas indicaciones por escrito, normalmente. Entre las ventajas más destacables encontramos la posibilidad de distribución entre muestras de población amplias. En cuanto a las desventajas, el encuestado pierde el control sobre quién responde al cuestionario y desaparece la posibilidad de aclarar dudas referentes al contenido.

La Tabla 5, extraída y adaptada de Bourque y Fielder (2003, pp. 8–9) resume las ventajas y desventajas mencionadas anteriormente:

Type of Administration	Advantages	Disadvantages
One-to-one	Interviewer available to answer questions	Expensive
	Maximizes confidentiality in face-to-face interviews	
Group	Allows for consistency in instructions to respondents	Not usable with general population
	Simultaneous administration to all respondents	
	Administrator can answer questions	
	Allows administrator to monitor communication between respondents	
	Allows administrator to monitor completion by respondents	
	Useful in pretesting	
Unsupervised	Allows for consistent stimulus to all respondent	Lack of control over who responds
	Allow for the possibility of more representative samples	Provides no direct information on the answerability of questions
		Questionnaire must stand alone

Tabla 5. Ways of Administering Respondent Completed Questionnaires

Por tanto, cuando se quiere llegar a muestras grandes de población, el cuestionario autoadministrado sin la presencia del encuestador es el más adecuado puesto que se puede administrar en un tiempo reducido y con un coste relativamente más bajo (Babbie 1999; Bourque and Fielder 2003).

En cuanto a la forma de envío del cuestionario, el cuestionario impreso en el correo postal sigue siendo muy utilizado, complementada en muchos casos por el envío del archivo en un formato imprimible mediante el correo electrónico. No obstante, cada vez se tiende más a la utilización de cuestionarios en línea, ya que en los casos en los que el encuestado tiene que responder y volver a enviar el cuestionario por correo convencional, o escanearlo y enviarlo por correo electrónico puede tener una tasa de respuesta menor que en aquellos casos en los que se puede responder en línea a través de un enlace en internet.

La decisión sobre una forma u otra de envío conlleva de nuevo una serie de ventajas y desventajas. En el caso del envío impreso postal o envío mediante correo electrónico, el investigador puede controlar la cantidad de encuestados a los que envía el cuestionario por lo que puede saber exactamente la cantidad de cuestionarios respondidos. No obstante, este método de envío puede hacer que disminuya esta cantidad, ya que el proceso de devolución del cuestionario implica un esfuerzo mayor por parte del encuestado, puesto que este debe devolver el cuestionario completado por correo postal. Además, el procesamiento de los datos es más complicado, porque se tienen que introducir en el programa informático de análisis de datos estadísticos de manera manual.

Como hemos comentado anteriormente, cada vez hay una mayor tendencia a distribuir cuestionarios en línea. Este método puede contribuir a que se obtenga una mayor cantidad de respuestas, ya que se accede a ellos haciendo clic en un enlace. El tratamiento de los datos recogidos es también más fácil, ya que el encuestador recibe los datos ya informatizados, lo que posibilita que sea más fácil exportarlos para el análisis estadístico. Todo lo anterior hace que la distribución suponga menos costes frente a los cuestionarios remitidos por correo postal, puesto que desaparece la

necesidad de imprimirlos y enviarlos (Hale y Napier, 2013, p. 74). La distribución en línea presenta también una serie de desventajas, como son el hecho de que el encuestador no pueda controlar quién responde al cuestionario ni la cantidad de sujetos que reciben el cuestionario.

Una vez terminado el proceso de envío de los cuestionarios, y transcurrido un plazo de tiempo razonable, conviene enviar un recordatorio, especialmente si se utiliza un formato electrónico (Brennan and Williams 2004) donde debe indicarse claramente la fecha de hasta la que estará disponible el cuestionario para responderse en línea.

5.3.5. Recogida y análisis de datos

Una vez finalizado el plazo para responder al cuestionario, hay que proceder a la codificación y al análisis de los datos.

Como se ha mencionado anteriormente, en el caso de los cuestionarios que se contestan en línea, el procesamiento de los datos para su posterior tratamiento informático es menos complicado que si se trata de un cuestionario que se ha rellenado en papel. En este último caso, hay que introducir los datos en el sistema informático para poder procesarlos.

El análisis de los datos se puede realizar con diversas herramientas informáticas, entre las que encontramos: SPSS (en sus distintas versiones), Statgraphic y R (Hueso and Cascant 2012).

El programa informático SPSS es el más popular en la investigación en ISP, ya que ofrece una interfaz relativamente fácil de utilizar y permite realizar gran cantidad de operaciones estadísticas. Además de analizar las variables introducidas, permite la realización de gráficos y diversos métodos de exportación que se pueden adaptar a las necesidades del investigador. Para la cuantificación en este programa es necesario

codificar los datos lingüísticos del cuestionario en numéricos, algo que hay que tener en cuenta a la hora de formular las preguntas del cuestionario.

Tras la realización del análisis estadístico y la presentación de los datos, el investigador debe interpretarlos y con ellos, comprobar si el instrumento diseñado ha cumplido el objetivo para el que se diseñó.

6. Consideraciones finales sobre el uso de herramientas

Como se ha mencionado anteriormente, en este capítulo se han explicado en profundidad únicamente las herramientas, tanto cualitativas como cuantitativas, que han contribuido al diseño del instrumento y que se han utilizado en nuestro estudio. A pesar de que las herramientas se encuadren en uno u otro método, todas se pueden complementar y utilizar de manera conjunta dependiendo de los objetivos de la investigación planificada.

Así, las herramientas eminentemente cualitativas, a saber, la entrevista en profundidad, la entrevista estructurada en grupo de discusión y la entrevista cognitiva se pueden utilizar para las fases iniciales del diseño o para la validación, en el caso de la entrevista cognitiva, de una herramienta eminentemente cuantitativa como es la encuesta. No obstante, el uso de una mayor o menor diversidad de herramientas viene determinado principalmente por el objetivo del estudio, pero también por los medios con los que cuenta el investigador.

Las herramientas presentadas en este capítulo dotan al instrumento principal de la fiabilidad y robustez que se pretende en todo estudio. Es importante no limitar la redacción del instrumento a la introspección o a la observación del fenómeno que

se quiere investigar, sino que hay que dotar al instrumento de una fiabilidad que se aporta utilizando las herramientas descritas en este capítulo.

Una vez finalizado el análisis teórico de las herramientas y de la investigación en ISP pasaremos a centrarnos en el estudio empírico propiamente dicho.

ESTUDIO EMPÍRICO

5

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

En los capítulos anteriores revisábamos la literatura relativa a las funciones y las características las funciones y las características de los facilitadores de la comunicación en los servicios públicos a los que acuden los inmigrantes. Se hace necesario pues, incluir un capítulo en el que se analicen las características de esta población en España a nivel general y del alumnado extranjero, en particular. De esta suerte, en este capítulo se presentan los datos demográficos relativos a la población inmigrante en España, presentando su evolución y centrándonos principalmente en la Región de Murcia, donde se centra nuestro estudio. Una vez presentadas las características lingüísticas de la población en general, se presentan los datos relativos al alumnado extranjero presente en los centros educativos, tanto a nivel nacional como regional en la Región de Murcia. A su vez, estos datos nos sirven como antecedentes y como base para el diseño de nuestro estudio y de nuestra muestra de población.

1. Los extranjeros en España

España, que hasta la década de los setenta era un país emisor de emigrantes, ve cómo se detiene el flujo de salida para pasar a ser un país receptor de inmigrantes. La década de los noventa y la primera década del siglo XXI representan el punto álgido en esta afluencia de inmigrantes, principalmente ciudadanos marroquíes y latinoamericanos. En el siguiente gráfico se puede ver la evolución de la cantidad de extranjeros censados, que pasa de representar un 0,52% sobre el total de población a suponer un 12,20% en el año 2010. El gráfico siguiente muestra claramente esa evolución:

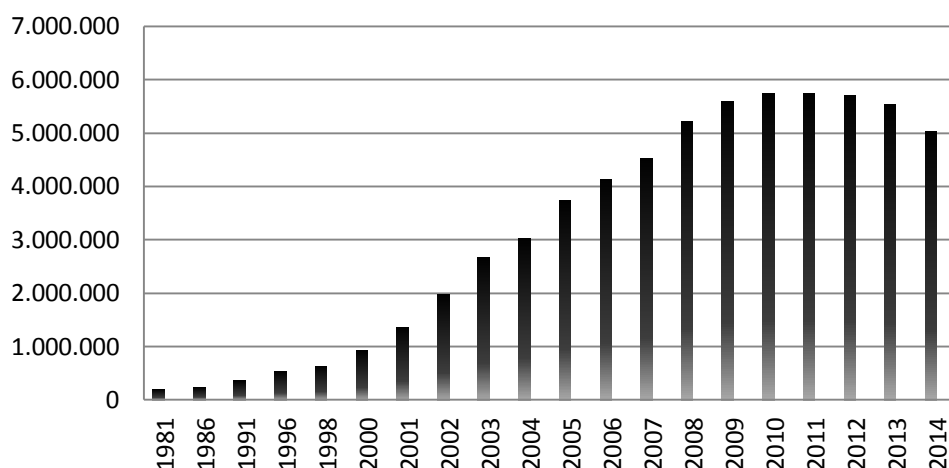


Gráfico 6. Evolución de los extranjeros en España desde el año 1980. Elaboración propia. Fuente: Ministerio del Interior

Según los datos de Eurostat, en el año 2010, la población extranjera en España acudía a nuestro país por diversos motivos y suponía un 12,3% sobre el total de la población. En el año 2007, se realizó la Encuesta Nacional de Inmigrantes, y en ella se recogían las razones que mueven a los inmigrantes mayores de 16 años a emigrar a España:

Calidad de vida	40,0
Búsqueda de un empleo mejor	39,0
Reagrupación familiar	32,1
Falta de empleo	23,3
Coste de vida	14,3
Clima	11,4
Razones formativas o educativas	8,4
Cambio de destino laboral	5,9
Jubilación	3,6
Razones políticas	3,0
Estancia temporal en país de tránsito	1,1
Razones religiosas	0,4
Otros	12,1

Tabla 6. Motivación para venir a España (%)⁴⁶

⁴⁶ Fuente: Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007

Como se recoge en la Tabla 6, un alto porcentaje emigra para mejorar su calidad de vida y en busca de un empleo mejor. Independientemente del motivo que les lleve a emigrar, cuando un inmigrante llega por primera vez a España, suele tener una serie de necesidades intrínsecas a su propia condición, como por ejemplo la necesidad de acceder a los derechos básicos de todo ciudadano. Aquellos que no hablan español, además de las necesidades propias de todo el colectivo de inmigrantes, se enfrentan al problema de encontrarse en un país con una lengua diferente que desconocen. A pesar de que existan organizaciones⁴⁷ que consideran que el aprendizaje del idioma es el factor más decisivo en la integración de los inmigrantes e incidan en su importancia, una lengua no se aprende en unos pocos días. Por este motivo, es durante esos primeros días o meses, cuando el inmigrante tiene que realizar una serie de trámites, y cuando el facilitador de la comunicación desempeña un papel primordial.

Tal y como refleja el Gráfico 6 anterior, desde el año 2000 España ha experimentado la llegada de una gran cantidad de inmigrantes. El incremento de la población extranjera desde el año 2000, cuando la inscripción de extranjeros en el Padrón fue de 923.879, pasando a ser prácticamente cuatro millones y medio a finales de 2014. Esta tendencia al alza se rompe en los dos últimos años, probablemente debido a la crisis económica actual y a la adquisición de la nacionalidad española por parte de muchos inmigrantes que ya cumplen los requisitos necesarios. No obstante, a pesar de este descenso en los dos últimos años la población extranjera se ha multiplicado por cinco en estos 15 años.

Como podemos ver en el Gráfico 7 más abajo, de los 4.447.852 extranjeros que había en España en 2014, los países de origen de las nacionalidades más numerosas en España son Rumanía (795.513) y Marruecos (771.427).

⁴⁷ Entrevistas realizadas en el marco de una investigación del Grupo de Investigación HUM 737 a las Organizaciones No Gubernamentales Granada Acoge y Cruz Roja.

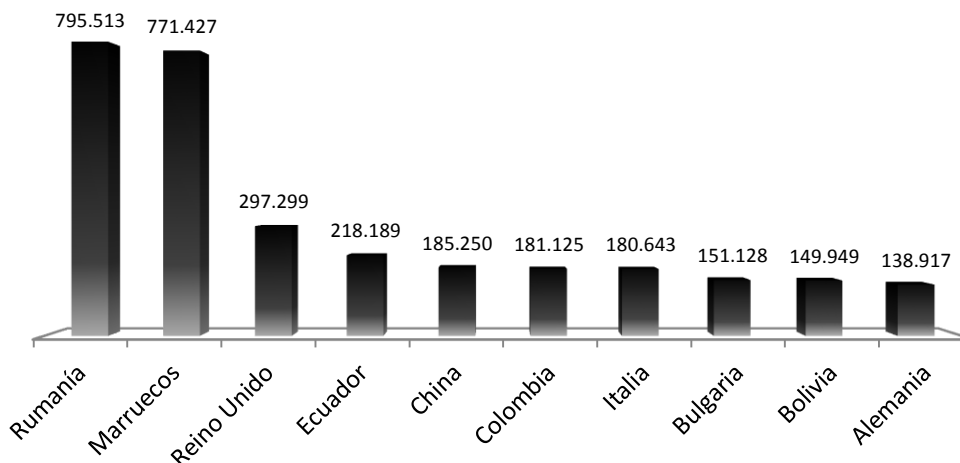


Gráfico 7. Nacionalidades de los extranjeros en el último año⁴⁸

En cuanto a la edad de estos residentes extranjeros, del total mencionado anteriormente, 580.044 tienen entre 3 y 16 años. Estas edades coinciden con la edad mínima y máxima en las que el inmigrante tiene derecho a la educación básica gratuita, como veremos más adelante.

2. Los extranjeros en la Región de Murcia

La elección de la Región de Murcia como campo de estudio para esta tesis se basa en el hecho de que se trata de una de las regiones que más extranjeros acogen. Dicha región tiene un gran atractivo para los inmigrantes, que se pueden clasificar principalmente en dos grupos: los que se trasladan a la zona por motivos económicos y buscan conseguir un trabajo, y los que vienen atraídos por sus zonas costeras y por su tiempo estival durante prácticamente todo el año. Este atractivo ha contribuido a que la población residente extranjera se haya visto incrementada en gran medida en los últimos veinte años. Por este motivo, mientras que en España, el porcentaje

⁴⁸ Fuente: INE, Padrón continuo

medio de extranjeros inscritos en el Padrón se encuentra en 10,7%, la Región de Murcia ocupa la tercera posición en porcentaje de extranjeros inscritos con un 14,7%, por delante incluso de Comunidades Autónomas como Cataluña, Madrid e incluso Andalucía:

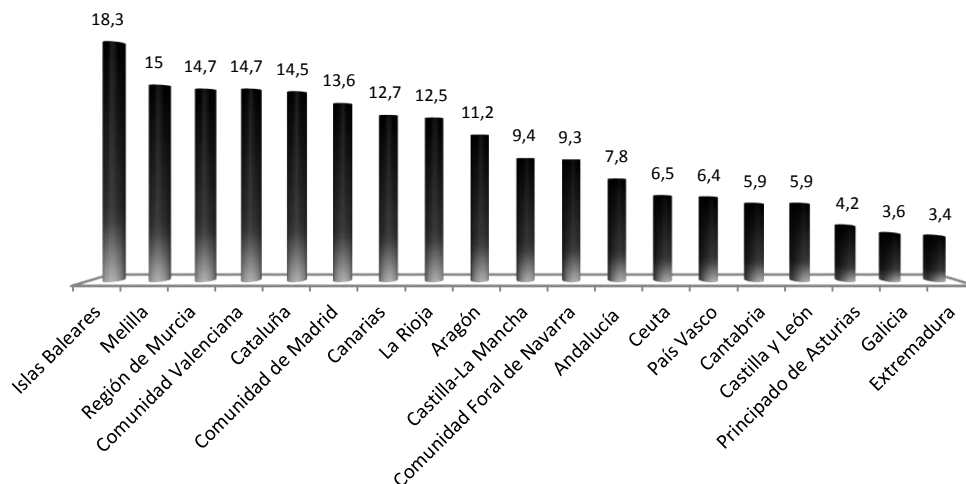
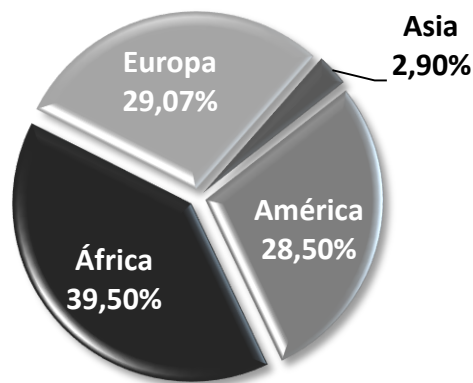


Gráfico 8. Extranjeros inscritos (% sobre la población) dentro de cada comunidad y ciudad autónoma a 1 de enero de 2014.⁴⁹

Según los datos del año 2014, el número de extranjeros residentes en la Región de Murcia se situaba en 215.869⁵⁰. De estos, 85.250 (37%) procedían del continente africano, 62.764 (31%) venían de Europa, 61.592 (29%) eran procedentes de América, tanto del Norte como del Sur y 6.225 (3%) eran de origen asiático.



⁴⁹ Fuente: INE, Padrón continuo

⁵⁰ Fuentes: INE – Padrón municipal de habitantes / CREM – Padrón municipal de habitantes

Gráfico 9. Origen de los residentes extranjeros en la Región de Murcia

En cuanto al país de procedencia de estos residentes y por orden de mayor a menor número, los extranjeros más numerosos son los procedentes de Marruecos, Ecuador, Reino Unido, Rumanía, Bolivia, Bulgaria y Colombia.

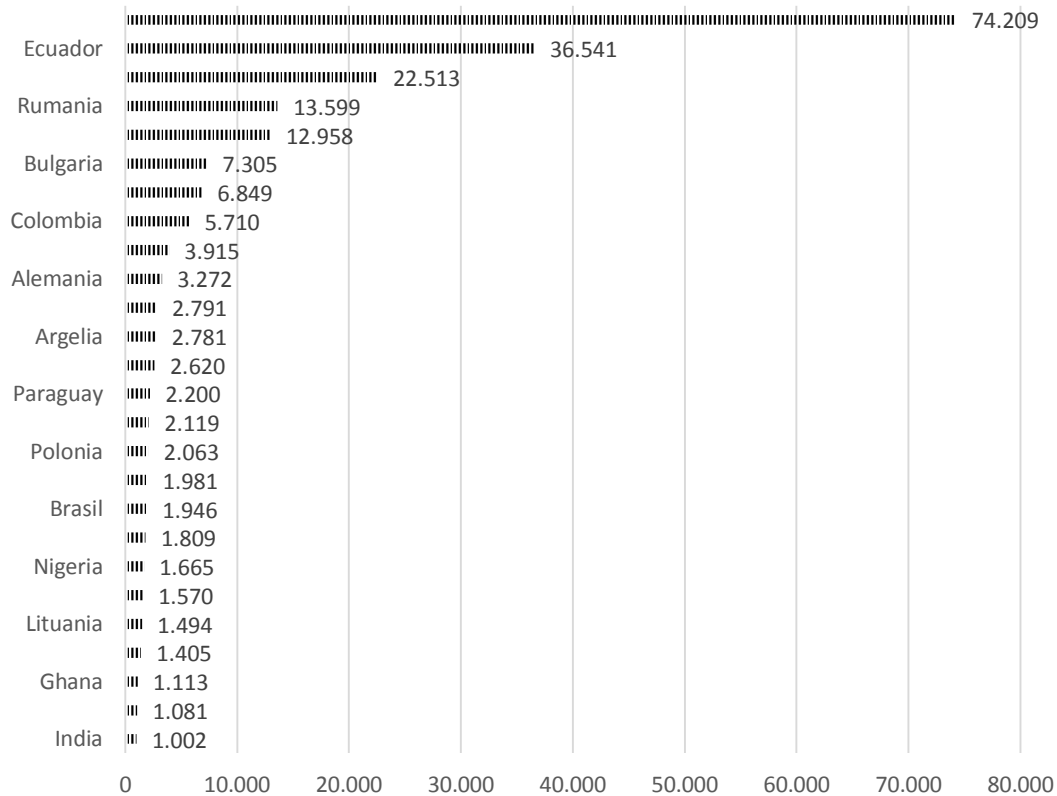


Gráfico 10. País de origen de los extranjeros residentes en Murcia. ⁵¹

⁵¹ Elaboración propia a partir de INE – Padrón municipal de habitantes / CREM – Padrón municipal de habitantes

3. Alumnado extranjero en el sistema educativo español

Como hemos comentado anteriormente, el desarrollo económico en España a comienzos del siglo XXI provocó un fenómeno de atracción migratoria que produjo un aumento de la matriculación de alumnos extranjeros⁵² en el sistema educativo español. Además, muchos de los inmigrantes que residen en España, si bien en un primer momento deciden venir a este país a trabajar y dejan atrás sus familias, con el tiempo se asientan y deciden reagrupar a sus familiares en España. De acuerdo con la Ley de extranjería, el residente extranjero en España puede reagrupar a su cónyuge y a los hijos menores de 18 años. Como veíamos en la Introducción y en línea con la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la Ley de Extranjería, en su artículo 9 reconoce el derecho a la educación básica, libre y gratuita, de todos los niños menores de 16 años. Por este motivo, cuando un inmigrante reagrupa a su familia y en esta hay menores de 16 años que van a residir en España, estos tienen el derecho y la obligación de asistir a clase. Así, estos menores se convierten en alumnos extranjeros dentro del sistema educativo español, puesto que no poseen la nacionalidad española.

Como muestra el Gráfico 11, la cantidad total de alumnos extranjeros en los centros educativos españoles aumentó en los primeros diez años del siglo XXI, cuando pasó de 80.687 alumnos extranjeros en el curso 1998-99 a 781.141 durante el curso 2012-2013, siguiendo la tendencia de aumento de la inmigración en España que veíamos en el apartado anterior.

⁵² Según el Informe *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (2000-2011)* «se considera alumno extranjero al que no posee la nacionalidad española. El alumnado con doble nacionalidad se ha considerado español». (Ministerio de Educación 2011, p. 2)

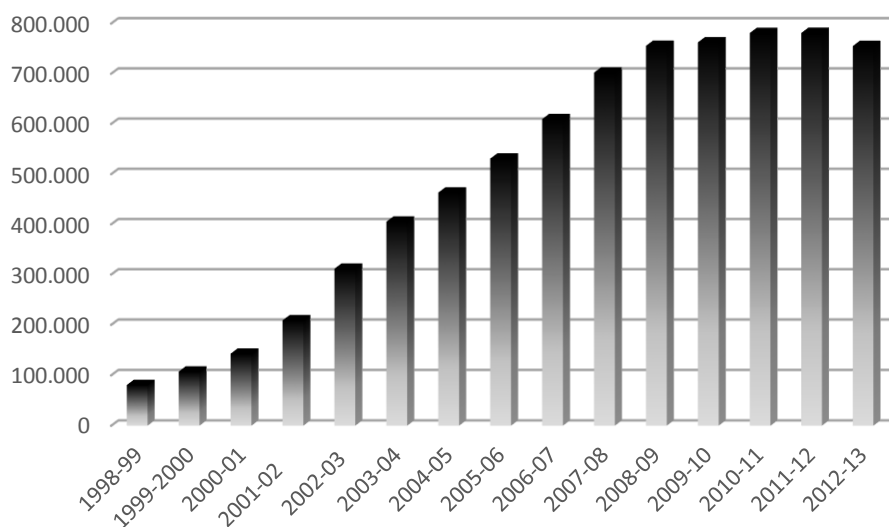


Gráfico 11. Evolución del alumnado extranjero en España (1998-2013)⁵³

Estos extranjeros tienen orígenes diversos, aunque hay varios grupos que destacan especialmente. Durante el curso académico 2012-2013, según los últimos datos definitivos de alumnado extranjero disponibles, del total de los 763.215 alumnos, el grupo más numeroso lo conformaban los alumnos procedentes de Marruecos (165.217), seguidos de los procedentes de Rumanía (98.908) y los procedentes de Ecuador (66.176) y Colombia (41.534).

En el Gráfico 12 que se presenta a continuación, se recogen las once nacionalidades con mayor presencia en el sistema educativo español. Tal y como se puede ver, hay una gran diferencia entre la primera y la última, dado que la cantidad de alumnos procedentes de Marruecos es 17 veces superior a la cantidad de alumnos de Rusia.

⁵³ Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

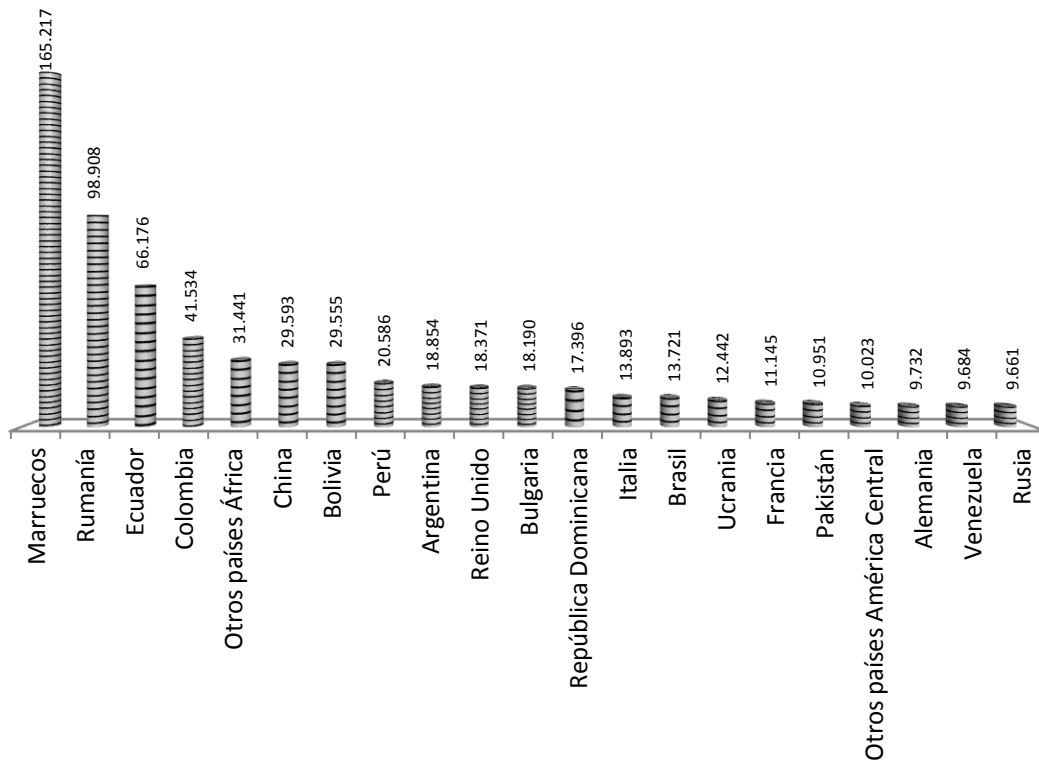


Gráfico 12. Principales nacionalidades presentes en el sistema educativo español⁵⁴

Si agrupamos las nacionalidades anteriores por continentes de origen, vemos que los alumnos extranjeros provienen principalmente de Europa (30,4%), si sumamos aquellos que pertenecen a países de la Unión Europea (26,5%) con los procedentes del Resto de Europa (3,9%); seguidos por América del Sur (29%), África (27,3%), Asia y Oceanía (7,8%), América Central (4,4%) y Norteamérica (0,9%)⁵⁵. Sin embargo, si sumamos los porcentajes correspondientes a países donde el español no es lengua oficial, obtenemos un 66,4% de alumnos que puede que desconozcan español.

⁵⁴ Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

⁵⁵ Datos publicados en *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2015* del Ministerio de Educación, Cultural y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html> Fecha de consulta: 1 de julio de 2015

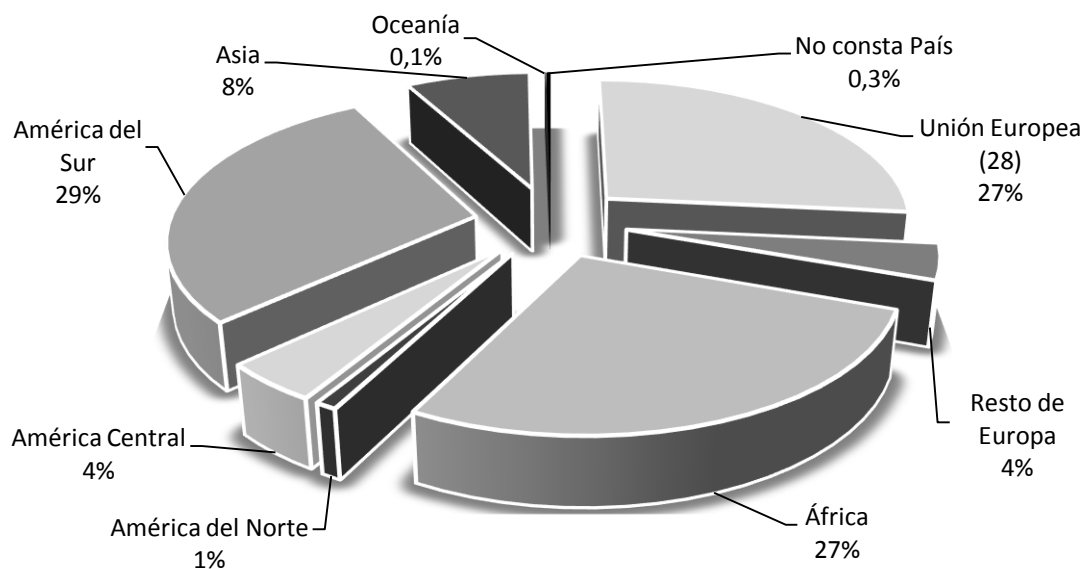


Gráfico 13. Agrupación por continentes de las nacionalidades presentes en el sistema educativo español.⁵⁶

Durante el curso 2012-2013, el porcentaje de alumnos extranjeros en enseñanzas no universitarias en España sobre el total de alumnos matriculados se situaba en un 9,1% del total de alumnos matriculados⁵⁷. Sin embargo, el alumnado extranjero no se distribuye de manera homogénea por todo el territorio español, sino que la distribución varía en gran medida de una comunidad autónoma a otra. Así, tal y como muestra el Gráfico 14 más abajo, las comunidades autónomas con un mayor número de alumnos extranjeros son La Rioja (15,2%), Islas Baleares (14,6%), Cataluña (12,9%), Aragón (12,7%), Madrid (12,2%), Murcia (11,6%), Comunidad Valenciana (10,3%) y Navarra (9,2%). En el otro extremo se encuentran comunidades con porcentajes muy bajos, como Extremadura (3,1%) y Galicia (3,7%).

⁵⁶ Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

⁵⁷ Se utilizan los datos estadísticos referentes al curso 2012-2013 son los más actuales de los que se dispone.

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2012-2013

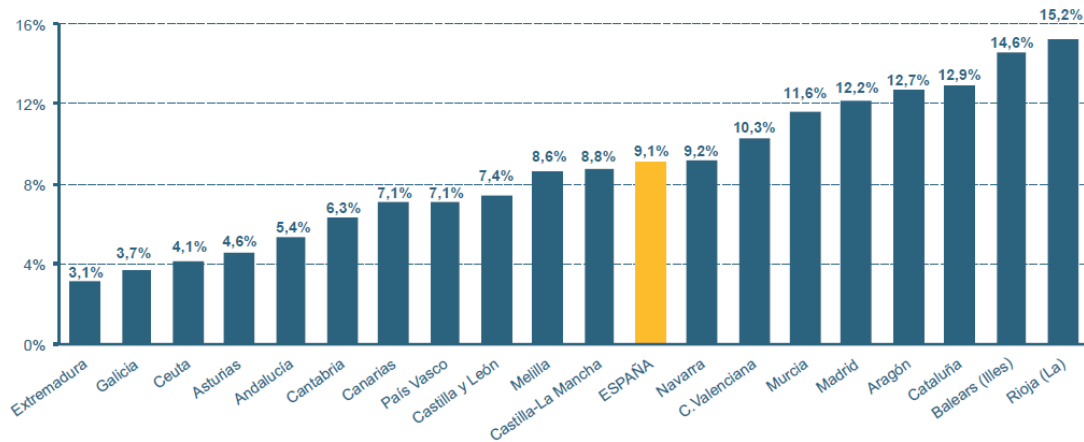


Gráfico 14. Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos⁵⁸

Vemos pues, que el porcentaje de alumnos extranjeros en la Región de Murcia sobre el total de alumnos matriculados (11,6%) se sitúa dos puntos por encima de la media nacional. Lo anterior, junto con otros motivos expuestos en el Capítulo de Introducción, motivó la elección de esta región para describir los posibles problemas de los docentes en la comunicación con los alumnos y los padres extranjeros.

4. Alumnado extranjero en la Región de Murcia

Como hemos mencionado anteriormente, durante el curso 2012-2013, en Murcia, los alumnos extranjeros suponían un 11,6% sobre el total de alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias, lo que sitúa a la región más de dos puntos por encima de esta media y la coloca en sexto lugar en alumnado extranjero.

⁵⁸ Fuente: Datos y Cifras. Curso escolar 2012-2013. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La elevada cantidad de alumnado extranjero puede plantear problemas de comunicación entre los docentes y los padres de estos niños, al igual que en la comunicación con los propios alumnos extranjeros.

Durante el curso 2012-2013, 34.478 alumnos extranjeros⁵⁹ se matricularon en enseñanzas no universitarias. De estos, tal y como se puede ver en el Gráfico 15, el principal continente de procedencia es África, de donde procedían 15.687 alumnos (45.49%), seguido por América (35,52%), donde 11.695 alumnos (33,93%) procedían de América del Sur y el resto procedía de América del Norte (122 alumnos), y América Central (431 alumnos). A los anteriores les sigue Europa (15,66%), donde 4.132 alumnos (11,98%) procedían de la Unión Europea (Europa de los 27) y 1.268 alumnos (3,66%) del resto de la Unión Europea. Asia y Oceanía representan tan solo 3,03% de los alumnos extranjeros matriculados.

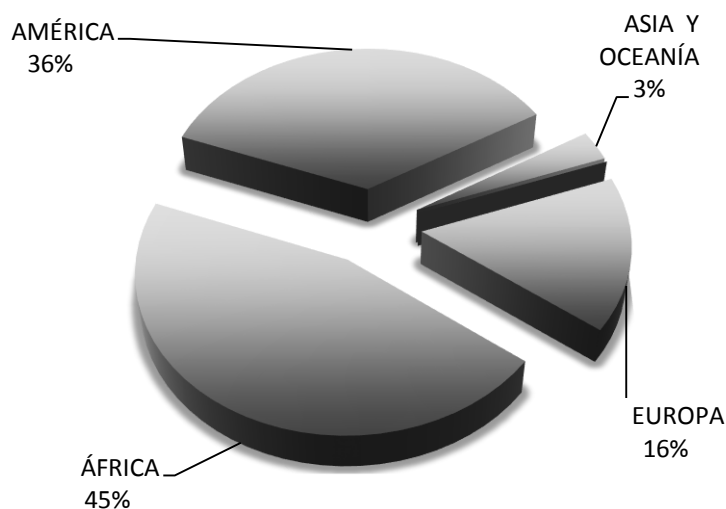


Gráfico 15. Procedencia de los alumnos extranjeros en la Región de Murcia por continentes⁶⁰

⁵⁹ Datos procedentes del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades y el Centro de Estadística de la Región de Murcia (CREM) de la Consejería de Economía y Hacienda de la Región de Murcia. Disponible en: http://www.carm.es/econet/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/sec106_c1.html. Fecha de consulta: 1 de julio de 2015

⁶⁰ Elaboración propia a partir de los datos de procedencia de los alumnos extranjeros en la Región de Murcia por continentes. Fuente: CREM y Servicio de Calidad Educativa de la Región de Murcia

Así pues, los datos representados en el Gráfico 15 muestran claramente que una amplia mayoría de alumnos extranjeros (61,15%) proceden de países cuya lengua oficial no es el español.

En cuanto a los países concretos de procedencia de los 34.478 alumnos extranjeros, prácticamente la mitad procede de Marruecos (14.563), seguido por Ecuador (7.023), Bolivia (1.999) y Rumanía (1.213). Estos datos demográficos tienen su fiel reflejo en las aulas de la Región de Murcia.

Además, la distribución de los alumnos extranjeros en las distintas zonas geográficas de la Región de Murcia no es algo homogéneo, ya que está relacionada con el lugar de asentamiento de sus progenitores. Es decir, el alumno extranjero acudirá a un centro educativo que se encuentre en la zona en la que reside; lo que implica que 23.000 alumnos extranjeros se distribuyen de manera no homogénea entre ocho municipios. De esta forma, de los 34.478 alumnos extranjeros mencionados anteriormente, 8.384 acuden a centros educativos situados en Murcia, 4.825 en Cartagena, 2.774 en Lorca, 2.228 en Torre Pacheco, 1.449 en San Javier, 1.363 en Molina, 1.178 en Totana y 1.004 en San Pedro del Pinatar. La siguiente tabla muestra cómo la distribución de alumnos extranjeros por municipio coincide con la distribución de la población extranjera en la Región de Murcia, de la que se presentan los datos relativos a los municipios donde reside la mayor cantidad de inmigrantes:

Municipio	Residentes	Alumnos extranjeros
Murcia	51.202	8.384
Cartagena	27.467	4.825
Lorca	18.661	2.774
Mazarrón	13.245	810
Torre-Pacheco	9.951	2.228
San Javier	8.660	1.449
Molina de Segura	8.200	1.363
Totana	6.567	1.178
San Pedro del Pinatar	6.021	1.178

Tabla 7. Residentes extranjeros por municipios. Fuente: CREM

5. Consideraciones finales

Los datos presentados en este capítulo sugieren que la Región de Murcia puede servir como referente para el análisis del estado de la cuestión en la gestión de los problemas de comunicación con los padres, puesto que, como hemos dicho anteriormente, ocupa el tercer puesto en cuanto al porcentaje de alumnos inmigrantes en su sistema educativo.

A la Región de Murcia acude gran cantidad de inmigrantes procedentes de países latinoamericanos en los que la lengua oficial es el español. Esta situación se traslada también a las aulas, donde un elevado porcentaje de alumnos extranjeros no tienen problemas de comunicación derivados del idioma. Sin embargo, el país de procedencia de un alto porcentaje de alumnos extranjeros es Marruecos, de donde procede prácticamente la mitad de los alumnos matriculados. Tampoco debemos olvidar que el 16% de los alumnos habla una lengua distinta a la española. Todo lo anterior puede derivar en problemas de comunicación tanto con los niños como con sus padres. Estos problemas no se circunscriben únicamente al intercambio de información práctica, sino que en ocasiones puede llegar a afectar a derechos fundamentales de los niños extranjeros y sus padres. Por este motivo, es aconsejable y en muchos casos imprescindible la presencia de alguien que domine las dos lenguas y haga posible la comunicación entre los interlocutores. Además, hay que tener en cuenta que, como veíamos al principio de este capítulo una importante cantidad de inmigrantes acuden a España y a la Región de Murcia en busca de empleo y de una vida mejor, por lo que podemos aventurarnos a decir que la situación económica no es ideal y que suelen ser familias sin los medios económicos necesarios para poder dedicarse al aprendizaje del español. Esta situación hace tardar algún tiempo en hablar español, lo que agrava la situación de forma sostenida en el tiempo. Del mismo modo, su nivel socioeconómico no les suele permitir contratar los servicios de un profesional cualificado en cada una de las interacciones en las que participen en el centro educativo.

Aunque desde las instituciones desde las instituciones existe una preocupación por lograr la integración de los niños inmigrantes en nuestro sistema educativo, tal y como se refleja en los Planes Regionales de Integración, no parece existir una determinación clara para analizar el tipo de problemas de comunicación al que docentes y niños y padres alófonos deben enfrentarse al entrar a formar parte de dicho sistema. En este sentido, el trabajo aquí propuesto pretende poner de manifiesto que dicho análisis es esencial para poder proporcionar soluciones eficaces y adecuadas a la problemática actual de la inmigración en el contexto educativo.

6

METODOLOGÍA

En el marco teórico de nuestro trabajo hemos puesto de manifiesto que la ISP en el ámbito educativo no ha recibido la atención que debería haber recibido en nuestra opinión y que no se disponen de la suficiente información sobre los problemas a los que se enfrentan los docentes en unas aulas cada vez más diversas culturalmente. Esta diversidad cultural ha quedado suficientemente demostrada en el capítulo anterior sobre la demografía dentro del aula en la Región de Murcia. De esta suerte, haciendo uso de una metodología eminentemente cuantitativa se diseñó un estudio que nos permita reunir datos que arrojen luz sobre las opiniones de los docentes, especialmente tutores, y sobre los problemas de comunicación a los que se enfrentan en el día a día en las aulas y en el trato con los padres.

Así, el presente capítulo tiene como objetivo presentar la metodología empleada en el estudio descriptivo realizado. Como ya indicamos en el capítulo introductorio, nuestro estudio analiza los resultados obtenidos mediante un cuestionario distribuido entre tutores de Educación Infantil y Educación Primaria. La metodología empleada se ajusta, así pues, a un diseño de encuesta que describiremos a lo largo de este capítulo. El capítulo comienza formulando el objetivo general de la investigación, las hipótesis que se desprenden de este objetivo, el estudio de la fase previa y el estudio definitivo. Del estudio piloto presentamos el diseño de la elaboración del mismo, los participantes, el procedimiento seguido para su distribución y el análisis de los resultados; este análisis está dirigido a mejorar el diseño del cuestionario en la fase definitiva. A continuación se presenta el estudio definitivo siguiendo esta misma estructura. Sin embargo, por razones de espacio, el análisis de los datos obtenidos en esta fase no se incluye como un apartado de este capítulo, sino como un capítulo aparte de este trabajo.

1. Objetivo e hipótesis generales del estudio

El objetivo general que guía las dos fases de la investigación se formula de la siguiente manera:

Conocer los problemas que existen en la comunicación entre docentes y padres y niños extranjeros para averiguar si existe la necesidad de recurrir a un profesional y ver qué tipo de facilitador de la comunicación sería el más adecuado en los contextos educativos.

De este objetivo general se desprenden dos hipótesis generales que, en nuestra investigación, serían de tipo no-direccional ya que como indica Rojo «la hipótesis no-direccional formula una predicción, pero no especifica la forma exacta de las diferencias, normalmente porque no es posible predecirla basándose en la literatura previa» (2013, p. 40):

- La comunicación de los docentes con los niños y los padres extranjeros que no hablan o entienden español presenta problemas que se solucionan de manera improvisada.
- Los niños se utilizan como intérpretes para la comunicación tanto con los padres como con los propios niños.

Tal y como hemos señalado en la introducción, el estudio se ha llevado a cabo en dos fases: una fase previa que ha servido para poner a prueba el diseño piloto del estudio, y una última fase en la que se ha empleado la versión definitiva del cuestionario tras las modificaciones que resultaron de la fase previa. Así pues, los objetivos e hipótesis específicos que se desglosan de los objetivos y las hipótesis generales se especifican en el diseño de cada uno de los dos estudios realizados.

2. Fase previa: estudio piloto

El pilotaje de un cuestionario se realiza para asegurar la calidad del mismo y por extensión, de los datos obtenidos. Este pilotaje puede poner de manifiesto cualquier ítem mal construido, por su redacción o por su falta de especificidad. Otro de los elementos que puede ser pilotado es la claridad de la exposición del tema y el orden de las preguntas. Además, gracias al pilotaje, se pueden comprobar los posibles problemas de interrelación entre las preguntas y otros problemas que el investigador no se hubiera planteado. Este fue el motivo que nos llevó a realizar un estudio piloto previo a la obtención de resultados definitivos con nuestro instrumento principal.

2.1. Objetivos e hipótesis específicos

El estudio pretende recabar datos que nos permitan conocer cómo actúan los docentes en las situaciones a las que se enfrentan en su trabajo diario y en concreto, en la comunicación con padres y niños extranjeros. Se trata, por lo tanto, de explorar el contexto educativo real desde la perspectiva del docente frente a la perspectiva de la realidad institucional.

El objetivo general especificado al principio de este capítulo se desglosa en diversos objetivos específicos que son los siguientes:

- Recabar información sobre la realidad del aula en la que trabaja el docente en cuanto a cantidad de niños españoles, extranjeros y las nacionalidades de estos niños.
- Recabar información sobre cómo se comunican los docentes con los niños extranjeros que no hablan español dentro del aula.
- Conocer si existen diferencias entre la comunicación con niños extranjeros y la comunicación con niños sordos.

- Recabar información sobre los medios para la gestión de la comunicación entre docentes y padres extranjeros.
- Conocer el motivo de los posibles problemas derivados de la comunicación entre docentes y padres extranjeros.
- Conocer las expectativas de los tutores sobre el papel de un profesional que pudiera intervenir para facilitar la comunicación entre docentes, padres y niños.
- Establecer, si fuera necesario, un perfil del profesional más adecuado para desempeñar las tareas de comunicación entre docentes y padres.

Además, nuestras dos hipótesis generales se podrían desglosar en las siguientes hipótesis específicas de carácter descriptivo, puesto que describen ciertos hechos que se probarán con el instrumento diseñado y explicado más adelante:

- Los docentes no cuentan con medios suficientes para comunicarse con los padres extranjeros que desconocen el idioma.
- En contextos educativos no se siguen criterios similares en la elección de la persona para actuar como intérprete entre el docente y un niño y un padre con discapacidad auditiva y entre el docente y un niño o padre extranjero.
- Los docentes utilizan a los niños extranjeros como facilitadores de la comunicación en su comunicación con otros niños extranjeros en el aula y con los padres extranjeros.
- Los docentes asumen que cualquier persona que sepa dos idiomas es válida a la hora de actuar como intérprete, independientemente de otras características como edad, formación, principios éticos.
- Los docentes desconocen la formación que deben tener los facilitadores de la comunicación.

2.2. Instrumento: cuestionario

El instrumento elegido para llevar a cabo nuestro estudio fue el cuestionario, puesto que, tal y como se menciona en el Capítulo 4, se trata de uno de los métodos que permiten llegar a la mayor cantidad de sujetos posible. En nuestro caso, el cuestionario nos permitía acceder con relativa facilidad a una población objeto de estudio tan amplia como la de los docentes de los centros públicos de la Región de Murcia. Desde el principio quedaron descartadas las entrevistas personales con los tutores o la observación sistemática de reuniones entre docentes y padres, dada la confidencialidad de las mismas y la imposibilidad de grabarlas. Además, el cuestionario nos permitía acceder a un mayor número de encuestados, independientemente de la zona geográfica en la que se encontraran. A su vez, este instrumento nos permitió también acceder a distintos centros dentro de una misma zona geográfica, ampliando así la representatividad de los datos dentro del área de interés elegida. Otros criterios para la elección de este tipo de instrumento fueron las ventajas que ofrece este a la hora de su sistematización y cuantificación, como ya se explicaba en el Capítulo 4.

2.3. Diseño y elaboración del cuestionario

Siguiendo a Oppenheim (2001), el cuestionario se elaboró en fases sucesivas, con una primera fase basada en un análisis cualitativo, con entrevistas en profundidad y grupos de discusión, y una segunda fase centrada en el diseño del instrumento en sí: el cuestionario.

2.3.1. Entrevistas en profundidad y grupos de discusión

El primer paso en la elaboración del cuestionario implicó el uso de dos métodos de recogida de datos cualitativos, a saber, las entrevistas en profundidad y la

entrevista semiestructurada en grupo de discusión. Los datos cualitativos proporcionados por las entrevistas contenían información relevante para la elaboración de nuestro cuestionario, sirviendo de guía y soporte del mismo.

Así pues, como paso previo a la elaboración del cuestionario, Las entrevistas en profundidad se realizaron a dos docentes con las mismas características que nuestra población de estudio. Dichas entrevistas estaban preparadas según un guión estructurado de preguntas que la entrevistadora, en este caso la investigadora, realizaba a cada uno de los interlocutores. Estas entrevistas sirvieron para seleccionar los temas que más podían interesar o preocupar a los docentes, y así incluirlos posteriormente en el cuestionario, donde se formularon en su mayoría en forma de preguntas cerradas.

Las entrevistas se grabaron con una grabadora digital y la transcripción completa de las mismas se incluye en los anexos de este trabajo.

Posteriormente, y con la intención de contar con más información sobre los aspectos que debían incluirse en el cuestionario, organizamos un grupo de discusión con cuatro docentes, que reunían las características de nuestra población objeto de estudio. El grupo de discusión tuvo una duración de 70 minutos durante los cuales los sujetos fueron comentando una serie de cuestiones presentadas por la entrevistadora. Si bien hay que decir que estas cuestiones eran similares a las incluidas en las entrevistas en profundidad, este grupo focal aportó aspectos que no habían surgido durante las mismas.

Tras el análisis de los datos obtenidos con las entrevistas, se procedió a la redacción de las preguntas que conformarían nuestro cuestionario.

2.3.2. El instrumento de recogida de datos

El diseño del cuestionario sigue las características propuestas por Oppenheim (2001) y por otras obras de investigación en ciencias sociales como Fink (2002), explicadas en más detalle en el Capítulo 4. Asimismo, el diseño del cuestionario se inspira en instrumentos desarrollados por nosotros mismos (Foulquié Rubio 2002b) y otros autores (Ortega Herráez 2004) que se utilizaron en estudios realizados también en el ámbito de la ISP.

Como se explica en el Capítulo 4, los cuestionarios con preguntas cerradas son más controlables y más operativos, puesto que el encuestado debe ceñirse a una serie de respuestas validadas previamente. Por este motivo, el cuestionario estaba formado principalmente por preguntas cerradas. Sin embargo, consideramos necesario presentar algunas preguntas abiertas o añadir la opción «Otros» en muchas de las preguntas cerradas, para dar al encuestado la posibilidad de incluir algún ítem que no se hubiera incluido en determinadas preguntas.

El cuestionario estaba dividido en dos partes diferenciadas (cf. Anexo 2) que contenían un total de 43 preguntas. La primera parte del mismo incluía preguntas de tipo socio-demográfico, con preguntas relacionadas con el sexo y la edad, con los años trabajando como docente. Además, dentro de este tipo de preguntas se encontraban las preguntas relacionadas con el centro de trabajo y el puesto que el encuestado ocupaba en ese momento. Si bien en nuestro cuestionario se incluyeron al principio del mismo, hay autores como Hernández Sampieri *et al.* (2003) que aconsejan incluir este tipo de preguntas al final del cuestionario, principalmente cuando los encuestados puedan sentir que su intimidad pudiera verse comprometida al responderlo. Sin embargo, en nuestro caso no consideramos que las preguntas constituyeran una amenaza a la intimidad del encuestado. Se trata de preguntas diseñadas para situar al encuestado en el momento laboral en el que se distribuyó el cuestionario y a contestar tomando como referencia su centro actual de trabajo, no otros en los que hubiera trabajado con anterioridad. A este respecto conviene

mencionar que los docentes en centros públicos educativos, ya sean titulares o interinos, pueden cambiar de centro cada año.

En la segunda parte se planteaban cuestiones para responder a los objetivos del cuestionario comentados anteriormente. Aunque la información no estaba dividida en apartados, las preguntas estaban ordenadas en base a los siguientes constructos y subconstructos:

- Información sobre las características del aula.
 - Cantidad de alumnos totales en cada tutoría.
 - Cantidad y nacionalidades alumnos extranjeros.
 - Presencia de alumnos con discapacidad auditiva.
 - Gestión de la comunicación con los alumnos con discapacidad auditiva.
 - Gestión de la comunicación con alumnos extranjeros.
- Información sobre las características de la comunicación con los padres.
 - Gestión de la comunicación con padres y padres extranjeros.
 - Documentación del centro en otros idiomas.
 - Necesidades específicas de los padres extranjeros.
 - Problemas derivados de la cultura o el idioma.
 - Presencia de «facilitador de la comunicación».⁶¹
- Información sobre el uso de «facilitadores de la comunicación» y las características de los mismos.
 - Información sobre quiénes son estos «facilitadores de la comunicación».
 - Formación.

⁶¹ Se utiliza el término «facilitador de la comunicación» para evitar tanto el uso del término «intérprete» como de «mediador» dos denominaciones que sugieren la «profesionalización» de un trabajo realizado por no profesionales, en su mayoría. Además, con este término se intenta no sesgar la respuesta del encuestado, que al ver el término mediador o intérprete podría verse dirigido a seleccionar esta respuesta.

- Funciones.
- Expectativas de los docentes sobre el trabajo realizado por los «facilitadores de la comunicación».

Antes de distribuir los cuestionarios, se solicitó a una psicóloga y experta en Educación, la Dra. Carmen Guillén, que revisara el cuestionario. Tras esta revisión se realizaron ajustes adicionales, ya que como indica Oppenheim (2001, p. 47):

Questionnaires have to be composed and tried out, improved and then tried out again, often several times over, until we are certain that they can do the job for which they are needed. (...) This early period of development work is really essential to prevent problems for, once a fault has found its way into the main fieldwork, it will almost certainly prove irretrievable.

Una vez preparado el instrumento de recogida de datos (cf. Anexo 2), se procedió a la elección de la muestra de población.

2.3.3. Selección de la muestra participante en el piloto

La población a la que se dirigía este estudio debía cumplir los siguientes criterios de inclusión marcados por los objetivos establecidos en el estudio:

- Ser docentes en centros de Educación Infantil y Primaria.
- Trabajar en centros educativos de la Región de Murcia.
- Trabajar en centros con importante afluencia de alumnado extranjero.

Como población participante en la fase previa o piloto de nuestro de instrumento, se utilizó una muestra de sujetos lo más similar posible a los sujetos que se incluirían en nuestro estudio definitivo, tal y como recomienda Oppenheim (2001). Así, el cuestionario piloto se distribuyó tanto a tutores de aula como a docentes de

otras especialidades, por si pudieran aportar algún tipo de información que no recogieran los tutores.

En cuanto a la elección de la muestra, una vez aplicados los criterios de inclusión descritos anteriormente, se aplicó la técnica no probabilística conocida como *convenience sampling* o muestreo por conveniencia. En esta técnica, la selección de la muestra de participantes de una población se basa en la conveniencia y disponibilidad del grupo de participantes (Salkind 2006, p. 186). En nuestro caso se escogieron cuatro centros públicos de la Región de Murcia con una importante presencia de alumnado extranjero. Por motivos de confidencialidad no podemos desvelar los nombres de esos cuatro centros, pero podemos decir que estaban ubicados en diferentes zonas geográficas de esta región.

2.3.4. Distribución del cuestionario

El cuestionario impreso se distribuyó personalmente a todos los encuestados a través de tres personas que, o bien trabajaban en dichos centros, o bien tenían algún tipo de relación con los mismos.

Se distribuyeron 75 cuestionarios y contestó la totalidad de la población. A pesar de ello, uno de los cuestionarios no se pudo utilizar porque no recogía la información suficiente, por lo que los resultados se calcularon sobre un total de 74 cuestionarios válidos. El cuestionario se distribuyó entre los meses de mayo y junio de 2010.

2.3.5. Resultados del cuestionario piloto⁶²

Para el análisis de los resultados obtenidos se utilizó el programa de análisis de datos estadísticos SPSS, versión 15.

En primer lugar presentamos las características de la población a la que se distribuyó el cuestionario para su pilotaje. Estas características son el resultado del análisis de los datos aportados en la primera parte del cuestionario, que como indicábamos anteriormente tenía la función principal de recabar información socio-demográfica de los sujetos incluidos en la muestra.

a. Perfil del encuestado

a-1. Sexo

Como se puede apreciar en la Tabla 8, contestaron a nuestro cuestionario piloto 53 mujeres y 21 hombres. Esto es bastante significativo, ya que si tenemos en cuenta los datos estadísticos para el curso 2009-2010⁶³, de un total de 13.453 docentes de Educación Infantil de Segundo Ciclo y Primaria, 3.279 (24,37%) eran hombres y 10.174 (75,62%) eran mujeres, lo que indica que nuestra proporción de la muestra refleja la proporción existente en la población general objeto de estudio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Hombre	21	28,4	28,4
Mujer	53	71,6	71,6
Total	74	100,0	100,0

⁶² Información publicada en Foulquí y Abril 2013, «The Role of the Interpreter in Educational Settings» (2013)

⁶³ Datos obtenidos del Centro Regional de Estadística de Murcia (Centro de Estadística de la Región de Murcia (CREM) 2015). Consultado el 3-9-2013.

Tabla 8. Frecuencias en la respuesta sobre el sexo de los encuestados

a-2. Edad

En cuanto a la edad, 19 de los encuestados (25,7%) tenían 30 años o menos, 25 de ellos (33,8%) tenían entre 31 y 40 años, 17 de los encuestados (23%) tenían entre 41 y 49 años y por último 11 de ellos (14,9%) tenían más de 50 años. En este aspecto desconocemos la existencia de datos estadísticos que reflejen la edad media de los docentes y que pudieran ser ilustrativos a este respecto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
-30	19	25,7	25,7
31-40	25	33,8	33,8
41-49	17	23,0	23,0
+50	11	14,9	14,9
NS/NC	2	2,7	2,7
Total	74	100,0	100,0

Tabla 9. Frecuencias de las edades de los encuestados

a-3. Años trabajando como docente

Otra de las preguntas planteada era la cantidad de años que el docente llevaba trabajando como tal. Esta pregunta tenía una doble función, la primera recabar información socio-demográfica sobre los encuestados y la segunda ofrecer información sobre si el tiempo trabajado podría influir de algún modo a la hora de gestionar la comunicación tanto en el aula como con los padres.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
-5	23	31,1	31,1
5-10	18	24,3	24,3
10-15	12	16,2	16,2
+15	20	27,0	27,0
NS/NC	1	1,4	1,4
Total	74	100,0	100,0

Tabla 10. Frecuencias de los años trabajando como docente

Como vemos en la Tabla 10, 23 (31,1%) de los encuestados llevaban menos de 5 años; 18 (24,3%) de los encuestados llevaban trabajando entre 5 y 10 años; 12 (16,2%) de los encuestados llevaban trabajando como docentes entre 10 y 15 años; y por último, 20 (27%) llevaban más de 15 años trabajando como docentes.

a-4. Centro de Profesores y Recursos (CPR) al que pertenece el Centro⁶⁴

A este respecto cabe añadir que en el cuestionario piloto no se preguntaba por pertenencia a CPR⁶⁵ sino, más bien, por el municipio de ubicación del Centro. Dado que este tipo de información podría plantear problemas de confidencialidad de los datos, especialmente en aquellos municipios en los que hubiera únicamente un centro educativo, a la hora de exponer los datos, estimamos conveniente codificarlos en función de la pertenencia al CPR, puesto que al estar formados por más de un centro, permiten salvaguardar esta información. Así pues, la distribución de respuestas al cuestionario quedaría del siguiente modo: 18 docentes (24,3%)

⁶⁴ Desde el curso 2013-2014, desaparecen los CPR específicos, aunque se mantienen para centros de formación del profesorado, quedando reunidos todos en un único CPR: Región de Murcia. Esta información nos fue facilitada por una representante de uno de los Centros en el CPR. Sin embargo, decidimos mantener esta nomenclatura para dividir las áreas de distribución de los cuestionarios y por cuestiones de confidencialidad de datos.

⁶⁵ Según el R.D. 1693/1995 de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos, los CPR son las instituciones preferentes para la formación permanente del profesorado de las enseñanzas de régimen general y especial que ejercen en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria. Además, los centros de profesores y recursos promueven el encuentro profesional de los docentes y tienen como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza. En cada provincia existen diferentes CPR que cumplen las funciones establecidas por la Ley y por el Real Decreto.

pertenecían al CPR de Cartagena, 29 (39,2%) pertenecían al CPR de Molina de Segura, 21 (28,4%) pertenecían al CPR de Mar Menor y 6 (8,1%) de los docentes pertenecían al CPR de Murcia II.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Cartagena	18	24,3	24,3
Molina de Segura	29	39,2	39,2
Mar Menor	21	28,4	28,4
Murcia II	6	8,1	8,1
Total	74	100,0	100,0

Tabla 11. CPR de pertenencia

a-5. Función desempeñada dentro del centro educativo

En cuanto a la función desempeñada en el centro, 37 (49,33%) de ellos contestaron que eran tutores y 27 (36,4%) contestaron que no eran tutores, sino especialistas, es decir, que cumplían otra función dentro del centro que no incluía la tutoría. Entre las especialidades que se mencionan se encuentran: inglés, apoyo, educación física, audición y lenguaje, etc. Los otros 10 encuestados cumplían funciones diferentes, como las de director, secretario o coordinador en el centro. Además, los tutores pertenecían a diferentes cursos, entre los que se encontraban 2° y 3° de Educación Infantil por un lado y 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° de Educación Primaria, cubriendo así prácticamente todos los cursos comprendidos en ambos ciclos educativos.

b. Características del encuestado

b-1. Alumnos por tutoría

En la segunda parte del cuestionario se incluye las preguntas que nos permitieron, tras su análisis, cubrir los objetivos de nuestro estudio piloto. Así, describimos brevemente los resultados obtenidos en cada una de las 35 preguntas de la segunda parte del cuestionario, destacando también los problemas encontrados en ellas.

El objetivo de la primera pregunta era determinar las características de las aulas en las que se encontraban los alumnos inmigrantes.

1. Si es usted tutor, ¿cuántos niños tiene en su tutoría?

- Menos de 20
- Entre 20 y 25
- Más de 25

Así pues, el análisis muestra que 60% de los encuestados tenía entre 20 y 25 niños por clase, puesto que la ratio de alumnos por aula la establece la Orden de 16 de enero de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Región de Murcia que en su artículo 4 establece lo siguiente⁶⁶:

Artículo 4.- Determinación de las plazas escolares vacantes:

1. El número de alumnos por unidad escolar que se utilizará para la estimación de vacantes en cada uno de los cursos o niveles es el que se señala a continuación:

⁶⁶ El énfasis es nuestro.

a) Segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria: **25 alumnos por unidad**

b) Educación Secundaria Obligatoria: **30 alumnos por unidad.**

Del 40% restante, 22,9% tenía menos de 20 niños por aula y 17,1% tenía más de 25 niños por aula.

b-2. Alumnos extranjeros por tutoría

En cuanto a la cantidad de alumnos extranjeros que cada docente tenía en su tutoría, las respuestas indicaban una media de 8,5 alumnos extranjeros por clase, lo que sitúa a nuestra muestra como idónea para formar parte del pilotaje del cuestionario definitivo ya que, como se verá posteriormente, la población diana de nuestro instrumento definitivo tiene una media de más de tres alumnos extranjeros por aula.

2. En el curso 2009-2010, ¿cuántos alumnos extranjeros tiene en su tutoría?

b-3. Nacionalidades de los alumnos inmigrantes

Otra de las preguntas incluida en el cuestionario estaba relacionada con la nacionalidad de dichos alumnos extranjeros.

3. ¿De qué nacionalidad son los niños extranjeros que tiene este año en su clase?
(Indique el número de alumnos por nacionalidad, por favor)

La pregunta se dejó abierta para facilitar la inclusión por parte del tutor de todas las nacionalidades que reconociera en su aula y que pudieran verse implicadas en la comunicación docente-padres, partiendo de la respuesta relacionada con los alumnos. En este caso, y tal como se aprecia en el gráfico, la mayoría de alumnos

inmigrantes (66%) procede de África (principalmente Marruecos), seguida de Europa (21%) y América (13%), principalmente América Central y del Sur, como se puede observar en el Gráfico 16. Si desglosamos las nacionalidades por país, no por continente, obtenemos los siguientes resultados: marroquí (60 alumnos), inglesa (8 alumnos), rumana (5 alumnos), colombiana (4 alumnos), ecuatoriana (3 alumnos), lituana, peruana y portuguesa (2 alumnos cada una) y por último, alemana, argelina, boliviana, cubana, escocesa, rusa, senegalesa y ucraniana (1 alumno de cada nacionalidad).

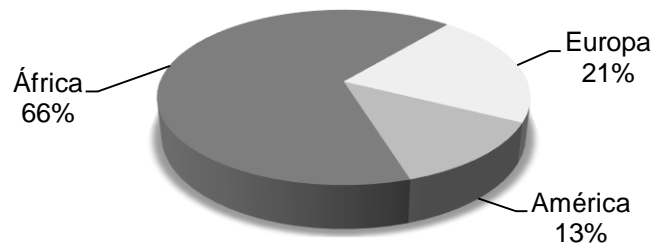


Gráfico 16. Nacionalidades de los alumnos extranjeros según respuestas de docentes

b-4. Idiomas de los alumnos inmigrantes

A continuación se incluía una pregunta relacionada con el idioma que hablaban los alumnos en casa, ya que en muchas ocasiones nacionalidad no tiene por qué equivaler a un idioma determinado. Al igual que con las nacionalidades, los resultados obtenidos muestran una amplia variedad de idiomas: argelino, árabe estándar, inglés, lituano, marroquí, rumano y ucraniano.

4. ¿Qué idiomas hablan normalmente los alumnos extranjeros en su casa? (Indique el idioma por orden de importancia, por favor)

b-5. Aulas de compensatoria

Esta pregunta se incluyó con la intención de saber si había alguna diferencia entre los centros que tenían aulas de compensatoria y los que no. En este caso, el número de docentes que indicaron que contaban con aula de acogida en el centro era el mismo que el que no contaba con esta aula, por lo que esta información no fue significativa.

5. ¿Existen aulas de compensatoria en el centro?

- Sí
- No

b-6. Comunicación con alumnos inmigrantes

Antes de preguntar a los docentes sobre su comunicación con los padres, se incluyó una serie de preguntas cuya finalidad era explorar el modo en el que los docentes se comunican con los niños extranjeros en el aula cuando estos niños llegan al centro y hasta que estos pueden comunicarse en español.

7. ¿Cómo se comunica con los niños que no hablan español a su llegada al centro? (Indique más utilizada)

- Por gestos
- Mediante dibujos
- Mediante diccionarios de imágenes
- Mediante otros niños de la misma clase que hablan español
- Otros, por favor especifique

En este caso, se trata de una pregunta cerrada donde se incluyen las opciones que aparecieron en las entrevistas en profundidad y en el grupo de discusión.

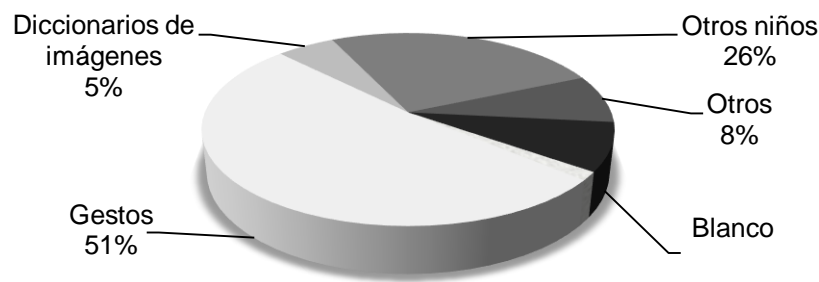


Gráfico 17. Comunicación con alumnos extranjeros

Como se aprecia en la Gráfico 17, los gestos son el recurso más utilizado para la comunicación, ya que lo utilizan en un 51% de los casos, seguido por el uso de otros niños como intérpretes en un 26% de los encuestados. En el apartado «otros», cuatro docentes mencionaron mediadores/intérpretes y en este apartado también se obtuvieron las siguientes respuestas: «intérprete de árabe», «profesor de inglés» y «hermanos mayores».

b-7. Estudiantes con discapacidad auditiva

El cuestionario piloto incluía una pregunta sobre el alumnado con discapacidad auditiva. Esta pregunta se incluía aquí con el objetivo de saber cómo se solucionaban los problemas de comunicación en los casos del alumnado con discapacidad auditiva frente a los casos de desconocimiento del idioma.

8. ¿Tiene o ha tenido en su centro alumnos sordos?

- Sí
- No

Como reflejan los datos, en los centros en los que se distribuyó el cuestionario, la mayoría de docentes contaba con alumnos con discapacidad auditiva en sus tutorías y por esto consideramos importante recabar datos sobre cómo resolvían los problemas de comunicación con estos niños, y saber si contaban con medios distintos

cuando se trata de alumnado extranjero o cuando se trata de alumnos con discapacidad auditiva.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	65	87,8	89,0
	No	7	9,5	9,6
	Ns/Nc	1	1,4	1,4
	Total	73	98,6	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,4	
Total		74	100,0	

Tabla 12. Alumnos con discapacidad auditiva en el aula

Como refleja la Tabla 12, 65 (87,8%) de los encuestados había tenido alumnos sordos en sus clases.

El cuestionario continuaba preguntando a los docentes si en el caso de los alumnos con discapacidad auditiva habían contado con intérpretes o cómo habían solucionado los problemas de comunicación con estos alumnos.

9. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿han contado con intérpretes de lengua de signos?

- Sí
 No

Como se puede observar en la Tabla 13, en el 59,5% (44) de los casos habían contado con intérprete de lengua de signos para la comunicación con los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	44	59,5	60,3
	No	21	28,4	28,8
	Blanco	7	9,5	9,6
	ns/nc	1	1,4	1,4
	Total	73	98,6	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,4	
Total		74	100,0	

Tabla 13. Intérprete de lengua de signos

Además, se preguntaba a los docentes cuáles eran los canales más utilizados para contar con los servicios de un intérprete de signos.

10. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿quién proporciona esos intérpretes?

- La Consejería de Educación
- La Federación de Sordos
- No sabe/No contesta
- Otros, por favor especifique

Como refleja la Tabla 14, normalmente los intérpretes de lengua de signos los proporciona la Consejería de Educación o la Federación de Sordos, puesto que son los que cuentan con intérpretes profesionales que desarrollan este trabajo en los centros educativos y que están preparados para realizar dicho trabajo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Consejería de Educación	14	18,9	19,2
	Federación de Sordos	27	36,5	37,0
	Blanco	28	37,8	38,4
	ns/nc	4	5,4	5,5
	Total	73	98,6	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,4	
Total		74	100,0	

Tabla 14. Servicio de intérprete de lengua de signos

C. Comunicación con padres extranjeros

C-1. Comunicación con familias españolas y con familias de niños extranjeros

El objetivo de las preguntas 11 y 12 era saber cómo se comunicaba la información a los padres, tanto españoles como extranjeros y si esto podría influir de algún modo en la recepción de dicha información.

11. ¿Qué tipo de información se ofrece a los padres de todos los niños del centro? (Numere las opciones por orden de prioridad, siendo el 1 su primera opción y el 5 la última opción)

- Información sobre normas básicas del centro
- Información sobre las necesidades específicas de cada niño
- Información sobre el funcionamiento del sistema educativo
- Información sobre cuestiones relativas a cada niño
- Otros, por favor especifique

Como refleja la Tabla 15, la información más transmitida a los padres en general son normas básicas del centro, puesto que 41 de los encuestados la indicó como primera opción.

	Información normas básicas	Información necesidades específicas	Funcionamiento sistema educativo	Cuestiones relativas cada niño	Otros
1ª opción	41	14	4	15	0
2ª opción	15	30	9	16	1
3ª opción	13	14	8	32	4
4ª opción	1	9	36	8	24
5ª opción	0	0	3	0	0
No considera	3	6	13	2	44

Tabla 15. Prioridad en información transmitida a los padres

Sin embargo, hemos de destacar que este tipo de preguntas en las que se pide al encuestado que indique un orden de prioridad a diferentes ítems son muy difíciles de analizar. Si el encuestado no asigna un orden a alguno de los ítems puede plantear

problemas para su análisis, no se puede saber si se debe a una falta de atención o simplemente a que no lo considera.

12. ¿Cómo se ofrece este tipo de información en el caso de padres de alumnos extranjeros? (En caso de marcar más de una numere sus opciones por orden de utilización, siendo el 1 la más utilizada y el 5 la menos)

- Reuniones de todo el centro con todo el grupo de padres
- Reuniones por clases con todo el grupo de padres
- Reuniones sólo con los padres de niños extranjeros
- Reuniones individuales con los padres de cada niño
- Otros, por favor especifique

El objetivo de la pregunta 12 era saber si el tutor o el centro hacían algún tipo de distinción en la forma de hacer llegar esta información a los padres extranjeros. Las opciones más utilizadas según los datos son «reuniones por clases con todo el grupo de padres» que 36 de los encuestados eligieron como primera opción y «reuniones individuales con los padres de cada niño», opción que 28 encuestados marcaron como primera instancia.

C-2. Documentación y carteles en otros idiomas

Las preguntas 13, 14, 15, 16 y 17 estaban relacionadas con la existencia de documentación (formularios, información sobre distintos aspectos como becas, comedor, transporte, etc.) y carteles en otros idiomas. El objetivo de estas preguntas era obtener información sobre la adecuación de dichos materiales y la producción de los mismos.

13. ¿Dispone el centro de documentación en otros idiomas?

- Sí, indique el tipo de información
- No

14. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué idiomas?

- Árabe
- Inglés
- Francés
- Alemán
- Lenguas de Europa del Este, especifique:
- Lenguas africanas, especifique:
- Otras, especifique:

15. ¿Quién realiza la traducción de dicha documentación? (Añada la información que considere interesante).

- Depende del idioma
- No sabe/No contesta

16. ¿Tiene el centro carteles informativos en otros idiomas para los padres?

- Sí, especifique los idiomas
- No

17. Si ha contestado de manera afirmativa a la pregunta anterior, ¿quién prepara estos carteles? (Añada la información que considere interesante).

- Depende del idioma
- No sabe/No contesta

En cuanto a las respuestas, más de la mitad de los encuestados (58,1%) contestó que sí existía información y documentación en otros idiomas; mientras que el 33,8% indicó que carecían de esta.

Cuando se les preguntaba por los idiomas de esta documentación y se ofrecía un listado de los posibles idiomas, el más mencionado fue el árabe.

En cuanto a quién realizaba la traducción de dicha documentación el 31,1% contestó que la traducción dependía del idioma, de este porcentaje, destaca el 6,8%

que hace referencia al intérprete, y el 5,4% que hacer referencia al mediador social, principalmente cuando se trata de la lengua árabe.

C-3. Gestión de la comunicación docente - padres extranjeros

El cuestionario incluía una serie de preguntas con el objetivo de determinar cómo se gestionaba la comunicación entre los docentes y los padres cuando estos últimos no hablaban español y cómo solucionaban los docentes los problemas que pudieran derivarse de esta comunicación.

La pregunta 18 estaba orientada a recabar información sobre si los docentes creían que las familias inmigrantes estaban bien informadas sobre los diferentes temas que afectan a la educación de sus hijos, entre otros, el sistema educativo español, los materiales docentes y el vocabulario relacionado con estos, la función del docente, la comunicación con este o el funcionamiento del centro educativo.

18. ¿Ha observado usted algún tipo de carencia de información específica en el caso de los padres de niños de otras nacionalidades?

- Sí
- No

19. Si su respuesta es sí, ¿qué tipo de carencia? (Puede marcar más de una indicando el orden de importancia, siendo 1 la más importante y 6 la menos).

- Desconocimiento del sistema educativo español
- Desconocimiento del material y del vocabulario relativo a éste
- Desconocimiento recursos para comunicarse con los profesores
- Desconocimiento del funcionamiento del centro
- Desconocimiento de la función del docente
- Otros, por favor especifique

20. Cree usted que estas carencias surgen de:

- Falta de comprensión debido a diferencias culturales y de origen
- Falta de comprensión debido a desconocimiento de la lengua
- Dificultad para dedicarse a los niños debido a la situación en la que se encuentran
- Otros. por favor especifique

Prácticamente la mitad de los docentes (45,9%) consideraron que las familias inmigrantes no estaban bien informadas sobre estos aspectos. La pregunta 19 preguntaba sobre cuáles creían que eran los motivos de este déficit de información. A este respecto EL 29% de los docentes consideraba que el problema estaba relacionado con el desconocimiento del idioma, mientras que EL 13,5% de los encuestados identificó diferencias culturales como el motivo principal. Por último solo el 8,1% de los encuestados consideraba que para los padres resultaba complicado dedicar tiempo a sus hijos en edad escolar debido a su situación personal, y en este caso, la principal causa se refería a su situación por motivos laborales.

C-4. Problemas: diferencias culturales o desconocimiento del idioma

Con el objetivo de obtener aún más información sobre la percepción por parte de los docentes de la relación del centro con las familias inmigrantes, se incluyeron dos preguntas abiertas para saber si habían identificado problemas basados específicamente en diferencias culturales o relacionadas con el desconocimiento del idioma.

21. ¿Identifica algún problema debido a la **diferencia cultural** con los padres de los niños extranjeros?

- Sí
 No

En caso afirmativo, ¿qué tipo de problemas?

22. ¿Identifica algún problema debido al **desconocimiento del idioma** de los padres de los niños extranjeros?

- Sí
 No

En caso afirmativo, ¿qué tipo de problemas?

Prácticamente la mitad de los encuestados (48,6%) identificó problemas basados en la cultura y los relacionó con temas como higiene (el más mencionado),

puntualidad, concepto del papel desarrollado por las madres y los padres, religión y aquellos relacionados con la función del docente y de la escuela en general.

En cuanto a la pregunta sobre problemas debidos al desconocimiento del idioma, el 70,3% de los encuestados identificó problemas basados en el idioma, mientras que el 18,9% no identificó problemas relacionados con este aspecto. En cuanto al tipo de problemas vinculados con los idiomas, destacaban las actividades colectivas, comprender bien las normas, la comunicación del centro y del tutor con la familia, poca fluidez en la comunicación, desconocimiento de la forma de ayudar a sus propios hijos en determinadas materias, desconocimiento de los plazos para presentar documentación, entre otros.

c-5. Gestión de los problemas en los casos de padres extranjeros

La pregunta 23 estaba relacionada con la forma de gestionar la comunicación con las familias de alumnos inmigrantes. Como se puede ver en el Gráfico 18, destaca la opción de alguien que hable el idioma seleccionada por el 27% de los encuestados.

23.¿Cómo se solucionan estos problemas? (Indique las tres opciones que utiliza con más frecuencia según el orden de importancia)

- Mediante gestos
- Con la ayuda de un diccionario
- Con la ayuda de otros docentes
- Hablo algún otro idioma
- Una persona que habla el idioma de los padres
- Un compañero de clase del niño extranjero
- El niño traduce para sus padres
- Un hermano mayor del niño traduce para sus padres
- Mediante un mediador intercultural
- Mediante un traductor
- Se dispone de servicio de interpretación telefónica
- Otros, por favor especifique

Sin embargo, y en aras de la clasificación para la redacción de la versión final del cuestionario, si agrupamos las respuestas según el tipo de solución formal o informal,

entendiendo solución formal o profesional como aquella en la que se recurre a un profesional (traductor, mediador⁶⁷) y solución informal como aquella en la que utiliza a cualquier persona que conozca el idioma de los padres y el del docente (alguien que hable el idioma, compañero clase, hermano, el alumno implicado y profesores), la opción de facilitador de la comunicación informal es la que tiene un mayor número de respuestas con un 55,5% de los encuestados. En este porcentaje se incluirían el 27% de los encuestados que respondió «alguien que hable el idioma», el 5,4% que respondió «otro alumno o compañero de clase que hable el idioma», el 6,8% que respondió «el alumno implicado en la situación», el 1,4% que respondió «un hermano mayor» y el 14,9% que respondió «otros profesores». Conviene aclarar que esta última respuesta se refería única y exclusivamente a los docentes de inglés, puesto que este es el segundo idioma que se imparte en la mayoría de centros en el sistema educativo español.

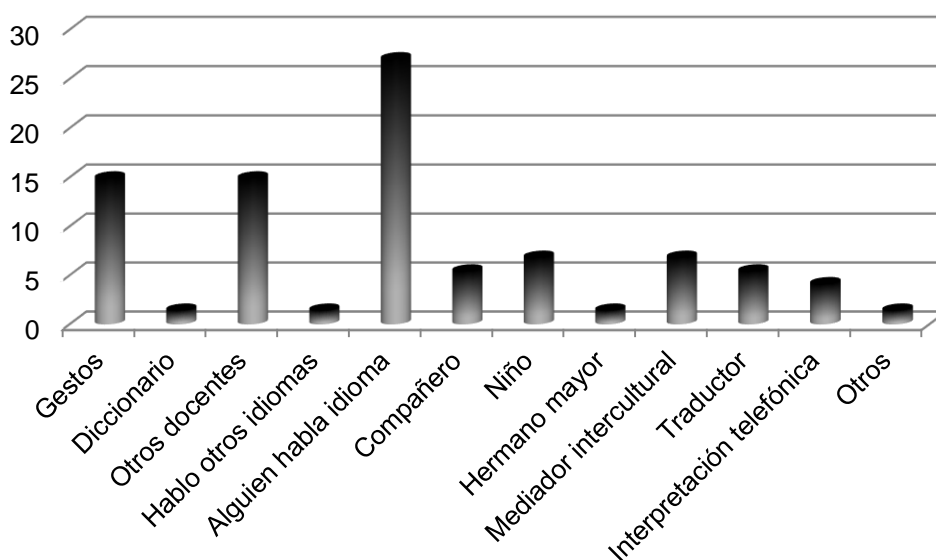


Gráfico 18. Comunicación con alumnos extranjeros

⁶⁷ En esta pregunta se incluye traductor y mediador intercultural puesto que uno de los objetivos era observar si existían diferencias de uso entre unos y otros.

Sin embargo, el uso de algún tipo de facilitador de la comunicación formal solo se seleccionó en el 16,3% los casos. En este porcentaje se incluye el 6,8% que indicó «mediadores interculturales», el 5,4% que marcó «traductor» y el 4,1% que seleccionó la opción de «interpretación telefónica».

24. En el caso de que cuenten con una persona que viene de fuera, ¿quién proporciona a esta persona? (Indique el más frecuente)

- El ayuntamiento pone a disposición sus mediadores interculturales
- La Consejería
- Los padres
- ONGs (Organizaciones No Gubernamentales)
- Existe un listado de personas voluntarias
- Otros, por favor especifique

A la pregunta 24 solo debían contestar aquellos encuestados que contaran con alguien de fuera para averiguar quién proporcionaba a esta persona en dichos casos, por lo que respondieron 42 encuestados. De los 42 que respondieron a esta pregunta, 27 respondieron que normalmente eran los «mediadores del ayuntamiento», mientras que 5 encuestados contestaron que los proporcionaban los padres, 4 encuestados respondieron que los facilitaban las ONG y 3 respondieron que los facilitaba la Consejería.

d. Facilitador de la comunicación

d-1. Función del facilitador de la comunicación

El siguiente grupo de preguntas estaba relacionado con el papel de la persona contratada o utilizada para ayudar en la comunicación. Para evitar plantear cuestiones que pudieran ser controvertidas desde un punto de vista terminológico y profesional, como el uso de mediación intercultural frente a mediación lingüística, evitamos términos como «mediador intercultural» e «intérprete», sustituyéndolos

por «facilitadores de la comunicación», término más neutro y ya utilizado por Valero-Garcés y Martín (2008).

Tal y como explican Hale y Napier (2013, p. 63) y como pudimos comprobar en un estudio publicado por nosotros (Foulquié Rubio, 2012), a la hora de entenderse como «traducción oral», el término «intérprete» es problemático si el cuestionario no está dirigido a personas del mismo ámbito de investigación, puesto que es un término que tiene diferentes acepciones dependiendo del ámbito en el que se utilice.

25. ¿Qué cree que debe hacer esta persona?

- Mediar, es decir, resolver el conflicto cultural
- Traducir lo que ustedes dicen
- Añadir información que no hayan entendido los padres o la profesora por su propia cuenta que no se haya incluido en la conversación
- Otros, por favor especifique

Si nos fijamos en el alto porcentaje de encuestados que no respondió a la pregunta 25 sobre la función de dicha persona (24,3%), detectamos que debe haber algún tipo de problema en la misma. Sin embargo, los resultados arrojados por el resto de los encuestados indican que el 32,4% de ellos considera que la función de esa persona debe ser la de «traducir lo que dicen los interlocutores», mientras que el 28,4% considera que lo que debe hacer es mediar. En cuanto a la opción de añadir información que no se hubiera entendido, solo la marcaron un 13,5% de los encuestados.

d-2. Actuación de los facilitadores de la comunicación profesionales

Puesto que uno de los objetivos de nuestro estudio es determinar el perfil profesional que, en opinión de los docentes, más se adecúa a las necesidades en el ámbito educativo, planteamos una serie de preguntas en las que evitamos de nuevo utilizar los términos «mediador» e «intérprete», para evitar el sesgo en las respuestas a favor de uno u otro. Uno de los resultados fue que, a la pregunta sobre el tipo de

facilitadores de la comunicación que conocían, algunos encuestados incluyeron a los docentes de idiomas, es decir, sus propios compañeros, como facilitadores de la comunicación.

Este grupo de preguntas pretende recabar información sobre el uso de profesionales de la comunicación por parte de los docentes y sus experiencias.

26. ¿Ha contado usted alguna vez en las entrevistas con los padres de niños extranjeros con un facilitador de la comunicación?
- Sí
 - No
 - Depende del idioma, especifique
27. Si ha contestado a la pregunta anterior de manera afirmativa, ¿cuál es el grado de satisfacción con el trabajo realizado por este profesional?
- Bueno
 - Malo
 - Depende del idioma
28. Si ha trabajado con profesionales de la comunicación en las entrevistas con los padres de niños extranjeros, ¿se ha encontrado con algunos de estos problemas?
- Problemas derivados de la actitud del profesional
 - Problemas derivados de malas traducciones
 - Problemas derivados del desconocimiento del español por parte del profesional
 - Problemas derivados de una sobreintervención del profesional
 - Otros, por favor especifique
29. Sintió que en algún momento los padres o usted mismo quedó al margen de la situación debido a la sobreintervención o falta de intervención de esta tercera persona?
- Sí
 - No
- En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?

A la pregunta 26 sobre si habían contado con un profesional de la comunicación en las entrevistas de los padres con niños, solo el 29,7% de los encuestados respondió afirmativamente. Sin embargo, podríamos considerar que la experiencia había sido buena, puesto que de ese 29,7% que contestó afirmativamente a la pregunta anterior, 86,6% indicó que esta experiencia había sido buena, mientras que 13,3% consideró que la experiencia había sido mala.

El análisis de la pregunta 28 no se incluye puesto que no fue significativo, ya que el 90,5% de los encuestados dejó en blanco esta pregunta, por lo que no se cuentan con datos suficientes.

En cuanto a la pregunta 29 relacionada con la sobreintervención o falta de esta de la tercera persona que actúa como intérprete, el 55,4% de los encuestados contestó que no había experimentado esa sensación en ninguna ocasión.

d-3. Perfil y formación de los facilitadores de la comunicación formal

Las preguntas 30 y 31 se centraban en la formación de los facilitadores de la comunicación e indagaban sobre la opinión de los docentes en cuanto a la formación más adecuada para las tareas que realizan estos facilitadores de la comunicación.

30. ¿Se ha planteado si esos profesionales tienen algún tipo de formación?

- Sí
- No

31. ¿Cuál cree usted que sería la formación más adecuada para que estos profesionales cubrieran las carencias que usted ha experimentado? (Puede señalar más de una indicando el orden de importancia)

- Formación en idiomas
- Formación en traducción e interpretación
- Formación en mediación intercultural
- Formación en educación
- Otros, por favor especifique

Si observamos los resultados obtenidos en la Tabla 16, muestran que 36,5% de encuestados dejó esta pregunta sin responder, 28,4% indicó que sí se había planteado este tema en algún momento y 35,1% que no se lo había planteado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Sí	21	28,4	28,4
No	26	35,1	35,1
Blanco	27	36,5	36,5
Total	74	100,0	100,0

Tabla 16. Formación de los profesionales

En cuanto a la pregunta 31, donde se le solicitaba al docente información sobre cuál sería el perfil de profesional más adecuado en los casos en los que pudiera necesitar un facilitador de la comunicación, la respuesta individual más señalada fue la opción de mediadores, con el 27% de las respuestas, seguida de la formación en idiomas (13,5%) y la formación en educación (4,1%).

Sin embargo, y si relacionamos los resultados obtenidos en esta pregunta con los obtenidos en preguntas anteriores donde las respuestas indicaban que los problemas de comunicación estaban más relacionados con el desconocimiento del idioma, y además tenemos en cuenta que en la pregunta 25 sobre la función del facilitador de la comunicación, un 32,4% indicó la traducción como función principal de este, creemos que es conveniente analizar los resultados desde otra perspectiva.

Si reunimos todos los resultados relacionados con el componente lingüístico, a saber traducción e interpretación y formación en idiomas, obtenemos el mismo resultado que se había obtenido para mediador intercultural. Por este motivo, podríamos considerar que el mismo porcentaje (27%) considera que tanto el mediador como el experto en idiomas (con formación en idiomas o en traducción o interpretación) sería el profesional adecuado para contribuir en la comunicación entre docentes y padres extranjeros.

d-4. Experiencia con facilitadores de la comunicación profesionales

Las últimas tres preguntas estaban relacionadas con el uso de facilitadores de la comunicación profesionales y la experiencia del docente sobre el trabajo con este profesional.

<p>32. ¿El profesional de la comunicación es del mismo origen que los padres?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Depende del idioma, especifique</p> <p>33. Si ha trabajado con profesionales de la comunicación y no profesionales, ¿siente que hay algún tipo de diferencia en la forma de realizar este trabajo entre ambos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> Depende del idioma, especifique</p> <p>34. Si el profesional de la comunicación se solicitó a instancia suya, ¿cuál fue la actitud de los padres ante la idea de la intervención de esta tercera persona?</p> <p><input type="checkbox"/> Agradecimiento</p> <p><input type="checkbox"/> Relajación</p> <p><input type="checkbox"/> Desconfianza</p> <p><input type="checkbox"/> Otros, por favor especifique</p>
--

La pregunta 32 indagaba sobre el origen de estos profesionales, en este caso, el 45,9% de los encuestados indicó que el profesional era del mismo origen que los padres, mientras que el 13,5% contestó que no era del mismo origen. Sin embargo, esta pregunta se debe analizar con cautela puesto que el 40,5% la dejó en blanco.

El análisis de la pregunta 33 no arroja ningún dato de interés dado el alto porcentaje que dejó esta pregunta sin responder (56,8%), por lo que estos datos no se han tenido en cuenta.

En la pregunta 34 se preguntaba a los docentes cuál era su impresión sobre la actitud de los padres extranjeros ante la idea de contar con un profesional de la

comunicación solicitado a instancia del docente en las ocasiones en las que habían contado con un facilitador de la comunicación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Blanco	41	55,4	55,4
Agradecimiento	20	27,0	27,0
Relajación	12	16,2	16,2
Desconfianza	1	1,4	1,4
Total	74	100,0	100,0

Tabla 17. Actitud de los padres ante la presencia de un profesional

Como se observa en la Tabla 17, 27% indicó que la actitud de los padres era de agradecimiento, el 16,2% contestó que los padres se sentían más relajados y el 1,4% que percibía desconfianza en los padres.

El cuestionario finalizaba con un apartado en el que se pedía a los docentes que incluyeran cualquier información que consideraran de interés para nuestro estudio. Entre otros, algunos de los comentarios que se añadieron fueron (citas textuales extraídas de los cuestionarios):

«Es muy importante poder contar con alguien que te ayude en las entrevistas sobre todo en culturas tan diferentes como en el caso de los árabes». / «Se necesitan mediadores, traductores en todos los colegios».

2.3.6. Análisis de los resultados

A pesar de que la limitada cantidad de centros incluidos en nuestro piloto no nos permitía extraer conclusiones significativas en cuanto a la frecuencia en el uso de diferentes soluciones, los resultados parecen confirmar nuestra hipótesis de que las soluciones de comunicación formales, a saber intérpretes/traductores o mediadores, suelen ser la excepción más que la norma y que el uso de gestos y de niños como

intérpretes en estos casos suele ser la solución más, especialmente en la comunicación entre el docente y los niños.

A juzgar por las respuestas y comentarios de los docentes, se podría decir que las diferencias culturales afectan a la dinámica diaria o a las relaciones interpersonales, pero no a la comunicación y a la cooperación entre colegio y familia. De hecho, podría decirse que en opinión de los docentes, el desconocimiento del idioma es el responsable de los problemas de comunicación existentes y de la falta de información.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre el perfil de los facilitadores de la comunicación, los resultados sugieren que los docentes no diferencian entre traductor e intérprete y mediador como facilitadores de la comunicación. No obstante, tanto este resultado como los anteriores quedarían aún pendientes de confirmar con el cuestionario definitivo, donde habrá un mayor número de encuestados.

2.3.7. Problemas observados en el cuestionario piloto

A continuación presentamos los problemas observados tras el análisis del cuestionario piloto y que, como se verá más adelante, se han intentado corregir en el cuestionario de la fase definitiva.

a. Problemas derivados del formato del cuestionario

Uno de los problemas encontrados fue la división del cuestionario. Como se ha mencionado anteriormente, el cuestionario estaba dividido únicamente en dos partes, lo que podría haber impedido un seguimiento adecuado del mismo, tal y como se observa en el las respuestas. Como se verá en la fase final (cf. Anexo 3), el

cuestionario definitivo se ha dividido en más bloques que permiten al encuestado ubicar mejor el momento y la situación a la que se refieren las preguntas.

b. Problemas derivados de la redacción de las preguntas

Otro aspecto identificado como problemático es la dualidad de tareas que algunos de los encuestados podrían haber tenido. Al ser un cuestionario autoadministrado y no poder consultar con el investigador, algunos encuestados podrían haberse encontrado ante el problema de no saber si contestar como tutores o especialistas, o como ambos, puesto que un tutor puede ser también especialista. Como se verá más adelante, esto se corrigió en la fase final, en la que el cuestionario se distribuyó únicamente a tutores.

Otro tipo de preguntas que han demostrado ser especialmente problemáticas a la hora de la respuesta por parte del encuestado son las preguntas con gradientes. Así, en el cuestionario definitivo se han evitado, ya que uno de los problemas detectados fue que los encuestados podrían tener dudas a la hora de elegir la respuesta adecuada en cada caso. Es decir, un docente que llevara 10 años trabajando podría elegir responder a la opción que indicaba entre 5 y 10 años y responder a la opción que indicaba entre 10 y 15 años. Para evitar esto y tras consultar con expertos⁶⁸, decidimos plantear preguntas abiertas que permitían al encuestado indicar con un número los años que llevaba trabajando como docente.

Como veremos más adelante, en el cuestionario de la fase definitiva se han incluido algunos ítems que los encuestados mencionaron en los apartados «otros» de las distintas preguntas del cuestionario de la fase previa.

Además, se han eliminado las preguntas en las que se ofrecían varias opciones al encuestado y se les pedía que las ordenara. Como queda reflejado en los resultados

⁶⁸ Consulta con D. Antonio Maurandi del Servicio de Apoyo Estadístico a la Investigación de la Universidad de Murcia. Fecha: 6-11-2013

del cuestionario de la fase previa, este tipo de preguntas son muy problemáticas por varias razones. El principal problema es que el encuestado no siempre asigna un orden numérico a todos los ítems presentados, por lo que es difícil determinar si la falta de asignación de este orden se debe a una omisión intencionada del encuestado o más bien a un despiste a la hora de responder el cuestionario.

Durante el pilotaje del cuestionario se constataron también problemas derivados de la terminología utilizada en el mismo por la investigadora. Uno de los problemas más complicados de resolver fue el uso de la palabra «profesional», ya que de los resultados obtenidos no queda claro que los docentes puedan distinguir si una persona es profesional o no, puesto que no cuentan con los criterios necesarios para ello. Por este motivo, para evitar una respuesta sesgada de los encuestados, en el cuestionario diseñado para la fase principal se ha evitado el uso de la palabra “profesional”. Existe una alta probabilidad de que los encuestados hubieran asumido que profesional está relacionado automáticamente con contar con la formación necesaria para realizar este trabajo, contratado específicamente para este fin y remunerado, algo que no siempre es así, como se pone de manifiesto en el Capítulo 2 de revisión bibliográfica sobre la ISP.

3. Fase principal: estudio definitivo

3.1. Objetivos e hipótesis específicos

A continuación procedemos a explicar la metodología seguida en la fase principal de nuestro estudio. Como se puede apreciar en los objetivos, el objetivo general es el mismo, siendo los objetivos específicos los que varían en algunos puntos con respecto a los objetivos establecidos para el cuestionario piloto.

Recordemos que el objetivo general que guía el diseño de la investigación era el siguiente:

Conocer los problemas que existen en la comunicación entre docentes y padres y niños extranjeros para averiguar si existe la necesidad de recurrir a un profesional y ver qué tipo de facilitador de la comunicación sería el más adecuado en los contextos educativos.

De este objetivo general se desprenden varios objetivos específicos:

- Recabar información sobre la realidad del aula en la que trabaja el docente en cuanto a cantidad de alumnado español, extranjero y las nacionalidades de estos últimos.
- Recabar información sobre cómo se comunican los docentes con los con los alumnos extranjeros de nueva incorporación y que desconocen el idioma oficial dentro del aula.
- Recabar información sobre los medios para la gestión de la comunicación entre docentes y padres extranjeros.
- Conocer los problemas derivados de la condición de extranjero en la comunicación entre docentes y padres.
- Determinar si los problemas reconocidos por los docentes en los casos de padres extranjeros están relacionados con diferencias culturales o con el desconocimiento del idioma.
- Determinar si realmente existe la necesidad de un profesional de la comunicación que resuelva estos problemas.
- Determinar las perspectivas que los docentes tienen sobre el papel y las características del facilitador de la comunicación.
- Establecer, si fuera necesario, el perfil del profesional más adecuado para desempeñar las tareas de comunicación entre docentes y padres.

Del objetivo general del estudio mencionado previamente, se desprenden dos hipótesis generales:

- La comunicación de los docentes con los niños y los padres extranjeros que no hablan o entienden español presenta problemas que se solucionan de manera improvisada.
- Los niños se utilizan como intérpretes para la comunicación tanto con los padres como con los otros niños.

Nuestras dos hipótesis generales se podrían desglosar en las siguientes hipótesis específicas de carácter descriptivo, puesto que describen ciertos hechos que se probarán con el instrumento diseñado y explicado más adelante:

- Los docentes consideran que no existen los recursos necesarios ni para comunicarse con los niños extranjeros dentro del aula ni para comunicarse con los padres extranjeros que desconocen el idioma.
- Los docentes asumen que cualquier persona que sepa dos idiomas es válida a la hora de actuar como intérprete, independientemente de otras características como edad, formación, principios éticos.
- Los docentes desconocen la formación que deben tener los facilitadores de la comunicación para realizar su labor de la manera adecuada.

Las hipótesis y los objetivos específicos de la fase definitiva del estudio coinciden en gran medida con los del estudio piloto. Sin embargo, en el estudio piloto se incluían referencias al tratamiento de la comunicación con niños sordos que han desaparecido en la fase definitiva.

3.2. Instrumento

3.2.1. Diseño y elaboración del cuestionario definitivo

Incluimos a continuación el diseño del cuestionario definitivo con los cambios resultantes del pilotaje previo.

a. Formato y extensión del cuestionario

En esta fase definitiva se optó por una redacción compuesta en su mayoría por preguntas cerradas. Como se ha indicado en el Capítulo 4, el uso de preguntas cerradas permite una mayor delimitación de los temas y facilita la respuesta por parte del encuestado. Sin embargo, hay que estar seguros de que se han incluido todas las posibles opciones, o en su defecto incluir un apartado para «otros», una opción que tampoco está exenta de problemas pues puede llevar a que el encuestado marque dicha opción pero no especifique a qué otros se refiere, causando así la pérdida de información relevante.

Siguiendo las indicaciones de nuestro panel de expertos⁶⁹ incluimos preguntas de las llamadas tipo Likert⁷⁰, un tipo de escala usada habitualmente para medir actitudes, que se basa en la creación de un conjunto de enunciados sobre los que el entrevistado debe mostrar su nivel de acuerdo o desacuerdo.

En cuanto al formato de las escalas de Likert elegido para nuestro instrumento definitivo, decidimos incluir preguntas con cinco opciones, por ser el número que facilita en mayor medida la discriminación entre las diferentes opciones. Las escalas

⁶⁹ Dña Lola Beteta Fernández y D. Antonio Maurandi.

⁷⁰ Babbie (1999) define la escala de Likert como una clase de medida compuesta concebida por Rensis Likert con la intención de mejorar los niveles de medición en la investigación social mediante el uso de categorías de respuesta estandarizadas en los *cuestionarios* de las encuestas. Los reactivos de Likert son aquellos que emplean categorías de respuesta como muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo (Babbie 1999).

con opciones inferiores o superiores a cinco presentan mayores dificultades a la hora de discriminar entre una y otra opción.

Para asegurar la calidad y la adecuada redacción, dicho instrumento se expuso de nuevo a nuestro panel de expertos. Contamos con la colaboración de una experta⁷¹ con amplia experiencia en la elaboración y distribución de cuestionarios, puesto que ha formado parte del Departamento de Formación y Calidad en el Hospital Universitario Virgen de la Arrixaca. Además, contamos también con la colaboración de D. Antonio Maurandi, del Servicio de Apoyo Estadístico a la Investigación de la Universidad de Murcia. Todas las críticas recibidas contribuyeron a aclarar preguntas que podrían haber presentado problemas de comprensión por parte de los encuestados. Además siguiendo la opinión de los expertos, decidimos acortar la extensión del cuestionario para facilitar su respuesta y evitar el cansancio y posibles abandonos.

La opinión de los expertos fue esencial para elaborar la versión final del cuestionario (ver Anexo 3). Dicha versión presentaba los siguientes cambios:

En el primer bloque, se observan dos modificaciones:

- Tipo de titularidad del centro: Este dato desapareció puesto que se decidió que los cuestionarios solo se iban a distribuir en centros de Educación Infantil y Primaria y Centros de Secundaria de titularidad pública. Dado que los datos facilitados por la Consejería de Educación, Formación y Empleo eran referentes exclusivamente a los centros de titularidad pública, se descartaron los centros que tuvieran otro tipo de titularidad, como eran los centros privados y concertados.
- Municipio: En el cuestionario definitivo el dato del municipio se sustituyó por CPR (Centro de Profesores y Recursos) para preservar la confidencialidad en aquellos municipios donde solo hubiera un centro.

⁷¹ Dña Lola Beteta Fernández, Licenciada en Enfermería, Experta en Calidad y Metodología de la Investigación.

Además, como se explica en el apartado referente a la población, para la elección de la muestra de población, esta se dividió en conglomerados formados por la pertenencia al CPR.⁷²

El segundo bloque de preguntas del cuestionario se dividió en cinco bloques diferenciados, como veremos a continuación. La división del cuestionario definitivo en bloques más diferenciados que contribuyeran a centrar las respuestas de los encuestados se realizó siguiendo las indicaciones de nuestro panel de expertos. Así, en el cuestionario definitivo los bloques seguían una estructura lógica que iba desde lo más general hasta lo más particular (aula completa – problemas de comunicación y gestión de los mismos).

Una de las modificaciones en este segundo bloque fue que la relación de países incluidos en la pregunta 3 se realizó tomando como referencia los datos publicados por el CREM y el Servicio de Evaluación y Calidad Educativa en su Estadística de la enseñanza no universitaria (actualizados a 3/2/2014), donde se indica que la totalidad de alumnos procedentes de los distintos países. Por tanto, se seleccionaron los países de cuya nacionalidad hubiera un número mayor de 80 nacionales registrados en el Régimen General de Enseñanzas no universitarias.

En el caso del continente americano se diferenció entre América del Norte, América Hispanohablante y Brasil, por establecer tres grandes bloques para determinar la necesidad o no de que intervenga una tercera persona para ayudar en la comunicación lingüística, puesto que se entiende que en el caso de padres extranjeros hispanohablantes no sería necesaria su presencia desde el punto de vista comunicativo.

⁷² El Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.) como centro docente y de apoyo a la educación en sentido amplio, tiene como finalidad última mejorar el sistema educativo, así como la de ofrecer y desarrollar servicios y competencias que contribuyan decisivamente a satisfacer los requisitos propios de sus usuarios. La legislación vigente al respecto, tanto en el Estado Español como en la Región de Murcia, contempla que los C.P.R.(s) proporcionen su prestación de servicios con la mayor calidad, mediante un proceso continuo y ascendente de mejora. (Artículos 11º y 12º del Decreto nº 42/2003, de 9 de mayo (BORM 20 de mayo) de la Consejería de Educación y Cultura, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado de la Región de Murcia.).

Asimismo en el caso de Asia se recogen los dos países con mayor número de nacionales registrados en nuestro sistema.

De dicha selección resulta la siguiente tabla:

EUROPA	Unión Europea (27)	<i>Alemania 113</i>	<i>Bulgaria 714</i>	<i>Francia 265</i>
		<i>Italia 134</i>	<i>Lituania 166</i>	<i>Polonia 147</i>
		<i>Portugal 228</i>	<i>Reino Unido 787</i>	<i>Rumanía 1211</i>
	Resto de Europa	<i>Rusia 212</i>	<i>Ucrania 808</i>	<i>Otros</i>
ÁFRICA		<i>Argelia 324</i>	<i>Marruecos 13470</i>	<i>Guinea 89</i>
		<i>Nigeria 220</i>	<i>Senegal 91</i>	
ASIA		<i>China 596</i>	<i>India 94</i>	<i>Resto Asia</i>
OCEANIA	<i>Todos</i>			

Tabla 18. Alumnos inscritos en Enseñanzas no universitarias (actualizados a 3/2/2014)

Asimismo, y para evitar la confusión derivada del uso del término interpretación (Foulqué Rubio y Abril Martí, 2013), en la versión definitiva del cuestionario se utilizó el término «traductor-intérprete» e incluso en algunas ocasiones solo «traductor».

También con el objetivo de intentar delimitar las funciones del facilitador de la comunicación, en el cuestionario definitivo se intentaron diferenciar las figuras de «especialista en idiomas» y «mediador intercultural».

Se cambió el formato de las preguntas en las que se ofrecían al encuestado una serie de respuestas (pregunta cerrada politómica) y en las que se le pedía que estableciera un orden en sus respuestas. Como ya indicamos en el análisis del cuestionario piloto, el problema con algunas de estas preguntas (por ejemplo las preguntas 11, 12, 19 y 31 de nuestro cuestionario piloto) fue que no todos indicaron el

mismo número de respuestas, lo que complicó el análisis de esos resultados. Este problema se eliminó reemplazando estas preguntas por escalas Likert, donde el encuestado tiene la posibilidad de responder «nunca» en lugar de dejar una respuesta en blanco.

Tras todo lo expuesto anteriormente el cuestionario quedó dividido en los siguientes seis bloques, claramente diferenciados:

- a) Perfil o datos sociodemográficos: Este tipo de datos se mantuvo al inicio del mismo para ayudar a los encuestados a situar sus respuestas en el centro en el que se encontraran en el momento de rellenar el cuestionario.
- b) Características del aula: Este bloque está formado por cinco preguntas. El objetivo del apartado era obtener información sobre las características específicas del aula en la que se desarrollaba el trabajo del tutor. Así, se incluyeron cuestiones relativas al número de alumnos totales por aula, sobre la presencia de alumnado extranjero en dichas aulas y sobre las nacionalidades del mismo. También se aludía a la presencia de aulas de compensatoria y de aulas de acogida en el centro, puesto que la asistencia a dichas aulas podría tener algún tipo de influencia en la presencia de alumnado extranjero en el resto de aulas.
- c) Comunicación tutor-niños: Este apartado está formado por tres preguntas cerradas tipo escala Likert. Las afirmaciones que se incluían estaban relacionadas con aspectos que aparecieron durante la aplicación de la metodología cualitativa (grupos de debate, entrevistas en profundidad y entrevista cognitiva) y con los datos obtenidos en el pilotaje del cuestionario.
- d) Comunicación tutor-padres: Este apartado contenía siete preguntas cerradas tipo escala Likert. Las preguntas estaban relacionadas con la comunicación entre los docentes y los padres y la información puesta a disposición tanto de unos como de otros.

- e) Gestión de la comunicación tutor-padres: Este apartado contenía ocho preguntas que versaban sobre la comunicación con los padres extranjeros y sobre cómo se gestionaba dicha comunicación.
- f) Uso de profesionales en la gestión de la comunicación tutor-padres: Este último bloque se dividía en seis preguntas en las que se planteaban al tutor temas más específicos sobre el uso de profesionales en la comunicación con los padres extranjeros y sus expectativas sobre la función de dichos profesionales.

b. Carta de presentación e instrucciones

Siguiendo a diversos autores (Bourque & Fielder, 2003; Babbie, 1999) el cuestionario se remitió acompañado una breve presentación e instrucciones para su respuesta. En nuestro caso, la carta de presentación de cada cuestionario venía acompañada de una carta de presentación de la Consejería (ver Anexo 5) y de un correo electrónico a cada director de centro. La presentación y las instrucciones explicaban al encuestado los objetivos y la naturaleza del estudio, el tratamiento de los datos y cómo contestar al cuestionario.

c. Método de validación cognitivo: la entrevista cognitiva

Además del pilotaje al que se sometió nuestro cuestionario y dado que transcurrieron cuatro años entre la administración del cuestionario piloto y la realización del estudio definitivo, consideramos adecuado aplicar otro método adicional para testar la validez nuestro instrumento de recogida de datos.⁷³, sometimos el cuestionario a una entrevista cognitiva.

⁷³ Recomendación del Dr. Franz Pöhchäcker, CETRA Summer Course 2010

En nuestro caso, en la entrevista cognitiva realizada utilizamos el método de pensamiento en voz alta o *think-aloud* para recoger información sobre lo que el encuestado piensa mientras contesta al cuestionario. Se escogió este método porque nos permitía dos cosas a la vez: obtener datos sobre los posibles problemas del cuestionario y a la vez incorporar información que no estuviera recogida en el cuestionario piloto y que pudiera ser útil incluir como respuestas en el instrumento definitivo.

La entrevista se realizó a una docente con las mismas características que nuestro universo de sujetos, ya que imparte docencia tanto en primaria como en secundaria y además era jefa de estudios en un colegio de características similares a los centros en los que se distribuyó el cuestionario definitivo.

3.2.2. Muestreo y población

Determinar el método de muestreo es uno de los aspectos metodológicos más complicados al que se enfrenta este tipo de estudios. En nuestro caso, y puesto que queríamos incluir docentes que estuvieran trabajando en diferentes centros en aras de la objetividad y representatividad, las decisiones sobre los centros fueron determinantes.

Los datos necesarios para realizar un muestreo de la población se solicitaron a la Consejería de Educación de la Región de Murcia en 2010 por primera vez. Tras mucho tiempo sin obtener respuesta alguna, se volvieron a solicitar los datos por correo electrónico con fecha 19 de octubre de 2011. Tampoco se recibió respuesta alguna. No fue hasta que se volvieron a solicitar por sendos correos dirigidos al Consejero de Educación y a uno de los Directores Generales de la Consejería de Educación de la Región y entregados en Registro con fecha 14 de octubre de 2013 cuando se obtuvo una respuesta, con fecha 14 de noviembre de 2013.

A partir de los datos facilitados por la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa se comenzó la selección de centros para la distribución de los cuestionarios entre los tutores. Sin embargo, conviene apuntar aquí que los datos facilitados corresponden al curso académico 2011-2012, puesto que son los últimos datos estadísticos de los que disponía en el momento de nuestra solicitud la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

La selección de nuestra muestra se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios proporcionados por la Consejería y otros datos extraídos de las estadísticas de la Comunidad Autónoma.

- Alumnos extranjeros por centro público
- Alumnos totales por centro público
- CPR al que pertenece cada centro público
- Localidad de cada centro público
- Municipio de cada centro público
- Unidades por centro = tutores por centro público
- Porcentaje de alumnos extranjeros por centro público

El marco muestral o población diana estaba conformado por los tutores que impartían docencia en centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

Nuestra muestra, formada por los tutores de aula, dejando al margen otro tipo de profesorado, como especialistas y otro profesorado que cumple funciones de apoyo, está determinada por los objetivos específicos de nuestra investigación, ya que una de las funciones del tutor es «la información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo»⁷⁴. Además el tutor es el encargado de informar a los

⁷⁴ Reglamento Orgánico, RD 83/96 de 26 de enero, BOE 21 de febrero, 1996

padres, profesores y alumnos y de facilitar la cooperación entre los profesores y los padres.

Para establecer el número de tutores de cada centro, se estableció una equivalencia entre tutor y unidad o grupo, ya que no contábamos con datos sobre el número de tutores en cada centro. Antes de describir cómo se realizó la distribución, es importante definir qué se entiende por *centro público* y por *unidad* en este ámbito.

Por *centro público* se entiende «aquellos centros que tienen titularidad pública, bien sea la Administración General, Autonómica o Local, así como cualquier otro ente público» (Centro de Estadística de la Región de Murcia (CREM) 2015).

En cuanto al criterio de equivalencia tutor-unidad o grupo, creemos que se trata del criterio acertado puesto que grupos y unidades se definen del siguiente modo en la publicación del CREM⁷⁵ (2015):

El término unidad se utiliza para las enseñanzas de E. Infantil, E. Primaria y E. Especial, y grupo para las enseñanzas de E. Secundaria y Formación Profesional. Se considera como grupo/unidad al alumnado que tiene un mismo tutor y que cursa gran parte de su horario lectivo conjuntamente, aunque durante otra parte del horario puede separarse para la realización de materias optativas o por otras causas. No se consideran como grupos las subdivisiones existentes por idiomas u otras materias optativas.

Siguiendo el criterio de titularidad pública, en nuestro caso, centros públicos de la Región de Murcia, hay un total de 488 centros públicos que engloban en conjunto 6.928 unidades o grupos.

Debido al gran tamaño de la población, para realizar este estudio decidimos utilizar una muestra de dicha población.

⁷⁵ Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia.

La selección de la muestra se realizó utilizando la técnica probabilística de muestreo aleatorio estratificado por conglomerados, como explicamos posteriormente. Para delimitar nuestra muestra, aplicamos el número de alumnos extranjeros por unidad como criterio de inclusión. Puesto que nuestra investigación se centra en la relación tutor-padres, creímos que el criterio que mejor ilustra dicha relación no es en sí el número total de extranjeros por centro, sino el número de alumnos extranjeros que cada tutor tuviera de media en su tutoría.

Siguiendo este criterio, la cantidad de unidades o grupos pertenecientes a cada ciclo (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria) era la siguiente:

Del total de 6.928 unidades, 1.620 unidades pertenecen a Educación Infantil, 3.289 unidades pertenecen a Educación Primaria y 1.761 unidades pertenecen a Educación Secundaria Obligatoria.

El criterio de inclusión de centros en cada estrato lo definimos siguiendo esta premisa y tomando como referencia la definición de unidad del Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia, mencionada anteriormente, en la que unidad es un grupo de alumnos con el mismo tutor. Así, procedimos a equiparar unidad con tutor. Tras esto, en cada estrato solo se seleccionaron las unidades que pertenecieran a centros donde hubiera tres o más alumnos extranjeros por unidad.

Este hecho estaba justificado porque 3 era ligeramente superior a 10% de alumnado en cada clase (con una ratio de 28 alumnos por clase. Además, tal y como se puede ver en el Gráfico 19, 10% es el porcentaje que corresponde al de alumnos extranjeros en la Región de Murcia, según los datos correspondientes al año 2011-2012, facilitados por la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad de la Consejería de Educación y Empleo de la Región de Murcia. Únicamente en el caso de Educación Secundaria Obligatoria, el porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos es 14,9%.

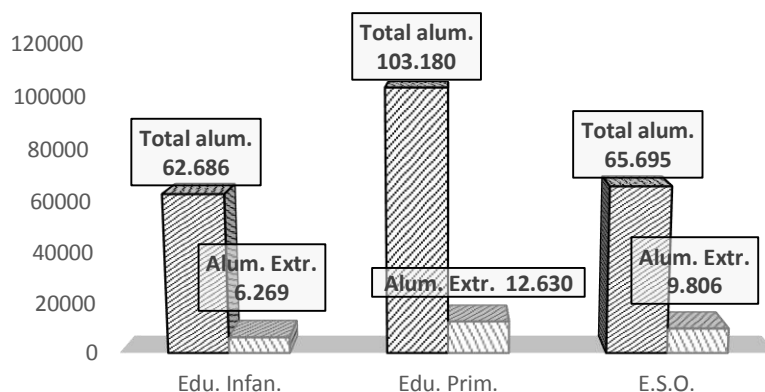


Gráfico 19. Total de alumnos y alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias⁷⁶

Además, para escoger este criterio también se tuvo en cuenta la ratio de 25 alumnos por unidad en Educación Infantil y Primaria y 30 alumnos por unidad en Secundaria según la Orden de 21 de junio de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen los criterios generales para la determinación de necesidades reales de profesorado en Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Especial y Colegios Rurales Agrupados. De cualquier modo y según establece esta misma Orden, esta ratio puede variar dependiendo de las características específicas de cada unidad.

Por este motivo, las unidades que contaban con una media de 3 niños extranjeros eran unidades en las que más del 10% del alumnado no compartía la nacionalidad del resto de sus compañeros.

Sobre estas cantidades se realizó un muestreo aleatorio estratificado. De este modo, obtuvimos un total de 3.457 unidades donde hay 3 alumnos extranjeros o más, quedando divididas por estratos como se muestra en la Tabla 19.

⁷⁶ Fuente: CREM y Servicio de Evaluación y Calidad Educativa. Estadística de la enseñanza no universitaria - Fecha de actualización: 3/2/2014

Estrato	Unidades
Educación Infantil	640
Educación Primaria	1.463
Educación Secundaria	1.354

Tabla 19. Unidades por estrato con 3 alumnos extranjeros o más.

Además, para la elección de la muestra cada estrato se dividió en conglomerados. A la hora de la formación de dichos conglomerados y por los motivos mencionados anteriormente decidimos evitar el criterio de municipio y se seleccionó el criterio de pertenencia a CPR. Así, cada conglomerado quedó conformado por CPR, en cada uno de los estratos.

Los conglomerados quedaron conformados del siguiente modo:

Altiplano - Cartagena - Cehegín - Cieza - Lorca - Mar
Menor - Molina de Segura - Murcia II - Región de Murcia

A continuación se especifican las unidades de las que constaba cada conglomerado según el estrato.

Conglomerados	Estratos		
	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria
Altiplano	12	56	68
Cartagena	121	263	239
Cehegín	17	68	59
Cieza	17	39	51
Lorca	137	306	254
Mar Menor	152	312	207
Molina de Segura	49	148	107
Murcia II	81	175	222
Región de Murcia	54	106	147

Tabla 20. Unidades por estrato y conglomerado con 3 alumnos extranjeros o más

Una vez realizada esta división por conglomerados, y en aras de la representatividad de la muestra de los estratos por igual, se realizó una división proporcional por estratos de la cantidad de cuestionarios que se querían obtener, adjudicando dentro de cada estrato la cantidad proporcional de cuestionarios necesarios para que la representatividad fuera la misma por cada estrato.

En función del número de unidades por conglomerado se determinó el porcentaje que suponía dicho conglomerado sobre el total de unidades del estrato objeto de nuestro estudio.

Conglomerados	Estratos		
	E. Infantil	E. Primaria	E. Secundaria
Altiplano	1,87	3,82	5,02
Cartagena	18,9	17,97	17,65
Cehegín	2,65	4,64	4,36
Cieza	2,65	2,66	3,76
Lorca	21,40	20,91	18,76
Mar Menor	23,75	21,32	15,29
Molina de Segura	7,65	10,11	7,90
Murcia II	12,65	11,96	16,39
Región de Murcia	8,43	7,24	10,86

Tabla 21. Porcentaje de cada conglomerado sobre el total de unidades. Unidades conglomerado * 100 / total unidades

A su vez, se realizó una asignación en función del peso que cada conglomerado tenía dentro de cada uno de los estratos, quedando la distribución de cuestionarios asignados como se indica en la tabla (en este caso las cifras se han redondeado hacia arriba para evitar una pérdida de cuestionarios que se sumaría a la pérdida de cuestionarios por respuesta nula o debida al índice de «no respuesta»). Entre paréntesis se indica el número de cuestionarios que se asignan a cada estrato:

La selección de centros dentro de cada conglomerado se realizó mediante un muestreo por conveniencia, siendo otro criterio de inclusión adicional las unidades con mayor porcentaje de alumnos extranjeros. Sin embargo, en la presente tesis no se pueden desvelar los datos particulares de cada centro, por motivos de confidencialidad (véase Anexo 4).

3.2.3. Administración del cuestionario

Como ya se ha mencionado en el Capítulo 4, en nuestro caso también escogimos un método cuantitativo de recogida de información, pero a diferencia del método de recogida de datos utilizado por Llevot Calvet (2002) y Vargas Urpi (2012), nosotros optamos por un cuestionario autoadministrado con preguntas cerradas en su mayoría.

Aunque somos conscientes de los retos que plantea el uso de cuestionarios autoadministrados en los estudios descriptivos, como por ejemplo el no saber exactamente quién responde al cuestionario, creemos que dadas las pocas investigaciones realizadas en este ámbito (Llevot Calvet 2002; Vargas Urpi 2012a); se podría tratar de un primer acercamiento a este tema.

Tras recibir los datos de la Consejería y para la distribución del cuestionario entre los centros necesitábamos contar con la autorización del Director General de Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, Subdirección de Calidad Educativa, Servicio de Evaluación y Calidad Educativa. Una vez preparado nuestro cuestionario tanto en formato impreso como electrónico y realizada la selección de los centros siguiendo los criterios explicados, con fecha 26 de febrero de 2014 remitimos dicho cuestionario y el listado de centros para su aprobación por parte de dicha Dirección General.

Con fecha 18 de marzo de 2014 recibimos la aprobación por parte de la Dirección General, acompañado de un acuerdo de Confidencialidad que debía tramitarse por Registro. Ese mismo día registramos la firma de nuestro acuerdo de confidencialidad.

El día 8 de abril de 2014, según se nos informó de nuevo desde la Dirección General se envió una carta (cf. Anexo 5) a todos los centros incluidos en nuestra selección informando a los directores sobre la realización del estudio y sobre el visto bueno dado por la Dirección a la realización del mismo. Esta carta se remitió por correo convencional a todos los centros.

Dadas las fechas en las que nos encontrábamos (justo la semana antes de las vacaciones escolares de Semana Santa) decidimos posponer el ponernos en contacto con los centros hasta una vez pasadas estas.

Tras las vacaciones escolares contactamos por teléfono con todos los centros incluidos en nuestro listado y que deberían ya entonces haber recibido la carta enviada por el Director General. Sin embargo, muchos de ellos no la habían recibido. Nos pusimos de nuevo en contacto con la Dirección General para que nos confirmaran si había algún problema con dicha carta pero nos dijeron que todas las cartas habían sido enviadas en la fecha en la que nos remitieron el correo.

A pesar de esto, muchos de los directores no tuvieron ningún problema en que les remitiéramos la carta y el cuestionario por correo electrónico para distribuirlos entre los tutores de su centro.

Aún así, hemos de aclarar que la fecha para la distribución de dicho cuestionario no fue la idónea, puesto que los meses de mayo y junio vienen acompañados de gran cantidad de burocracia y los docentes ya llevan cansancio acumulado. Por esto, se decidió dejar la distribución de los cuestionarios a los centros de Secundaria para el mes de septiembre octubre del siguiente curso.

Aunque en principio se descartó la realización de un cuestionario online, puesto que consideramos que resultaba más fácil controlar el número de cuestionarios

respondidos si se enviaban en formato Word o impresos, decidimos diseñar un modelo que se pudiera contestar directamente online remitiendo el enlace a los directores para que ellos a su vez lo distribuyeran a los tutores en un segundo intento realizado durante el mes de octubre.

Durante los meses de mayo-junio y septiembre-octubre remitimos un correo electrónico con el cuestionario, la autorización y una explicación del mismo a 134 centros de Educación Infantil y Primaria, y a 48 centros de Educación Secundaria.

En el correo enviado durante los meses de septiembre-octubre se incluía un enlace a la encuesta online para que pudiera responder de este modo. También se avisaba a aquellos que desearan contestar al cuestionario de que este dejaría de estar operativo a partir del día 21 de noviembre.

Entre el primer envío y el cierre del cuestionario se enviaron una serie de recordatorios por correo electrónico, pero hemos de decir que no podemos estar seguros de si estos recordatorios llegaban a manos de los docentes, puesto que nosotros lo enviábamos únicamente a los directores de los centros. De ahí, que sea difícil determinar exactamente el número exacto de cuestionarios enviados, puesto que estábamos a merced de la voluntad de colaboración no solo de los propios encuestados, sino también del director del centro, con potestad para decidir enviar dicho correo a los profesores de su centro o no.

3.2.4. Problemas y limitaciones del estudio

Como ocurre en muchos estudios de esta índole, la selección y operacionalización de constructos se ve limitada por diversos factores:

- Las limitaciones económico-temporales y la capacidad de trabajo de una sola investigadora de campo.

- La dificultad de acceso a la población objeto de nuestro estudio y a los datos necesarios para la selección de dicha población.
- La dificultad de acceso a los datos relativos a los datos demográficos de estudiantes extranjeros en función del centro, puesto que se trata de datos confidenciales cuya obtención no fue fácil.
- Las dificultades que entrañan los estudios de encuesta sobre la voluntad de la población encuestada a la hora de contestar dichas encuestas.

4. Consideraciones finales

En el presente capítulo hemos detallado todas las fases de la metodología seguida para este estudio. Tras exponer los objetivos y las hipótesis generales del estudio, hemos abordado la metodología dividiendo el estudio en dos fases: preliminar y principal. En cada una de estas fases hemos indicado todo el proceso seguido, sin olvidar que la fase preliminar constituye el piloto, es decir, una de las bases sobre las que se fundamenta la fase definitiva del estudio. Para la fase preliminar hemos incluido también los resultados obtenidos mediante el cuestionario piloto, puesto dichos resultados han sido la base para el diseño del instrumento del cuestionario definitivo. En cuanto a los resultados de la fase definitiva, se incluyen en el capítulo siguiente. Asimismo, en el capítulo que nos ocupa se incluye también una reflexión sobre los problemas y las limitaciones del estudio.

En el Capítulo 7 procederemos a realizar una descripción y presentación detalladas de los datos obtenidos del análisis estadístico. Dicho capítulo incluye también la discusión de los resultados obtenidos.

7

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de nuestro estudio se han dividido en dos grandes apartados para facilitar la interpretación y lectura de los mismos.

En primer lugar realizaremos un análisis descriptivo de los datos obtenidos. En esta sección se presentan las frecuencias, medias y medianas de las diferentes variables estudiadas, con el fin de poder mostrar una idea general de la población estudiada. Además, en esta primera parte, los datos se presentan de forma semejante a la estructura de la encuesta web / impresa utilizada como herramienta de recogida de datos (véase Anexo 3).

En segundo lugar se ha realizado un análisis de estadística inferencial para determinar la influencia de determinadas variables, por ejemplo el curso de tutoría en las respuestas obtenidas, con el fin de intentar responder a los objetivos planteados inicialmente. También se ha realizado una comparativa entre las siguientes variables:

- Comparación entre las variables relacionadas con el profesional que realiza la interpretación.
- Relación entre el curso impartido y el uso de niños como facilitadores de la comunicación.
- Comparación de las variables relacionadas con la comunicación tutor-niño y tutor-padres extranjeros.

1. Análisis descriptivo

1.1. Bloque A: Perfil del encuestado

El primer bloque recogía variables sociolaborales del encuestado, que como ya se comentó anteriormente permiten centrar las contestaciones de la encuesta en el momento actual, puesto que el docente puede ser trasladado de centro cada año. La función principal de las preguntas que se analizan a continuación es que el encuestado conteste a las preguntas tomando como referencia el centro de trabajo en el momento de contestar el cuestionario y el curso del que son tutores en ese momento.

Este bloque incluye preguntas relativas a la edad, sexo, años trabajados como docente, tipo de docencia y CPR de pertenencia del centro donde se imparten las clases.

a. Edad

La Tabla 22 muestra la edad de los encuestados. Del total de 143 tutores que respondieron a esta pregunta ($N=143$), el mínimo de edad es 26 años y el máximo 64 años, por lo que el estudio cubre un rango de edad muy amplio. En este rango, la edad media de los encuestados es 44,56, con una desviación típica de 9,848 y una varianza de 96,981.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Edad	143	26,00	64,00	44,5594	9,84787	96,981
N válido (según lista)	143					

Tabla 22. Edad de los encuestados

b. Sexo

La Tabla 23 presenta la frecuencia y el porcentaje de hombres y mujeres dentro de nuestra muestra de población (N=143). Así vemos que del total de encuestados, un 82,5% (n=118) son mujeres y el 17,5% (n=25) son hombres.

			Recuento	% del N de la columna
Nivel de docencia	Infantil	Mujer	35	97,2%
		Varón	1	2,8%
	Primaria	Mujer	83	77,6%
		Varón	24	22,4%
	Total	Mujer	118	82,5%
		Varón	25	17,5%

Tabla 23. Sexo y nivel de docencia de los encuestados

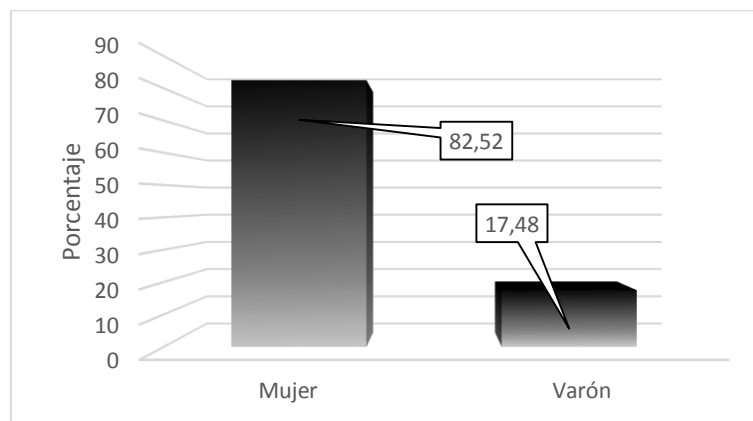


Gráfico 20. Sexo de los encuestados

Como se puede ver en el Gráfico 21, la distribución de la muestra coincide con la población estudiada, ya que si comparamos los porcentajes de distribución según sexo de los docentes de Infantil y Primaria, vemos que para el curso 2012-2013 (últimas estadísticas disponibles⁷⁷), del total de 10.313 docentes de Educación Infantil y Educación Primaria (100%), 79,40% (8.188) son mujeres y 20,60% (2.125) son hombres. Si bien hay que decir que esta muestra general no diferencia según funciones

⁷⁷ Datos obtenidos del Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia. Disponibles en: http://www.carm.es/econet/anuario/actual/anuario_tomol_13.html. Fecha de consulta: 2 de febrero de 2015.

desempeñadas dentro del centro (tutor, especialista, etc.), sino que incluye a todos los docentes de los centros, sin especificar su función. Conviene recordar, como ya se indicó en el Capítulo 6, que nuestra muestra incluye únicamente a los tutores, aunque no disponemos de datos estadísticos sobre la distribución de estos por sexo.

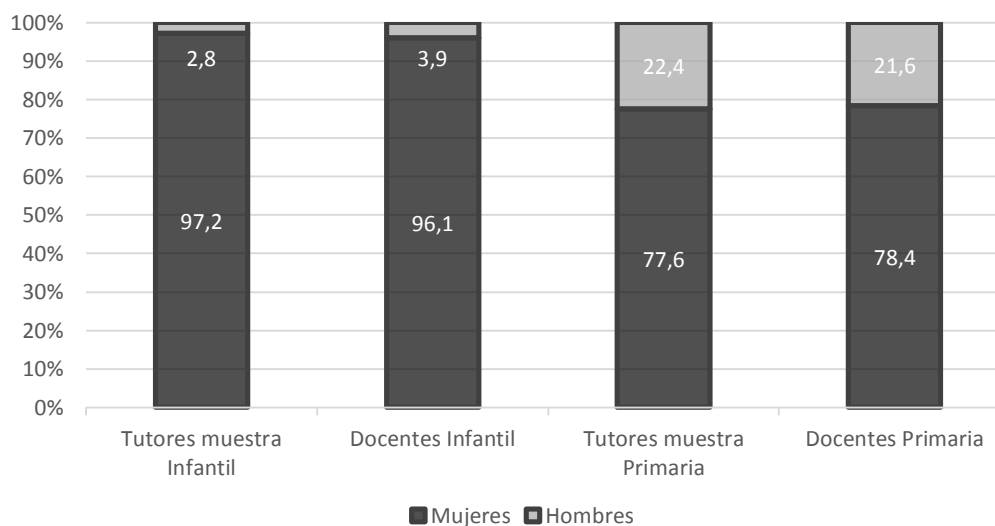


Gráfico 21. Comparativa entre el sexo de los tutores encuestados (tutores muestra) y la totalidad de docentes (docentes) en función del tipo de Educación

En cuanto a la distribución por sexos en función del tipo de docencia, tal y como muestra la Tabla 23, vemos que en Educación Infantil, 97,2% de los encuestados son mujeres y 2,8% son hombres; mientras que en Educación Primaria, 77,6% de los encuestados son mujeres y 22,4% son hombres.

Los datos de distribución por sexos en función del nivel de docencia en la Región de Murcia para el curso 2012-2013⁷⁸ indican que en Educación Infantil el 96,10% de los docentes corresponde a mujeres y el 3,90% corresponde a hombres; mientras que en Educación Primaria, 78,40% de los docentes son mujeres y 21,6% son hombres.

⁷⁸ Datos obtenidos del Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia. Disponibles en: http://www.carm.es/econet/anuario/actual/anuario_tomol_13.html. Fecha de consulta: 2 de febrero de 2015.

Todos estos datos indican que los porcentajes de respuesta obtenidos se adecúan a la distribución por sexos y nivel de docencia de la población objeto de estudio.

C. Años trabajados como docente

Como se observa en la Tabla 3, el tiempo medio que llevan trabajando como docente las 132 personas ($N=132$) que han respondido a esta pregunta es de 18,03 años, con un mínimo de años de 0 y un máximo de años de 40, y con una desviación típica de 10,698 y una varianza de 114,442. Entendemos que han indicado 0 aquellos que en el momento de la encuesta estaban recién incorporados a su puesto o llevaban menos de un año en él. Estos datos indican que nuestra muestra incluye un amplio espectro de tutores, donde se incluyen algunos con larga experiencia (40 años) y otros que prácticamente acaban de comenzar (meses).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Años como docente	132	0,00	40,00	18,0303	10,69775	114,442
N válido (según lista)	132					

Tabla 24. Años trabajados como docente

d. Tipo de enseñanza impartida

En cuanto al tipo de enseñanza impartida, y a pesar de que la herramienta de recogida de datos diseñada estaba dirigida también a los tutores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se decidió centrar el análisis únicamente en los datos relativos a los tutores de Educación Infantil y Educación Primaria. El número de respuestas de tutores de ESO era demasiado reducido, ya que se obtuvieron solo 25 cuestionarios contestados.

Así en el Gráfico 22 se puede ver que de los 143 encuestados ($N=143$), el 25,2% ($n=36$) son tutores de Educación Infantil, mientras que el 74,8 % ($n=107$) son tutores de Educación Primaria.

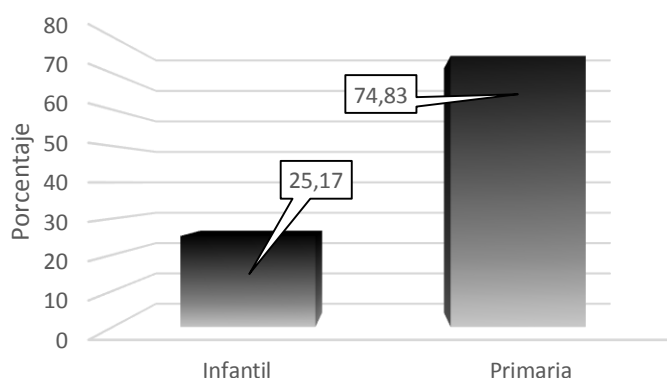


Gráfico 22. Tipo de enseñanza impartida

Los datos del Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia para el curso 2012-2013⁷⁹ indican que del total de 5.568 docentes, el 38,16% (2.076) imparte docencia en Educación Infantil y el 62,71% (3.492) en Educación Primaria. Al igual que ocurre con la distribución por sexos de los docentes, las estadísticas generales incluyen a todo el profesorado de los centros, no solo a los tutores.

Si bien esta comparativa resulta útil a la hora de determinar si la distribución de nuestra población encuestada se adecúa a la distribución por tipo de Enseñanza, tal vez resulte más interesante centrarnos en la distribución de la cantidad de grupos que contaban con 3 o más alumnos inmigrantes por aula⁸⁰, donde vemos que de las 2.103 unidades con 3 o más alumnos inmigrantes, el 30,43% (640 unidades) pertenece a Educación Infantil y el 69,56% (1.463 unidades) pertenece a Educación Primaria, por lo que la distribución de las respuestas obtenidas es similar a la distribución de las respuestas obtenidas, como refleja el Gráfico 23.

⁷⁹ Datos obtenidos del Centro Regional de Estadística de la Región de Murcia. Disponibles en: http://www.carm.es/econet/anuario/actual/anuario_tomol_13.html. Fecha de consulta: 2 de febrero de 2015.

⁸⁰ Datos facilitados por la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. Datos relativos al curso 2011-2012. Recepción de los datos: 14 de noviembre de 2013.

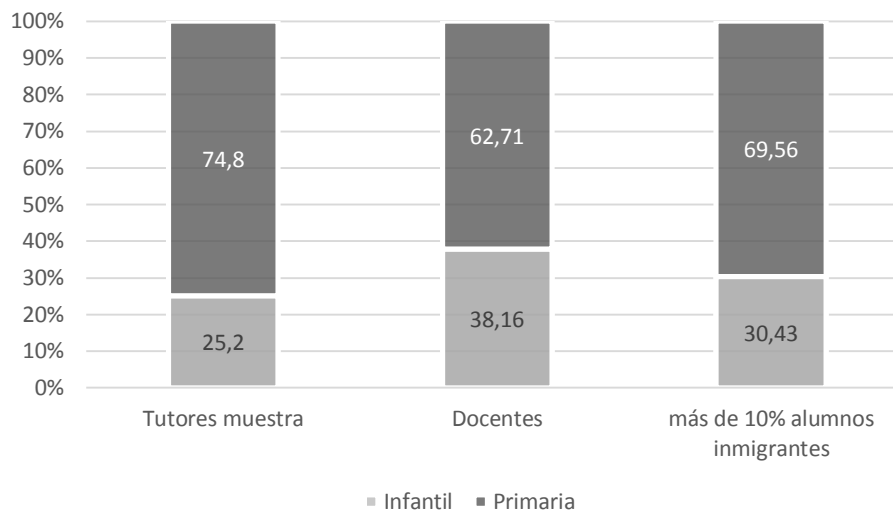


Gráfico 23. Comparativa entre distribución de tutores encuestados (tutores muestra), docentes de Educación Infantil y Primaria (docentes) y tutores con más de 10% alumnos inmigrantes.

e. Centro de Profesores y Recursos de pertenencia

En cuanto al criterio de distribución de los cuestionarios, recordemos que se decidió seguir el criterio de pertenencia al CPR, tal y como se explica en el Capítulo de Metodología. Este criterio persigue difuminar los datos, para evitar su identificación directa con el Centro, tal y como se nos pidió desde la Dirección de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.⁸¹

Como se observa en el Gráfico 24, del total de 143 encuestados (N=143), solo 1 pertenece al Altiplano; un 21,7% (n=31) pertenece a Cartagena; un 8,4% (n=12) pertenece a Cehegín; un 1,4% (n=2) pertenece a Cieza; un 3,5% (n=5) pertenece a Lorca; un 11,9% (n=17) pertenece al Mar Menor; un 6,3% (n=9) pertenece a Molina de Segura; un 34,3% (n=49) pertenece a Murcia II y un 11,9% (n=17) pertenece al CPR Región de Murcia.

⁸¹ Correo electrónico recibido de la Dirección de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia el día 14 de noviembre de 2013.

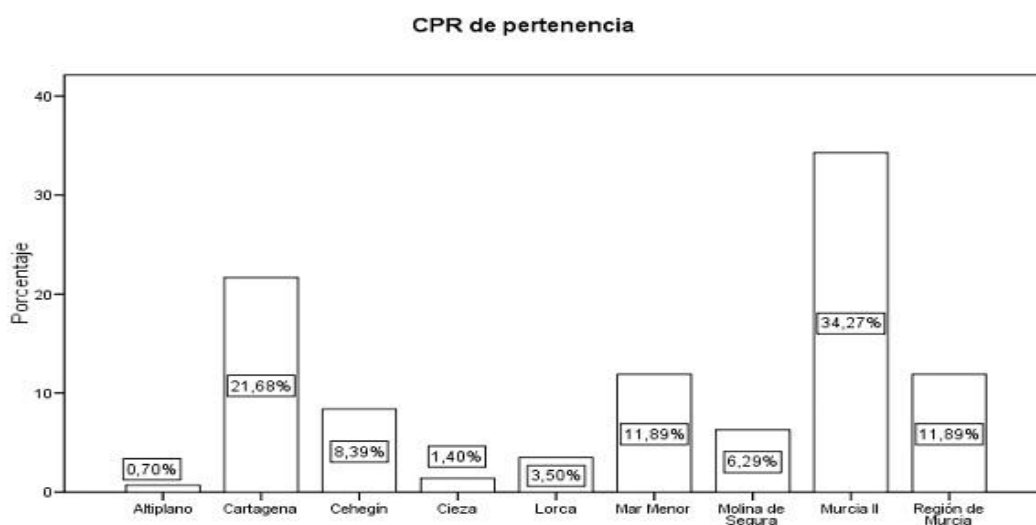


Gráfico 24. Distribución de respuestas por CPR

En la Tabla 25 podemos ver la distribución según el peso de cada CPR sobre el total de unidades. Si consideramos la muestra de unidades y las respuestas obtenidas, vemos que en la mayoría de CPR, el porcentaje de cuestionarios obtenidos por CPR se adecúa al porcentaje de representación de dicho CPR en nuestra muestra.

CPR	ESTUDIO (respuestas obtenidas)	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA
Altiplano	0,70%	1,87%	3,07%
Cartagena	21,68%	18,90%	13,60%
Cehegín	8,39%	2,65%	2,05%
Cieza	1,40%	2,65%	1,77%
Lorca	3,50%	21,40%	12,37%
Mar Menor	11,89%	23,75%	16,47%
Molina de Segura	6,29%	7,65%	4,92%
Murcia II	34,27%	12,65%	6,90%
Región de Murcia	11,89%	8,43%	4,03%

Tabla 25. Comparativa entre el porcentaje de centros con más de 3 alumnos extranjeros por centro y la distribución según los cuestionarios obtenidos.

1.2. Bloque B: Características del aula

1.2.1. Niños en la tutoría (B1)

La cantidad de alumnos que debe tener cada unidad escolar en Educación Infantil y Primaria está regulada a nivel nacional por el Decreto 132/2010 de 12 de febrero y a nivel regional por la Orden de 16 de enero de 2009, en el caso de la Región de Murcia. Sin embargo, el número de alumnos se puede modificar y dicha cantidad se puede aumentar o disminuir mediante Real Decreto-ley, como indica el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Para saber las circunstancias en las que trabajan los tutores participantes en nuestro estudio, se planteó la siguiente pregunta abierta:

1. ¿Cuántos niños tiene en su tutoría?

En cuanto a los niños en cada tutoría, como se puede ver en la Tabla 26 de las 139 personas (N=139) que contestaron a esta pregunta, algunas indicaron que el máximo de alumnos que tenía en tutoría era 28. La media de alumnos en tutoría era de 20,52 alumnos por aula. Conviene destacar aquí que los centros estudiados eran centros donde la media de niños extranjeros por aula era 3 o más, lo que supondría que en algunas aulas había prácticamente un 15% de alumnado extranjero.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
B1. Niños en la tutoría	139	0,00	28,00	20,5180	5,30703	28,165
N válido (según lista)	139					

Tabla 26. Niños en tutoría

1.2.2. Curso de tutoría (B2)

La información sobre el curso de tutoría se planteó mediante la siguiente pregunta cerrada:

2. Curso							
1º Inf.	2º Inf.	3º Inf.	1º Prim.	2º Prim.	3º Prim.	4º Prim.	5º Prim.
6º Prim.	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bach.	2º Bach.	OTROS

Tal y como se puede ver en el Gráfico 25, los datos reflejan en tanto por ciento el curso de tutoría de los encuestados. De las 143 personas (N=143) que contestaron a esta pregunta, 3 respuestas no pudieron incluirse en los mismos. Como se refleja en el Gráfico, la mayoría de los cursos en tutoría eran de 5º de primaria (17,1%) seguidos por los de 4º de primaria (16,4%); los porcentajes mejores corresponden a 2º de primaria (6,4%) y a otros cursos.

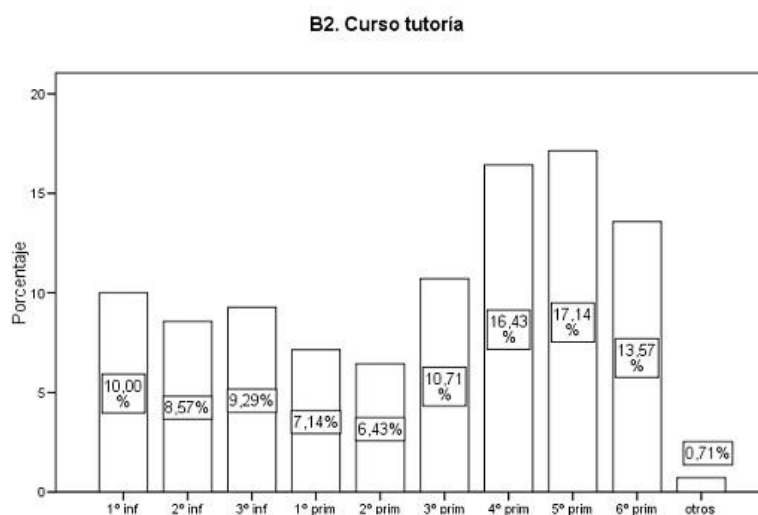


Gráfico 25. Porcentaje de encuestados según curso de tutoría

1.2.3. Número de alumnos extranjeros y procedencia (B3)

Para recabar información sobre el número de alumnos extranjeros y la procedencia de los mismos se planteó la siguiente pregunta cerrada:

3. Número de alumnos extranjeros y procedencia. Indique el número de niños por país.					
	1	2	3	Entre 4 y 10	Más de 10
Alemania					
Italia					
Portugal					
Bulgaria					
Lituania					
Reino Unido					
Francia					
Polonia					
Rumanía					
Rusia					
Ucrania					
Otros Europa					
Argelia					
Nigeria					
Marruecos					
Senegal					
Guinea					
Otros África					
América Hispanohablante					
América del Norte					
Brasil					
China					
India					
Resto Asia					
Oceanía					

La Tabla 27 presenta los datos relativos a la procedencia de los encuestados según los tutores. En el Capítulo 5 se presentan los datos del Servicio de Estadística de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Sin embargo, no hay que olvidar que aquí se presenta únicamente la percepción de los tutores de las diferentes nacionalidades que tienen en sus aulas. En esta tabla se puede ver que el país de procedencia de los alumnos extranjeros que más han señalado los tutores es Marruecos, ya que 49 encuestados indicaron que tenían entre 4 y 10 alumnos

procedentes de dicho país, y 5 encuestados indicaron que tenían más de 10 alumnos de Marruecos.

	Nº de alumnos	Recuento	% del N de la columna
Alemania	0	142	99,3%
	1	1	0,7%
Italia	0	141	98,6%
	1	2	1,4%
Portugal	0	137	95,8%
	1	5	3,5%
	2	1	0,7%
Bulgaria	0	129	90,2%
	1	10	7,0%
	2	3	2,1%
	entre 4 y 10	1	0,7%
Lituania	0	140	97,9%
	1	3	2,1%
Reino Unido	0	136	95,1%
	1	6	4,2%
	2	1	0,7%
Francia	0	141	98,6%
	1	2	1,4%
Polonia	0	140	97,9%
	1	3	2,1%
Rumanía	0	123	86,0%
	1	18	12,6%
	2	1	0,7%
	3	1	0,7%
Rusia	0	138	96,5%
	1	5	3,5%
Ucrania	0	120	83,9%
	1	18	12,6%
	2	4	2,8%
	entre 4 y 10	1	0,7%
Otros Europa	0	136	95,1%
	1	6	4,2%
	2	1	0,7%
Argelia	0	135	94,4%
	1	7	4,9%
	2	1	0,7%
Nigeria	0	138	96,5%
	1	4	2,8%
	2	1	0,7%
Marruecos	0	30	21,0%

	1	20	14,0%
	2	26	18,2%
	3	13	9,1%
	entre 4 y 10	49	34,3%
	10 o más	5	3,5%
Senegal	0	142	99,3%
	2	1	0,7%
Guinea	0	143	100,0%
Otros África	0	130	90,9%
	1	11	7,7%
	2	2	1,4%
América Hispanohablante	0	68	47,6%
	1	35	24,5%
	2	13	9,1%
	3	9	6,3%
	entre 4 y 10	18	12,6%
América del Norte	0	141	98,6%
	1	1	0,7%
	3	1	0,7%
Brasil	0	136	95,1%
	1	5	3,5%
	2	2	1,4%
China	0	126	88,1%
	1	11	7,7%
	2	4	2,8%
	3	2	1,4%
India	0	140	97,9%
	1	2	1,4%
	2	1	0,7%
Resto Asia	0	141	98,6%
	1	1	0,7%
	2	1	0,7%
Oceanía	0	143	100,0%

Tabla 27. Procedencia de los alumnos según los encuestados

Aplicando una técnica de análisis de datos descriptivos como son las tablas de contingencia para determinar en qué CPR se concentra la mayor cantidad de alumnos extranjeros por clase, observamos que el 71% de los encuestados en el CPR de Cartagena ha indicado que en su aula tiene entre 4 y 10 alumnos procedentes de Marruecos, seguidos de 8 encuestados de Murcia II y de la Región de Murcia. Si atendemos a la ratio de 25 niños por unidad en Educación Infantil y Primaria

establecida por Ley⁸², observamos que en los casos en los que en el aula hay más de 4 niños extranjeros por aula esta cifra constituye más de un 20% del alumnado de esa nacionalidad, con las dificultades lingüísticas que esto puede suponer para el docente.

		Altiplano	Cartagena	Cehegín	Cieza	Lorca	Mar Menor	Molina de Segura	Murcia II	Región de Murcia	TOTAL
0	Recuento	0	1	5	0	1	1	0	19	3	30
	% de CPR de pertenencia	0,0%	3,2%	41,7%	0,0%	20,0%	5,9%	0,0%	38,8%	17,6%	21,0%
1	Recuento	0	1	4	0	0	1	2	10	2	20
	% de CPR de pertenencia	0,0%	3,2%	33,3%	0,0%	0,0%	5,9%	22,2%	20,4%	11,8%	14,0%
2	Recuento	1	4	2	0	0	5	3	6	5	26
	% de CPR de pertenencia	100,0%	12,9%	16,7%	0,0%	0,0%	29,4%	33,3%	12,2%	29,4%	18,2%
3	Recuento	0	2	1	0	1	2	2	5	0	13
	% de CPR de pertenencia	0,0%	6,5%	8,3%	0,0%	20,0%	11,8%	22,2%	10,2%	0,0%	9,1%
entre 4 y 10	Recuento	0	22	0	2	2	6	2	8	7	49
	% de CPR de pertenencia	0,0%	71,0%	0,0%	100,0%	40,0%	35,3%	22,2%	16,3%	41,2%	34,3%
10 o más	Recuento	0	1	0	0	1	2	0	1	0	5
	% de CPR de pertenencia	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	20,0%	11,8%	0,0%	2,0%	0,0%	3,5%
TOTAL	Recuento	1	31	12	2	5	17	9	49	17	143
	% de CPR de pertenencia	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 28. Tabla de contingencia Marruecos * CPR de pertenencia

1.2.4. Aulas de Compensatoria (B4)

Las aulas de compensatoria están destinadas al alumnado que presenta dificultades por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, como la incorporación tardía al sistema educativo o la pertenencia a una

⁸² La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación establece, en su Artículo 157, apartado 1 párrafo a) una ratio de 25 alumnos por grupo en educación primaria y 30 alumnos por grupo en educación secundaria.

minoría étnica o cultural. La función de estas aulas es ofrecer una respuesta educativa adaptada que atienda a las necesidades individuales y propias de las minorías étnicas. Para obtener información sobre la existencia en el centro de estas aulas, se planteó la siguiente pregunta dicotómica:

4. ¿Existen Aulas de Compensatoria en el Centro?	
Sí	No

En la Tabla 29 se observa la frecuencia y el porcentaje de la existencia de Aulas de Acogida en los centros de los encuestados. Así, el 43,2% (n=60) de los encuestados indicó que tenía aulas de compensatoria en su centro y el 56,8% (n=79) indicó que no las tenía.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	60	42,0	43,2	43,2
	No	79	55,2	56,8	100,0
	Total	139	97,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	2,8		
	Total	143	100,0		

Tabla 29. Aulas de Compensatoria

1.2.5. Aulas de acogida (B5)

La diferencia entre las aulas de compensatoria y las aulas de acogida estriba principalmente en el tipo de alumnado que reciben. En el caso de las aulas de compensatoria, el alumnado no siempre procede de una minoría lingüística y cultural, mientras que en el caso de las aulas de acogida sí, ya que el aula de acogida es:

(...) un espacio de acogida y acompañamiento de los alumnos que han llegado recientemente. Un espacio de relación, intercambio y comunicación de niños o adolescentes que provienen de países donde se habla una lengua diferente a la del centro educativo. (Aragonés Jové 2006, en línea)

Puesto que «una de las prioridades del alumnado inmigrante es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con el fin de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar» (Linares Garriga and López Oliver 2002, p. 15), la existencia o inexistencia de estas aulas puede influir en la cantidad de alumnos inmigrantes con necesidad de aula de acogida o de apoyo lingüístico según la percepción del tutor.

Por este motivo, y para obtener información sobre la existencia de aulas de acogida en el centro donde trabajaba el docente se incluyó la siguiente pregunta en el cuestionario:

5. ¿Existen Aulas de Acogida en el Centro?	
Sí	No

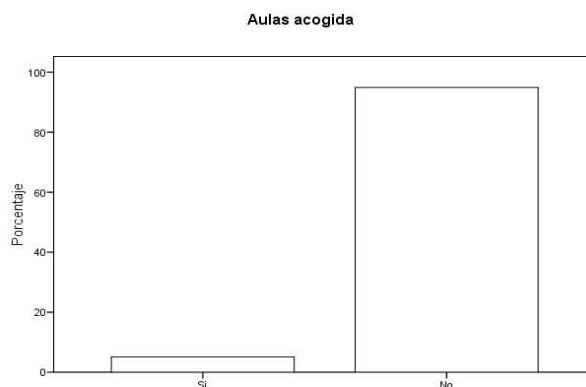
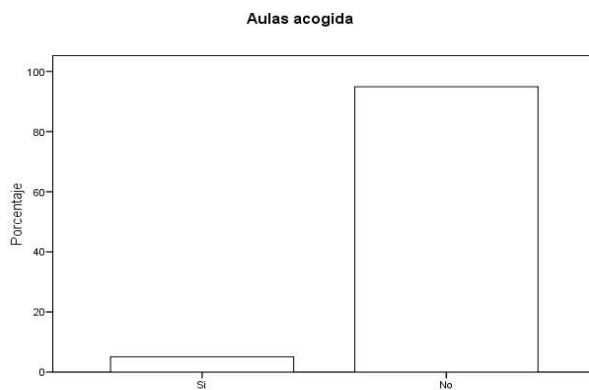


Gráfico 26. Aulas de acogida en los centros



En el

Gráfico 26 se observa que solo el 5,1% de los encuestados tenía aulas de acogida en su centro, mientras que el resto no las tenía. Esta existencia minoritaria de aulas de acogida podría tener una influencia en el uso de los métodos para la comunicación con los niños extranjeros, puesto que dichas aulas proporcionan al alumno un proceso de inmersión durante el que se realiza el aprendizaje o el primer acercamiento a la lengua de acogida.

1.3. Bloque C: Comunicación tutor - niños

Prácticamente todas las preguntas de este bloque siguen una misma estructura: se utiliza un tipo de pregunta basado en la escala de Likert, donde se ofrece una serie de afirmaciones al encuestado para que indique su grado de acuerdo o desacuerdo.

El encuestado responde sobre preguntas en forma de escalas de Likert de cinco niveles, tal y como se explica en el apartado de diseño del instrumento de medida. Para el análisis de estos datos se asigna una puntuación a cada uno de estos niveles. Esta puntuación se interpreta del siguiente modo:

Tipo de respuesta	Texto y número				
Grado de acuerdo o desacuerdo	1	2	3	4	5
	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Frecuencia	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Grado de importancia	1	2	3	4	5
	Nada importante	Poco importante	Relativamente importante	Importante	Muy importante

Tabla 30. Tabla explicativa equivalencias entre valores y significados en las escalas de Likert utilizadas

Antes de proceder al análisis de los datos vamos a explicar brevemente la lectura de las tablas y diagramas de cajas para facilitar la interpretación de los resultados. Los gráficos utilizados para representar los datos son diagramas de cajas (*boxplots*). En estos gráficos se representan la mediana, el percentil 25 y el percentil 75. También nos ofrecen información sobre la distribución de las respuestas, indicándonos la tendencia de las respuestas obtenidas. Para el análisis de los gráficos utilizaremos la mediana, que refleja lo que ha opinado el 50% de los encuestados o más y que suele indicarse gráficamente con una línea más gruesa. También analizaremos el percentil 25, que está representado gráficamente con la línea inferior de la caja e indica la respuesta dada por el 75% de los encuestados, y el percentil 75, indicado por la línea que delimita la parte superior de la caja y que hace referencia a la respuesta dada por el 25% de los encuestados. También haremos referencia a la distribución de los datos que se indican mediante los «bigotes» a cada uno de los lados de la caja. Además, en los gráficos que representan algunas variables se pueden ver unos puntos que indican los casos atípicos que se desvían de la distribución normal.

Para profundizar más en el análisis, en muchos casos se añaden los datos relativos a la frecuencia de respuesta, que indican el porcentaje de encuestados que ofreció una respuesta en cada una de las variables.

1.3.1. Afirmaciones sobre la comunicación y gestión en el aula (C1)

Como se puede ver en la primera pregunta del bloque de Comunicación Tutor-Niños, se ofrecen al tutor una serie de afirmaciones y este debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas.

1. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:					
	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Es complicado comunicarse con un niño que no habla español a su llegada al aula					
Es importante aprender algunas palabras de bienvenida en el idioma del niño para acogerlo					
Pienso que sería más fácil si estos niños entraran al aula una vez que hayan aprendido español					
El uso de gestos e imágenes puede ayudar en el aprendizaje de materias y de la lengua a estos niños					
Es muy importante la total integración del niño extranjero en el aula con los demás niños españoles					
Los niños más pequeños son los que más rápido aprenden los idiomas, incluso ayudan a los padres					
Los docentes contamos con recursos necesarios para superar los problemas de comunicación					
Los docentes contamos con recursos necesarios para superar los problemas de integración					
Los docentes contamos con recursos necesarios para superar los problemas de aprendizaje					
No me gustaría tener una tercera persona en el aula traduciendo para mí					
Creo que necesitamos más medios para comunicarnos con los niños inmigrantes					
El aula es cada vez más multicultural y esto lo reflejan los contenidos					
La LOMCE tiene en cuenta la multiculturalidad actual en el aula					

En la Tabla 31 más abajo, podemos ver los resultados obtenidos para todas estas afirmaciones, donde se presentan los datos estadísticos relativos a la media, la mediana y la moda obtenidas. La moda representa el valor más repetido. Además se puede consultar la información sobre los percentiles 25 y 75 y sobre la desviación

típica. En la tabla también se observan los datos referentes al mínimo y el máximo que indican las puntuaciones otorgadas.

Los resultados obtenidos para todas las afirmaciones se recogen en la Tabla 31, pero en aras de la claridad expositiva, los datos se presentan organizados en los siguientes bloques temáticos:

- Llegada al aula y conocimiento del idioma (v12 – v17)
- Recursos disponibles (v18 – v20)
- Medios para comunicarse (v21 – v22)
- Contenidos y legislación (v23 – v24)

		Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
Llegada al aula y conocimiento del idioma	V12 C1. Comunicación complicada cuando niño no habla español al llegar	4	4	5	5	1	5	5	143
	V13 C1. Importante aprender palabras del idioma del niño	4	3	4	4	1	5	4	143
	V14 C1. Llegada de niños al aula tras aprender español	3	2	4	4	1	5	4	143
	V15 C1. Uso de gestos e imágenes ayuda al aprendizaje de materias y de la lengua	5	4	5	5	1	5	5	143
	V16 C1. Importante total integración del niño en el aula	5	4	5	5	1	5	5	143
	V17 C1. Los niños más pequeños aprenden español rápido y ayudan a los padres	5	4	5	5	2	5	5	143
Recursos disponibles	V18 C1. Contamos con recursos para superar problemas de comunicación	2	1	2	2	1	5	2	143
	V19 C1. Contamos con recursos para superar problemas de integración	2	2	2	3	1	5	2	143
	V20 C1. Contamos con recursos necesarios para superar problemas de aprendizaje	2	2	2	3	1	5	2	143
Medios para comunicación	V21 C1. No me gustaría tener una tercera persona en el aula traduciendo para mí	3	2	3	4	1	5	1	143
	V22 C1. Necesitamos más medios para comunicarnos con los niños extranjeros	4	4	4	5	1	5	4	143
Contenidos y legislación	V23 C1. El aula es cada vez más multicultural y esto se refleja en los contenidos	4	3	4	4	1	5	4	143
	V24 C1. La LOMCE tiene en cuenta la multiculturalidad en el aula	2	2	2	3	1	5	2	143

Tabla 31. Grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones presentadas

a. Llegada al aula y conocimiento del idioma

En este apartado se incluyen los resultados obtenidos para las variables v12 a v17.

Estas variables presentan afirmaciones relacionadas principalmente con la llegada del alumno inmigrante al aula y con la comunicación y el conocimiento del idioma por parte de los alumnos.

a-1. Variable v12: Es complicado comunicarse con un niño que no habla español a su llegada al aula

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V12 C1. Comunicación complicada cuando niño no habla español al llegar	4	4	5	5	1	5	5	143

Tabla 32. Estadísticos descriptivos v12

Los datos obtenidos indican que el 92,2% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con que es complicado comunicarse con un niño que no habla español a su llegada al aula. Como se puede observar en la Tabla 32, la mediana obtenida es 5 (totalmente de acuerdo). Esta mediana se obtiene porque, como podemos ver en la Gráfico 27, el 57% de los encuestados indica que está totalmente de acuerdo y el 35,2% indica que está de acuerdo con la misma. Además, las respuestas están muy concentradas entre el 4 (de acuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo), ya que si sumamos los porcentajes obtenidos en los valores positivos vemos que el 92,2% de las respuestas se sitúan en este rango.

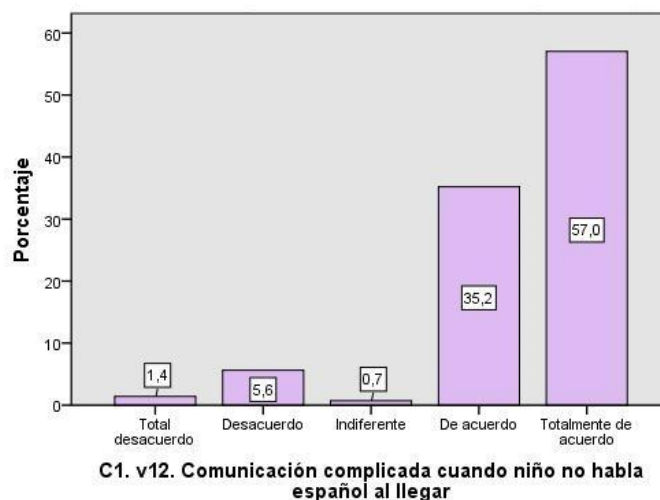


Gráfico 27. Frecuencia v12

Los datos obtenidos (92,2% están de acuerdo o totalmente de acuerdo) para esta variable muestran sin lugar a dudas, que los docentes se enfrentan a problemas de comunicación con los niños cuando estos no hablan español a su llegada al aula. Estos problemas podrían tener un efecto adverso tanto en el desarrollo de la tarea normal del docente como en el propio desarrollo educativo del niño.

a-2. Variable v13: Es importante aprender algunas palabras en el idioma del niño para acogerlo

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V13 C1. Importante aprender palabras del idioma del niño	4	3	4	4	1	5	4	143

Tabla 33. Estadísticos descriptivos v13

Observamos en esta variable que la mediana obtenida es 4 (de acuerdo). Esta mediana nos indica que hay un 50% de encuestados o más que ha indicado 4 (de acuerdo) o 5 (muy de acuerdo) como su respuesta. El análisis de las frecuencias obtenidas nos muestra que 43,7% ha indicado que está «de acuerdo» y 20,4% está «totalmente de acuerdo». Vemos que sigue habiendo un alto porcentaje de

encuestados que consideran que es importante aprender palabras del idioma del niño extranjero para poder acogerlo en el aula a su llegada. Sin embargo, hay un porcentaje que no podemos ignorar (21,1%) que marca la opción de «indiferente», lo que podría indicar que muchos de los encuestados no consideran que se trate de un tema importante en la comunicación con los niños. Si la comparamos con la variable anterior (v12), vemos que el grado de acuerdo es ligeramente inferior, puesto que la mediana se sitúa en 4 (de acuerdo), mientras que en la variable anterior, la mediana se situaba en 5 (totalmente de acuerdo). Esto explica que si acumulamos los porcentajes de frecuencia que indican acuerdo (v12= 92,2% y v13= 64,1%) el porcentaje de acuerdo en la v13 es muy inferior al de la variable v12.

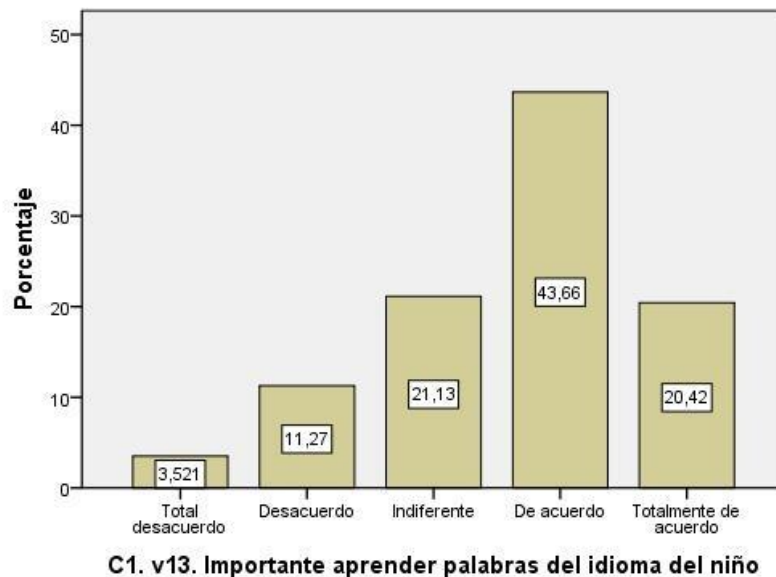


Gráfico 28. Frecuencia v13

Vemos pues que los docentes están mucho más de acuerdo sobre la dificultad para comunicarse con los niños cuando llegan al aula que sobre la importancia de aprender algunas palabras en el idioma del niño. Llama la atención el hecho de que se dé una menor importancia al aprendizaje del idioma (aunque se trate de algunas palabras de acogida) por parte de los docentes. Uno de los motivos para esta diferencia en el grado de acuerdo puede radicar en la imposibilidad del tutor para aprender vocablos en todas las lenguas de los alumnos extranjeros presentes en su

tutoría y en la consideración de que debe ser la persona acogida la que aprenda la lengua de llegada y no el que acoge. En realidad, y por cuestiones prácticas, es más sencillo que el acogido aprenda la lengua del país en el que va a habitar que el que la persona que acoge deba aprender varias lenguas diferentes.

a-3. Variable v14: Pienso que sería más fácil si estos niños entraran al aula una vez que hayan aprendido español

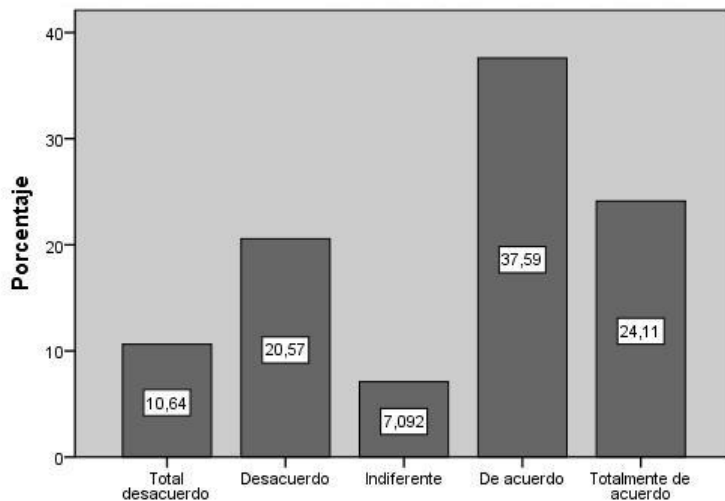
En los centros donde no existe aula de acogida o aula de compensación, el alumno extranjero recién llegado pasa a formar parte de un aula común con todos sus compañeros. El aula se elige normalmente en función de la edad, sin tener en cuenta otra serie de factores relativos a cada alumno en particular (absentismo escolar, diferencia de sistemas educativos en el lugar de origen, desconocimiento del idioma, etc.). Uno de los objetivos de las aulas de acogida es tanto facilitar la labor del docente que acoge posteriormente al niño extranjero en su aula, como el propio proceso de aprendizaje del niño. En este tipo de aulas, el objetivo primordial es que el recién llegado aprenda el idioma del sistema educativo de acogida, sin tener que centrarse en la adquisición de conocimientos que no sean lingüísticos.

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V14 C1. Llegada de niños al aula tras aprender español	3	2	4	4	1	5	4	143

Tabla 34. Estadísticos descriptivos v14

En cuanto a la llegada al aula tras aprender el idioma vemos que en la Tabla 34, el grado de acuerdo de los docentes con esta afirmación es muy elevado, puesto que el análisis de las frecuencias refleja que un 37,6% ha indicado «de acuerdo» (4) y un 24,1% ha indicado «totalmente de acuerdo» (5), lo que hace que obtengamos una mediana de 4 (de acuerdo). Sin embargo, y como comentaremos más adelante en el análisis del gráfico correspondiente a este conjunto de variables (Gráfico 34), las respuestas están mucho más dispersas entre todos los grados de acuerdo y

desacuerdo (5-1). Esto indica claramente que, a pesar de que existe un alto porcentaje de encuestados que están de acuerdo, hay una mayor dispersión de las opiniones y un alto porcentaje de encuestados que están en *desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo* (31,2%), tal y como refleja el Gráfico 29 correspondiente a las frecuencias:



C1. v14. Llegada de niños al aula tras aprender español

Gráfico 29. Frecuencia v14

La idea de que el niño llegue al aula una vez aprendido el idioma español no parece agrandar por igual a todos los encuestados. Se trata de un tema relativamente polémico, pues hay docentes que consideran que las aulas de acogida no benefician a los alumnos inmigrantes y que la estancia en dichas aulas se debe mantener el mínimo tiempo posible otros que consideran que se trata de un aspecto positivo y creen que la estancia de los alumnos inmigrantes se debe alargar lo máximo posible, hasta que hayan adquirido los conocimientos lingüísticos necesarios (García Fernández 2009).

a-4. Variable v15: El uso de gestos e imágenes puede ayudar a estos niños en el aprendizaje de materias y de la lengua

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V15 C1. Uso de gestos e	5	4	5	5	1	5	5	143

imágenes ayuda al aprendizaje de materias y de la lengua

Tabla 35. Estadísticos descriptivos v15

En las respuestas a esta variable observamos en la Tabla 35 que la mediana es 5 (totalmente de acuerdo), lo que indica que el 50% de las respuestas es cinco (totalmente de acuerdo). En concreto, como se muestra en el Gráfico 30 de frecuencias el porcentaje que ha respondido 4 (de acuerdo) ha sido 31,7%, y un 67,6% ha respondido 5 (totalmente de acuerdo). Los datos obtenidos muestran un acuerdo del 99,3% de los encuestados, y solo un 0,7% ha respondido 1 (totalmente en desacuerdo).

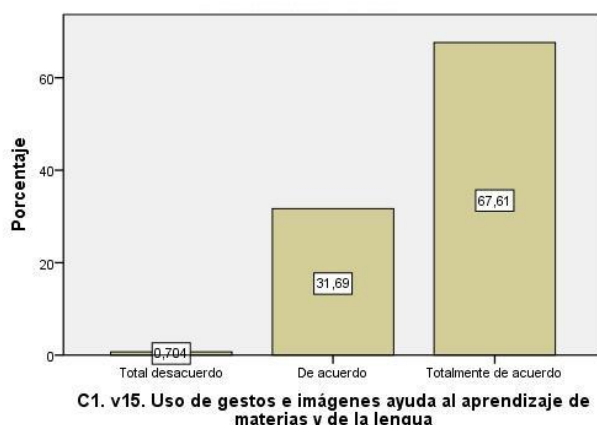


Gráfico 30. Frecuencia v15

Esta respuesta se complementa con la variable v25 de la pregunta del bloque C2 donde se solicitaba a los encuestados que indicaran la frecuencia de uso de diversas formas de comunicación. El Gráfico 31 nos muestra que, además del grado de acuerdo con la idea de que los gestos ayudan al aprendizaje, y que los docentes los utilizan con mucha frecuencia para comunicarse con los alumnos (69,93% indican que los utilizan «a menudo» y «casi siempre»).

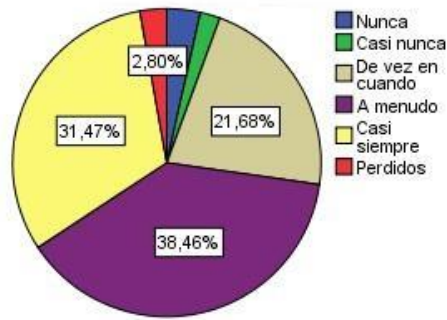


Gráfico 31. Frecuencia v25. Comunicación por gestos

a-5. Variable v16: Es muy importante la total integración del niño extranjero en el aula con los demás niños

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V16 C1. Importante total integración del niño en el aula	5	4	5	5	1	5	5	143

Tabla 36. Estadísticos descriptivos v16

Las respuestas obtenidas en esta variable, tal y como observamos en la Tabla 36, dan como resultado una mediana de 5 (totalmente de acuerdo). Este dato indica que el 50% de los encuestados ha indicado cinco (totalmente de acuerdo). Además vemos aquí que es muy asimétrica hacia la derecha (5) y los datos están muy acumulados entre el cuatro (de acuerdo) y el cinco (totalmente de acuerdo). El percentil 25 es cuatro, lo que indica que el 75% de los encuestados ha señalado la respuesta cuatro (de acuerdo) o más. En concreto, el 32,4% de los encuestados ha respondido «de acuerdo» y el 65,5% ha respondido «totalmente de acuerdo», lo que suma un total de 97,9% de respuestas concentradas entre el 4 (de acuerdo) y el 5 (totalmente de acuerdo). Además, parece ser una afirmación considera muy relevante, puesto que ningún encuestado ha indicado la opción de «indiferente».

Vemos pues que, en opinión de los encuestados, para que se produzca el aprendizaje el alumno extranjero tiene que estar totalmente integrado en el aula

junto con sus compañeros. Esta integración solo se puede alcanzar si se dispone de los medios adecuados y uno de dichos medios es sin lugar a dudas el idioma.

a-6. Variable v17: Los niños más pequeños son los que más rápido aprenden los idiomas, incluso ayudan a los padres

Tal y como hemos visto en los Capítulos 2 y 3, recurrir a los niños como facilitadores de la comunicación es común y está bastante aceptado en el ámbito educativo. Vemos que el grado de acuerdo obtenido en esta pregunta coincide plenamente con la teoría.

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V17 C1. Los niños más pequeños aprenden español rápido y ayudan a los padres	5	4	5	5	2	5	5	143

Tabla 37. Estadísticos descriptivos v17

Tal y como observamos en la Tabla 37, los docentes corroboran la creencia general de que los niños son los que más rápido aprenden el idioma y pueden, por lo tanto, ayudar a sus padres en la comunicación. La mediana obtenida en esta variable es 5 (totalmente de acuerdo), ya que el 91,6% ha indicado que está «de acuerdo» (32,4%) y «totalmente de acuerdo» (65,5%) con esta afirmación. Cabe destacar que no hay ningún encuestado que esté totalmente en desacuerdo con la afirmación, aunque sí hay un minoritario 4,9% que está en desacuerdo.

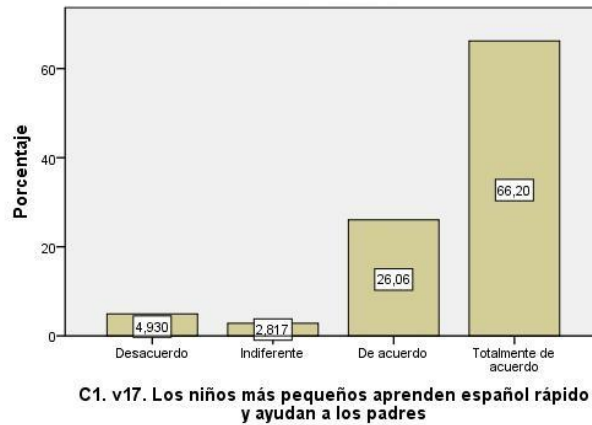


Gráfico 32. Frecuencia v17.

Cabe destacar aquí también cómo se refleja este grado de acuerdo en el uso que hacen los docentes de los niños para comunicarse con otros niños dentro del aula y con sus padres. En los gráficos de frecuencias de las variables v28 y v75 vemos que el uso de los niños dentro del aula y en la comunicación con los padres es muy elevado. Dentro del aula, los docentes han indicado que se comunican con niños de la clase mediante otros niños (59,7%) y que usan a los propios niños / hijos para comunicarse con los padres (45,45%).

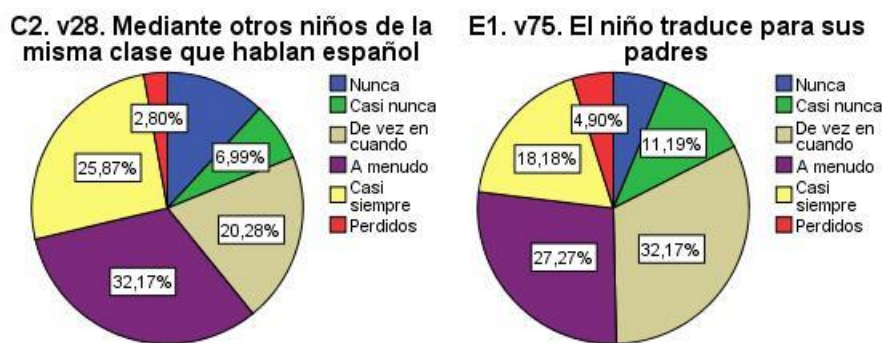


Gráfico 33. Frecuencias uso de niños como facilitadores de la comunicación tanto en el aula como con los padres

a-7. Resumen variables v12-v17 – Llegada al aula y comunicación

El Gráfico 34 resume los datos de las medianas obtenidos para las variables correspondientes al apartado de «Llegada al aula y conocimiento del idioma por parte del niño extranjero».

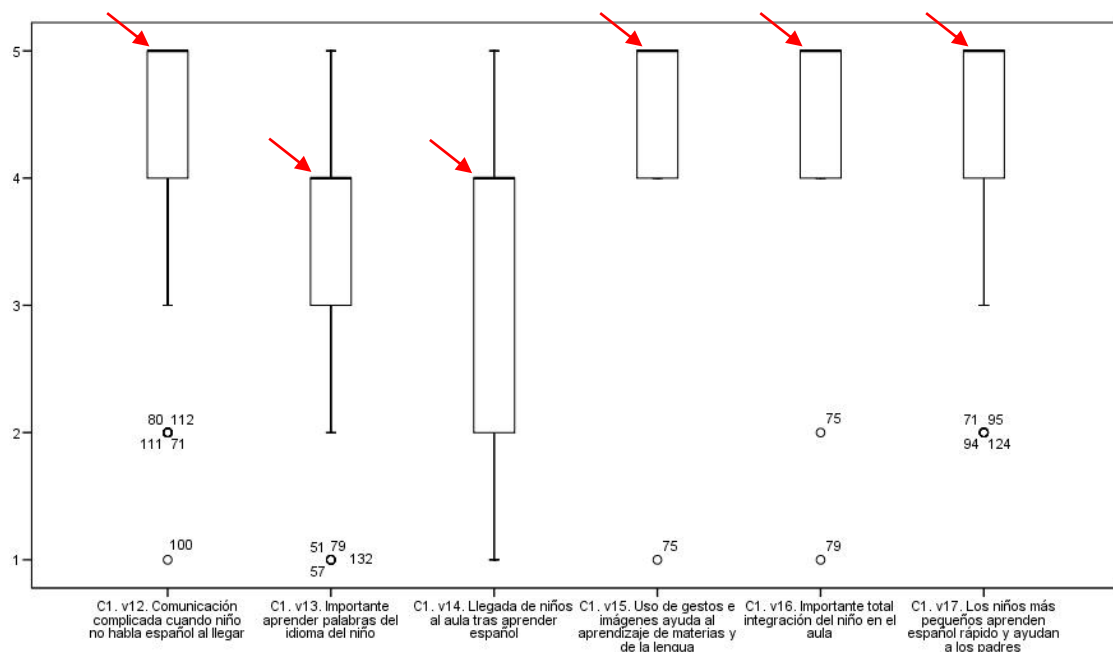


Gráfico 34. Grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones sobre llegada al aula y conocimiento del idioma

Como hemos comentado a lo largo de este apartado, una elevada cantidad de los encuestados está totalmente de acuerdo con las afirmaciones analizadas dentro del mismo, puesto que la mediana obtenida para las variables v12, v15, v16 y v17 es 5 (totalmente de acuerdo). Recordemos que este dato indica que el 50% de los encuestados ha indicado 5 o más. Además en el Gráfico 27 en la página 288 se puede observar que todas las respuestas están muy concentradas en la parte correspondiente al grado de acuerdo afirmativo, lo que indica que solo algunos casos atípicos han indicado su desacuerdo.

Los datos indican que en cuestiones como la importancia de la integración de los niños y su facilidad para aprender los idiomas, hay un gran consenso en el acuerdo. Por el contrario, la idea de que los niños lleguen al aula una vez hayan asimilado el

idioma español no obtiene el mismo grado de acuerdo, puesto que los datos están mucho más dispersos entre las opciones 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). En cuanto a la importancia que tiene aprender algunas palabras del idioma del niño para facilitar su acogida en el aula, también existe cierta dispersión en las respuestas. No obstante, en esta variable, los datos se distribuyen entre las opciones 2 (desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), con la mayoría de las respuestas concentrada entre la opción 3 (indiferente) y la 4 (de acuerdo).

b. Recursos disponibles

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos para las variables v18 a v20. Estas variables presentan afirmaciones relacionadas principalmente con la disponibilidad de recursos para la educación de los niños extranjeros. Para ello utilizaremos tanto la mediana como la frecuencia con la que se elige cada opción.

		Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
Recursos disponibles	V18 C1. Contamos con recursos para superar problemas de comunicación	2	1	2	2	1	5	2	143
	V19 C1. Contamos con recursos para superar problemas de integración	2	2	2	3	1	5	2	143
	V20 C1. Contamos con recursos necesarios para superar problemas de aprendizaje	2	2	2	3	1	5	2	143

Tabla 38. Resumen estadísticos descriptivos apartado de recursos disponibles.

b-1. Variable v18: Los docentes contamos con los recursos necesarios para superar los problemas de comunicación

Los problemas de comunicación pueden tener un impacto directo en el rendimiento de los niños y también en la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos. Esta afirmación busca obtener el grado de acuerdo sobre la existencia de medios para comunicarse tanto con los padres como con los niños en el aula.

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
V18 C1. Contamos con recursos para superar problemas de comunicación	2	1	2	2	1	5	2	143

Tabla 39. Estadísticos descriptivos v18

Nuestros datos reflejan que al menos el 50% de los encuestados considera que los docentes no cuentan con los recursos necesarios para superar los problemas de comunicación. Si analizamos estos datos teniendo en cuenta las frecuencias obtenidas, tal y como vemos en el Gráfico 35, el porcentaje de desacuerdo (total desacuerdo y desacuerdo) es muy elevado (77,46%), lo que hace que obtengamos una mediana de 2 (desacuerdo).

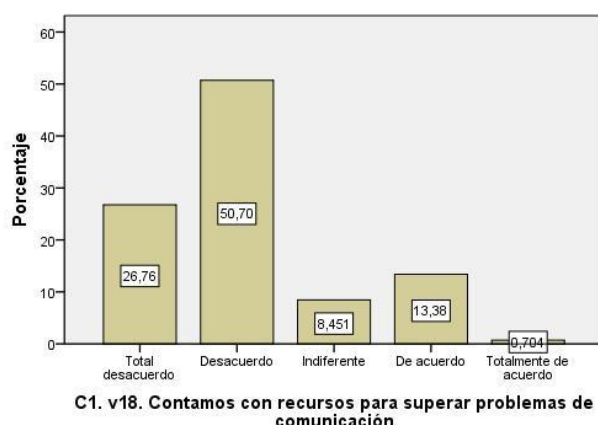


Gráfico 35. Frecuencia v18

Un porcentaje muy elevado considera que no disponen de los recursos necesarios para afrontar y superar los problemas de comunicación. Existen materiales preparados para la enseñanza del español como lengua extranjera, pero probablemente estos materiales estén más enfocados a la enseñanza del español y no sean suficientes para superar los problemas de comunicación con los que se encuentra.

Hubiera sido interesante incluir una pregunta en el cuestionario que determinara si los problemas de comunicación radican principalmente en el idioma o

en las diferencias culturales. En el apartado relacionado con la comunicación con los padres se incluyó una pregunta de este tipo, pero no en la comunicación dentro del aula.

b-2. Variable v19: Los docentes contamos con los recursos necesarios para superar los problemas de integración

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
V19 C1. Contamos con recursos para superar problemas de integración	2	2	2	3	1	5	2	143

Tabla 40. Estadísticos descriptivos v19.

En el caso de esta variable, al igual que ocurre con la variable v18, la mediana obtenida es 2 (desacuerdo). Sin embargo, si nos centramos en las frecuencias (Gráfico 36), las respuestas están más repartidas que en el caso de la variable v19, puesto que a pesar de que el 45,07% ha indicado «desacuerdo» y el 24,65% ha indicado «total desacuerdo», los encuestados que están de acuerdo (16,20%) y para los que se trata de un tema indiferente (11,97%) son mayores que en la v18.

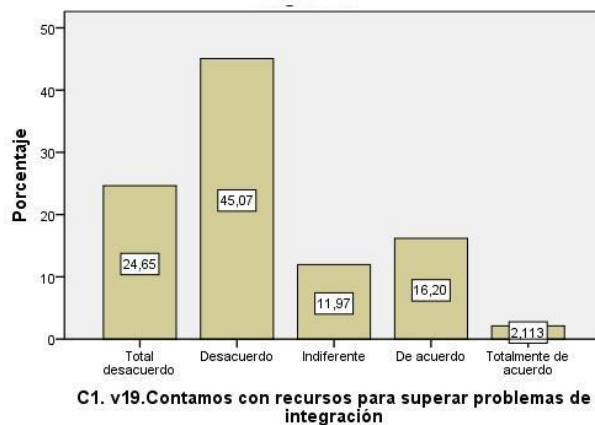


Gráfico 36. Frecuencia v19

Cabe destacar en esta variable el porcentaje que ha marcado la opción «indiferente» (11,97%). A pesar de no ser un porcentaje muy elevado, es superior al

obtenido en la variable v18. Esto podría deberse a que los tutores consideran que el alcance de los problemas de comunicación es mayor el de los problemas de integración y que les afecta más como tutores en el desarrollo de su trabajo diario.

b-3. Variable v20: Los docentes contamos con los recursos necesarios para superar los problemas de aprendizaje

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V20 C1. Contamos con recursos necesarios para superar problemas de aprendizaje	2	2	2	3	1	5	2	143

Tabla 41. Estadísticos descriptivos v20.

Los datos de la Tabla 41 muestran que se repite la tónica de las variables incluidas en este subgrupo de afirmaciones (recursos disponibles), ya que volvemos a obtener una mediana de 2 (desacuerdo), lo que muestra que un elevado porcentaje indicó como respuesta las opciones 1 (total desacuerdo) y 2 (desacuerdo). En concreto, tal y como refleja el Gráfico 37, el 52,82% indicó estar en «desacuerdo» con la afirmación, mientras que en esta variable hay un porcentaje más elevado (17,61%) que está «de acuerdo» con esta afirmación. También conviene destacar que se incrementa el porcentaje (14,79%) que señala la opción «indiferente».

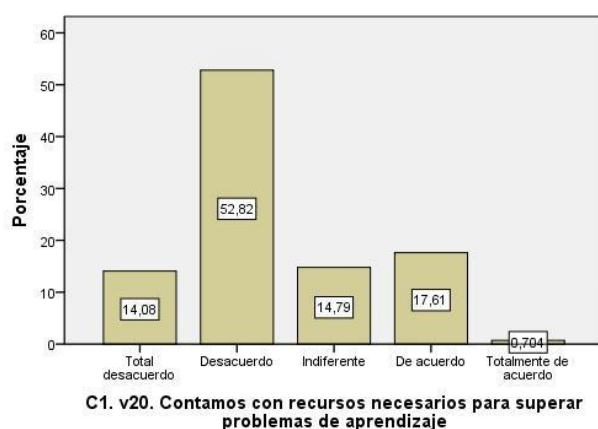


Gráfico 37. Frecuencia v20

b-4. Resumen variables v18-v20 – Recursos disponibles

Si observamos los datos de las tres variables que tratan aspectos relacionados con los recursos disponibles (Gráfico 38) vemos que la mediana es 2 (desacuerdo) para todas. A pesar de obtener la misma mediana, vemos que hay diferencias entre la variable v18 y las otras dos variables, ya que en la primera las respuestas están muy concentradas entre las opciones 2 (desacuerdo) y 1 (totalmente en desacuerdo), mientras que en las variables v19 y v20, las respuestas se concentran entre las opciones 3 (indiferente) y 2 (desacuerdo).

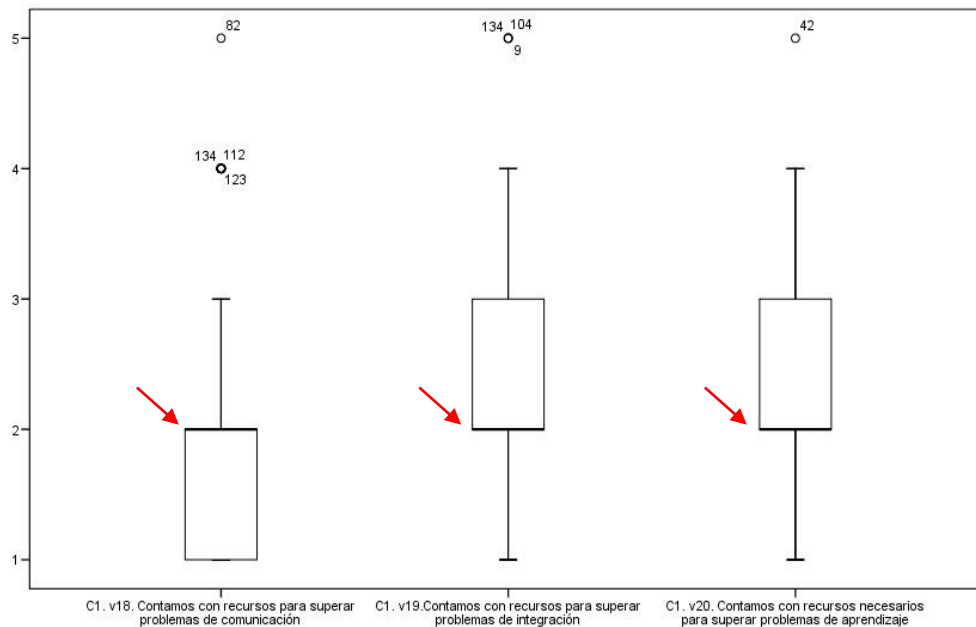


Gráfico 38. Grado de acuerdo o desacuerdo con la cantidad de recursos disponibles (v18-v20).

Vemos pues que, en lo que se refiere a recursos, hay un alto grado de desacuerdo con las afirmaciones en todos los aspectos. Los datos indican que los docentes consideran que no cuentan con recursos suficientes para resolver los problemas de comunicación, integración y aprendizaje.

Existen diversos materiales para la enseñanza del español como segunda lengua extranjera. De hecho, durante los primeros años de este siglo, la Comunidad

Autónoma de la Región de Murcia fomentó tanto la creación como el análisis de materiales para la enseñanza del español como segunda lengua destinados a alumnos inmigrantes. Entre otros materiales existe un volumen *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (VV.AA 2006) dedicado a este tema, que se centra principalmente en Educación Secundaria. También existen materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras (Barrena Calderón 2013). Estos materiales parten del supuesto de que el alumno se encuentra en una situación de inmersión lingüística que favorece el proceso de aprendizaje y una de sus características es la adaptación de los contenidos a los intereses de los alumnos inmigrantes y al contexto en el que se desarrolla su aprendizaje (García García 2006).

Asimismo, la Consejería de Educación de la Región de Murcia dispone de una web⁸³, donde se pueden encontrar materiales para hacer frente a la diversidad cultural en el aula, y diversas publicaciones al respecto.

Sin embargo, a pesar de la existencia de estos materiales, los docentes no consideran suficientes los recursos que tienen a la hora de comunicarse con los alumnos extranjeros y tampoco consideran que cuenten con los recursos para solucionar los problemas de integración y de aprendizaje de este grupo de alumnos. Quizás una cosa son recursos bibliográficos y otra cosa son recursos reales para solucionar los problemas del trabajo diario con los niños, como la presencia de un profesional especializado.

⁸³ Atención a la diversidad. Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia. <http://diversidad.murciaeduca.es/>

C. Medios para comunicarse

En este apartado se incluyen los resultados obtenidos para las variables v21 y v22. Estas variables presentan afirmaciones relacionadas con la comunicación dentro del aula.

		Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
Medios para comunicación	V21 C1. No me gustaría tener una tercera persona en el aula traduciendo para mí	3	2	3	4	1	5	1	143
	V22 C1. Necesitamos más medios para comunicarnos con los niños extranjeros	4	4	4	5	1	5	4	143

Tabla 42. Estadísticos descriptivos bloque Medios para comunicarse

C-1. Variable v21: No me gustaría tener una tercera persona en el aula traduciendo para mí

La variable v21 obtiene una mediana de 3 (indiferente). Si observamos las frecuencias en el Gráfico 39 vemos que las respuestas están muy distribuidas entre todas las opciones, sin que haya una opción que destaque principalmente puesto que el 23,40% ha marcado *total desacuerdo*, el 23,40% ha seleccionado *desacuerdo*, el 21,99% ha indicado *de acuerdo*, el 16,31% ha marcado *indiferente* y el 14,89% ha señalado *totalmente de acuerdo*.

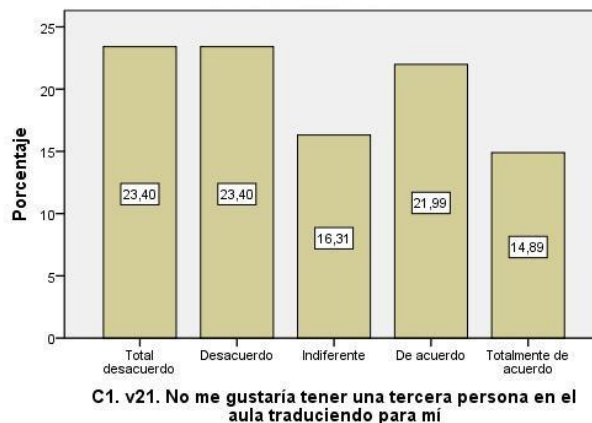


Gráfico 39. Frecuencia v21

La dispersión de las respuestas señala una falta de consenso sobre la presencia de un traductor en el aula. Si sumamos las opciones *total desacuerdo*, *desacuerdo* e incluso *indiferente*, vemos que más de la mitad de los encuestados estaría dispuesta (o no le importaría) contar con un traductor en clase para mejorar la comunicación con el niño extranjero y el aprendizaje de este último. Sin embargo, no es despreciable, aunque sea considerablemente menor (apenas una tercera parte), el porcentaje de docentes que se sentirían incómodos con una tercera persona en el aula traduciendo para ellos.

c-2. Variable v22: Creo que necesitamos más medios para comunicarnos con los niños extranjeros

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V22 C1. Necesitamos más medios para comunicarnos con los niños extranjeros	4	4	4	5	1	5	4	143

Tabla 43. Estadísticos descriptivos v22

En la Tabla 43 vemos que la mediana obtenida es 4 (de acuerdo). Esto indica que la mayoría de respuestas se concentran en las respuestas 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Tal y como vemos en el Gráfico 40, hay un alto grado de acuerdo con esta afirmación (83,8%).

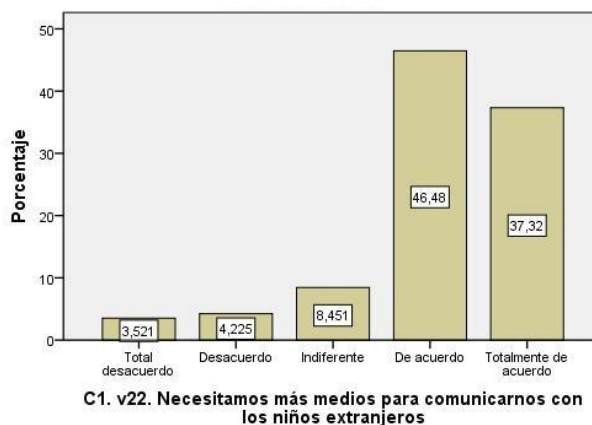


Gráfico 40. Frecuencia v22

Los tutores consideran que les faltan medios para poder comunicarse de manera adecuada con los niños extranjeros dentro del aula. Tal y como hemos mencionado anteriormente, existen materiales preparados para la enseñanza de español a extranjeros. Uno de esos medios sería contar con un traductor en clase, y de hecho más de la mitad admitirían la presencia de este.

C-3. Resumen variables v21 y v22 – Medios para comunicación

Se puede decir que la idea de contar con una tercera persona en el aula para traducir no es un problema para la gran mayoría de los tutores. Quizás porque tampoco tienen claro que esto sea la solución y sobre todo por la reticencia a tener a alguien en el aula. Sin embargo, a la hora de la necesidad de medios para comunicarse con los alumnos extranjeros, las respuestas se inclinan mucho más al acuerdo o total acuerdo, haciendo ver que existe una deficiencia de medios para comunicarse con los alumnos extranjeros que no hablan español.

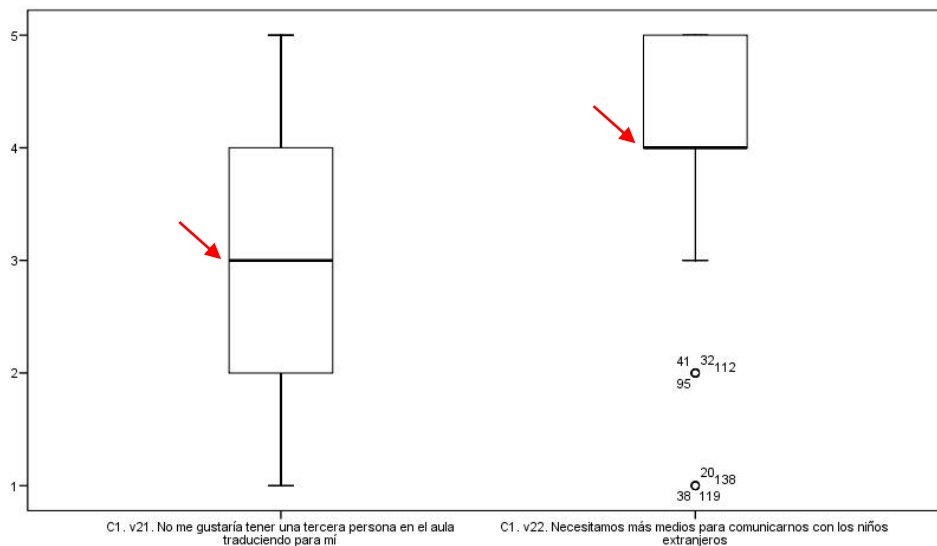


Gráfico 41. Grado de acuerdo o desacuerdo sobre comunicación dentro del aula

d. Contenidos y legislación

Estas dos variables recogen datos sobre el grado de acuerdo o desacuerdo de los docentes con las afirmaciones presentadas sobre los contenidos y la legislación existentes.

		Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máy.	Moda	Recuento
Contenidos y legislación	V23 C1. El aula es cada vez más multicultural y esto se refleja en los contenidos	4	3	4	4	1	5	4	143
	V24 C1. La LOMCE tiene en cuenta la multiculturalidad en el aula	2	2	2	3	1	5	2	143

Tabla 44. Estadísticos descriptivos bloque Contenidos y legislación

d-1. Variable v23: El aula es cada vez más multicultural y esto se refleja en los contenidos

Tal y como vemos en la Tabla 44 las respuestas a esta variable indican un alto grado de acuerdo, puesto que la mediana obtenida es 4 (de acuerdo). Además, si observamos el Gráfico 42 vemos que el 46,10% ha indicado que está «de acuerdo» con esta afirmación y que el 19,86% ha indicado que está «totalmente de acuerdo» con la misma.

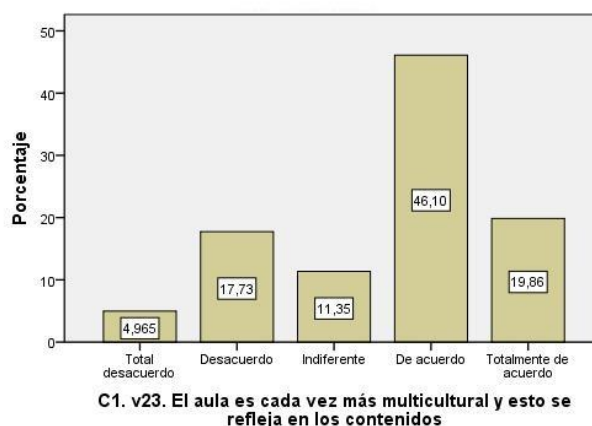


Gráfico 42. Frecuencia v23

Los resultados indican que los tutores consideran que los contenidos reflejan la creciente multiculturalidad. Esta progresiva incorporación de contenidos de carácter multicultural refleja una mayor concienciación del problema de la inmigración en el contexto educativo y la necesidad de solucionar los problemas que plantea en el aula. La adaptación de los materiales es sin duda una de las posibles vías de solución, puesto que los contenidos adaptados contribuyen a que los niños extranjeros muestren más interés y aprendan mejor (García García 2006).

d-2. Variable v24: La LOMCE tiene en cuenta la multiculturalidad en el aula

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
V24 C1. La LOMCE tiene en cuenta la multiculturalidad en el aula	2	2	2	3	1	5	2	143

Tabla 45. Estadísticos descriptivos v24

La Tabla 45 muestra que la mediana obtenida para esta variable es 2 (desacuerdo), lo que indica que un alto porcentaje de las respuestas es 2 o más. Además, si observamos las frecuencias en el Gráfico 43 vemos que la opción 2 (desacuerdo) es la que obtiene un porcentaje mayor de respuestas (31,43%), seguida de la opción «indiferente» elegida por el 30,71%. En total desacuerdo con esta afirmación está también el 20,71%. Por tanto, si sumamos los porcentajes de desacuerdo vemos que el 52,14% de los encuestados no está de acuerdo, en mayor o menor grado, con esta afirmación.

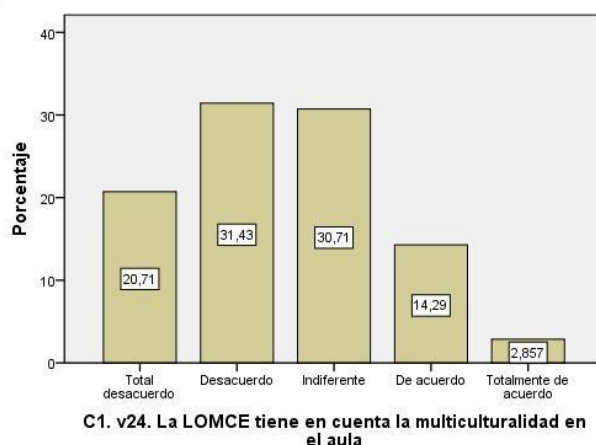


Gráfico 43. Frecuencia v24

En opinión de los encuestados, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada el 28 de noviembre de 2014, a pesar de ser una normativa aprobada recientemente, no refleja la multiculturalidad que tiene el docente cada día en su aula y por tanto no se adecúa a la realidad de la misma. Cabe destacar que, efectivamente, LOMCE no hace referencia a la multiculturalidad existente en los centros educativos en la actualidad.

d-3. Resumen variables v23 y v24 – Contenidos y legislación

El Gráfico 44 muestra el análisis conjunto de las variables relativas a contenidos y legislación donde vemos que hay un mayor grado de acuerdo con la variable v23 que con la v24. Mientras que los docentes están más de acuerdo en el incremento de la multiculturalidad en los contenidos, la mayoría considera que esta multiculturalidad no se ve reflejada la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada el 28 de noviembre de 2014 y que por tanto, esta normativa está alejada de la realidad multicultural que vive el docente dentro de su aula. La inclusión de dicha realidad multiculturales necesaria en la ley para asegurar la búsqueda de soluciones que puedan ponerse en marcha en las aulas.

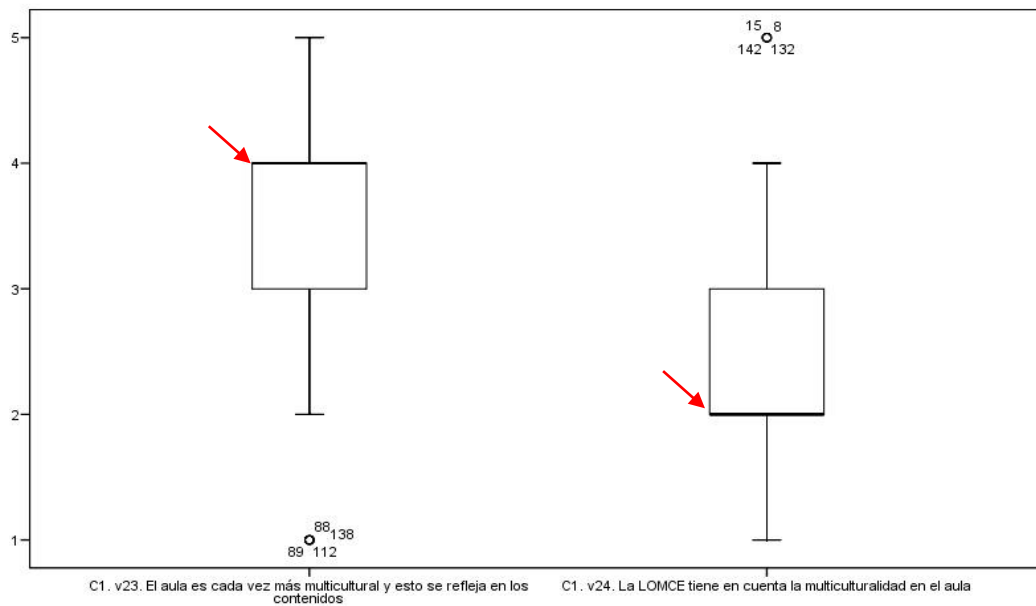


Gráfico 44. Grado de acuerdo o desacuerdo con contenidos y legislación.

1.3.2. Métodos para comunicarse en el aula con niños extranjeros (C2)

El docente dentro del aula dispone o puede disponer de diversos métodos de comunicación con el alumnado. En esta pregunta se recogen los métodos que surgieron durante las entrevistas previas a la redacción del cuestionario y durante el grupo focal.

2. Indique la frecuencia con que utiliza usted cualquiera de los siguientes métodos para comunicarse en el aula con los niños que no hablan español					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Por gestos					
Mediante dibujos					
Mediante diccionarios de imágenes					
Mediante otros niños de la misma clase que hablan español					
Con los hermanos de estos niños					
He aprendido palabras básicas de sus idiomas					
Mediante el profesor de apoyo del centro					
Mediante otra persona del centro					
Utilizo un traductor automático					

Otros					
-------	--	--	--	--	--

La pregunta ofrecía al encuestado diez ítems donde debía indicar la frecuencia con que suele utilizar cada uno de ellos. En cada uno de los ítems el encuestado podía elegir una de estas cinco opciones: nunca, casi nunca, de vez en cuando, a menudo y casi siempre.

La Tabla 46 muestra los datos estadísticos descriptivos obtenidos:

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mínimo	Máximo	Moda	Recuento
C2. v25. Por gestos	3,95	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
C2. v26. Mediante dibujos	3,63	3,00	4,00	4,00	1,00	5,00	4,00	143
C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes	3,27	2,00	4,00	4,00	1,00	5,00	4,00	143
C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español	3,55	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
C2. v29. Mediante los hermanos	3,38	3,00	4,00	4,00	1,00	5,00	4,00	143
C2. v30. He aprendido palabras básicas de otros idiomas	2,24	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	2,00	143
C2. v31. Mediante el profesor de apoyo del centro	2,36	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
C2. v32. Mediante otra persona del centro	2,16	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
C2. v33. Utilizo un traductor automático	1,44	1,00	1,00	2,00	1,00	4,00	1,00	143
C2. v34. Otros	1,35	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	143

Tabla 46. Frecuencia de uso de métodos para comunicarse en el aula con niños extranjeros

Los datos anteriores nos indican que los cuatro primeros ítems (gestos, dibujos, diccionarios de imágenes y otros niños de la misma clase) son los más utilizados, pues se obtiene una mediana de 4 (a menudo).

Sin embargo, hay diferencias importantes entre ellos, ya que si nos fijamos no solo en la mediana sino también en el percentil 25, observamos que en el caso de la variable *v25 Por gestos*, el dato obtenido es 3 (de vez en cuando) y que el percentil 75 indica 4 (a menudo), de lo que se desprende que las respuestas se situaron prácticamente entre «de vez en cuando» y «a menudo».

Observamos también que la intervención de adultos, como el profesor de apoyo del centro u otra persona del mismo, no se utiliza demasiado, ya que se ha obtenido una mediana de 2 (casi nunca) con un percentil 25 de 1 (nunca) y un percentil 75 de 3 (de vez en cuando). Importante destacar aquí también el valor obtenido como moda, ya que en el caso de la *v30-He aprendido palabras básicas de otros idiomas* el valor obtenido es 2 (casi nunca), mientras que en el caso de la *v31-Mediante el profesor de apoyo del centro* y de la *v32 - Mediante otra persona* del centro el valor obtenido para este descriptivo es 1 (nunca), lo que indica que la respuesta más repetida ha sido 1 (nunca).

Si nos fijamos en los datos obtenidos para la variable *v29 - Mediante los hermanos*, observamos que el 50% de los encuestados ha indicado 3 (de vez en cuando) y que se recurre a niños de la misma clase con más frecuencia que a hermanos, puesto que se obtiene una mediana de 4 (a menudo).

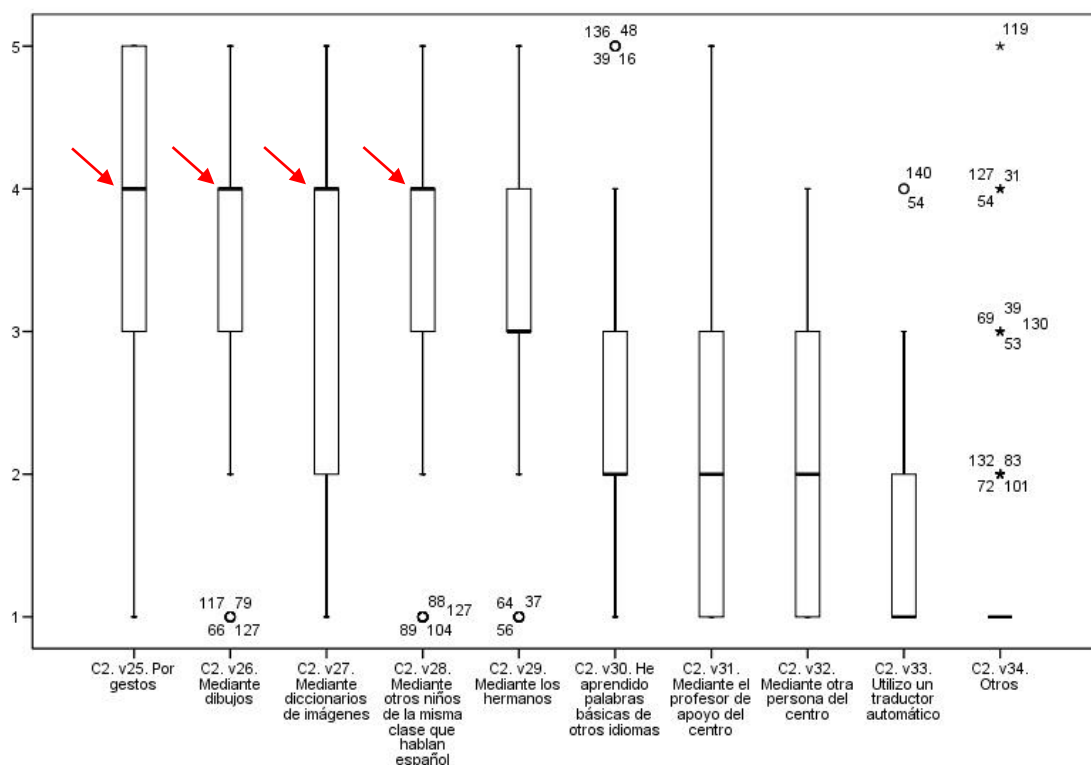


Gráfico 45. Datos sobre el uso de métodos comunicación dentro del aula con alumnado extranjero

El Gráfico 45 muestra las medianas obtenidas para cada una de las variables. Como indica el gráfico los cuatro primeros ítems son los más utilizados. Probablemente este hecho se deba a la propia dinámica del aula, ya que el profesor recurre a otros niños de la clase puesto que es el recurso que tiene más accesible. Sin embargo, no es tan frecuente en el aula recurrir a hermanos del niño extranjero y que ya conozcan el idioma, probablemente porque este hermano se encuentra en otra aula, y es más fácil recurrir a alguien que se encuentre dentro de la misma. Más adelante en este trabajo se compara el uso de estos métodos dentro del aula con el uso de los mismos en la comunicación con los padres para observar si existe alguna diferencia significativa.

En cuanto al aprendizaje de palabras en otros idiomas por parte del niño, vemos que el docente tampoco muestra gran interés por aprender palabras básicas en los idiomas de los niños extranjeros del aula, puesto que se trata de una opción que obtiene una mediana de 2 (casi nunca).

El uso de los niños como facilitadores de la comunicación dentro del aula es algo muy común e incluso existen programas específicos⁸⁴ para formar y animar a los niños a actuar como intérpretes en otros países. Si bien hay que decir que, como se ha visto en el Capítulo 3, esta interpretación se desarrolla dentro de un programa y no se puede utilizar en cualquier situación; de hecho, su uso implica la consideración de una serie de aspectos mencionados en dicho capítulo.

En cuanto a la opción otros, la mediana es 1 (casi nunca). De este resultado podemos deducir que la pregunta incluía todos los medios de los que se sirven los tutores para comunicarse con los alumnos extranjeros dentro del aula.

1.3.3. Material en otros idiomas dentro del aula (C3)

En las aulas de Educación Infantil y Primaria es normal encontrar materiales en inglés, al ser esta la segunda lengua que se estudia en la mayoría de los centros. Estos materiales pueden incluir materiales didácticos, pero también carteles y pósteres con normas de convivencia. Tal vez, una forma de acoger a los alumnos extranjeros alófonos, es decir, aquellos que no hablan o entienden el idioma del país de acogida, en los primeros días sería contar con materiales en sus idiomas, al menos en los idiomas de los que haya más alumnos. Los centros suelen saber esto previamente, puesto que una de las características que se recoge al rellenar la ficha del alumnado es la nacionalidad del mismo. La presencia y el reconocimiento de la cultura del alumno extranjero contribuyen a un mayor interés por parte de este alumnado. Para obtener la información se planteó la siguiente pregunta en el cuestionario:

3. Indique si dispone en el aula de material en otros idiomas para comunicarse con los niños.								
	Inglés	Francés	Árabe	Rumano	Alemán	Ruso	Lenguas africanas	Otros
Sí								
No								

⁸⁴Hampshire County Council. The Castle & info@hants.gov.uk, 2015. Programa para niños que actúan como intérpretes en los centros en los que acuden a clase. Este programa incluye la preparación de los niños para esta tarea y también el reconocimiento de la misma.

Tal y como indicamos en el Capítulo de Metodología, esta pregunta se tuvo que eliminar del análisis puesto que hubo un problema en el diseño informático del instrumento y el encuestado no podía señalar varias respuestas por fila, lo que nos impide analizar la respuesta de una manera adecuada.

1.4. Bloque D: Comunicación tutor – padres

En este apartado vamos a presentar y analizar los resultados obtenidos para las variables relacionadas con la comunicación entre el tutor y los padres en general, sin centrarnos en los padres extranjeros.

1.4.1. Información para padres en general (D1)

En las reuniones del tutor con los padres se puede tratar una gran diversidad de temas. En esta pregunta se incluyen los temas que surgieron durante el grupo focal, las entrevistas con docentes y como resultado de la propia experiencia de la autora de este trabajo como madre de niños en edad escolar.

1. Indique la frecuencia con la que se ofrece la siguiente información en las reuniones del tutor con todos los padres del aula.					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Normas básicas del centro					
Funcionamiento del sistema educativo					
Información sobre incidencias/contenidos/actividades complementarias					
Cuestiones relativas a cada niño					
Información sobre reuniones con los padres					

En la Tabla 47 podemos observar los datos obtenidos para las variables que integran esta pregunta:

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
V36 D1. v36. Normas básicas del centro	4,29	4,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
V37 D1. v37. Funcionamiento del sistema educativo	3,70	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
V38 D1. v38. Información sobre incidencias/contenidos/actividades complementarias	4,46	4,00	5,00	5,00	2,00	5,00	5,00	143
V39 D1. v39. Cuestiones relativas a cada niño	3,48	2,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
V40 D1. v40. Información sobre reuniones con los padres	3,92	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143

Tabla 47. Información ofrecida a padres en general

La Tabla 47 muestra los valores obtenidos en las respuestas a las variables recogidas en esta pregunta. La mediana obtenida para las variables v36 - Normas básicas del centro y v38 - Información sobre incidencias/contenidos/actividades complementarias es 5 (casi siempre), lo que nos indica que el 50% o más de los encuestados marcaron *casi siempre*, y que solo algunos casos atípicos marcaron las respuestas *casi nunca* y *nunca* (Gráfico 46). En este mismo gráfico observamos también que la distribución de las respuestas está muy concentrada entre los valores 4 (a menudo) y 5 (casi siempre), aunque hubo algunos encuestados que marcaron 3 (de vez en cuando).

Sin embargo si nos fijamos en las variables v37 - Funcionamiento del sistema educativo, v39 - Cuestiones relativas a cada niño y v40 - Información sobre reuniones con los padres observamos que la mediana obtenida es 4 (a menudo), y que en el caso de la variable v39- Cuestiones relativas a cada niño, hay una mayor dispersión de las respuestas, ya que el percentil 25 indica 2 (casi nunca) y el percentil 75 indica 5 (casi siempre). Además, si observamos los resultados obtenidos para las variables v37 y v40, podemos decir que son prácticamente idénticos.

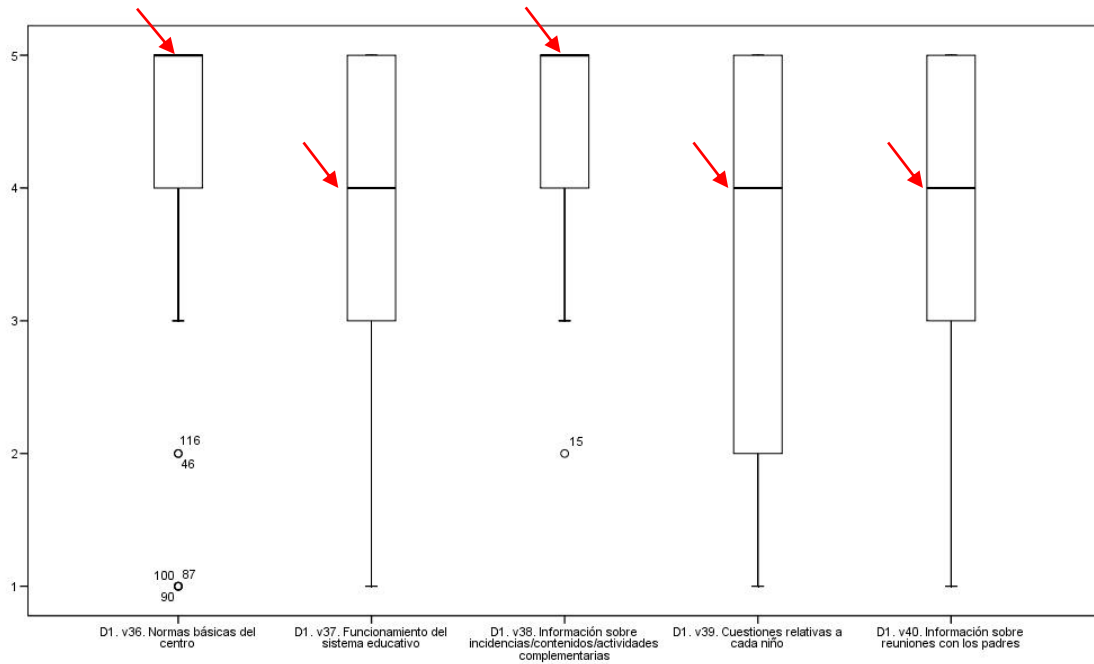


Gráfico 46. Información para padres en general

Estos resultados reflejan la alta frecuencia con la que se proporciona esta información en las reuniones generales de los padres con el tutor. Vemos que hay aspectos muy importantes, como son las normas básicas del centro y la información sobre incidencias/contenidos/actividades complementarias que, de no entenderse por parte de los padres extranjeros, podrían hacer que disminuya su implicación en el proceso escolar y de aprendizaje de sus hijos. Los investigadores (Feuerstein 2000; Flaughner 2006; Driessen y Smit 2007; Eurydice Network 2009; Cheatham 2011; Henderson y Mapp 2002; Gaetano 2007; Galeano Marín 2010; Linse 2011; Frost 2012; Jasis y Ordoñez-Jasis 2012; Frew *et al.* 2013) coinciden en indicar que la implicación de los padres en la vida escolar de sus hijos es algo primordial en el buen desarrollo educativo de los niños, algo que podría no estar ocurriendo en el caso de los niños extranjeros cuyos padres no entienden el idioma oficial en el que se realizan dichas reuniones.

1.4.2. Diferencias entre información para padres nacionales y padres extranjeros en reuniones (D2)

Los padres extranjeros, especialmente aquellos que proceden de sistemas educativos que difieren bastante del sistema educativo español, pueden necesitar información diferente al resto de padres. Al desconocimiento del sistema español se suma en muchas ocasiones el desconocimiento del idioma, por lo que aunque se proporcione dicha información, esta no llega a los destinatarios al ofrecerse únicamente en español. Si a esto le sumamos que los padres que no entienden esta información pueden sentirse mal al tener que hacer preguntas en las reuniones informativas del colegio, nos encontramos con situaciones en las que la información, a pesar de estar ahí, no llega a los destinatarios, algo que puede influir de manera negativa en el desarrollo escolar de los niños.

Para saber si los tutores tienen en cuenta este aspecto en la preparación de sus reuniones con los padres, planteamos la pregunta siguiente:

2. En las reuniones de padres, ¿es distinta la información ofrecida a los padres extranjeros?	
Sí	No

Como se puede ver en la Tabla 48, de los 132 encuestados (N=132) que respondieron a esta pregunta, el 90,2% (n=119) respondieron que no se ofrece información distinta a padres extranjeros, mientras que el 9,8% (n=13) respondió que sí.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	9,1	9,8	9,8
	No	119	83,2	90,2	100,0
	Total	132	92,3	100,0	
Perdidos	Sistema	11	7,7		
Total		143	100,0		

Tabla 48. Información distinta a padres nacionales y padres extranjeros

Las respuestas a esta pregunta nos llevan a concluir que el tutor no suele tener en cuenta el componente extranjero ni el desconocimiento del idioma a la hora de informar a los padres. Pasar por alto estos factores puede ejercer una influencia negativa en la educación de los niños extranjeros y en la integración y participación de sus padres en el centro educativo, diversos autores consideran primordial para el pleno aprendizaje de todos los niños, tanto extranjeros como nativos (Henderson and Mapp 2002; Gaetano 2007; Galeano Marín 2010; Linse 2011; Frost 2012; Jasis and Ordoñez-Jasis 2012; Frew *et al.* 2013). De hecho, hay autores que vinculan la falta de participación de los padres extranjeros con su falta de comunicación lingüística con el colegio (Cheatham 2011) y otros que indican que el entorno óptimo de aprendizaje solo se puede conseguir cuando ocurre una verdadera comunicación entre los padres y el colegio (Epstein 2001). Cabría preguntarse si la comunicación de esta información en las reuniones generales de padres alcanza el objetivo que los docentes persiguen: comunicar la información a todos los padres por igual.

Destacar también que sería interesante contar con datos estadísticos de asistencia de los padres extranjeros a las reuniones del colegio e incluso poder ahondar más en los motivos de la no asistencia de estos padres, si se diera el caso. Sin embargo, no contamos con dicha información.

1.4.3. Información a padres en general y a padres extranjeros (D3)

Esta pregunta plantea de nuevo el tema tratado anteriormente para comprobar si hay determinada información que el tutor considera que solo necesitan los padres extranjeros. A priori podría parecer que se está repitiendo la misma información; sin embargo, se trata de ahondar más en las diferencias en la necesidad de información que pueden tener los padres extranjeros frente a los padres nativos.

3. De la siguiente información, ¿cuál se transmite de forma general a todos los padres y cuál específicamente a los padres extranjeros?:

	Padres en general	Padres extranjeros
Normas básicas del centro		
Funcionamiento del sistema educativo español		
Información sobre el contenido de las asignaturas		
Información sobre incidencias/actividades complementarias		
Cuestiones relativas a cada niño		
Información sobre reuniones con los padres		
Información sobre asociaciones del colegio		
Información sobre participación de los padres en el colegio		

Para comprobar si existe algún tipo de información que reciba en particular el padre extranjero y que no se considere necesario comunicar a los padres en general, se añadió esta pregunta donde se planteaban aspectos específicos de la educación de los niños y se preguntaba a quién se le comunicaba esta información. Como se puede ver en el Gráfico 47, una amplia mayoría de los tutores transmite la información con carácter general a todos los padres, y solo en el caso de la variable *v43. Funcionamiento del sistema educativo español*, hay 31 encuestados de los 139 que respondieron a esta pregunta indicando que esta información se ofrece a los padres extranjeros, pero sigue siendo un porcentaje bastante reducido, ya que supone solamente el 22,30% de los encuestados. En el resto de casos hay una prevalencia clara de la información para padres en general.

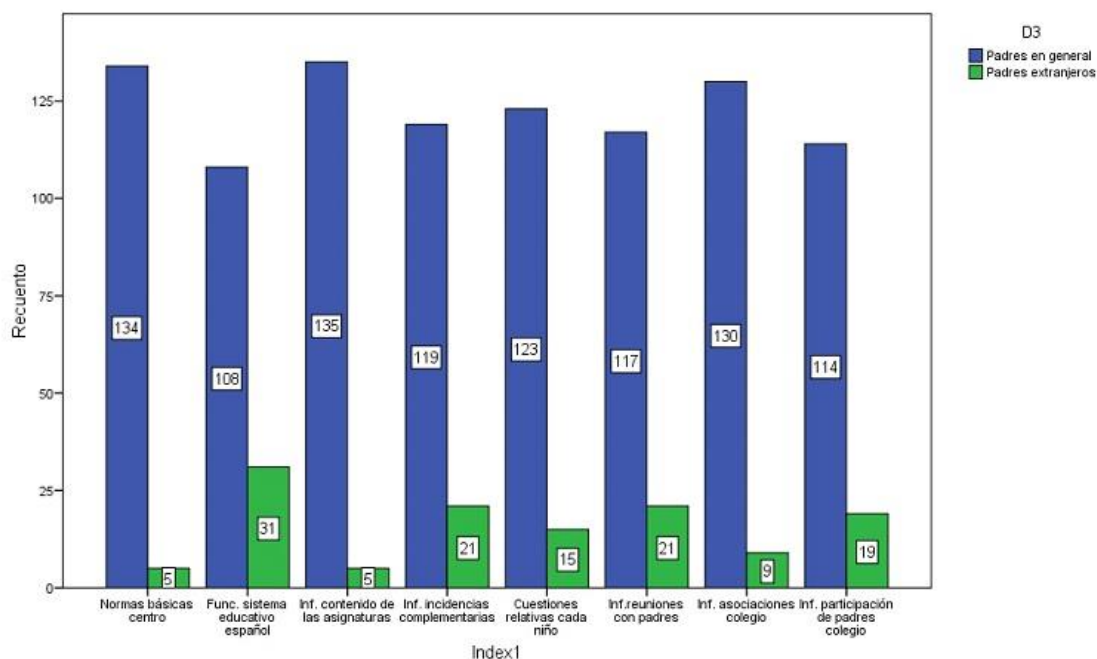


Gráfico 47. Información a padres en general y a padres extranjeros⁸⁵

Los datos obtenidos son claros y nos indican que los tutores consideran que las necesidades de los padres en general son muy similares a las necesidades de los padres extranjeros, y que, por tanto, no es necesario trasladar esta información de forma específica. Además, las respuestas a esta pregunta nos confirman los datos obtenidos en la pregunta anterior, donde el porcentaje de docentes que considera que la información es común para los padres extranjeros y los padres en general es muy elevado. Los resultados nos muestran que parece que los docentes no creen que los padres extranjeros necesiten información diferente.

1.4.4. Comunicación de esta información a los padres extranjeros (D4)

Una vez preguntados por la información que consideran que hay que hacer llegar a los padres extranjeros, el cuestionario incluía una pregunta para averiguar los

⁸⁵ Los datos incluyen la frecuencia de respuesta indicada para cada ítem en número de encuestados.

medios por los que se comunicaba dicha información. La pregunta detallaba una serie de medios para hacer llegar la información a los padres extranjeros, y el tutor debía indicar la frecuencia de uso de los mismos.

4. ¿Cómo se suele hacer llegar la información a los padres extranjeros?					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Reunión general					
Reunión solo con padres extranjeros					
Notas en español					
Notas traducidas					
A través del niño					
A través de hermanos mayores					
Por teléfono					
A través de otros padres					
Plataforma virtual					
Otros, especifique					

La Tabla 49 muestra los resultados obtenidos para estas variables.

	Media	Desviación típica	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
D4. v50. Reunión general	4,24	1,16	4,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
D4. v51. Reunión solo con padres extranjeros	2,36	1,56	1,00	2,00	4,00	1,00	5,00	1,00	143
D4. v52. Notas en español	4,35	1,10	4,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
D4. v53. Notas traducidas	1,98	1,29	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
D4. v54. A través del niño	3,84	1,07	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
D4. v55. A través de hermanos mayores	3,45	1,18	3,00	3,00	4,00	1,00	5,00	3,00	143
D4. v56. Por teléfono	2,64	1,18	2,00	3,00	3,00	1,00	5,00	3,00	143
D4. v57. A través de otros padres	2,48	1,26	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
D4. v58. Plataforma virtual	1,58	1,03	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00	1,00	143
D4. v59. Otros	1,19	0,78	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	143

Tabla 49. Comunicación a los padres extranjeros

Los resultados de la Tabla 49 nos indican que los métodos utilizados con más frecuencia son las notas en español (v52) y la reunión general (v50), puesto que la mediana obtenida en estas dos variables es 5 (casi siempre), lo que significa que el

50% o más de los encuestados ha indicado *casi siempre* como respuesta. Además, en el Gráfico 48 vemos que las respuestas a estas dos variables están muy concentradas entre las opciones *a menudo* y *casi siempre*, y que solo algunos casos atípicos han indicado las opciones *nunca* o *casi nunca*. Si consideramos la puntuación obtenida en la mediana, la opción más utilizada en segundo lugar es a través del niño (v54), puesto que ha obtenido una mediana de 4 (a menudo). Sin embargo, en este caso no hay tanto consenso en la frecuencia, ya que las respuestas se encuentran más dispersas entre las opciones 3 (de vez en cuando) y 5 (casi siempre), como se puede observar en el Gráfico 48.

En el extremo opuesto observamos que las variables v53 y v58 no se utilizan apenas, puesto que la mediana obtenida en ambos casos es 1 (nunca). No obstante, el hecho de que el uso de las notas traducidas muestre un percentil 75 superior al del uso de la plataforma virtual sugiere que, a pesar de obtener la misma mediana (Gráfico 48), las notas traducidas se utilizan en un número mayor de casos.

Llama la atención que la variable v55 –*A través de hermanos mayores* obtenga una mediana de 3 (de vez en cuando), cuando cabría esperar que fuera una opción que se utilizase con gran frecuencia a la hora de informar a los padres extranjeros sobre aspectos de otros hijos.

La variable v57 - *A través de otros padres* obtiene una mediana de 2 (casi nunca). Probablemente esto se deba a la naturaleza de la información que los tutores deben comunicar a los padres extranjeros. Hay que tener en cuenta que la información entre tutor y padre es confidencial (al menos desde el punto de vista del tutor) y que la participación de un tercero como facilitador de la comunicación puede violar la confidencialidad de la información, especialmente si esta tercera persona no es un profesional.

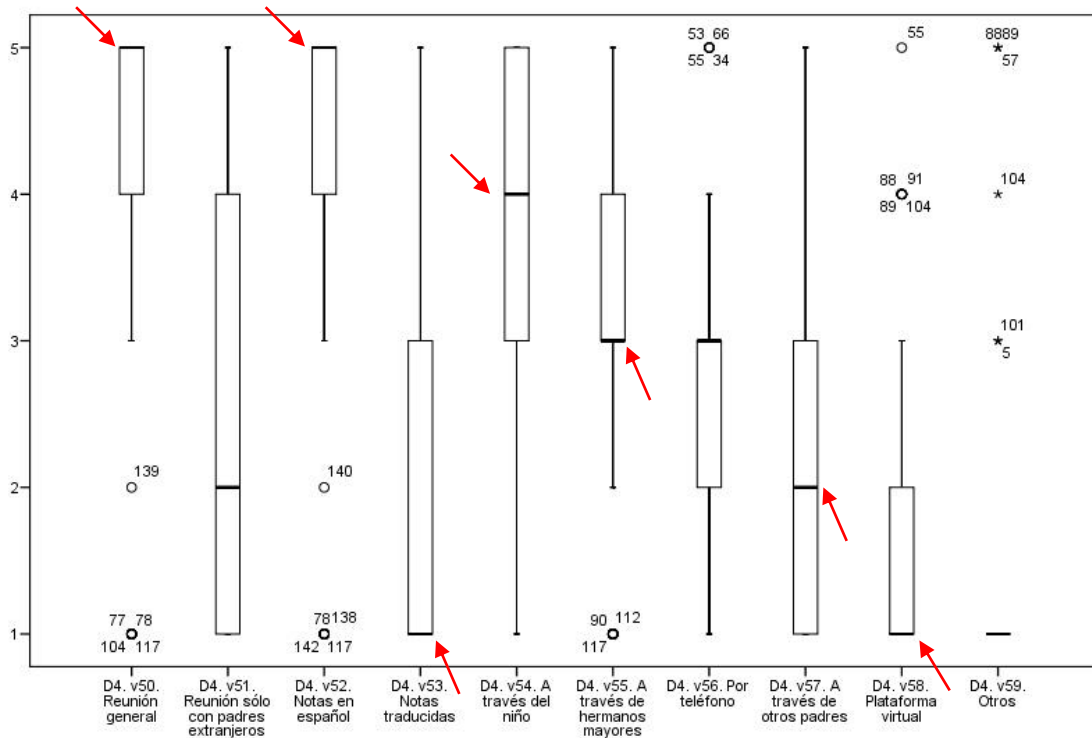


Gráfico 48. Medios para enviar información a padres extranjeros

El Gráfico 48 muestra que los métodos utilizados con más frecuencia son la reunión general y las notas en español (ambos con una mediana de 5). Esto puede confirmar de nuevo la idea de que a la hora del tratamiento de los padres no se hace ninguna distinción entre padres españoles y padres extranjeros (especialmente de aquellos que no entienden o hablan español), como indicaban los datos obtenidos con las preguntas anteriores.

Observamos también que el siguiente método más utilizado es v54 - *A través del niño*. Como hemos indicado anteriormente, se trata de un método muy empleado dada su accesibilidad. No obstante, el uso de los niños como intérpretes en la comunicación con los padres es algo muy común que no está exento de problemas y existe la necesidad de concienciar al profesorado sobre estos.

Como hemos comentado anteriormente, en el Gráfico 48 llama la atención la mediana obtenida para la variable v55 - *A través de hermanos mayores*, ya que se podría esperar que este fuera uno de los métodos utilizados con más frecuencia a la

hora de informar a los padres sobre algo relacionado con un alumno de la tutoría, en lugar de utilizar al mismo niño como transmisor de la información que tal vez podría no entender o que podría utilizar para su propio beneficio, como hemos visto que ocurría con algunos niños que actúan como intérpretes en el Capítulo 3. Sin embargo, hay que decir que este dato podría estar influenciado por el alto porcentaje de respuestas obtenidas de tutores de los últimos cursos y la posibilidad de que los mismos niños sean los hermanos mayores. Más adelante en este capítulo se presenta el análisis de las variables relacionadas con los medios para comunicarse dentro y fuera del aula en función del nivel de docencia y curso.

1.4.5. Disponibilidad de documentación en otros idiomas en el Centro (D5)

La existencia de documentación en otros idiomas, que los padres extranjeros entiendan perfectamente puede afectar negativamente a la implicación y la integración de estos en la vida escolar de sus hijos y en el proceso educativo. La Consejería de Educación y Universidades, en el año 2006, publicó una Guía de información educativa multilingüe de la Región de Murcia⁸⁶, coordinada por Mariano López Oliver y José Emilio Linares Garriga en la que se ofrece información en diversos idiomas (véase Anexo 7) como el árabe, chino, español, francés, inglés, rumano y ruso. Esta Guía también incluye fichas que se los padres pueden utilizar para comunicar información a los tutores, puesto que están redactadas en español e inglés. Además de información sobre el sistema educativo de la Región de Murcia, se incluyen fichas para justificar las faltas de asistencia, para la autorización de participación en actividades extraescolares, petición de cita para hablar con el profesor, etc.

⁸⁶López Oliver, Mariano y Linares Garriga, José Emilio (2006). *Guía de información educativa multilingüe de la Región de Murcia*. La Guía incluye información para el centro sobre la escolarización de alumnos extranjeros. Además contiene anexos con información dirigida a los padres en distintos idiomas.

El objetivo de la pregunta era saber hasta qué punto los tutores conocen la información disponible en su centro.

5. Indique si el centro dispone de documentación (formularios, partes, información sobre normas, etc.) en otros idiomas, indicando también el mismo.								
	Inglés	Francés	Árabe	Rumano	Alemán	Ruso	Lenguas africanas	Otros
Sí								
No								

Al igual que ocurrió con la pregunta 3 del bloque C, esta pregunta se tuvo que eliminar del análisis puesto que hubo un problema en el diseño informático del instrumento y el encuestado no podía señalar varias respuestas por fila, lo que impedía saber si la respuesta dada a esta pregunta se estaba analizando de la manera adecuada.

1.4.6. Existencia de carteles en otros idiomas en el Centro (D6)

En los centros escolares, como en todas las instituciones públicas, es normal comunicar la mayor parte de la información mediante carteles informativos colocados cerca de las puertas de entrada y salida de los niños, en los pasillos, etc. Esta información suele encontrarse únicamente en español, puesto que se trata de la lengua oficial del Estado, pero por este motivo, los padres alófonos no reciben una gran parte de la información. Esta falta de acceso a la información relevante sitúa a los padres extranjeros en una situación de desigualdad respecto a los españoles, pudiendo incluso dejarlos fuera del sistema de becas de estudio, comedor, etc. Además no existe ninguna duda de que un cartel anunciando cualquier evento redactado en los idiomas con más presencia en el centro llegará a muchos más padres que un cartel que esté redactado solo en español (Linse 2011).

El objetivo de esta pregunta era indagar sobre la disponibilidad de información en otros idiomas, especialmente en centros como los que conformaban nuestra

muestra, donde el porcentaje de alumnos extranjeros se encuentra por encima del 3% del total de alumnos del centro.

6. Indique si el centro dispone de carteles informativos en otros idiomas, indicando también el mismo.								
	Inglés	Francés	Árabe	Rumano	Alemán	Ruso	Lenguas africanas	Otros
Sí								
No								

Sin embargo, y al igual que ocurrió con la pregunta 3 del bloque C y con la pregunta 5 del bloque D, esta pregunta se tuvo que eliminar del análisis puesto que hubo un problema en el diseño informático del instrumento y el encuestado no podía señalar varias respuestas por fila, lo que impedía saber si la respuesta dada a esta pregunta se estaba analizando de la manera adecuada.

1.4.7. Causa de los problemas en el ámbito educativo (D7)

En el estudio piloto presentado en el Capítulo de Metodología y publicado en Foulquié Rubio y Abril Martí (2013) se identificó una serie de problemas que los docentes atribuían a la condición de padre extranjero. El objetivo de la pregunta aquí planteada es que los tutores identifiquen el motivo principal con el que se vinculan estos problemas. Para delimitar la respuesta se ofrecen tres posibilidades: diferencias culturales, desconocimiento de la lengua y situaciones personales.

Estas tres posibilidades nos van a permitir delimitar el perfil del profesional que en opinión del docente sería el más adecuado para intervenir como facilitador de la comunicación, dependiendo de si el desconocimiento está relacionado con las diferencias culturales (mediador intercultural) o el desconocimiento de la lengua (intérprete).

7. De entre los siguientes problemas identificados como más frecuentes en el ámbito educativo indique si la principal causa suele ser diferencias culturales, desconocimiento de la lengua o situación personal.			
Dificultades	Diferencias culturales	Desconocimiento lengua	Situaciones personales
Desconocimiento del sistema educativo español			
Desconocimiento del funcionamiento del centro			
Desconocimiento del material y del vocabulario relativo a este			
Desconocimiento de la función del docente			
Desconocimiento de recursos para comunicarse con los docentes			
Desconocimiento de la situación de los hijos en clase			
Desconocimiento de temas relacionados con la educación de los hijos (fracaso escolar, adquisición de competencias, importancia de la educación, etc.)			

Esta pregunta se analizará por variables para poder determinar cuál es la principal causa de cada problema. Una vez presentados los datos en función de la variable a la que corresponden, el Gráfico 56 muestra todos los resultados obtenidos para las distintas variables.

a. Desconocimiento del sistema educativo español (v62)

El Gráfico 49 muestra que de los 140 encuestados (N=140) que respondieron a esta pregunta, el 42,1% (n=59) vincula el desconocimiento del sistema educativo español con las diferencias culturales, mientras que el 37,9% (n=53) considera que este problema está relacionado con el desconocimiento de la lengua y el 20% (n=28) considera que está relacionado con las situaciones personales.

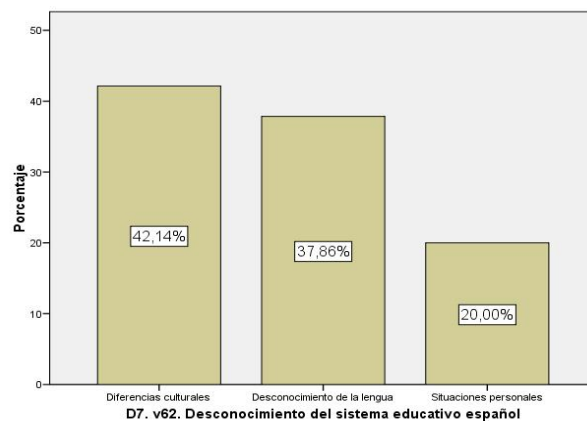


Gráfico 49. Desconocimiento del sistema educativo español

Vemos que en este caso, el desconocimiento del sistema educativo se vincula más con las diferencias culturales que con el desconocimiento de la lengua. En estos casos en los que el problema identificado se basa en diferencias culturales y no tanto lingüísticas, sería útil contar con un mediador intercultural que se encargara de ayudar a solucionar los problemas de comunicación derivados del desconocimiento de aspectos culturales.

b. Desconocimiento del funcionamiento del centro (v63)

El Gráfico 50 muestra que de los 137 encuestados (N=137) que respondieron a esta pregunta, el 16,8% (n=23) vincula el desconocimiento del funcionamiento del centro con las diferencias culturales, mientras que el 56,2% (n=77) considera que este problema está relacionado principalmente con el desconocimiento de la lengua y el 27% (n=37) cree que está relacionado con las situaciones personales.

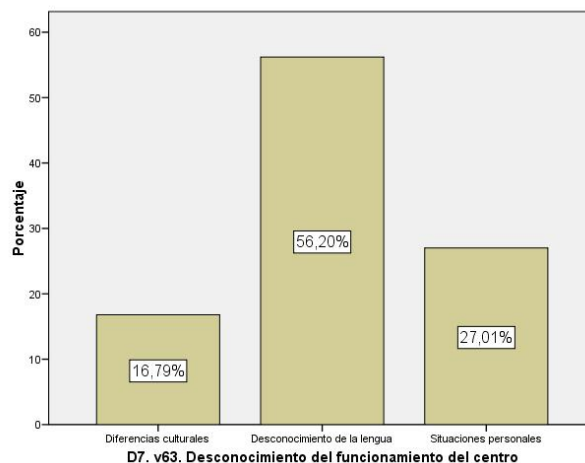


Gráfico 50. Desconocimiento del funcionamiento del centro

Observamos que en este caso el problema del desconocimiento del funcionamiento del centro se relaciona mucho más con el desconocimiento de la lengua que con las diferencias culturales, y que los tutores colocan por delante de las diferencias culturales las situaciones personales como causa de este desconocimiento. Si este desconocimiento del funcionamiento del centro se vincula con el desconocimiento de la lengua, una posible solución sería el uso de carteles informativos u otros medios de difusión de información sobre el funcionamiento del centro en diferentes idiomas.

C. Desconocimiento del material y del vocabulario relativo a este (v64)

En el Gráfico 51 vemos que de los 138 encuestados (N=138) que respondieron a esta pregunta, solo el 8,7% (n=12) vincula el desconocimiento del material y del vocabulario relativo a este con las diferencias culturales, mientras que el 71,0% (n=98) considera que este problema está relacionado principalmente con el desconocimiento de la lengua y el 20,3% (n=28) cree que está relacionado con las situaciones personales.

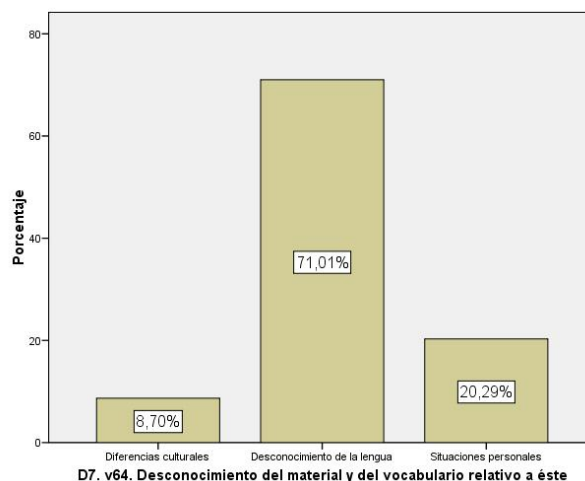


Gráfico 51. Desconocimiento del material y del vocabulario relativo a este

Los datos obtenidos con esta variable son bastante obvios puesto que el vocabulario y los materiales están redactados únicamente en español, lo que puede plantear un problema a la hora de entender las materias estudiadas por los niños cuando los padres no tienen los conocimientos básicos de español. Una vez más, la redacción de este tipo de información en otras lenguas resultaría de gran utilidad para resolver este tipo de problemas.

d. Desconocimiento de la función del docente (v65)

Tal y como muestra el Gráfico 52, de los 139 encuestados (N=139) que respondieron a esta pregunta, 36% (n=50) vinculan el desconocimiento de la función del docente con las diferencias culturales, mientras que 34% (n=48) consideran que este problema está relacionado principalmente con el desconocimiento de la lengua y 29,5% (n=41) consideran que está relacionado con las situaciones personales.

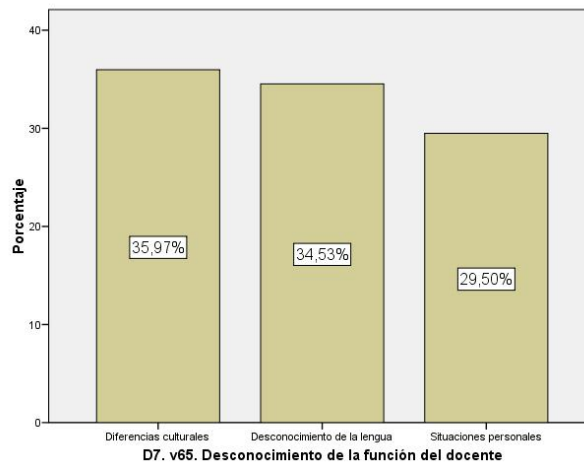


Gráfico 52. Desconocimiento de la función del docente

En esta pregunta los porcentajes de respuesta para cada pregunta son muy similares, por lo que no existe una conclusión clara que nos ayude a determinar el perfil de profesional más adecuado cuando existe desconocimiento de la función del docente. La igualdad de porcentajes entre las diferencias culturales y el desconocimiento de la lengua puede estar relacionada con el hecho de que el término lengua va intrínsecamente unido al término cultura. Normalmente, un idioma distinto significa una cultura distinta, aunque no ocurre lo mismo al revés, puesto que un mismo idioma no implica una misma cultura.

e. Desconocimiento de recursos para comunicarse con los docentes (v66)

En el Gráfico 53 se puede comprobar que de los 138 encuestados (N=138) que respondieron a esta pregunta, 16,7% (n=23) vinculan el desconocimiento de recursos para comunicarse con los docentes con las diferencias culturales, mientras que 44,9% (n=62) consideran que este problema está relacionado principalmente con el desconocimiento de la lengua y 38,4% (n=53) consideran que está relacionado con las situaciones personales.

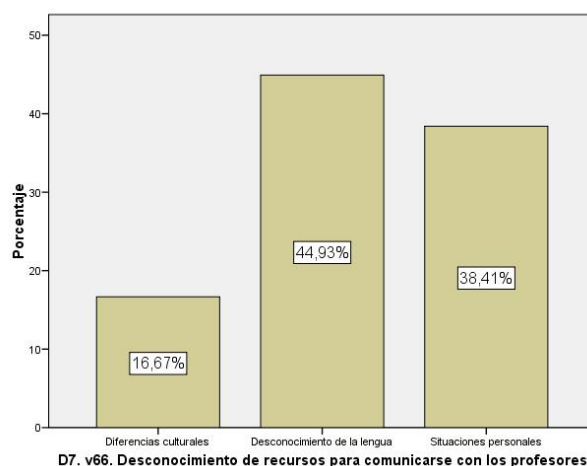


Gráfico 53. Desconocimiento de recursos para comunicarse con los profesores

Vemos de nuevo aquí que los encuestados consideran el desconocimiento de la lengua como el motivo principal de este problema, aunque en esta ocasión las situaciones personales han superado en número de respuesta a las diferencias culturales. Si la información sobre los recursos para comunicarse con los profesores se ha ofrecido en español y estos padres extranjeros no entienden la lengua española, es normal que no tengan acceso a estos recursos. Como hemos mencionado anteriormente en este capítulo, en el año 2006 se redactó una *Guía de información educativa multilingüe* redactada los idiomas con mayor presencia entre la población extranjera en Murcia. Esos idiomas eran: árabe, chino, español, francés, inglés, rumano y ruso.

f. Desconocimiento de la situación de los hijos en clase (v67)

El Gráfico 54 presenta los datos obtenidos para esta variable. Vemos que de los 139 encuestados (N=139) que respondieron a esta pregunta, 19,4% (n=27) vinculan el desconocimiento de la situación de los hijos en clase con las diferencias culturales, mientras que 38,1% (n=53) consideran que este problema está relacionado principalmente con el desconocimiento de la lengua y 42,4% (n=59) consideran que está relacionado con las situaciones personales.

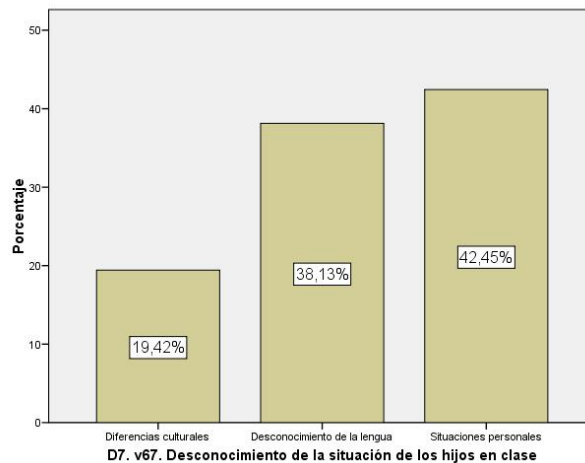


Gráfico 54. Desconocimiento de la situación de los hijos en clase

En esta variable vemos que la principal causa con la que se vincula el desconocimiento de la situación de los hijos en clase es con las situaciones personales. Aquí de nuevo, hay un porcentaje significativo que opina que esto se debe al desconocimiento de la lengua. Esto corrobora la teoría de Cheatham (2011) donde el autor considera que lo que a veces se identifica como falta de interés por la educación de los hijos o falta de implicación en su educación no es tal, sino que se debe a la imposibilidad de participar debido al desconocimiento de la lengua de acogida.

g. Desconocimiento de temas relacionados con la educación de los hijos (v68)

El Gráfico 55 muestra que de los 137 encuestados ($N=137$) que respondieron a esta pregunta, el 27% ($n=37$) vincula el desconocimiento de los temas relacionados con la educación de los hijos con las diferencias culturales, mientras que el 35% ($n=48$) cree que este problema está relacionado principalmente con el desconocimiento de la lengua y el 38% ($n=52$) considera que está relacionado con las situaciones personales.

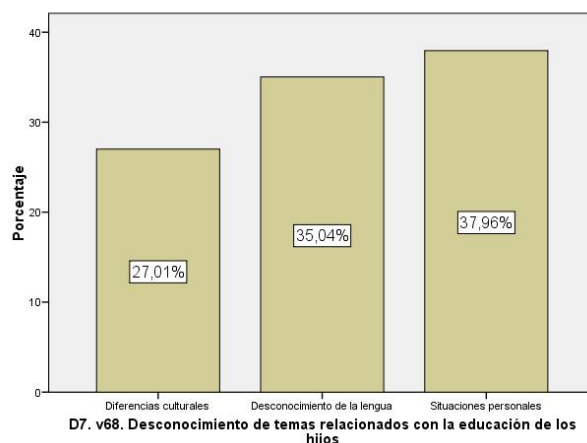


Gráfico 55. Desconocimiento de temas relacionados con la educación de los hijos

En esta variable vemos que se obtienen datos muy similares a los de la variable anterior, donde la principal causa con la que se vincula el desconocimiento de la situación de los hijos en clase es con las situaciones personales, seguida del desconocimiento de la lengua. Estas situaciones personales podrían incluir también la falta de tiempo para aprender el idioma, lo que hace que siga existiendo desconocimiento del mismo y lo que lleva, como hemos visto a una falta de implicación y de participación en la educación de los hijos.

h. Análisis conjunto de las variables v62 – v68

El gráfico siguiente resume las respuestas de los encuestados a las variables anteriores. Los datos relativos a las diferencias culturales se reflejan en azul, los relativos al desconocimiento de la lengua en verde y los relacionados con las situaciones personales en beige.

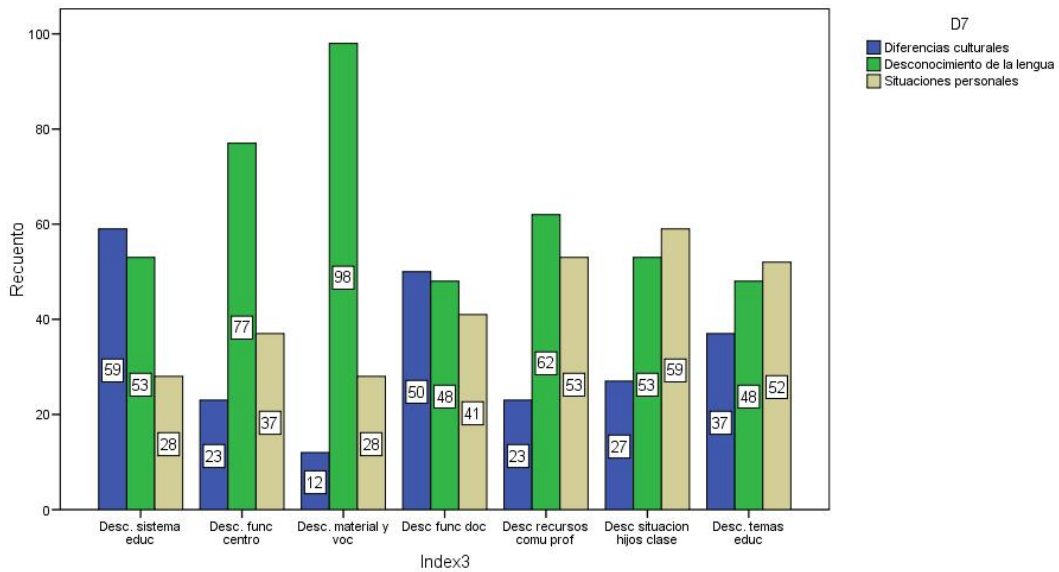


Gráfico 56. Causa principal de los problemas identificados

El Gráfico 56 muestra las respuestas de los encuestados a todas las variables de esta sección de manera conjunta. Procede mencionar aquí que los datos se presentan como datos de frecuencia y no de porcentajes.

Observamos que la causa principal identificada con mayor frecuencia es el desconocimiento de la lengua (marcada con verde), seguida de las situaciones personales y por último las diferencias culturales.

Cabe destacar que a pesar de la tendencia existente en el ámbito educativo a contar con mediadores interculturales en lugar de intérpretes, los datos aquí expuestos muestran que los problemas identificados están más relacionados con el propio desconocimiento de la lengua que con las diferencias culturales. Como hemos visto en la revisión sobre la comunicación con las personas alófonas en España, en la mayoría de ocasiones estos mediadores interculturales también realizan la función de intérpretes lingüísticos. Esto nos lleva a pensar en la posibilidad de que quizás más útil que contar únicamente con un mediador o con un intérprete, sea disponer de un perfil profesional mixto, independiente del nombre que reciba, para cubrir las expectativas de los docentes en este entorno.

1.5. Bloque E: Comunicación tutor – padres extranjeros

En el apartado anterior hemos analizado las variables relacionadas con el conjunto de padres en general, sin centrarnos específicamente en los padres alófonos, pero en este apartado vamos a analizar los datos obtenidos para las variables relacionadas con la comunicación específica entre el tutor y estos últimos.

1.5.1. Gestión de problemas con padres extranjeros (E1)

El tutor debe enfrentarse diariamente a los problemas que hemos visto que existen en la comunicación con los padres extranjeros y que se deben principalmente al desconocimiento de la lengua. Se trata de problemas que, como pudimos constatar en la preparación del cuestionario (grupo focal, entrevistas en profundidad, estudio piloto, etc.) se gestionan de diversos modos. En esta pregunta, se plantean al encuestado diversas formas de gestión de dichos problemas para que se indique la frecuencia con la que recurre a cada una de ellas.

1. Cuando tiene que gestionar los problemas descritos, ¿cómo lo hace? Indique la frecuencia con la que utiliza cada uno de estos métodos.					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Mediante gestos					
Con la ayuda de un diccionario					
Con la ayuda de otros docentes					
Hablo algún otro idioma					
Una persona que habla el idioma de los padres					
Un compañero de clase del niño extranjero					
El niño traduce para sus padres					
Un hermano mayor del niño traduce para sus padres					
Mediante un mediador intercultural					
Mediante un traductor					
Servicio de interpretación telefónica					
Con un traductor automático					

La Tabla 50 muestra los resultados estadísticos obtenidos para estas variables.

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
E1. v69. Mediante gestos	2,80	2,00	3,00	4,00	1,00	5,00	3,00	143
E1. v70. Con la ayuda de un diccionario	1,66	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00	1,00	143
E1. v71. Con la ayuda de otros docentes	2,34	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
E1. v72. Hablo algún otro idioma	2,10	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
E1. v73. Una persona que habla el idioma de los padres	3,68	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero	2,79	1,00	3,00	4,00	1,00	5,00	1,00	143
E1. v75. El niño traduce para sus padres	3,42	3,00	3,00	4,00	1,00	5,00	3,00	143
E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres	3,67	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
E1. v77. Mediante un mediador intercultural	1,96	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
E1. v78. Mediante un traductor	1,45	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	143
E1. v79. Servicio de interpretación telefónica	1,06	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	143
E1. v80. Con un traductor automático	1,10	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	1,00	143

Tabla 50. Gestión de los problemas descritos

Los datos de la Tabla 50 indican que los métodos utilizados con mayor frecuencia son una persona que habla el idioma de los padres (v73) y un hermano mayor del niño que traduce para sus padres (v76). En ambos casos, la mediana obtenida en estas dos variables es 4 (a menudo), lo que indica que el 50% o más de los encuestados ha elegido *a menudo* o *casi siempre* como respuesta.

Siguiendo el orden de los datos obtenidos para la mediana, vemos que el siguiente método más utilizado es v75 - *el niño traduce para sus padres*. Este orden viene determinado por los percentiles, que son superiores en esta variable.

Otros métodos bastante utilizados son un compañero de clase del niño extranjero (v74) y los gestos (v69), ambas con una mediana de 3 (de vez en cuando).

En el otro extremo tenemos las variables relacionadas con los servicios que se podrían considerar más profesionales, como son de v77 a v79 (mediador, intérprete, interpretación telefónica), que obtienen una mediana de 1 (nunca). Este dato nos muestra que estas opciones ni tan siquiera se plantean. Además, la diferencia entre los resultados de estas tres variables se encuentra en los percentiles obtenidos para cada una de ellas. Mientras que para las variables v78 – *Mediante un traductor* y v79 – *Servicio de interpretación telefónica* los dos percentiles se sitúan en 1, en el caso de la variable v77 – *Mediador intercultural*, el percentil 75 se sitúa en 3, lo que indica que el 25% de los encuestados ha señalado esta opción o una superior. Estos datos reflejan que esta opción aunque obtenga la misma mediana, sí la utilizan o consideran algunos de los encuestados.

Sin embargo, en el caso del uso de traductor o del servicio de interpretación telefónica, los datos obtenidos para el percentil 25 y 75 se sitúan en 1. Estos datos indican que la gran mayoría de respuestas se concentran en la opción *nunca*, y que únicamente algunos casos atípicos señalan otra frecuencia.

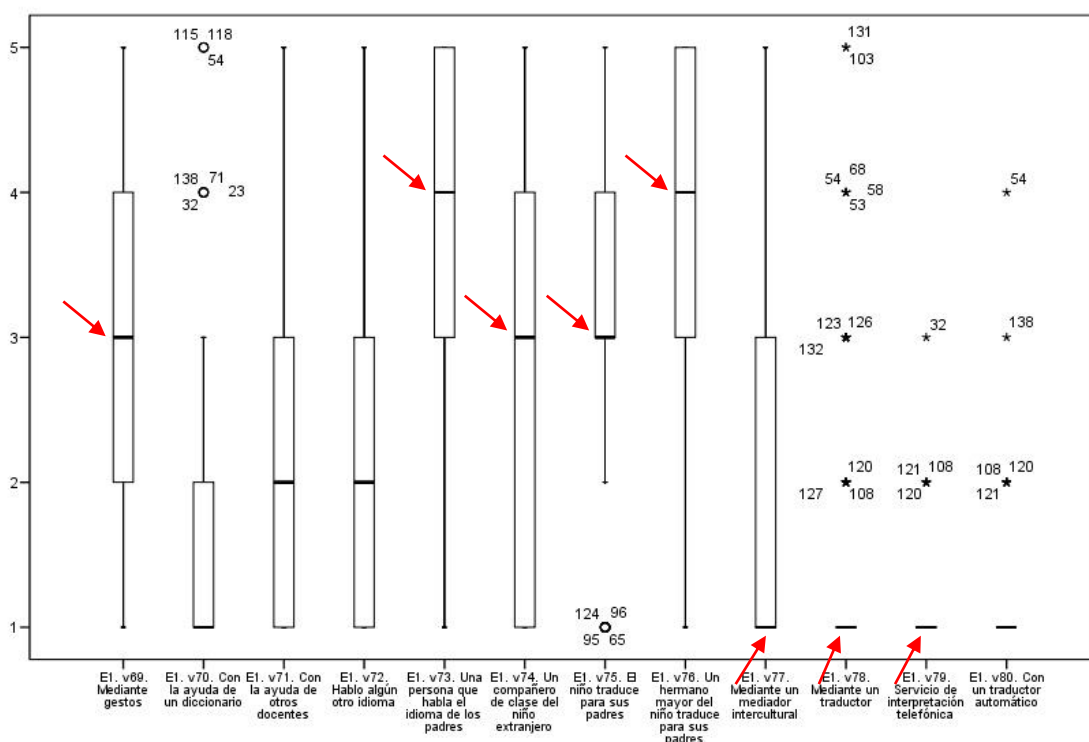


Gráfico 57. Gestión de los problemas descritos

Los datos obtenidos en estas variables nos indican que se sigue recurriendo a los niños también para la comunicación fuera del aula. En esta ocasión observamos que el uso de los hermanos mayores es muy frecuente. Entendemos que esos hermanos mayores siguen siendo menores de edad que ayudan a sus padres cuando estos tienen que hablar con el tutor de uno de los hermanos. Llama la atención también cómo se utiliza a los propios niños para comunicarse con los padres. Como vimos en el Capítulo 3, al recurrir al niño se le proporciona a este la posibilidad de colocarse en una situación de poder frente a unos padres que lo necesitan para comunicarse con el docente. Por otro lado destaca el uso frecuente de compañeros de clase del mismo niño sobre el que trata la información que se va a comunicar a los padres. Cabe plantearse de nuevo aquí el poder que se le confiere a ese menor tanto frente a los padres del compañero como frente al propio niño implicado en la situación.

En un principio, nuestros datos revelaban la existencia en 2010 de un servicio de interpretación telefónica contratado por Consejería de Educación de la Región de Murcia⁸⁷. Sin embargo, tres años más tarde, en la fecha en la que se realizó la consulta a la Consejería de Educación⁸⁸ sobre dicho servicio, se nos confirmó la inexistencia del mismo y no hemos podido obtener más datos al respecto.

1.5.2. Frecuencia de uso de facilitador de la comunicación externo (E2)

Como hemos visto en el Capítulo 2 estas soluciones pueden estar más profesionalizadas, como debería entenderse cuando se habla del uso de un mediador o traductor/intérprete o tratarse de soluciones completamente *ad hoc*, como

⁸⁷Datos obtenidos en entrevista con la empresa proveedora de este servicio. Entrevista realizada en diciembre de 2010.

⁸⁸ Solicitud de información sobre este servicio a la Consejería de Educación de la Región de Murcia enviada a través del Registro Central en octubre de 2013.

reflejaría el uso de otras opciones que se incluyen en esta pregunta. Estas soluciones ad hoc se suelen considerar válidas como medio para comunicarse puesto que sigue existiendo la creencia de que el simple hecho de conocer dos idiomas ya permite a cualquier persona traducir e interpretar sin problemas, sin tener en cuenta otras cuestiones que pueden surgir que no tienen que estar relacionadas con el conocimiento de los idiomas.

Para indagar en este aspecto sobre el uso de soluciones ad hoc o de otras más profesionalizadas, se plantearon una serie de opciones donde el encuestado tenía que indicar no solo si recurría a estas o no, sino también la frecuencia con la que lo hacía.

2. En el caso de utilizar una persona externa, indique la frecuencia con que se utiliza cada una de estas opciones.					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Mediador					
Docente del centro (inglés, francés)					
Traductor					
Servicio de interpretación telefónica					
Una persona que habla el idioma de los padres y del profesor (desconozco su formación)					

A continuación presentamos los gráficos de frecuencia para cada variable que compone esta pregunta, ya que así podemos ver claramente qué métodos se utilizan con más frecuencia y cuáles con menos.

a. Mediador (v81)

El Gráfico 58 muestra la frecuencia de uso del mediador. Los datos se calculan considerando N=109, ya que hay 34 cuestionarios perdidos por el sistema. Así, vemos

que de los 109 encuestados que respondieron a esta pregunta, el 64,22% indicó que no utilizan *nunca* esta opción, mientras que en el otro extremo encontramos que el 6,42% recurre a esta opción *casi siempre*. Entendemos que contar con un mediador experto en la cultura de los alumnos depende principalmente de la disponibilidad y de que el municipio donde se ubica el centro educativo cuente con un mediador intercultural contratado.

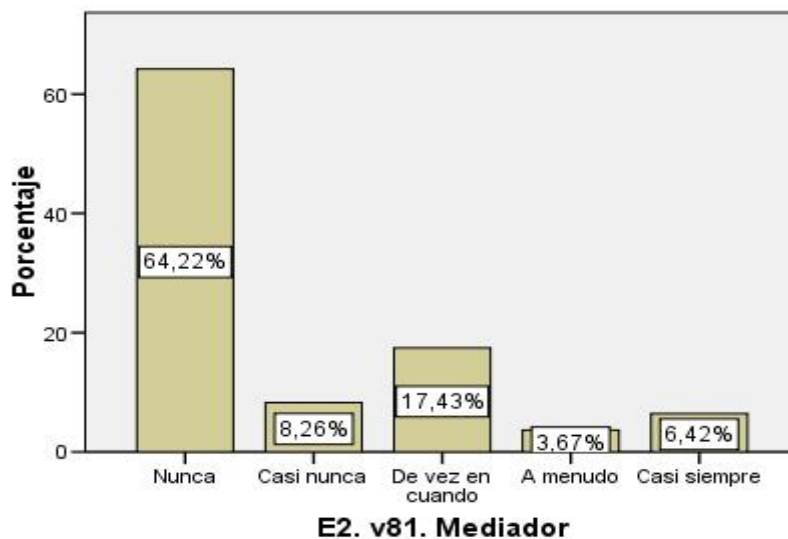


Gráfico 58. Frecuencia de uso del mediador

b. Docente del centro (inglés, francés)(v82)

En los centros de titularidad pública objeto de nuestro estudio, solo se imparten dos idiomas: inglés y francés, este último no en todos los centros. Además, el francés es un idioma que ha experimentado una bajada en la demanda de su aprendizaje, debido a la fuerza del inglés como *lingua franca*. Por este motivo, cada vez menos docentes son capaces de comunicarse en otro idioma que no sea inglés, a no ser que sean especialistas en ese otro idioma.

En esta variable, al igual que ocurre con la anterior, contamos con un número menor de respuestas, puesto que de los 143 encuestados que comenzaron a responder el cuestionario, hay 36 que no indicaron ninguna opción para este variable.

Por este motivo, los porcentajes se calculan sobre N=107. Podemos decir que se trata de una opción más utilizada que la anterior, ya que si juntamos los porcentajes obtenidos para las opciones «de vez en cuando», «a menudo» y «casi siempre», vemos que el porcentaje obtenido es 49,53%, prácticamente el 50% de los encuestados; mientras que el 36,45% no utiliza nunca esta opción y el 14,02% indica que casi nunca la utiliza (Gráfico 59).

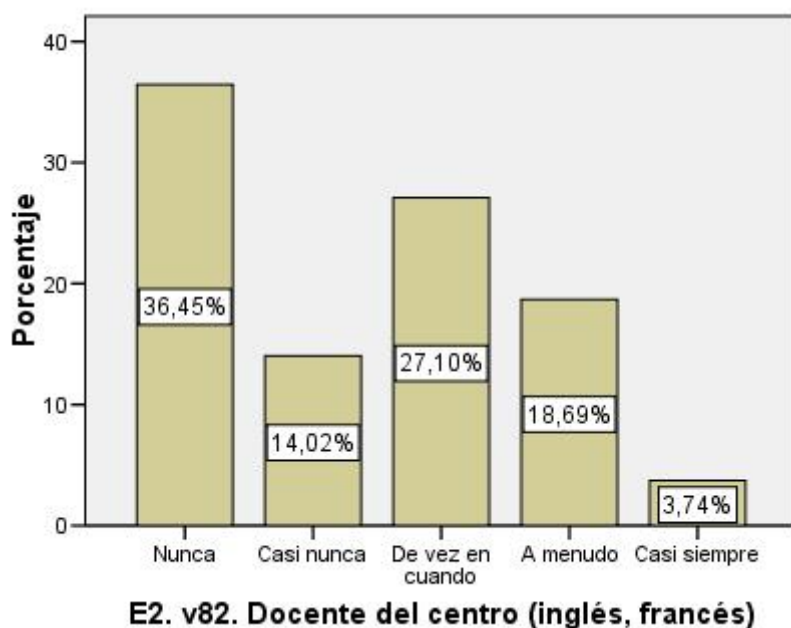


Gráfico 59. Frecuencia de uso del docente del centro

Si comparamos estos resultados con los datos de procedencia de los alumnos extranjeros en la Región de Murcia en el Gráfico 60, vemos que de los 33.411 alumnos extranjeros durante el curso 2012-2013, el 45% (14.563) procedía del Norte de África, seguidos por un 34% (11.243) que procedía de América del Sur y en su mayoría de países de habla hispana dentro de ese continente. Al incluir bajo un mismo paraguas inglés y francés, es imposible determinar objetivamente cuál de los dos idiomas es el más demandado. Sin embargo, y dada la procedencia de los alumnos, en su mayoría de países donde la lengua oficial no es inglés o francés, podríamos decir que estas dos lenguas se utilizan como *linguas francas* a la hora de comunicarse con padres

alófonos procedentes de países donde la lengua oficial es diferente al inglés o al francés.

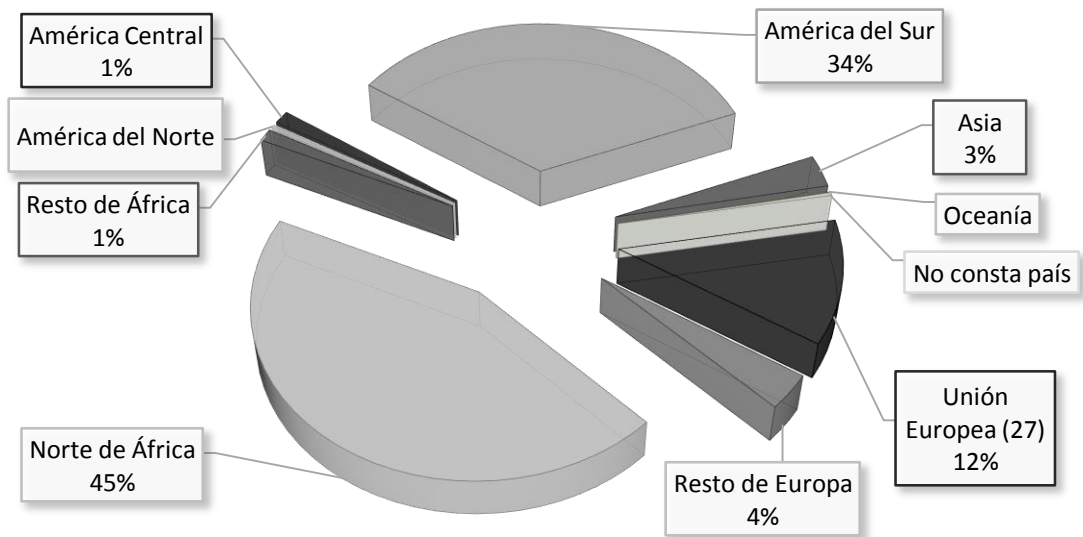


Gráfico 60. Porcentaje de alumnos según nacionalidad de procedencia

C. Traductor (v83)

Como explicamos en el capítulo de Metodología, preferimos el uso de traductor o de traductor e intérprete, en lugar de intérprete para evitar los problemas que pudieran darse por el desconocimiento de este término. Sin embargo, el término adecuado que se debería utilizar aquí es intérprete puesto que se trata de comunicación eminentemente oral.

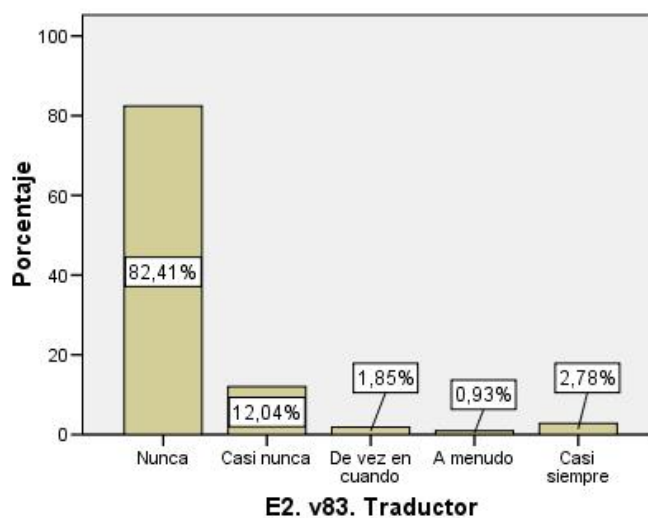


Gráfico 61. Frecuencia de uso de traductor

El Gráfico 61 no deja lugar a dudas. Se trata de una figura que no se utiliza prácticamente nunca, ya que el 82,41% de los encuestados marcó esta opción y el 12,04% indicó la opción *casi nunca*. Los porcentajes para las otras opciones no son significativos.

La prevalencia de la figura del mediador frente a la del traductor puede deberse a la indefinición de las funciones de los profesionales en el ámbito de los servicios públicos y al solapamiento de las tareas de ambos profesionales. Es importante destacar también aquí la apuesta de las instituciones por la denominación de mediador intercultural para puestos en los que realmente se realizan funciones más relacionadas con la mediación lingüística y no tanto con la mediación intercultural, entendida desde el punto de vista antropológico y social (cf. Capítulo 2).

d. Servicio de interpretación telefónica (v84)

Se trata de un servicio gestionado por una empresa externa que dispone de una bolsa de traductores e intérpretes y al que se accede mediante una llamada telefónica a tres donde pueden hablar y escucharse tres personas (o más) desde tres lugares distintos. Como hemos comentado anteriormente, se ha intentado sin éxito

conseguir más datos sobre la existencia de este servicio y su uso. Parece ser que en la actualidad no se dispone del mismo, según los datos obtenidos, pero su uso estuvo vigente durante unos años. Obviamente, y al tratarse de un servicio no existente en las fechas en las que se distribuyó el cuestionario, el 95,37% indicó que no utilizaba nunca ese servicio. Tal vez hubiera sido recomendable eliminar esta variable, pero como los datos que obtuvimos sobre dicho servicio no eran totalmente claros preferimos dejar esta opción como una de las formas de comunicación mediante facilitador externo. Al tratarse de variables no excluyentes, dejarla no producía ningún perjuicio para el resto de variables.

e. Una persona que habla el idioma de los padres y del profesor (desconozco su formación) (v85)

Como hemos visto en el Capítulo 2, una de las soluciones a los problemas de comunicación más utilizadas en el ámbito de los Servicios Públicos, y especialmente en el ámbito educativo, es utilizar una persona que hable los dos idiomas que intervienen en la comunicación, independientemente de que esta persona cuente con formación específica o no.

Como ocurría con las variables anteriores, el sistema no ha considerado válidos 36 cuestionarios, por lo que los datos se basan en 107 respuestas (N=107). Si observamos los datos reflejados en el Gráfico 62, vemos que la opción elegida con mayor frecuencia es «nunca», ya que la indica el 30,84% de los encuestados. Sin embargo, vemos que las opciones que reflejan un uso, frecuente o no, como son «de vez en cuando», «a menudo» y «casi siempre» suman 60,75% de las respuestas, por lo que podemos afirmar que se trata de una opción muy utilizada en el ámbito de los servicios públicos, donde el recurso a las soluciones *ad hoc* suele ser la norma y no la excepción.

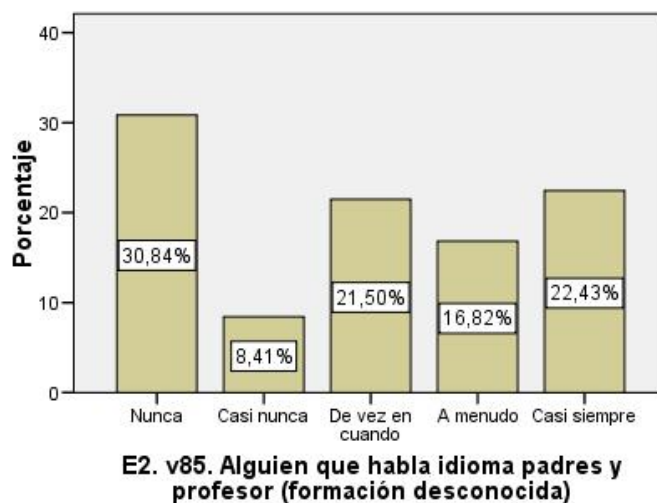


Gráfico 62. Frecuencia de uso de una persona externa con formación desconocida

Estos resultados también corroboran una vez más la idea ampliamente extendida entre la población e incluso entre algunos autores de que cualquier persona que hable dos idiomas puede interpretar (Harris and Sherwood 1978), sin necesidad de tener ningún tipo de formación adicional.

f. Análisis conjunto de las variables v81-v85

El Gráfico 63 muestra la frecuencia de uso de cada una de las variables, utilizando datos estadísticos descriptivos, como es la mediana, para indicar la frecuencia de uso de cada una de las variables y facilitar la comparación entre ellas.

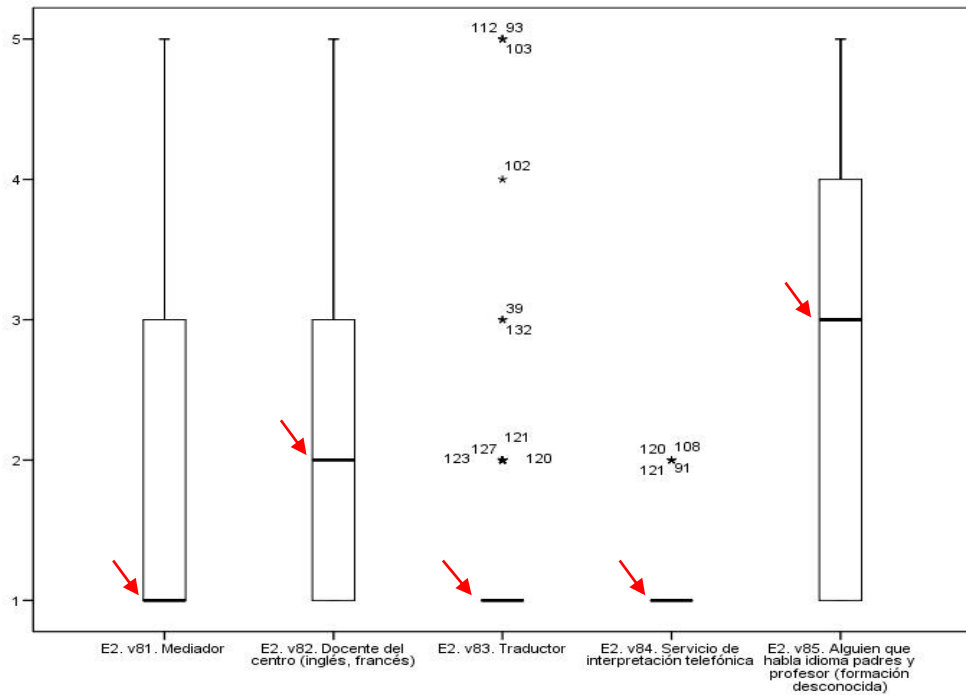


Gráfico 63. Frecuencia de uso de facilitador de la comunicación externo

El análisis conjunto de estas cinco variables (Gráfico 63) refleja que la opción de facilitador externo más utilizada es una persona que habla el idioma de los padres y del tutor pero con formación desconocida (v85), puesto que es la que obtiene una mediana más alta (4). La segunda opción más utilizada es el docente del centro (inglés, francés) (v82) con una mediana de 2. Las tres otras opciones obtienen una mediana similar, pero podemos decir que la tercera opción que más se ha indicado es la opción de mediador (v81) ya que, a pesar de tener una mediana de 1, tiene un percentil 75 de 3 (de vez en cuando), lo que indica que hay un 25% de los encuestados que ha indicado dicha opción o una opción superior. Sin embargo, en las variables v83 - Traductor y v84 - Servicio de interpretación telefónica, la práctica totalidad de los encuestados ha indicado nunca o casi nunca, tal y como hemos visto en el análisis independiente de cada variable.

1.5.3. Provisión de facilitador de la comunicación externo (E3)

La disponibilidad o no de estos facilitadores de la comunicación y la facilidad de acceso a los mismos sin duda influye en el hecho de que se decida o no hacer uso de ellos. El objetivo de esta pregunta es saber sobre quién suele recaer la responsabilidad de proporcionar este facilitador de la comunicación. En la pregunta se incluyen las variables que aparecieron más frecuentemente en el grupo focal o en las entrevistas en profundidad, y las respuestas dadas para la opción otros del cuestionario piloto.

3. ¿Quién proporciona esta persona? Indique la frecuencia.					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
El ayuntamiento del Municipio					
La Consejería de Educación					
Los padres implicados					
ONGs (Organizaciones No Gubernamentales)					
Listado de personas voluntarias					
Otros, por favor especifique					

La Tabla 51 presenta los resultados obtenidos para las variables de esta pregunta:

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
E3. v86. Ayuntamiento del municipio	2,09	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
E3. v87. Consejería de Educación	1,50	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	143
E3. v88. Padres implicados	2,78	1,00	3,00	4,00	1,00	5,00	1,00	143
E3. v89. ONGs (Organizaciones No Gubernamentales)	1,74	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00	1,00	143
E3. v90. Listado de personas voluntarias	1,29	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	143
E3. v91. Otros	1,31	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	143

Tabla 51. Estadísticos descriptivos de provisión de facilitador de la comunicación externo

El análisis de los datos obtenidos para estas variables indica que la opción más utilizada es que los padres implicados (v88) proporcionen esta persona externa que actúa como facilitador de la comunicación, puesto que esta variable obtiene una mediana de 3, lo que indica que el 50% ha elegido como respuesta 3 (de vez en cuando). Las otras variables obtienen una mediana de 1 (nunca). A pesar de esto, podemos decir que aunque la mediana coincide en todas las variables restantes, si analizamos los percentiles 25 y 75, observamos que existen diferencias entre los resultados obtenidos para las distintas variables. En el caso de la variable v86. Ayuntamiento del municipio, observamos que el percentil 75 se sitúa en 3, lo que indica que el 25% de los encuestados ha escogido esta opción o una superior a la hora de responder a esta pregunta. Sin embargo, en el caso de las ONG (v89), este percentil 75 se sitúa en 2 (casi nunca); mientras que en las variables v87 y v90 la opción más seleccionada ha sido la 1 (nunca), en la que coinciden el percentil 25, el 75 y la mediana.

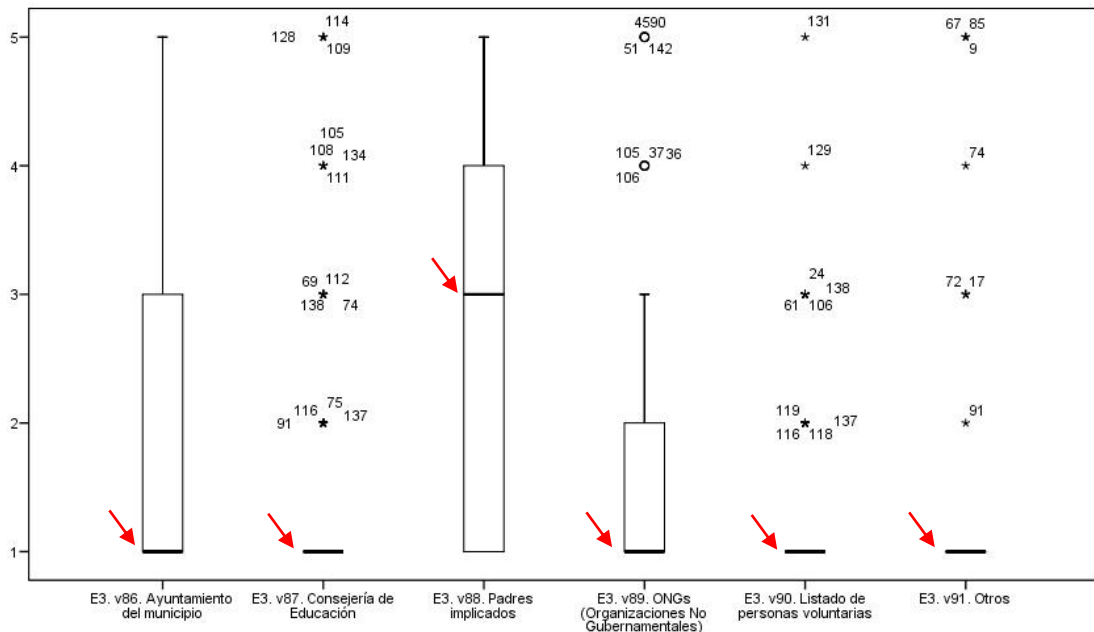


Gráfico 64. Provisión de facilitador de la comunicación externo

De acuerdo con los resultados obtenidos para estas variables, observamos que quien proporciona esta persona externa con más frecuencia son los padres implicados (v88), de modo que se deja en manos de los padres extranjeros el proporcionar estos medios. Estos datos se contradicen de algún modo lo que establece el «Plan para la integración social de las personas inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009»⁸⁹ cuyo objetivo general 3 es:

Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas y con especiales dificultades sociales.

Y dentro del mismo, el objetivo específico 3.3 «Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración de alumnado inmigrante», donde una de las actuaciones de prioridad alta es la siguiente:

«II.3.3.2. Puesta en marcha de un servicio de **traductores** para apoyar la integración de inmigrantes que desconocen el español, desarrollado por la Administración Educativa y en colaboración con asociaciones y ONGs»

La inexistencia o desconocimiento de este punto podría deberse al hecho de que este Plan finalizara en 2009, y de que nuestro cuestionario se distribuyera durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015, periodo para el que no existe ninguna fase activa del Plan para la integración social de los inmigrantes.

En esta pregunta hubo algunas respuestas en el apartado otros, donde se pedía que se especificara quién proporcionaba el facilitador de la comunicación en caso de que se indicara esta opción. Algunas de las respuestas que se incluyeron fueron: la embajada de Marruecos, el mismo centro, el mismo docente se encarga de pedir el

⁸⁹ Plan para la integración social de las personas inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009. Dirección General de Inmigración y Voluntariado. www.carm.es/psocial/planinmigrantes

favor a otros padres, proyectos concedidos y realizados por los profesores, otros padres o familiares, o utilizamos otro idioma común que hablan tanto tutor como padres.

La inclusión de estas respuestas indica que el cuestionario debería haber incluido también una opción en la que se indicara que es el mismo docente el que tiene que buscar y proporcionar ese facilitador de la comunicación.

1.5.4. Función del facilitador de la comunicación externo (E4)

Los límites del papel de los facilitadores de la comunicación (intérpretes u otros) en la comunicación mediada no están claros. Por esto, se trata de uno de los temas más recurrentes en investigación en ISP (entendida con carácter general como comunicación mediada), ya que afecta a todos los países independientemente de la profesionalización alcanzada (Martin and Abril Martí 2002, p. 55) y a todos los sectores de la interpretación, pero especialmente a la ISP.

El papel del intérprete en los servicios públicos se ve condicionado por una serie de factores que lo caracterizan pero que a la vez condicionan cada una de sus actuaciones:

El papel del intérprete lo define un complejo entramado de consideraciones que incluyen las percepciones de todos los participantes en la interacción, la pertenencia del intérprete a una de las comunidades étnicas o culturales representadas, la presión derivada de saber que un resultado concreto puede ser determinante para uno de los participantes, así como el evidente desequilibrio de poder en la mayoría de los casos. (Martin and Abril Martí 2002, p. 55)

En un intento de delimitar el papel de este facilitador de la comunicación desde el punto de vista de los docentes, se incluyó una pregunta con opciones basada en un cuestionario anterior preparado por la autora de este trabajo. Aunque dicha pregunta se elaboró para otro ámbito, las opciones definían las funciones atribuidas a estos facilitadores de la comunicación (Foulquié Rubio 2002a).

4. ¿Cuál cree usted que es la función de esta persona? Señale el grado de acuerdo o desacuerdo					
	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mediar, es decir, resolver el conflicto cultural					
Limitarse a traducir lo que se dice					
Proporcionar información adicional que los padres españoles no necesitan					
Acompañar a los padres extranjeros en todos los trámites que realicen					
Explicar aspectos culturales que pudieran influir en las reacciones de ambas partes					

Hemos de destacar aquí que la cantidad de encuestados que han respondido a estas afirmaciones disminuye, ya que en este bloque solo han contestado 105 ó 106 encuestados, dependiendo de la variable. No todos los encuestados que comenzaron a contestar el cuestionario han contado con facilitadores de comunicación externos, por lo que entendemos que han considerado que no podían contestar a algunas de las preguntas de estos bloques.

a. Mediar, es decir, resolver el conflicto cultural (v92)

El Gráfico 65 muestra el grado de acuerdo con esta afirmación. De los encuestados que respondieron a esta pregunta (N=106), un 33,02%(n= 35) está de acuerdo en que la principal función de esta persona es mediar, mientras que un 24,53%(n= 26) está totalmente en desacuerdo con la misma.

Esta distribución de las respuestas podría deberse a la tipología de situaciones a las que se haya enfrentado el tutor en su comunicación con los padres extranjeros. Si se trata de un conflicto que el tutor hubiera identificado previamente con

diferencias culturales, probablemente el tutor esté de acuerdo en que los facilitadores de la comunicación deben encargarse de mediar en esta situación.

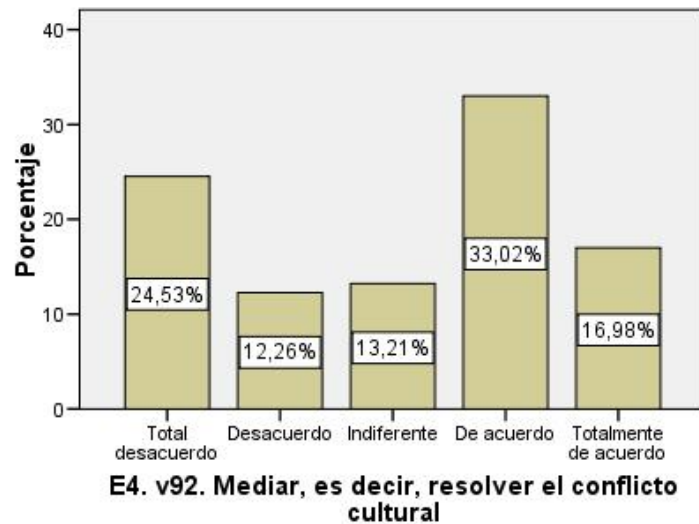


Gráfico 65. Grado de acuerdo con afirmación v92

La elección de la mediación como función principal apoyaría la necesidad de proveer mediadores interculturales frente a la provisión de intérpretes para el ámbito educativo. Sin embargo, esta solución contradice en cierto modo los datos obtenidos para variables anteriores, principalmente en lo que respecta al hecho de que los tutores relacionen la mayoría de los problemas principalmente con el desconocimiento de la lengua frente a diferencias culturales. Puede ser que una vez más esta respuesta nos esté indicando la necesidad de un perfil mixto, donde el facilitador de la comunicación deba tener formación para mediar en conflictos culturales, pero a la vez ser capaz de actuar como intérprete de lenguas.

b. Limitarse a traducir lo que se dice (v93)

La intención de esta afirmación es identificar en qué grado el docente está de acuerdo con la función del facilitador de la comunicación como mero cauce lingüístico (Reddy 1979).

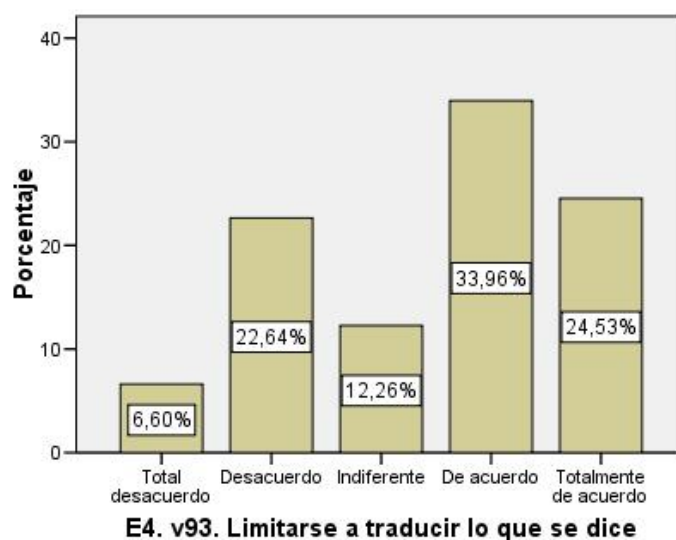


Gráfico 66. Grado de acuerdo con afirmación v93

El Gráfico 66 muestra que prácticamente el 34% ($n=36$) de los encuestados ($N=106$) está de acuerdo con que el facilitador de la comunicación debe limitarse a traducir lo que se dice, sin explicar o aclarar información. En el otro extremo vemos que el 6,6% ($n=7$) piensa que este facilitador no debe limitarse únicamente a traducir.

Como vemos en el Gráfico 66, la mediana se sitúa en 4 (de acuerdo), ya que hay 50% de los encuestados que han indicado que están *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con esta afirmación. Este alto grado de acuerdo con que el facilitador de la comunicación debe limitarse a traducir indica que los tutores consideran que este facilitador de la comunicación es un mero cauce lingüístico, algo que contradice el hecho de que el profesional que se suele contratar, cuando lo hay, sea un mediador intercultural y no un intérprete, puesto que la formación en mediación intercultural no suele incluir formación en técnicas de interpretación lingüística. Además, como hemos visto el capítulo mencionado anteriormente las funciones del mediador intercultural van más allá de la traducción y la interpretación y están más relacionadas con la resolución de conflictos.

C. Proporcionar información adicional que los padres españoles no necesitan (v94)

Existen ocasiones en las que el interlocutor, en este caso el docente, considera que el facilitador de la comunicación es el que debe añadir la información que considere que los padres alófonos, no van a conocer. Estas situaciones se dan especialmente cuando el facilitador de la comunicación es de la misma nacionalidad que los padres y el docente considera que es él quien debe decidir si dicha información es necesaria o no.

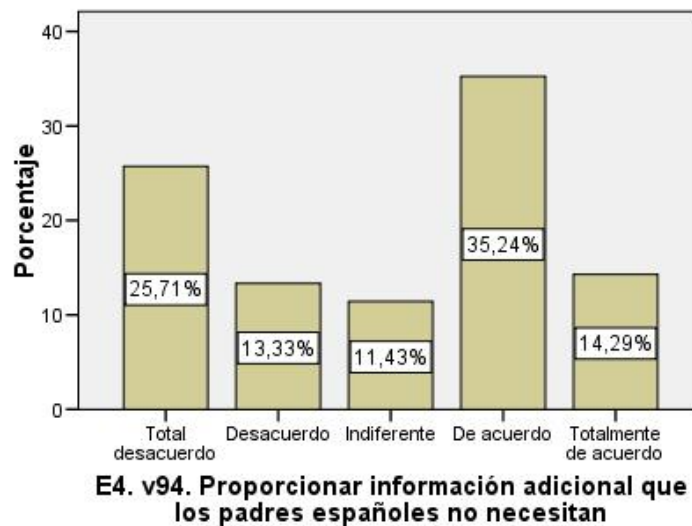


Gráfico 67. Frecuencia variable v94

El Gráfico 67 muestra que un 35,24% (n=37) de los encuestados (N=105) está de acuerdo con que el facilitador de la comunicación debe proporcionar información adicional que los padres españoles normalmente no necesitan y el 14,29% (n=15) está totalmente de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, en el otro extremo vemos que el 25,71% (n= 27) están en total desacuerdo con esta afirmación y 13,33 (n=14) están en desacuerdo.

Los resultados de esta pregunta sugieren que los docentes atribuyen, en su mayoría, funciones al facilitador de la comunicación que van más allá de sus funciones como tal. Es el docente el que tiene que decidir qué información debe transmitir

tomando como referencia sus propios conocimientos o las preguntas que realicen los propios padres. A pesar de que haya autores (Roy 2000; Angelelli 2003, 2008) que consideren que el facilitador de la comunicación puede llegar a ser un participante más en la situación comunicativa, consideramos que corresponde a cada uno de los interlocutores decidir qué información transmitir al otro.

d. Acompañar a los padres extranjeros en todos los trámites que realicen (v95)

Debido a los límites difusos del facilitador de la comunicación (Martin and Abril Martí 2002) y al carácter social, asistencial y voluntario que desde sus inicios se ha atribuido al trabajo de este facilitador de la comunicación, en muchas ocasiones se les pide a estos facilitadores que acompañen a las personas que interpretan para realizar funciones que van más allá de su papel central como facilitadores de la comunicación. Gómez Moreno (2014, p. 34) señala algunas situaciones donde se reflejan esta falta de definición del facilitador de la comunicación, como las ocasiones en las que se le solicita al intérprete ante los tribunales que acompañe a un detenido ya en libertad a la puerta de los juzgados para indicarle la salida.

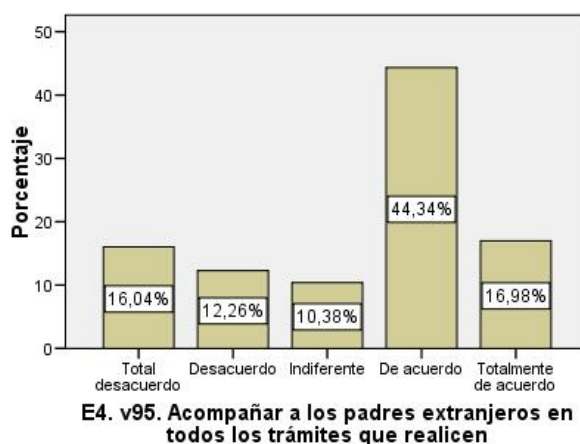
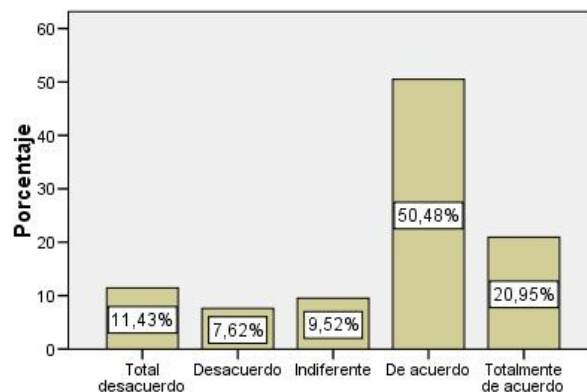


Gráfico 68. Frecuencia variable v95

En esta variable encontramos un gran consenso en comparación con las anteriores. Vemos que el Gráfico 68 indica que del total de encuestados que respondieron a esta pregunta (N=106), un 44,34% (n=47) indicó estar de acuerdo con esta función del facilitador de la comunicación y un 16,98% (n=18) seleccionó la opción *totalmente de acuerdo*. En el otro extremo vemos que el 16,04% (n=17) está en total desacuerdo con esta afirmación, por lo que entendemos que no consideran que se trate de una de las funciones del facilitador de la comunicación. En opinión de los encuestados, se trata de alguien que además de ayudar en la comunicación puede realizar cualquier otra función relacionada con los padres extranjeros.

e. Explicar aspectos culturales que pudieran influir en las reacciones de ambas partes (v96)

Normalmente lengua y cultura son dos términos que van unidos, excepto en los casos en los que se utiliza una *lengua franca* para comunicarse. Esta unión hace que el facilitador de la comunicación deje de ser considerado como alguien que se limita a interpretar lo que dicen los interlocutores para actuar también como mediador entre culturas, aclarando aspectos culturales. La visión del facilitador de la comunicación como alguien que debe explicar aspectos culturales que pudieran resultar problemáticos ha sido analizada en distintos ámbitos, y depende principalmente de las expectativas de los interlocutores (Christensen 2011).



E4. v96. Explicar aspectos culturales que puedan influir en las reacciones de ambas partes

Gráfico 69.Frecuencias variable v96

Esta variable es donde más consenso hay, si se compara con las anteriores, ya que del total de encuestados (N=105) que respondieron a esta pregunta, un 50,48% (n=53) está de acuerdo en que se trata de una de las funciones del facilitador de la comunicación y el 20,95% (n=22) está totalmente de acuerdo, lo que supone en total más del 70% de acuerdo con esta afirmación.

Estos datos coinciden con la postura intermedia que va ganando adeptos, donde el intérprete aporta su competencia cultural, lo que lo coloca a medio camino entre las dos concepciones del mismo como mero cauce lingüístico (Reddy 1979) y como defensor activo del inmigrante (Abril Martí 2006).

f. Análisis conjunto variables v92 – v96

Tal y como muestra el Gráfico 70, los docentes no se decantan claramente por una función del facilitador externo. Esto se refleja en que tanto las variables v93 – Limitarse a traducir lo que se dice, v95 El análisis conjunto de las variables sobre la función del facilitador de la comunicación externo

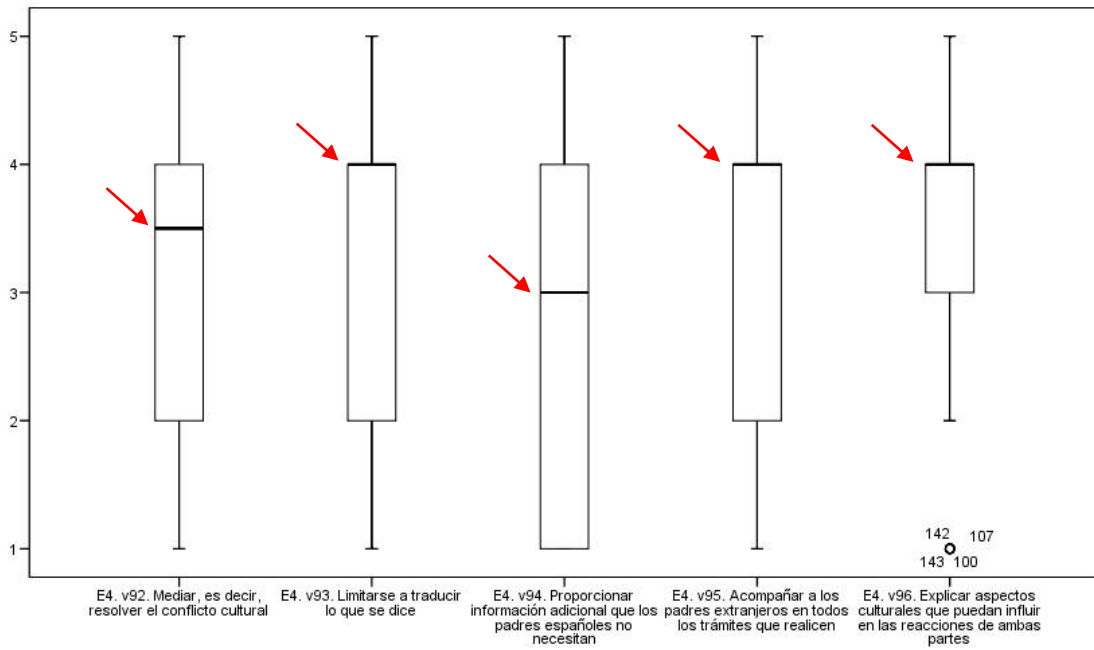


Gráfico 70. Grado de acuerdo variables E4

1.5.5. Características percibidas en el facilitador de la comunicación externo (E5)

Esta pregunta se plantea para conocer el perfil profesional que los docentes identifican en estos facilitadores de la comunicación, en los casos en los que identifican alguna.

5. En los casos en los que actuó una persona externa, ¿qué características tenía esa persona?					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Formación en idiomas					
Formación en traducción e interpretación					
Formación en mediación intercultural					
Formación en educación					
Mismo origen que los padres pero no formación específica para asistir con la comunicación					
Conocimiento del idioma pero no formación específica					
Desconozco su formación					

La Tabla 52 presenta los resultados obtenidos para las variables de esta pregunta:

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
E5. v97. Formación en idiomas	2,72	1,00	3,00	4,00	1,00	5,00	1,00	143
E5. v98. Formación en traducción e interpretación	1,98	1,00	1,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
E5. v99. Formación en mediación intercultural	2,51	1,00	2,00	4,00	1,00	5,00	1,00	143
E5. v100. Formación en educación	1,99	1,00	1,50	3,00	1,00	5,00	1,00	143
E5. v101. Mismo origen padres sin formación específica	3,21	2,00	3,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
E5. v102. Conocimiento del idioma pero no formación específica	3,19	2,00	3,50	4,00	1,00	5,00	4,00	143
E5. v103. Desconozco su formación	3,28	1,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143

Tabla 52. Características percibidas en el facilitador de la comunicación externo

El análisis de los datos obtenidos para las variables de esta pregunta indica que la v103 - *Desconozco su formación* es la que obtiene una mediana mayor (4), lo que indica que el 50% de los encuestados ha elegido esta opción o la 5 (casi siempre) como respuesta. Le siguen la variable v102 - *Conocimiento del idioma pero no formación específica*, que obtiene una mediana de 3,5 y la variable v97 - *Formación en idiomas* con una mediana de 3. En el extremo opuesto encontramos la variable v98 - *Formación en traducción e interpretación* con una mediana de 1, lo que indica que el 50% de los encuestados ha seleccionado la opción «nunca» como respuesta.

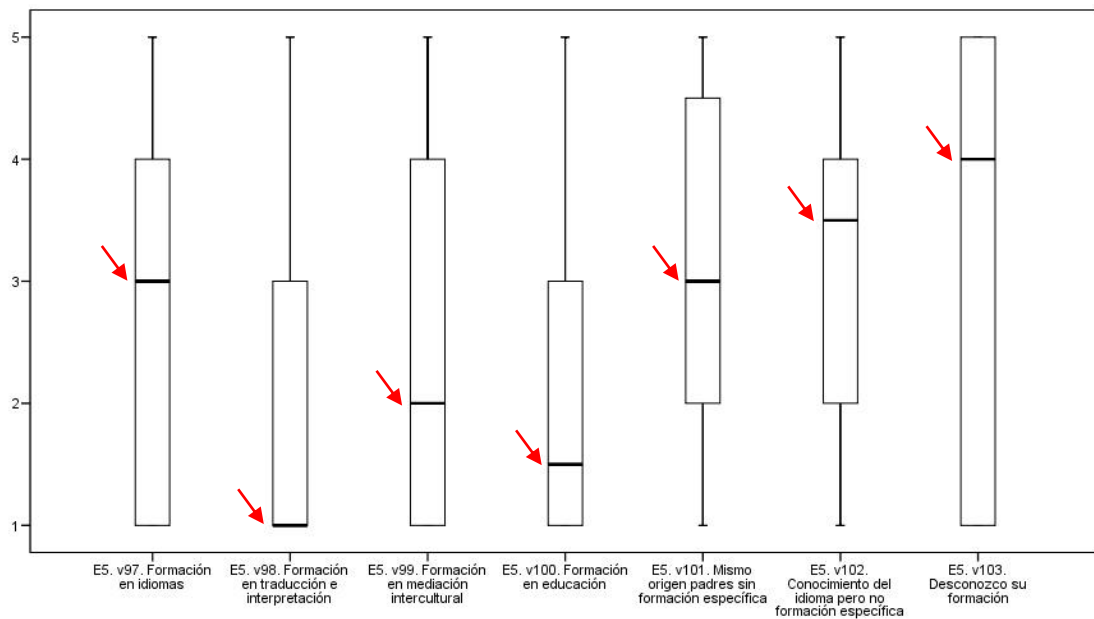


Gráfico 71. Características percibidas en el facilitador de la comunicación externo

El Gráfico 71 refleja perfectamente la falta de profesionalización del facilitador externo, puesto que las opciones que obtienen una mediana más alta son la v102 – *Conocimiento del idioma pero sin formación específica* y la v103 – *Desconozco su formación*. El hecho de que casi nunca se use una persona con formación en Traducción e Interpretación (v98), podría reflejar que en el ámbito educativo no se recurre a profesionales con esta formación. Asimismo, la mediana para desconozco su formación puede indicarnos que hay muchos casos en los que el docente no sabe qué formación tiene la persona que interpreta. Esto corrobora nuestra teoría de que el ámbito educativo es donde hay una menor profesionalización en esta facilitación de la comunicación o donde se recurre con mayor frecuencia a soluciones improvisadas en las que no es una condición que el facilitador tenga formación. Al menos, no se trata de algo que parezca preocupar al docente, a priori. Se produce una importante diferencia con ámbitos como el judicial, donde muchos de los intérpretes cuentan con esta formación (Ortega Herráez 2010). Tanto en este ámbito como en el ámbito sanitario, los facilitadores de la comunicación no tienen una formación específica en traducción e interpretación, puesto que en su mayoría son

voluntarios, familiares o amigos que median en la comunicación (Burdeus Domingo and Arumí Ribas 2012).

Además los datos muestran la idea que tienen los tutores de que el simple conocimiento de dos idiomas habilita a una persona para interpretar. Este supuesto se ha ido reflejando en otras preguntas, como por ejemplo en la que se analizaba el uso de niños para realizar estas tareas (cf. Variable 25).

1.5.6. Características deseadas del facilitador de la comunicación externo (E6)

Mientras que la pregunta anterior se centraba en la percepción que los docentes tenían de la formación de los facilitadores de la comunicación en las situaciones en las que habían contado con tales, la pregunta analizada aquí indaga sobre las características que estos docentes desearían que tuvieran dichos facilitadores de la comunicación. Además de conocimientos de idiomas y aspectos relacionados con la formación reglada (conocimientos de traducción e interpretación, conocimientos en educación) se incluyen variables que presentan características clave incluidas en todos los códigos deontológicos de la ISP, como son imparcialidad, ética, confidencialidad y profesionalidad) y que son de total actualidad en la investigación en la ISP, tanto en España (Castillo and Taibi 2005; Sales Salvador 2008, 2014; Valero Garcés 2008; Navaza *et al.* 2009; Bestué *et al.* 2012; del Pozo Triviño 2013a; Vargas Urpi 2014) como a nivel internacional (Elderkin-Thompson *et al.* 2001; Corsellis 2002; Hale 2007; International Medical Interpreters Association & Education Development Center and Association 2007; Inghilleri and Harding 2010; Nicolson and Reymundo Santos 2014). Aunque la mayoría de estudios se centran en ámbitos como el judicial y el sanitario, se trata de características imprescindibles para cualquier persona que actúe como facilitador de la comunicación.

6. ¿Cuál de las siguientes características considera que debe reunir el facilitador de la comunicación externo? Marque el grado de importancia.

	Nada importante	Poco importante	Relativamente importante	Importante	Muy importante
Conocimientos de idiomas					
Conocimientos de traducción e interpretación					
Conocimientos en educación					
Conocimientos sobre cultura					
Ética					
Confidencialidad					
Imparcialidad					
Profesionalidad					

La Tabla 53 presenta los datos estadísticos descriptivos obtenidos para las variables de esta pregunta:

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
E6. v104. Conocimientos de idiomas	4,61	4,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
E6. v105. Conocimientos de traducción e interpretación	4,05	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
E6. v106. Conocimientos en educación	4,10	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
E6. v107. Conocimientos sobre cultura	4,15	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
E6. v108. Ética	4,09	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
E6. v109. Confidencialidad	4,56	4,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
E6. v110. Imparcialidad	4,57	4,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
E6. v111. Profesionalidad	4,59	4,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143

Tabla 53. Características deseadas del facilitador de la comunicación externo

Los datos obtenidos para las variables que integran esta pregunta indican que las características que los tutores consideran más importantes son las siguientes: v104 - *Conocimientos de idiomas*, v109 - *Confidencialidad*, v110 - *Imparcialidad* y v111 - *Profesionalidad*, puesto que todas ellas obtienen una mediana de 5 (muy importante), siendo este el valor máximo. Observamos también que en todos los casos el percentil 25 es 4 y el percentil 75 es 5, lo que hace que los datos tengan una distribución asimétrica positiva hacia la derecha. Es decir, incluso en las variables cuya mediana se

encuentra en 4 (importante), la mayoría de datos se concentran entre los valores 4 y 5, como muestra el Gráfico 72.

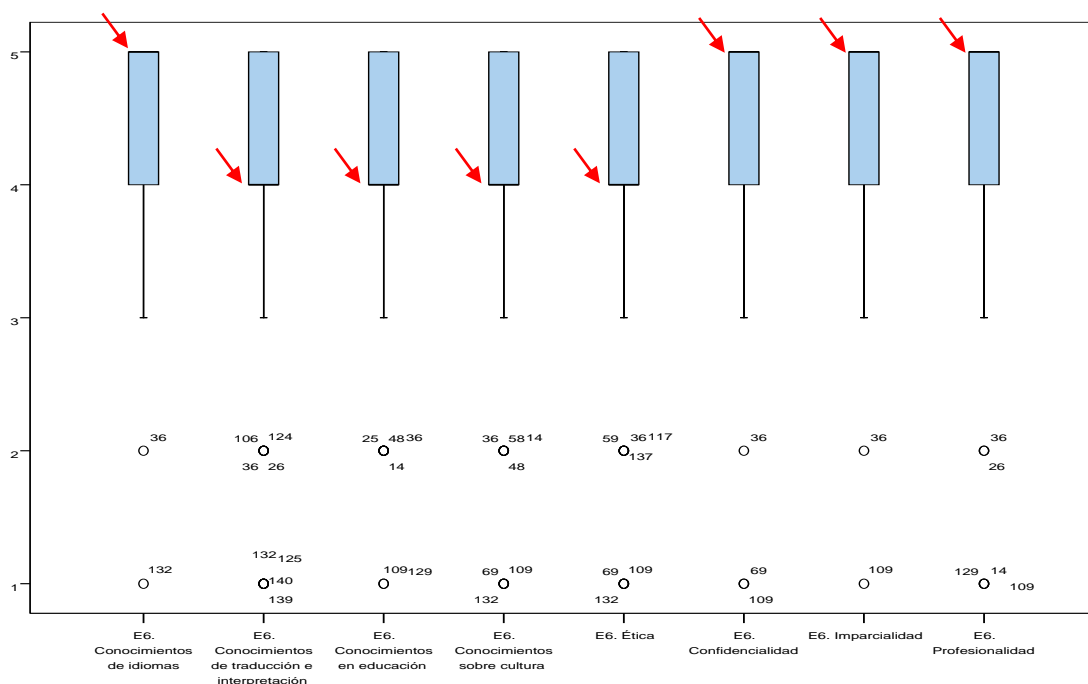


Gráfico 72. Características deseadas del facilitador de la comunicación externo

Los datos obtenidos en las variables de esta pregunta nos muestran que los tutores son conscientes de la necesidad de contar con un profesional que reúna las características puntuadas, principalmente los conocimientos de idiomas, la confidencialidad, la imparcialidad y la profesionalidad. Tal y como hemos repetido en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, algunos autores (Harris and Sherwood 1978; Malakoff and Hakuta 1991) consideran que el conocimiento de dos idiomas permite a una persona actuar como intérprete. Además, se trata de una característica que se considera imprescindible porque si no existe conocimiento de los idiomas no se puede llevar a cabo la comunicación. Resulta sorprendente que las variables relacionadas con aspectos éticos de estas intervenciones, como la confidencialidad, la imparcialidad o la profesionalidad obtengan una mediana muy alta.

1.5.7. Problemas cuando hay intervención del facilitador de la comunicación externo (E7)

La presencia de un facilitador de la comunicación externo no es siempre garantía de calidad, ya que como hemos visto en el Capítulo 2 en muchas ocasiones los facilitadores de la comunicación externos no cuentan con ningún tipo de formación o la formación que tienen no está relacionada con el trabajo que desarrollan, especialmente en el ámbito educativo.

7. Indique la frecuencia con la que ha experimentado estos problemas cuando ha intervenido una persona para ayudar en la comunicación entre usted y los padres extranjeros.					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Problemas derivados de la actitud de esta persona					
Problemas derivados de malas traducciones					
Problemas derivados del desconocimiento del español por parte de esta persona					
Problemas derivados del desconocimiento del otro idioma por parte de esta persona					
Problemas derivados de una sobreintervención de esta persona					
Problemas derivados de la falta de intervención de esta persona					
Problemas derivados de conversaciones paralelas entre esta persona y los padres					

La Tabla 54 presenta los resultados obtenidos para las variables de esta pregunta:

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
E7. v112. Problemas derivados de la actitud de esta persona	1,65	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00	1,00	143
E7. v113. Problemas derivados de malas traducciones	2,04	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
E7. v114. Problemas derivados del desconocimiento del español por parte de esta persona	2,30	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143

E7. v115. Problemas derivados del desconocimiento del otro idioma por parte de esta persona	2,03	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
E7. v116. Problemas derivados de una sobreintervención de esta persona	1,76	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00	1,00	143
E7. v117. Problemas derivados de la falta de intervención de esta persona	1,89	1,00	2,00	2,00	1,00	5,00	1,00	143
E7. v118. Problemas derivados de conversaciones paralelas entre esta persona y los padres	2,12	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143

Tabla 54. Problemas cuando hay intervención del facilitador de la comunicación externo

Los datos obtenidos para las variables que integran esta pregunta indican que en la mayoría de las ocasiones los docentes no identifican la existencia de problemas en la intervención de estos facilitadores externos, puesto que en la mayoría de ellos se obtiene una mediana de 2 (casi nunca) y en el resto una mediana de 1 (nunca). Además, en todas las variables, el valor más repetido, es decir, la moda obtenida es 1.

Si observamos la distribución de datos según las variables en el Gráfico 73, vemos que en las variables v113 - *Problemas derivados de malas traducciones*, v114 - *Problemas derivados del desconocimiento del español por parte de esta persona*, v115 - *Problemas derivados del desconocimiento del otro idioma por parte de esta persona* y v118 - *Problemas derivados de conversaciones paralelas entre esta persona y los padres*, las respuestas se distribuyen entre el valor 3 (de vez en cuando) y 1 (nunca), mientras que las variables v112 - *Problemas derivados de la actitud de esta persona*, v116 - *Problemas derivados de una sobreintervención de esta persona* y v117 - *Problemas derivados de la falta de intervención de esta persona*, los datos se concentran entre los valores 2 (casi nunca) y 1 (nunca). Vemos también que en las variables v113 - *Problemas derivados de malas traducciones*, v114 - *Problemas derivados del desconocimiento del español por parte de esta persona*, v115 - *Problemas derivados del desconocimiento del otro idioma por parte de esta persona* y v118 - *Problemas derivados de conversaciones*

paralelas entre esta persona y los padres, hubo sujetos que indicaron las respuestas 4 (a menudo) y 5 (casi siempre), mientras que en las otras variables estos casos se consideran atípicos, puesto que la mayoría de respuestas indican 3 o menos.

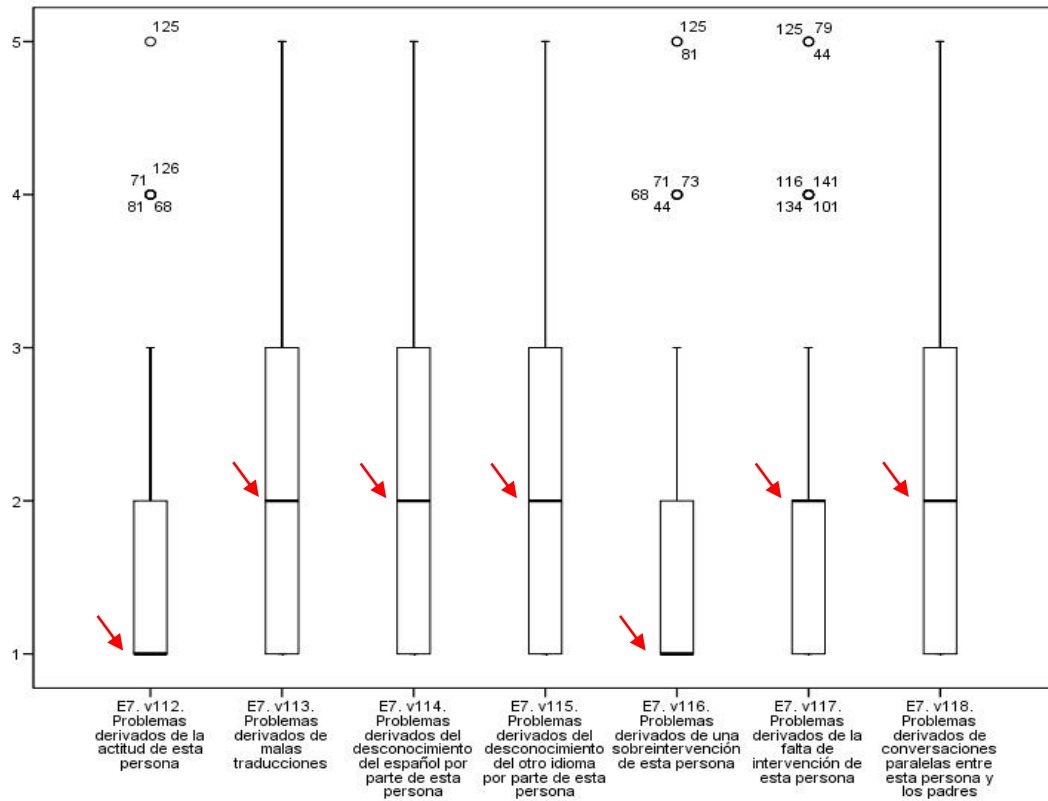


Gráfico 73. Problemas cuando hay intervención del facilitador de la comunicación externo

Estos datos podrían indicar que los docentes no han observado problemas derivados de la intervención de un facilitador de la comunicación externo. Sin embargo, también podrían indicar que a pesar de que hubieran existido, los tutores no los reconocen como tales. Tenemos que tener en cuenta también que los resultados obtenidos pueden deberse a la expectativas del tutor ante el trabajo realizado por el facilitador de la comunicación, ya que en el ámbito de los Servicios Públicos hay una indefinición de las funciones de este facilitador de la comunicación (Martin and Abril Martí 2002). Así, si la actuación del facilitador externo coincide con las expectativas del tutor, probablemente este último considere que no existen problemas en la intervención de este.

1.5.8. Quedar al margen por la sobreintervención o falta de intervención del facilitador de la comunicación (E8)

Por sobreintervención aquí se entiende el que el facilitador de la comunicación externo intervenga para expresar su opinión, emitir juicios de valor o hacer generalizaciones sobre la información que está siendo comunicada. Esta sobreintervención se puede entender también como una forma de actuar en la que alguno de los interlocutores no puede expresar su opinión libremente o se ve coartado de algún modo. Por falta de intervención podría entenderse cuando el facilitador de la comunicación no interpreta conversaciones paralelas que ocurren entre el propio facilitador y los interlocutores; dicha falta de intervención puede tener como consecuencia que uno de los interlocutores no sepa lo que está diciendo el otro.

La sobreintervención o la falta de intervención del facilitador de la comunicación pueden tener un efecto adverso sobre la comunicación entre docentes y padres extranjeros, puesto que es posible que haya momentos en los que las partes no sean capaces de entender lo que está ocurriendo.

Para averiguar si los docentes habían sido conscientes de este problema, se incluyó la siguiente pregunta:

8. ¿Sintió que en algún momento que los padres o usted mismo quedaron al margen de la situación debido a la sobreintervención o falta de intervención de la persona que ayudaba en la comunicación?	
Sí	No
En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?	

La Tabla 55 muestra las frecuencias obtenidas para esta pregunta:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	8,4	11,8	11,8
	No	90	62,9	88,2	100,0
	Total	102	71,3	100,0	
Perdidos	Sistema	41	28,7		

Total	143	100,0	
-------	-----	-------	--

Tabla 55. Quedar al margen de la situación

Como indica la Tabla 55, esta pregunta solo fue respondida por 102 encuestados. De estos, el 88,2% (n=90) indica que no se ha sentido al margen debido a la sobreintervención o a la falta de intervención del facilitador de la comunicación, mientras que el 11,8% (n=12) sí se han sentido al margen.

A la pregunta «En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?», los encuestados respondieron del siguiente modo⁹⁰:

- En no hacer lo que se acordó
- Más que sentirme al margen, ver que la comunicación era muy poca
- La familia no entendió el mensaje que queríamos transmitir
- La figura del maestro no tenía importancia. Falta de entendimiento. La comunicación resultó muy difícil
- La familia no entiende el mensaje o idea que queremos transmitirle
- Únicamente algún breve espacio de tiempo en el que no se comprendía lo que decían. Posteriormente se aclaró todo, pero existe un desfase temporal
- Pérdida de tiempo y no resolución del problema

Los comentarios indican que esta sobreintervención o falta de intervención tiene, en opinión de los encuestados, un impacto negativo sobre la comunicación causando problemas importantes.

⁹⁰ Las respuestas se ofrecen tal y como se incluyen por parte de los encuestados.

1.6. Bloque F: Uso de profesionales en la gestión de la comunicación tutor – padres extranjeros

En este bloque se pide a los docentes que expresen sus opiniones sobre la comunicación cuando han contado con la intervención de profesionales, haciendo una distinción entre traductor-intérprete y mediador intercultural.

Cabe destacar aquí que el número de encuestados que respondió a estas preguntas disminuye considerablemente, ya que del total de 143 encuestados que respondieron a la mayor parte de las preguntas, en este bloque solo respondieron entre 55 y 60 encuestados. Estos datos confirman que muchos de los tutores no han contado con intervención de profesionales en la comunicación con los padres extranjeros.

Estas variables presentan la información obtenida con las preguntas del último bloque del cuestionario.

1.6.1. Trabajo con traductor-intérprete (F1)

Como indicamos anteriormente, decidimos utilizar el término complejo «traductor-intérprete» para evitar una falta de comprensión del término intérprete. Para obtener la información se planteó la siguiente pregunta en el cuestionario:

1. Si alguna vez ha contado con profesionales (<u>traductor-intérprete</u>) en las entrevistas, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:					
	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La comunicación es más fluida					
La reunión dura menos que sin un profesional					
Los padres expresan mejor sus preocupaciones					
Los padres hacen más preguntas					
Puedo hablar de más cosas con los padres					

La Tabla 56 presenta los resultados obtenidos para las variables de esta pregunta:

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
F1. v120. Con traductor-intérprete: La comunicación es más fluida	4,08	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
F1. v121. Con traductor-intérprete: La reunión dura menos que sin un profesional	3,30	2,00	3,00	4,00	1,00	5,00	3,00	143
F1. v122. Con traductor-intérprete: Los padres expresan mejor sus preocupaciones	4,27	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143
F1. v123. Con traductor-intérprete: Los padres hacen más preguntas	4,08	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
F1. v124. Con traductor-intérprete: Puedo hablar de más cosas con los padres	4,22	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	5,00	143

Tabla 56. Trabajo con traductor e intérprete

Todas las variables presentadas aquí ofrecen aspectos positivos derivados de la actuación de un traductor e intérprete y se le pide al docente que exprese su opinión, pero basándose en su propia experiencia de la utilización de este tipo de profesional.

Como vemos, hay un alto grado de acuerdo con todas las variables, puesto que la mediana obtenida para todas es 4 (de acuerdo), excepto para la variable v121 sobre la duración de la reunión, donde la mediana obtenida es 3 (indiferente). Cabe destacar que las respuestas están muy concentradas entre las opciones «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo», como se puede apreciar en el Gráfico74.

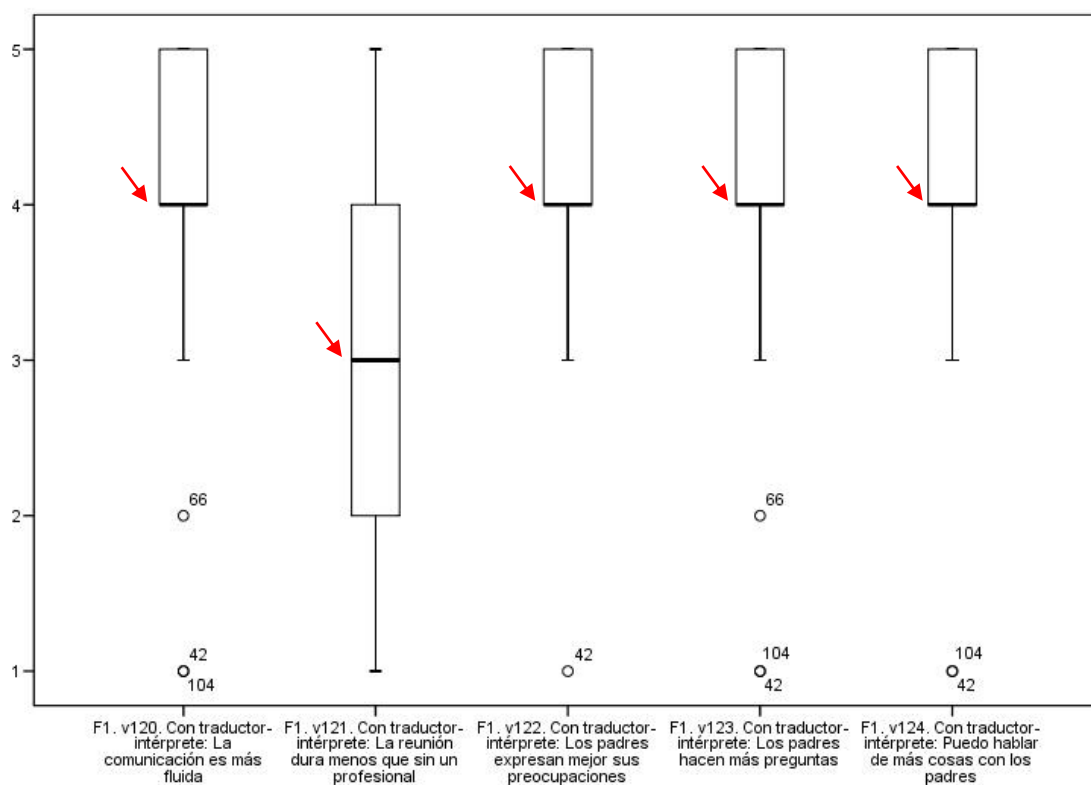


Gráfico74. Trabajo con traductor e intérprete

Estos datos ponen de manifiesto el alto de acuerdo de los docentes sobre los aspectos positivos de trabajar con un traductor e intérprete profesional. Vemos que los docentes están de acuerdo en que contar con un traductor e intérprete profesional hace que la comunicación sea más fluida, permite hablar de más cosas con los padres, permite a los padres hacer más preguntas y les permite expresar mejor sus opiniones. Cabe destacar aquí, que a pesar de estas respuestas, y como vimos anteriormente, la opción del traductor e intérprete no se utiliza apenas en el contexto educativo; de ahí, que tal vez estas respuestas deban ser consideradas con cautela, puesto que probablemente la experiencia que hayan tenido los docentes de este tipo de profesional sea relativamente baja.

1.6.2. Quedar al margen por la sobreintervención o falta de intervención del traductor-intérprete (F2)

En ocasiones puede ocurrir que, durante la comunicación, el traductor-intérprete entable conversaciones paralelas con el docente y con los padres, sin informar de estas a la otra parte. Tellechea Sánchez (2005, p. 117) en su análisis de la actuación del intérprete en el ámbito sanitario, plantea ejemplos de cómo las familias se sienten al margen por la falta de intervención, ya que el intérprete no traduce todo lo que se le dice o incorpora su propia opinión. Sin embargo, el problema que plantea el estudio mencionado anteriormente es que no aporta datos suficientes que indique si los intérpretes analizados en Estados Unidos cuentan con formación para ejercer o simplemente se les considera profesionales por realizar esta tarea de forma remunerada, a diferencia de familiares y amigos, que no cobran por esta tare.

En el ámbito educativo no hay estudios que se hayan fijado en este aspecto, y por tanto, decidimos incluir la siguiente pregunta:

2. ¿Sintió en algún momento que los padres o usted mismo quedaron al margen de la situación debido a la sobreintervención o falta de intervención del profesional?	
Sí	No
En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?	

La Tabla 57 presenta los resultados obtenidos para esta pregunta:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	2,1	4,5	4,5
	No	63	44,1	95,5	100,0
	Total	66	46,2	100,0	
Perdidos	Sistema	77	53,8		
Total		143	100,0		

Tabla 57. Quedar al margen con traductor e intérprete

Un porcentaje elevado de encuestados (53,8%) no contestó a esta pregunta. Al igual que en la pregunta anterior, el motivo más probable es que nunca han tenido la experiencia de trabajar con traductores e intérpretes profesionales. De los encuestados que contestaron a la pregunta (N=66), la gran mayoría, esto es un 95,5% (n=63) indicó que no se había sentido al margen en ningún momento con el traductor e intérprete, mientras que solo un 4,5% (n=3) indicó que se había sentido al margen en algún momento.

A los encuestados que respondieran de modo afirmativo, se les pedía que indicaran cómo había influido esto en la comunicación.

Las respuestas fueron las siguientes:

- En no hacer lo que se acordó
- Igual que en el anterior, existe un desfase entre lo que se oye y lo que se dice
- No entendimiento

Una de las premisas de la ISP es la importancia de que todos los participantes sepan lo que está ocurriendo en todo momento en la conversación. Los códigos deontológicos⁹¹ y los materiales de formación⁹² desaconsejan mantener conversaciones paralelas y, si surgen, siempre se debe informar al otro interlocutor, ya que esta situación puede hacer que el otro se sienta al margen de todo lo que está

⁹¹ Códigos deontológicos consultados:

- AUSIT Code of Ethics and Code of Conduct (2012), disponible en http://ausit.org/AUSIT/Documents/Code_Of_Ethics_Full.pdf
- California Standards for Healthcare Interpreters. Ethical principles, Protocols and Guidance on roles and Intervention (2002), disponible en: http://c.ymcdn.com/sites/www.chiaonline.org/resource/resmgr/docs/standards_chia.pdf
- National Standards of Practice for Interpreters in Health Care (2005), disponible en <http://www.ncihc.org/assets/documents/publications/NCIHC%20National%20Standards%20of%20Practice.pdf>

⁹² Un ejemplo de esto son los materiales de formación de la policía de Cambridgeshire, disponibles en: <http://www.cambs.police.uk/help/professionalInterpreter/>. Estos materiales ofrecen vídeos con ejemplos con lo que se debe y no se debe hacer en ISP, en diferentes ámbitos (consulta de dentista, ámbito sanitario: hospital, entrevista de policía: hospital). Dichos materiales están enfocados a la formación de los proveedores pero pueden dar una idea de las prácticas preferibles en interpretación.

ocurriendo. Sin embargo, algo que a priori puede parecer evidente para los profesionales, no lo es cuando los interlocutores no están acostumbrados a trabajar con traductores-intérpretes. Por este motivo, se aconseja que el papel del intérprete debe quedar explicado para evitar que los interlocutores entables conversaciones paralelas con el intérprete durante la interpretación.

1.6.3. Trabajo con mediador intercultural (F3)

En general, y como se refleja en la revisión de la literatura sobre la comunicación con extranjeros en España (cf. Capítulo 5) hay cierta tendencia a contar con mediadores interculturales para realizar las funciones de los intérpretes. Asimismo, son muchas las ocasiones en las que los interlocutores desconocen la formación o la adecuación de la persona que actúa como facilitador de la comunicación. Como hemos visto en el análisis de la pregunta *Características percibidas en el facilitador de la comunicación externo*, en numerosos casos, el tutor desconoce la formación de dicho facilitador de la comunicación.

Como ocurre con la pregunta 1 de este bloque, se le pide al encuestado que responda desde su propia experiencia, si la tiene, del trabajo con un facilitador externo, en las ocasiones en las que este fuera un mediador intercultural encargado de intervenir para solucionar problemas de comunicación.

3. Si alguna vez ha contado con profesionales (mediador intercultural) en las entrevistas, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:					
	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La comunicación es más fluida					
La reunión dura menos que sin un profesional					
Los padres expresan mejor sus preocupaciones					
Los padres hacen más preguntas					
Puedo hablar de más cosas con los padres					

La Tabla 58 refleja los datos estadísticos descriptivos para las variables incluidas en esta pregunta:

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
F3. v126. Con mediador intercultural: La comunicación es más fluida	4,15	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
F3. v127. Con mediador intercultural: La reunión dura menos que sin un profesional	3,31	3,00	3,00	4,00	1,00	5,00	3,00	143
F3. v128. Con mediador intercultural: Los padres expresan mejor sus preocupaciones	4,07	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
F3. v129. Con mediador intercultural: Los padres hacen más preguntas	4,00	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143
F3. v130. Con mediador intercultural: Puedo hablar de más cosas con los padres	4,11	4,00	4,00	5,00	1,00	5,00	4,00	143

Tabla 58. Trabajo con mediador intercultural

Los datos obtenidos para las variables de esta pregunta son prácticamente idénticos a los obtenidos para la pregunta 1 de este bloque. Vemos que, como ocurría en la pregunta 1 referente a la intervención del traductor-intérprete, hay un alto grado de acuerdo en casi todas las variables, ya que la mediana obtenida para todas es 4 (de acuerdo), excepto para la variable v127, donde la mediana obtenida es 3 (indiferente). En el Gráfico 75 vemos que la distribución de los datos es bastante asimétrica hacia la derecha (5), puesto que la mayoría de encuestados ha seleccionado la respuesta 4 (de acuerdo) o más. Las variables v126, v128 y v130 tienen prácticamente la misma distribución de respuestas, con un percentil 25 de 4 (de acuerdo) y un percentil 75 de 5 (totalmente de acuerdo), lo que hace que la mayoría de respuestas queden entre el 4 y el 5. Además, en las variables v126 y v130 solo hay un caso atípico que ha indicado que está totalmente en desacuerdo.

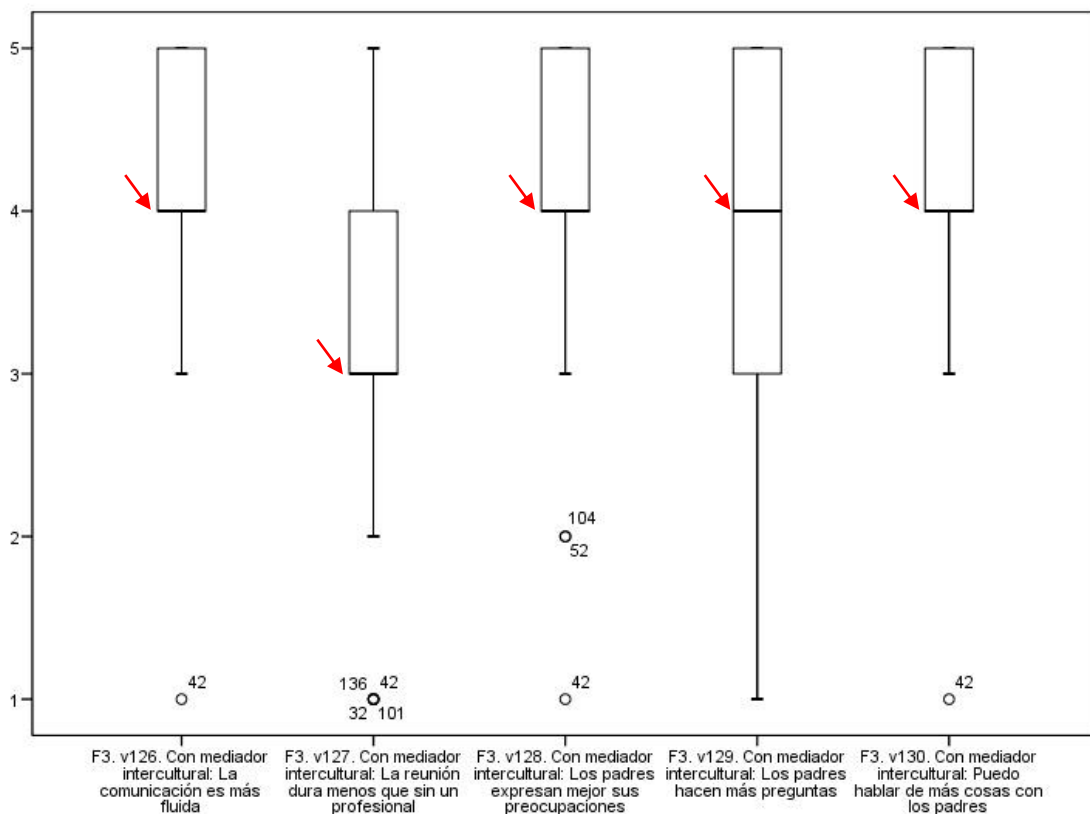


Gráfico 75. Trabajo con mediador intercultural

Estos datos ponen de manifiesto el elevado grado de acuerdo de los docentes sobre los aspectos positivos de trabajar con un mediador intercultural profesional. Vemos que los docentes están de acuerdo en que contar con un mediador intercultural profesional hace que la comunicación sea más fluida, permite hablar de más cosas con los padres, permite a los padres hacer más preguntas y les permite expresar mejor sus opiniones. Cabe destacar aquí, que a pesar de estas respuestas, y como vimos anteriormente, la opción del mediador intercultural se utiliza poco en el contexto educativo; de ahí, que tal vez estas respuestas deban ser consideradas con cautela, puesto que probablemente la experiencia que hayan tenido los docentes de este tipo de profesional sea relativamente baja.

Además, y dada la gran coincidencia de las respuestas en el caso de traductor-intérprete y mediador, cabría pensar que los docentes no distinguen entre estos dos tipos de profesionales, o consideran que son el mismo profesional.

1.6.4. Quedar al margen por la sobreintervención o falta de intervención del mediador intercultural (F4)

Al igual que ocurre con el papel del intérprete, también en el caso del mediador intercultural, los límites son difusos. No existe una definición homogénea de las funciones de este profesional, lo que hace que se tenga que regir por su propio criterio y sentido común a la hora de decidir cuáles son sus propias funciones. Debido a esta indefinición de funciones, en ocasiones se produce una sobreintervención o falta de intervención del mediador intercultural que puede dar lugar a situaciones en las que se produce una falta de entendimiento entre las partes. La pregunta analizada indaga precisamente sobre este aspecto:

4. ¿Sintió en algún momento que los padres o usted mismo quedaron al margen de la situación debido a la sobreintervención o falta de intervención del profesional?	
Sí	No
En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?	

La Tabla 59 refleja la frecuencia de respuestas a esta pregunta:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	2	1,4	3,4	3,4
	No	56	39,2	96,6	100,0
	Total	58	40,6	100,0	
Perdidos	Sistema	85	59,4		
Total		143	100,0		

Tabla 59. Quedar al margen con mediador intercultural

Como en las preguntas anteriores de este bloque, un porcentaje alto de encuestados tampoco respondió a esta pregunta (59,4%, n=85). De los encuestados que contestaron a la pregunta (N=58), el 96,6% (n=56) indicó que no se había sentido al margen en ningún momento con el mediador intercultural, mientras que una minoría del 3,4% (n=2) indicó que sí se había sentido al margen en algún momento.

Al igual que en las preguntas similares anteriores, en el caso de que la respuesta fuera afirmativa, se le pedía al encuestado que indicara cómo había percibido esta sobreintervención o falta de intervención del profesional.

Las respuestas fueron las siguientes:

- Igual desfase que anteriormente
- Hubo falta de entendimiento

Las respuestas son prácticamente las mismas que en el caso del traductor-intérprete. Como ya se ha sugerido en repetidas ocasiones, uno de los motivos de esta coincidencia en las respuestas podría deberse a que los encuestados no sean realmente capaces de diferenciar entre estos dos tipos de profesionales. La indefinición en las funciones de ambos afecta a todos los ámbitos, pero es especialmente prominente en el educativo, en el que a menudo se produce un solapamiento de las funciones atribuidas a ambos.

1.6.5. Actitud de los padres ante la presencia de un profesional (F5)

La presencia de un profesional facilitador de la comunicación puede tener consecuencias en la actitud de los interlocutores, especialmente en el interlocutor que no es pertenece al cuerpo docente, en el caso de nuestro estudio, los padres extranjeros.

Tal vez, la mejor forma de saber cómo se sienten los padres extranjeros cuando cuentan con un profesional para comunicarse sería preguntándoles, pero ante la imposibilidad de hacerlo por salirse del ámbito acotado para nuestra población de estudio, la percepción de los docentes puede ser un buen indicador de cómo se sienten los padres.

En el ámbito educativo, la actitud de los padres extranjeros ante la presencia de un tercero que interpreta puede influir en la comunicación, ya que durante las entrevistas de los padres con los tutores pueden surgir temas personales y confidenciales.

La pregunta aquí analizada aporta la perspectiva o sensación que tienen los tutores sobre cómo se sienten los padres cuando cuentan con un profesional para comunicarse con el tutor de su hijo, normalmente sobre temas que están vinculados con la propia educación de sus hijos. La pregunta incluye una serie de variables que identifican tanto aspectos positivos como negativos de la actitud de los padres ante la presencia de este profesional.

5. Si este profesional se solicitó a instancia del centro, ¿cuál fue la actitud de los padres ante esta idea?					
	Casi nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Agradecimiento					
Relajación					
Desconfianza					
Tensión					
Descarga					
Otros					
Si otros, indique cuáles:					

La Tabla 60 presenta los datos estadísticos descriptivos que reflejan las respuestas de los encuestados.

	Media	Percentil 25	Mediana	Percentil 75	Mín.	Máx.	Moda	Recuento
F5. v132. Agradecimiento	3,72	3,00	4,00	5,00	1,00	5,00	3,00	143
F5. v133. Relajación	3,02	2,00	3,00	4,00	1,00	5,00	3,00	143
F5. v134. Desconfianza	1,67	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00	1,00	143
F5. v135. Tensión	1,57	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00	1,00	143
F5. v136. Descarga	2,29	1,00	2,00	3,00	1,00	5,00	1,00	143
F5. v137. Otros	1,50	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	1,00	143

Tabla 60. Actitud padres con profesional

Los resultados que se muestran numéricamente en la Tabla 60 y gráficamente en el Gráfico 76 muestran que las variables negativas (v134 – Desconfianza y v135 – Tensión) obtienen una mediana muy baja (1), lo que indica que hay muy pocos tutores que perciban esta actitud en los padres. En el otro extremo encontramos la v132 – Agradecimiento, que obtiene una mediana de 4 (casi siempre), mientras que las variables v133 – Relajación y v136 – Descarga obtienen una mediana de 3 (normalmente) y 2 (casi nunca) respectivamente.

En esta pregunta también se incluyó la opción de otros, por si el encuestado consideraba necesario anotar otra actitud que no se hubiera reflejado en nuestra pregunta. Sin embargo, esta opción obtiene una mediana de 1 (casi nunca), lo que indica que no parece haber otras actitudes o sentimientos diferentes a los incluidos en las opciones.

Destacar también que el Gráfico 76 muestra que uno de los casos considerados atípicos (caso 104) indica 5 (siempre) tanto en la variable v134 – Tensión y en la v135 – Desconfianza.

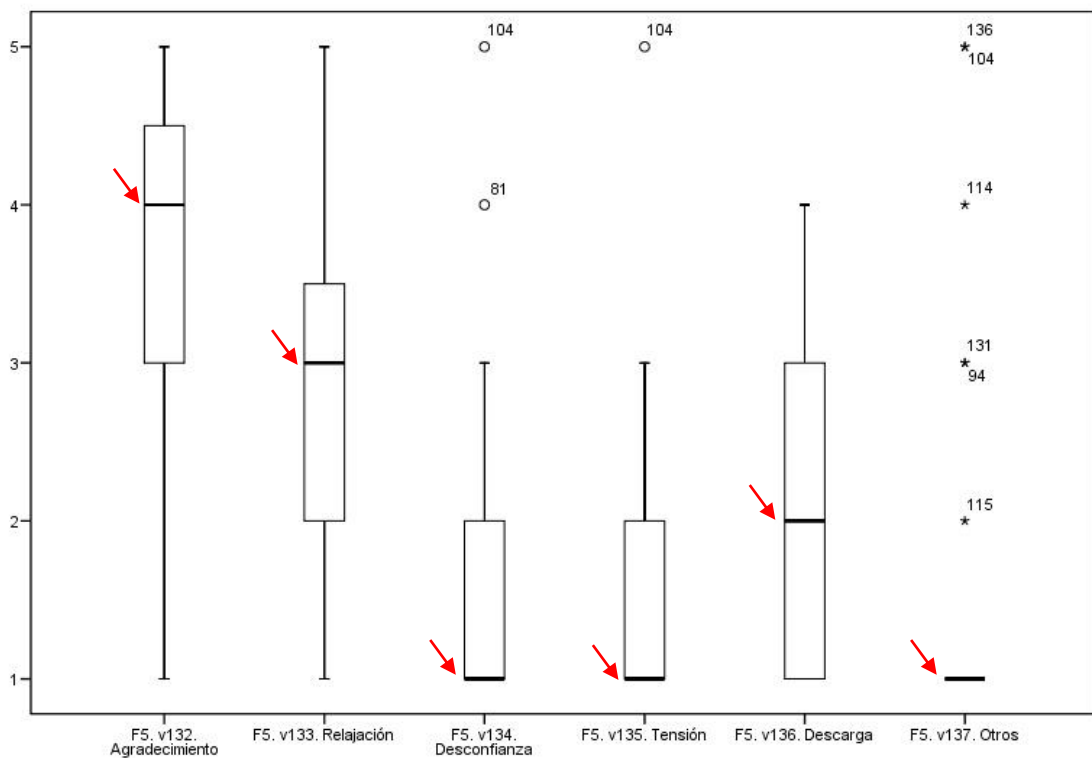


Gráfico 76. Actitud de los padres cuando actúa un profesional

De los resultados obtenidos para estas variables podemos decir que la presencia de un profesional contribuye de manera positiva, puesto que las variables positivas son las que han obtenido una mayor puntuación. Destaca que la actitud observada con más frecuencia sea la de agradecimiento (v132). Esto puede indicar que no se trata de un servicio al que los padres estén acostumbrados, sino que lo consideran como un «privilegio» por el que se muestran agradecidos.

Según la perspectiva de los docentes, la presencia de un facilitador de la comunicación favorece valores positivos y facilita la comunicación y la relación entre el tutor y los padres, lo que se refleja en la propia actitud de los padres.

1.6.6. Grado de satisfacción del tutor (F6)

El uso de un profesional es recomendable, pero no siempre garantiza la satisfacción total con el trabajo realizado, especialmente cuando las funciones que los interlocutores atribuyen al profesional no coinciden con las que realmente tiene dicho profesional.

Mientras que la pregunta anterior estaba relacionada con la satisfacción de los padres extranjeros (aunque fuera desde la perspectiva de los tutores), esta pregunta indaga sobre el grado de satisfacción de los tutores sobre el trabajo realizado por los profesionales. Al grado de satisfacción de los interlocutores con las soluciones de un facilitador de la comunicación profesional no se le ha prestado excesiva atención en el ámbito de los servicios públicos, con algunos ejemplos, centrados en su mayoría en el ámbito sanitario (Bischoff 2006; Gany *et al.* 2007; Verrept 2008; Wiking and Saleh-Stattin 2009; Chan *et al.* 2010; Baker *et al.* 2014). La mayoría de estudios mencionados previamente han demostrado que el grado de satisfacción del paciente aumenta cuando la interpretación la realiza un profesional. En España la satisfacción de los interlocutores no ha despertado demasiado interés. Uno de los trabajos que se

centra en este aspecto es el de Bestué et al. (2012) que analiza el grado de satisfacción de los interlocutores ante los servicios prestados por un facilitador de la comunicación en el ámbito médico y educativo. Sin embargo, no se centran solo en la función del facilitador de la comunicación profesional, sino que analizan el grado de satisfacción con las distintas opciones de comunicación mediada disponibles:

sin que se perciban grandes diferencias en los datos entre las situaciones en que intervienen profesionales y las situaciones en las que intervienen voluntarios, familiares o amigos. (Bestué et al. 2012)

En nuestro estudio, para averiguar si el trabajo realizado por este profesional ha estado a la altura de las expectativas de los encuestados, se planteó la pregunta siguiente:

6. Si ha contado con profesionales, ¿cuál es el grado de satisfacción con el trabajo realizado por éstos?				
Muy insatisfactoria	Insatisfactoria	Normal	Satisfactoria	Muy satisfactoria

En el Gráfico 77 podemos ver que en los casos en los que ha actuado un profesional, los tutores han estado satisfechos con su actuación, ya que la opción más indicada es «satisfactoria», con un 46,67% (n=28) de los encuestados que respondieron a esta pregunta (N=60). En segundo lugar se coloca la opción «muy satisfactoria», elegida por el 25% (n=15) de los encuestados. Conviene destacar también que el 21,67% (n=13) indica que su grado de satisfacción ha sido «normal». Un grado de satisfacción dentro de la normalidad también sugiere que el docente considera que el profesional ha cumplido con su labor y que la situación se desarrolló con normalidad en esos casos, sin que hubiera nada que hiciera que el docente percibiera algún tipo de problema y que el docente considera que el profesional ha cumplido su misión.

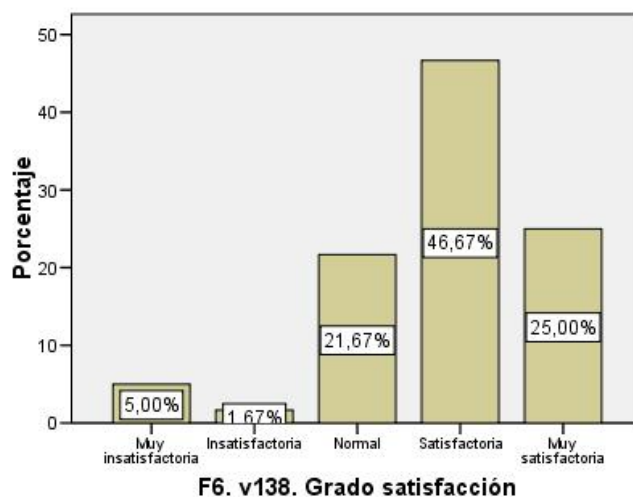


Gráfico 77. Grado de satisfacción cuando ha contado con profesional

Con esta pregunta se cierra el bloque y el cuestionario, puesto que la siguiente pregunta, cuyo análisis se presenta más adelante, es una pregunta abierta en la que el tutor podía expresar cualquier cosa que no hubiera quedado reflejada en el mismo y considerara de interés para la investigadora.

A modo de conclusión de este apartado de análisis descriptivo podemos decir que los tutores encuestados no suelen contar con facilitadores de la comunicación profesionales, ya que en muchos casos la tasa de respuesta a las preguntas relacionadas con este aspecto se sitúa entre el 41-42%. Este bajo índice de respuesta es algo que suele ocurrir en los estudios de ISP en España (Baigorri Jalón *et al.* 2006; González García 2006; Martín 2006; Sales Salvador 2006; Toledano Buendía *et al.* 2006; Bestué *et al.* 2012). Por otra parte, los datos muestran que el recurso a niños para que actúen como intérpretes es habitual, lo que apoya la hipótesis que planteábamos al inicio de nuestro trabajo. En cuanto a la figura del perfil ideal de facilitador de la comunicación, los docentes parecen no tener claro cuál es el perfil ideal, o parece que no diferencian un perfil de otro, dada la propia indefinición de los perfiles desde los propios profesionales.

2. Variables comparadas

En este apartado vamos a realizar la comparación de diferentes variables utilizando fórmulas estadísticas que nos permitirán establecer si existen diferencias significativas entre las respuestas.

Los criterios a la hora de establecer la comparación de unas variables con otras se centran en los objetivos de este trabajo (cf. Capítulo 6). Las comparaciones realizadas son las siguientes:

- Uso de mediador frente a uso de traductor e intérprete: el análisis se realiza para establecer si existe alguna diferencia significativa entre una serie de variables analizadas anteriormente de manera independiente, en función de si estas se refieren al uso de un traductor-intérprete o al uso de un mediador.
- Quedar al margen con mediador intercultural o con traductor-intérprete: se aplican fórmulas de estadística inferencial para determinar si existen diferencias entre las respuestas dadas a la pregunta de quedarse al margen en aquellas situaciones en las que interviene un mediador intercultural frente a las que cuentan con la presencia de un traductor o intérprete.
- Comparación entre los métodos de comunicación tutor-niños (bloque de variables C2) y la comunicación tutor-padres (bloque de variables E1): este análisis se realiza para determinar si existen diferencias significativas entre el uso de métodos para la comunicación entre el tutor y los niños frente a la comunicación entre el tutor y los padres extranjeros.
- Comparación entre el uso de niños como facilitadores de la comunicación dentro y fuera del aula según el curso de tutoría: se compara el uso de los niños como facilitadores de la comunicación dentro y fuera del aula en función del curso de tutoría.

2.1. Uso de mediador intercultural frente a uso de traductor e intérprete

En este análisis inferencial se compara la percepción o valoración del efecto positivo o negativo de recurrir a uno u otro profesional. Para ello, se lleva a cabo el W-test (prueba de los rangos con signo de Wilcoxon) con la intención de averiguar si hay diferencias significativas entre las respuestas a la misma pregunta situada en diferentes bloques (uso de mediador intercultural o uso de traductor e intérprete).

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
F3. v126. Con mediador intercultural: La comunicación es más fluida - F1. v120. Con traductor-intérprete: La comunicación es más fluida	Rangos negativos	7(a)	6,00	42,00
	Rangos positivos	6(b)	8,17	49,00
	Empates	36(ø)		
	Total	49		
F3. v127. Con mediador intercultural: La reunión dura menos que sin un profesional - F1. v121. Con traductor-intérprete: La reunión dura menos que sin un profesional	Rangos negativos	5(d)	6,60	33,00
	Rangos positivos	7(e)	6,43	45,00
	Empates	37(f)		
	Total	49		
F3. v128. Con mediador intercultural: Los padres expresan mejor sus preocupaciones - F1. v122. Con traductor-intérprete: Los padres expresan mejor sus preocupaciones	Rangos negativos	7(g)	6,57	46,00
	Rangos positivos	4(h)	5,00	20,00
	Empates	37(i)		
	Total	48		
F3. v129. Con mediador intercultural: Los padres hacen más preguntas - F1. v123. Con traductor-intérprete: Los padres hacen más preguntas	Rangos negativos	7(j)	5,50	38,50
	Rangos positivos	3(k)	5,50	16,50
	Empates	39(l)		
	Total	49		
F3. v130. Con mediador intercultural: Puedo hablar de más cosas con los padres - F1. v124. Con traductor-intérprete: Puedo hablar de más cosas con los padres	Rangos negativos	7(m)	5,71	40,00
	Rangos positivos	4(n)	6,50	26,00
	Empates	37(o)		
	Total	48		

a F3. v126. Con mediador intercultural: La comunicación es más fluida < F1. v120. Con traductor-intérprete: La comunicación es más fluida

b F3. v126. Con mediador intercultural: La comunicación es más fluida > F1. v120. Con traductor-intérprete: La comunicación es más fluida

c F3. v126. Con mediador intercultural: La comunicación es más fluida = F1. v120. Con traductor-intérprete: La comunicación es más fluida

d F3. v127. Con mediador intercultural: La reunión dura menos que sin un profesional < F1. v121. Con traductor-intérprete: La reunión dura menos que sin un profesional

e F3. v127. Con mediador intercultural: La reunión dura menos que sin un profesional > F1. v121. Con traductor-intérprete: La reunión dura menos que sin un profesional

f F3. v127. Con mediador intercultural: La reunión dura menos que sin un profesional = F1. v121. Con traductor-intérprete: La reunión dura menos que sin un profesional

g F3. v128. Con mediador intercultural: Los padres expresan mejor sus preocupaciones < F1. v122. Con traductor-intérprete: Los padres expresan mejor sus preocupaciones

h F3. v128. Con mediador intercultural: Los padres expresan mejor sus preocupaciones > F1. v122. Con traductor-intérprete: Los padres expresan mejor sus preocupaciones

- i F3. v128. Con mediador intercultural: Los padres expresan mejor sus preocupaciones = F1. v122. Con traductor-intérprete: Los padres expresan mejor sus preocupaciones
- j F3. v129. Con mediador intercultural: Los padres hacen más preguntas < F1. v123. Con traductor-intérprete: Los padres hacen más preguntas
- k F3. v129. Con mediador intercultural: Los padres hacen más preguntas > F1. v123. Con traductor-intérprete: Los padres hacen más preguntas
- l F3. v129. Con mediador intercultural: Los padres hacen más preguntas = F1. v123. Con traductor-intérprete: Los padres hacen más preguntas
- m F3. v130. Con mediador intercultural: Puedo hablar de más cosas con los padres < F1. v124. Con traductor-intérprete: Puedo hablar de más cosas con los padres
- n F3. v130. Con mediador intercultural: Puedo hablar de más cosas con los padres > F1. v124. Con traductor-intérprete: Puedo hablar de más cosas con los padres
- o F3. v130. Con mediador intercultural: Puedo hablar de más cosas con los padres = F1. v124. Con traductor-intérprete: Puedo hablar de más cosas con los padres

Estadísticos de contraste©

	F3. v126. Con mediador intercultural: La comunicación es más fluida - F1. v120. Con traductor-intérprete: La comunicación es más fluida	F3. v127. Con mediador intercultural: La reunión dura menos que sin un profesional - F1. v121. Con traductor-intérprete: La reunión dura menos que sin un profesional	F3. v128. Con mediador intercultural: Los padres expresan mejor sus preocupaciones - F1. v122. Con traductor-intérprete: Los padres expresan mejor sus preocupaciones	F3. v129. Con mediador intercultural: Los padres hacen más preguntas - F1. v123. Con traductor-intérprete: Los padres hacen más preguntas	F3. v130. Con mediador intercultural: Puedo hablar de más cosas con los padres - F1. v124. Con traductor-intérprete: Puedo hablar de más cosas con los padres
Z	-,263(a)	-,504(a)	-1,231(b)	-1,265(b)	-0,663(b)
Sig. asintót. (bilateral)	0,793	0,614	0,218	0,206	0,507

a Basado en los rangos negativos.

b Basado en los rangos positivos.

c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 61. Estadísticos de contraste de las variables sobre el uso de traductor e intérprete y sobre el uso de mediador intercultural.

En primer lugar debemos fijarnos en la Tabla 62 de Estadísticos de contraste. Como todos los p-valores son mayores de 0,05 (p-valores 0,793, 0,614, 0,218, 0,206, 0,507) no hay diferencias significativas en ninguna de las respuestas.

	N		Mediana
	Válidos	Perdidos	
F1. v120. Con traductor-intérprete: La comunicación es más fluida	60	83	4,0000
F1. v121. Con traductor-intérprete: La reunión dura menos que sin un profesional	60	83	3,0000
F1. v122. Con traductor-intérprete: Los padres expresan mejor sus preocupaciones	59	84	4,0000
F1. v123. Con traductor-intérprete: Los padres hacen más preguntas	60	83	4,0000
F1. v124. Con traductor-intérprete: Puedo hablar de más cosas con los padres	60	83	4,0000
F3. v126. Con mediador intercultural: La comunicación es	54	89	4,0000

más fluida			
F3. v127. Con mediador intercultural: La reunión dura menos que sin un profesional	54	89	3,0000
F3. v128. Con mediador intercultural: Los padres expresan mejor sus preocupaciones	54	89	4,0000
F3. v129. Con mediador intercultural: Los padres hacen más preguntas	54	89	4,0000
F3. v130. Con mediador intercultural: Puedo hablar de más cosas con los padres	53	90	4,0000

Tabla 62. Medianas de las variables comparadas

La ausencia de diferencias significativas entre el grado de acuerdo con las afirmaciones en función de si estas se refieren a mediador intercultural o a traductor-intérprete puede deberse a la confusión por parte de los docentes de las funciones de ambos profesionales o a que no se aprecien diferencias entre las ocasiones en las que interviene un traductor-intérprete y las que interviene el mediador mientras que el facilitador de la comunicación actúe de forma profesional y la comunicación sea buena. En ese caso, para el docente lo menos importante es el perfil y las funciones. De cualquier modo, definir de manera más precisa las funciones de cada uno de ellos puede ayudar no solo a distinguir las figuras, sino a elaborar un perfil profesional para cada uno que se ajuste a las necesidades existentes.

2.2. Quedar al margen con mediador intercultural o con traductor e intérprete

Se comparan las variables v125 - *Quedar al margen con traductor-intérprete* y v131 - *Quedar al margen con mediador intercultural* para intentar averiguar si existen diferencias entre las respuestas a estas dos variables situadas en el último bloque de respuestas del cuestionario. Se utiliza la técnica Chi-cuadrado para obtener esta comparación.

		F4. v131. Quedar al margen con mediador intercultural		Total
		Si	No	Si
F2. v125. Quedar al margen con	Si	2	1	3

traductor-intérprete	No	o	51	51
Total		2	52	54

Tabla 63. Tabla de contingencia F2. v125. Quedar al margen con traductor-intérprete * F4. v131. Quedar al margen con mediador intercultural

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,308(b)	1	0,000		
Corrección por continuidad(a)	19,089	1	0,000		
Razón de verosimilitudes	13,289	1	0,000		
Estadístico exacto de Fisher				0,002	0,002
Asociación lineal por lineal	34,654	1	0,000		
N de casos válidos	54				

a Calculado solo para una tabla de 2x2.

b 3 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,11.

Tabla 64. Pruebas de chi-cuadrado

Como se observa en la Tabla 64, puesto que $p = 0.002 < 0.05$ (sig. Exacta (bilateral)) de la fila de Fisher, podemos decir que se observa una asociación (o dependencia) entre las dos variables contrastadas, es decir, no hay diferencias significativas.

2.3. Comparación entre los métodos de comunicación tutor-niños (bloque de variables C2) y la comunicación tutor-padres (bloque de variables E1)

El tutor tiene que utilizar los medios con los que cuenta, ya que no existe la posibilidad de disponer de una persona presente en el aula constantemente para ayudar en comunicación. La intención de la comparación presentada aquí es averiguar si los métodos utilizados con más frecuencia en la comunicación tutor-

padres extranjeros difieren de manera significativa de los utilizados en la comunicación tutor-niños. Para ello se comparan las variables que tienen similitud en ambos bloques mediante la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
E1. v69. Mediante gestos - C2. v25. Por gestos	Rangos negativos	88(a)	47,55	4184,00
	Rangos positivos	4(b)	23,50	94,00
	Empates	41 ^o		
	Total	133		
E1. v70. Con la ayuda de un diccionario - C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes	Rangos negativos	103(d)	57,07	5878,00
	Rangos positivos	6(e)	19,50	117,00
	Empates	25(f)		
	Total	134		
E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero - C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español	Rangos negativos	69(g)	50,04	3453,00
	Rangos positivos	23(h)	35,87	825,00
	Empates	43(i)		
	Total	135		
E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres - C2. v29. Mediante los hermanos	Rangos negativos	26(j)	35,50	923,00
	Rangos positivos	49(k)	39,33	1927,00
	Empates	58(l)		
	Total	133		
E1. v72. Hablo algún otro idioma - C2. v30. He aprendido palabras básicas de otros idiomas	Rangos negativos	53(m)	45,61	2417,50
	Rangos positivos	38(n)	46,54	1768,50
	Empates	42(o)		
	Total	133		
E1. v71. Con la ayuda de otros docentes - C2. v31. Mediante el profesor de apoyo del centro	Rangos negativos	36(p)	46,79	1684,50
	Rangos positivos	43(q)	34,31	1475,50
	Empates	53 ^o		
	Total	132		
E1. v71. Con la ayuda de otros docentes - C2. v32. Mediante otra persona del centro	Rangos negativos	28(s)	40,14	1124,00
	Rangos positivos	49(t)	38,35	1879,00
	Empates	57(u)		
	Total	134		
E1. v80. Con un traductor automático - C2. v33. Utilizo un traductor automático	Rangos negativos	36(v)	20,06	722,00
	Rangos positivos	3(w)	19,33	58,00
	Empates	94(x)		
	Total	133		

a E1. v69. Mediante gestos < C2. v25. Por gestos

b E1. v69. Mediante gestos > C2. v25. Por gestos

c E1. v69. Mediante gestos = C2. v25. Por gestos

d E1. v70. Con la ayuda de un diccionario < C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes

- e E1. v70. Con la ayuda de un diccionario > C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes
- f E1. v70. Con la ayuda de un diccionario = C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes
- g E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero < C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español
- h E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero > C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español
- i E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero = C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español
- j E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres < C2. v29. Mediante los hermanos
- k E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres > C2. v29. Mediante los hermanos
- l E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres = C2. v29. Mediante los hermanos
- m E1. v72. Hablo algún otro idioma < C2. v30. He aprendido palabras básicas de otros idiomas
- n E1. v72. Hablo algún otro idioma > C2. v30. He aprendido palabras básicas de otros idiomas
- E1. v72. Hablo algún otro idioma = C2. v30. He aprendido palabras básicas de otros idiomas
- p E1. v71. Con la ayuda de otros docentes < C2. v31. Mediante el profesor de apoyo del centro
- q E1. v71. Con la ayuda de otros docentes > C2. v31. Mediante el profesor de apoyo del centro
- r E1. v71. Con la ayuda de otros docentes = C2. v31. Mediante el profesor de apoyo del centro
- s E1. v71. Con la ayuda de otros docentes < C2. v32. Mediante otra persona del centro
- t E1. v71. Con la ayuda de otros docentes > C2. v32. Mediante otra persona del centro
- u E1. v71. Con la ayuda de otros docentes = C2. v32. Mediante otra persona del centro
- v E1. v80. Con un traductor automático < C2. v33. Utilizo un traductor automático
- w E1. v80. Con un traductor automático > C2. v33. Utilizo un traductor automático
- x E1. v80. Con un traductor automático = C2. v33. Utilizo un traductor automático

Estadísticos de contraste©

	E1. v69. Mediante gestos - C2. v25. Por gestos	E1. v70. Con la ayuda de un diccionario - C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes	E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero - C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español	E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres - C2. v29. Mediante los hermanos	E1. v72. Hablo algún otro idioma - C2. v30. He aprendido palabras básicas de otros idiomas	E1. v71. Con la ayuda de otros docentes - C2. v31. Mediante el profesor de apoyo del centro	E1. v71. Con la ayuda de otros docentes - C2. v32. Mediante otra persona del centro	E1. v80. Con un traductor automático - C2. v33. Utilizo un traductor automático
Z	-8,126(a)	-8,806(a)	-5,200(a)	-2,732(b)	-1,332(a)	-5,524(a)	-1,990(b)	-4,810(a)
Sig. asintót. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,006	0,183	0,600	0,047	0,000

- a Basado en los rangos positivos.
- b Basado en los rangos negativos.
- c Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 65. Rangos

Se observan diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones de las variables v69 y v25 (por gestos), v70 y v27 (diccionario); v74 y v28 (compañeros de clase); v76 y v29 (hermanos); v80 y v33 (traductor automático) porque sus p-valores son inferiores a 0,05. A continuación, analizaremos cada par de variables

2.3.1. Variables v69 y v25: Comunicación mediante gestos

En la Tabla 66 observamos que los sujetos puntúan significativamente más alto en v25 que en v69 (prueba de los rangos sumados de Wilcoxon: $Z=-8,12$ $p<0.05$).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
V69 E1. Mediante gestos - V25 C2. Por gestos	Rangos negativos	88(a)	47,55	4184,00
	Rangos positivos	4(b)	23,50	94,00
	Empates	41(c)		
	Total	133		

a V69 E1. Mediante gestos < V25 C2. Por gestos

b V69 E1. Mediante gestos > V25 C2. Por gestos

c V69 E1. Mediante gestos = V25 C2. Por gestos

Tabla 66. Rangos variables v69 y v25.

Los datos obtenidos indican que los tutores utilizan más la comunicación por gestos en la comunicación con niños dentro del aula que en la comunicación con los padres. Probablemente esto se deba a que dentro del aula la comunicación se produce de una manera más fluida y espontánea. Así, con los niños, la comunicación es informal y se trata de agilizar exclusivamente. Además, no hay cuestiones sociocomunicativas de relaciones sociales, protocolo, jerarquías, etc. que impidan recurrir a los gestos. Con los padres es una situación formal y el registro (o relaciones de protocolo y jerárquicas) es otro totalmente distinto. Sería ridículo, incluso podría llegar a considerarse una falta de respeto que un docente intentara comunicarse mediante gestos con un padre alófono. En el caso de los padres, tal vez sea menos complicado prever problemas de comunicación y buscar a alguien que se encargue de facilitar la comunicación, ya que los encuentros y reuniones son más fáciles de organizar y proveerse de los recursos necesarios para la comunicación.

2.3.2. Variables v70 y v27: Mediante diccionarios de imágenes

En la Tabla 67 observamos que los sujetos puntúan significativamente más alto en v27 que en v70 (prueba de los rangos sumados de Wilcoxon: $Z=-8,80$ $p<0,05$).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
E1. v70. Con la ayuda de un diccionario - C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes	Rangos negativos	103(d)	57,07	5878,00
	Rangos positivos	6(e)	19,50	117,00
	Empates	25(f)		
	Total	134		

d E1. v70. Con la ayuda de un diccionario < C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes

e E1. v70. Con la ayuda de un diccionario > C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes

f E1. v70. Con la ayuda de un diccionario = C2. v27. Mediante diccionarios de imágenes

Tabla 67. Rangos variables v70 y v27.

Los datos obtenidos indican que el uso de diccionarios es más común con en la comunicación con los niños que en la comunicación con los padres, ya que al igual que en la comunicación mediante gestos, la comunicación dentro del aula es una comunicación rápida y que surge de forma espontánea, mientras que la comunicación del tutor con los padres suele estar prevista con anterioridad, aunque no en todos los casos, y el tutor se puede dotar de los medios necesarios con antelación.

2.3.3. Variables v74 y v28: Compañeros de la misma clase del niño extranjero

En la Tabla 68 observamos que los sujetos puntúan significativamente más alto en v28 que en v74 (prueba de los rangos sumados de Wilcoxon: $Z=-5,20$ $p<0,05$).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero - C2. v28.	Rangos negativos	69(g)	50,04	3453,00
	Rangos positivos	23(h)	35,87	825,00

Mediante otros niños de la misma clase que hablan español	Empates	43(i)		
	Total	135		

g E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero < C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español

h E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero > C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español

i E1. v74. Un compañero de clase del niño extranjero = C2. v28. Mediante otros niños de la misma clase que hablan español

Tabla 68. Rangos variables v74 y v28

Recurrir a un niño de la misma clase que hable los dos idiomas en la comunicación es más común dentro del aula que en la comunicación con los padres. Esto se debe una vez más a la propia dinámica del aula donde la comunicación surge en el día a día. Esto también puede deberse a que los docentes perciben lógicamente que no deben recurrir a un niño para intervenir en una tutoría sobre otro niño. Normalmente, los temas tratados con los padres atañen al propio niño y son asuntos no conviene que estén en conocimiento de sus compañeros.

2.3.4. Variables v76 y v29: Hermanos del niño extranjero

En la Tabla 69 observamos que los sujetos puntúan significativamente más alto en v29 que en v76 (prueba de los rangos sumados de Wilcoxon: $Z=-2,73$ $p<0,05$).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres - C2. v29. Mediante los hermanos	Rangos negativos	26(j)	35,50	923,00
	Rangos positivos	49(k)	39,33	1927,00
	Empates	58(l)		
	Total	133		

j E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres < C2. v29. Mediante los hermanos

k E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres > C2. v29. Mediante los hermanos

l E1. v76. Un hermano mayor del niño traduce para sus padres = C2. v29. Mediante los hermanos

Tabla 69. Rangos variables v76 y v29

A pesar de que comparado con otros medios para comunicarse dentro del aula, la comunicación a través de hermanos no es uno de los más utilizados, si se compara su uso entre la comunicación con padres y la comunicación dentro del aula, los resultados indican que este recurso se utiliza con más frecuencia dentro del aula que

en la comunicación con los padres. Al igual que ocurría en los casos anteriores, esto podría deberse a la propio carácter informal de la situación comunicativa dentro del aula.

2.3.5. Variables v80 y v33: Traductor automático

En la Tabla 70 observamos que los sujetos puntúan significativamente más alto en v33 que en v80 (prueba de los rangos sumados de Wilcoxon: $Z=-4,81$ $p<0,05$).

		N	Rango promedio	Suma de rangos
E1. v80. Con un traductor automático - C2. v33. Utilizo un traductor automático	Rangos negativos	36(v)	20,06	722,00
	Rangos positivos	3(w)	19,33	58,00
	Empates	94(x)		
	Total	133		

v E1. v80. Con un traductor automático < C2. v33. Utilizo un traductor automático

w E1. v80. Con un traductor automático > C2. v33. Utilizo un traductor automático

x E1. v80. Con un traductor automático = C2. v33. Utilizo un traductor automático

Tabla 70. Rangos variables v80 y v33

Como ocurre en las variables comparadas anteriormente, la propia dinámica y la espontaneidad de las situaciones hacen que el tutor recurra con más frecuencia a este tipo de soluciones en la comunicación con los niños dentro del aula que en la comunicación con los padres.

2.4. Comparación entre el uso de niños como facilitadores de la comunicación según el curso de tutoría

El objetivo de esta comparativa es determinar si el curso de tutoría influye en la utilización de los niños como facilitadores de la comunicación por parte del tutor para comunicarse con los niños y con los padres. Por tanto, se comparan los resultados

obtenidos para cada variable en función del curso. Para ello se utilizarán en primer lugar las frecuencias para cada una de las opciones (nunca, casi nunca, de vez en cuando, a menudo y casi siempre). Una vez analizadas las frecuencias de uso de cada variable en función del curso, pasaremos a comparar los datos de la media de uso de las variables en función de si se trata de situaciones que ocurren dentro del aula o si por el contrario, se trata de la comunicación con los padres extranjeros. De este modo, se seguirá el esquema que se presenta a continuación:

- Un compañero de clase actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y los niños extranjeros (v28) en función del curso.
- Un hermano mayor actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y el niño (v29) en función del curso.
- Un compañero de clase actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y los padres de otros niños (v74) en función del curso.
- Un hermano mayor actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y los padres (v76) en función del curso.
- Los propios niños intervienen como intérpretes en la comunicación entre el docente y los padres (v75).
- Comparación de las medias obtenidas para la variable v28 – Uso de un compañero de clase como intérprete dentro del aula frente a la v74 – Uso de un compañero de clase del niño en la comunicación con los padres
- Comparación de las medias obtenidas para la variable v29 – Uso de hermanos mayores para comunicarse con los niños extranjeros dentro del aula y la variable v76 – Uso de hermanos mayores para la comunicación con los padres.

El análisis incluye todos los cursos incluidos en el cuestionario para Educación Infantil y Educación Primaria. En nuestra opinión, consideramos que es llamativo ver cómo se utiliza a niños relativamente pequeños para realizar una tarea como es la interpretación, considerada con frecuencia complicada por parte de los adultos. En las aulas de los cursos incluidos en el análisis, las edades de los niños pueden situarse

entre los dos años y diez meses (primer curso de Educación Infantil) y los doce años y cinco meses (sexto curso de Educación Primaria).

2.4.1. Uso de compañero de clase como facilitador de la comunicación dentro del aula (v28) en función del curso

Como ha quedado reflejado en los resultados, con frecuencia los docentes recurren a otros niños dentro del aula para que interpreten para sus compañeros dentro del aula.

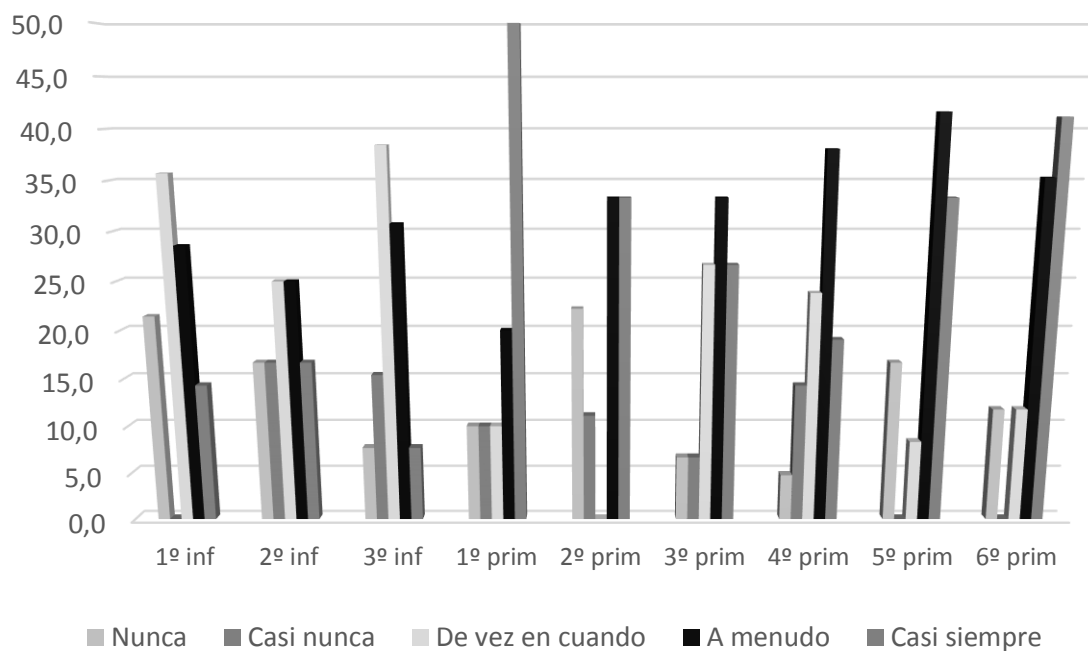


Gráfico 78. Comunicación dentro del aula mediante otros niños que hablan español

Tal y como muestra el Gráfico 78, los tutores del primer curso de Educación Primaria son los que con más frecuencia recurren a esta opción. También se utiliza con bastante frecuencia en el caso de sexto de primaria. En nuestra opinión, se trata de algo normal puesto que de ese modo, el tutor no tiene que depender de nadie externo a la hora de comunicarse con los niños que no hablan español. Además,

dentro del aula esta facilitación de la comunicación se entiende más bien como algo para ayudar al compañero a entender las órdenes de la profesora y a decirle lo que el niño necesita, mientras que los temas tratados con los padres alófonos van más allá de lo que puede entender un niño con esa edad. Por otro lado, los cursos en los que un menor porcentaje ha indicado recurrir casi siempre a esta solución son los cursos que pertenecen a Educación Infantil. En estos cursos las respuestas están más repartidas entre las otras opciones.

2.4.2. Un hermano mayor actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y el niño (v29) en función del curso

En el Gráfico 79 se muestra la frecuencia con la que los docentes recurren a los hermanos en la comunicación con los niños dentro del aula.

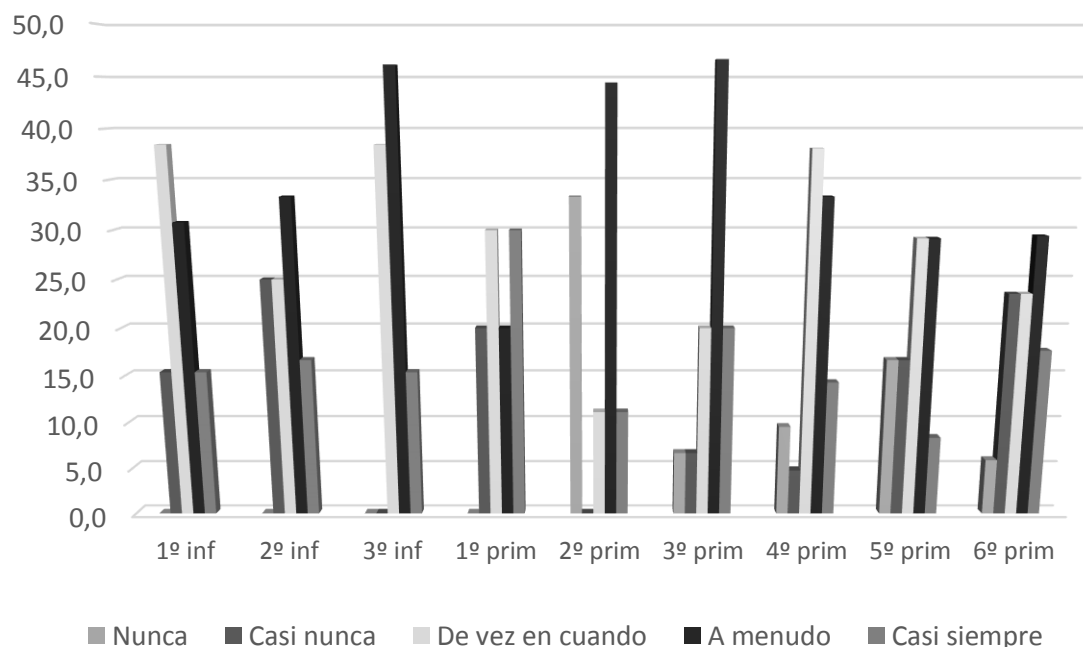


Gráfico 79. Comunicación dentro del aula mediante los hermanos

En esta variable predomina el amarillo que indica *a menudo* en la mayoría de los casos. Así, tal y como se aprecia en el gráfico, los cursos en los que los docentes se han decantado por esta opción son tercero de Educación Infantil y tercero de Educación Primaria, seguidos de segundo de Educación Primaria. Tal vez, esto podría deberse a que en muchos casos se recurre a los hermanos mayores en los cursos más bajos, puesto que según van subiendo los niños de curso o bien han aprendido el idioma o los hermanos ya no están en el centro educativo, ya que los CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) suelen acoger desde el primer curso de Educación Infantil hasta el último de Educación Primaria (6º curso).

2.4.3. Un compañero de clase actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y los padres de otros niños (v74) en función del curso

En este apartado analizamos la frecuencia con la que los docentes recurren a los compañeros del niño para comunicarse con los padres de otros niños de la misma aula en función del curso. Tal y como muestra el Gráfico 80, los porcentajes están distribuidos más uniformemente que en las opciones anteriores en las que se recurría a los niños para comunicarse con otros niños. Así, vemos que las respuestas se suelen inclinar más hacia las opciones de casi nunca o nunca, especialmente en los cursos de Educación Infantil. El único caso en el que hay una frecuencia que sobresalga con respecto a las otras es tercero de Educación Primaria, donde prácticamente el 50% de los encuestados de ese curso ha respondido que *de vez en cuando* recurren a los compañeros para interpretar en la comunicación con los padres de otros compañeros.

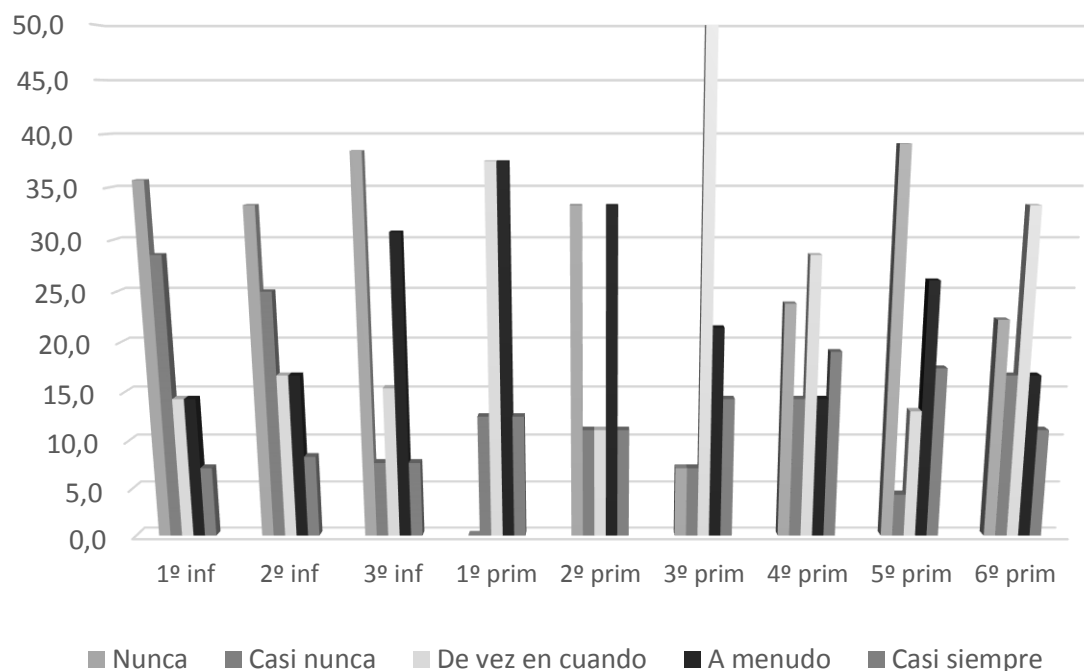


Gráfico 80. Un compañero de clase del niño extranjero

El hecho de que se utilice a niños para interpretar en las conversaciones con los padres de otros compañeros podría reflejar una vez más la concepción de la interpretación natural (Harris and Sherwood 1978) que tienen los docentes, ya que consideran que los niños, a pesar de ser pequeños son capaces de interpretar en situaciones que puede que ni ellos mismos entiendan. Además, en consideramos que los docentes deben analizar con cuidado las situaciones en las que recurrir a otros compañeros. Como se refleja en las recomendaciones de los programas de formación de niños intérpretes puestos en marcha en algunos países, los niños no deben interpretar en situaciones en las que se vayan a tratar temas personales de otros compañeros. Si se utilizan niños para interpretar en dichas situaciones, se podría estar infringiendo de algún modo la protección de datos, ya que se ponen en conocimiento de un igual datos que afectan personalmente al niño.

2.4.4. Un hermano mayor actúa como intérprete en la comunicación entre el docente y los padres (v76) en función del curso

El Gráfico 81 muestra la frecuencia con la que los docentes recurren a los hermanos mayores para interpreten en la comunicación por los padres. Vemos que se trata de un recurso bastante utilizado, especialmente en tercero de E. Primaria, donde prácticamente el 50% de los docentes de este curso ha indicado que recurre a menudo a esta forma de comunicación. También se trata de una solución bastante utilizada en primero y segundo de E. Infantil, donde alrededor aproximadamente el 40% recurre a esta solución también a menudo. Cabe destacar que, tal y como podemos apreciar en dicho gráfico que, excepto en segundo de E. Primaria, en el resto de cursos las opciones nunca o casi nunca las ha señalado un porcentaje muy bajo de docentes.

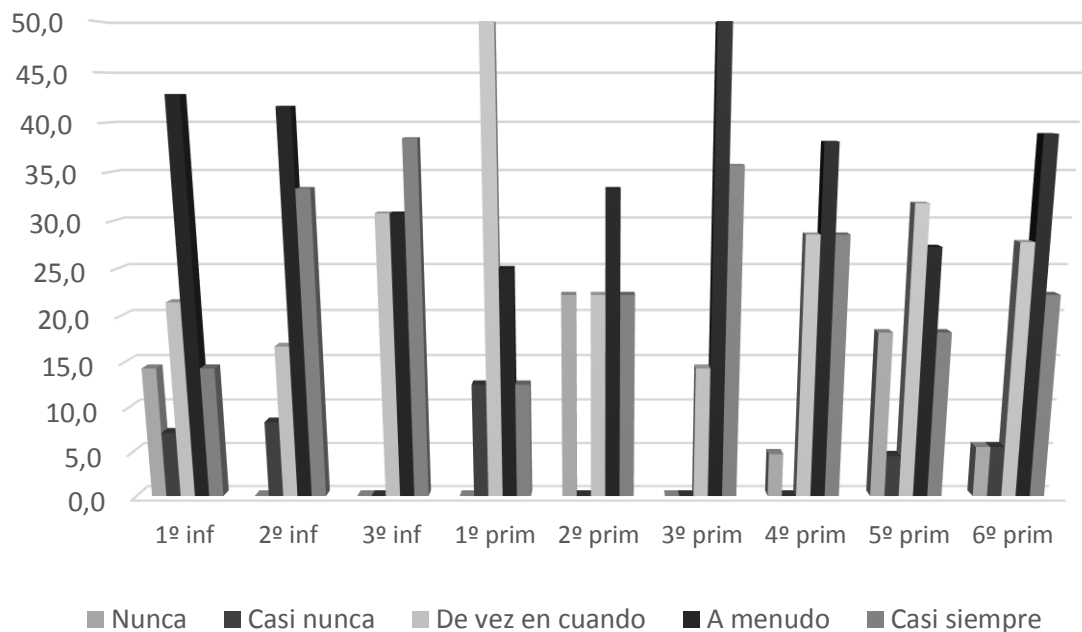


Gráfico 81. Un hermano mayor traduce para los padres

Estos datos corroboran la idea expresada por algunos autores como Cline y Crafter (2014). En opinión de estos autores, y especialmente en el ámbito educativo,

los padres prefieren que sean los familiares los que interpreten para ellos, aunque se trate de niños. También es una opción bastante accesible para los padres, ya que no necesitan pedir a alguien que les acompañe sino que se valen de sus hijos mayores para comunicarse con los docentes de sus hijos menores.

2.4.5. Comparación entre v28 y v74 en función del curso de tutoría

El Gráfico 82 muestra la media obtenida para la frecuencia de uso de los compañeros en el caso de la comunicación con los niños extranjeros (v28) y en el caso de la comunicación con los padres extranjeros (v74). Los indicadores 1 a 5 se corresponden con las cinco opciones que el encuestado podía indicar, siendo 1 la menos frecuente y 5 la más frecuente. En el caso de variable v28 hay una tendencia ascendente que se rompe en el segundo curso de Educación Primaria y con un pico destacado en primer curso de Educación Primaria.

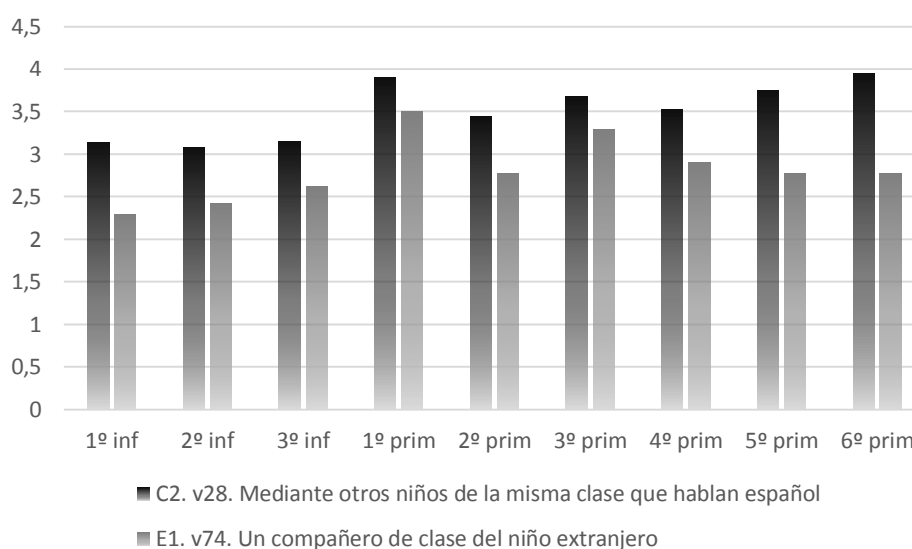


Gráfico 82. Media de las variables v28 y v74 en función del curso de tutoría

El Gráfico 82 incluye también las medias de la variable v78 en función del curso de tutoría. Las medias de frecuencia de uso de otros compañeros del niño extranjero

en la comunicación con los padres extranjeros, muestran que no existe una tendencia clara de aumento de la frecuencia con el aumento del curso, con un pico anómalo en primer curso de Educación Primaria y que sigue una tendencia ascendente en segundo y tercero, pero que desciende en cuarto, quinto y sexto curso de Primaria.

Esta distribución de respuestas puede deberse a diversos motivos, entre otros, el tiempo de estancia de estos niños extranjeros España y el momento de su incorporación al sistema educativo. Lo mismo ocurre para la comunicación con los padres, ya que el tiempo de estancia en España puede influir en su habilidad para comunicarse.

2.4.6. Comparación entre v29 y v76 en función del curso de tutoría

El Gráfico 83 muestra las medias de frecuencia de uso obtenidas en función del curso de tutoría. Este gráfico indica que la mayor frecuencia de uso de hermanos mayores en la comunicación con los niños se da en el primer curso de Educación Primaria, mientras que la media de frecuencia más alta en la comunicación con los padres extranjeros se da en el tercer curso de Educación Primaria.

También vemos que no hay una tendencia clara del aumento de la frecuencia de uso de este medio para comunicarse en función de los cursos de tutoría.

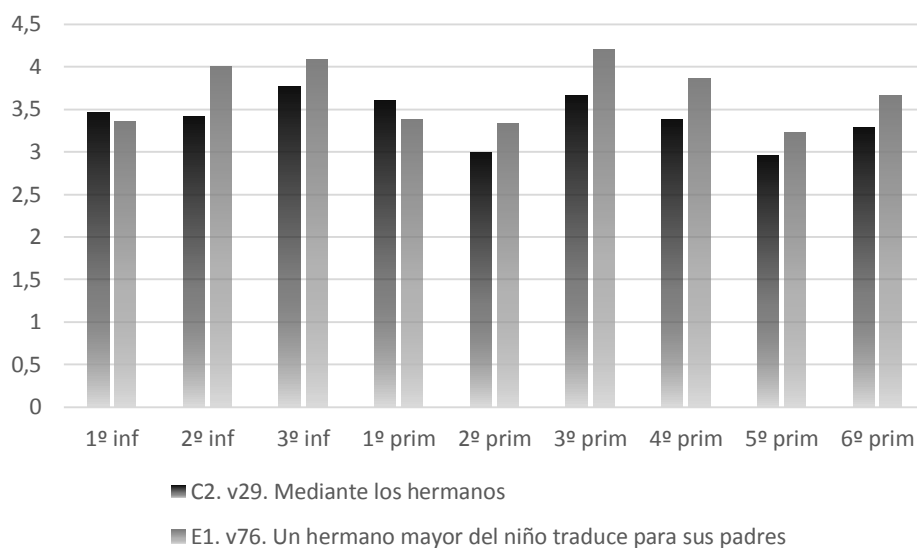


Gráfico 83. Media de las variables v29 y v76 en función del curso de tutoría

2.4.7. Comparativa variable v75 en función del curso

El Gráfico 84 que aparece a continuación muestra la evolución de la media de frecuencia de uso de los niños como facilitadores de la comunicación entre tutores y padres. Si analizamos lo que ocurre en los distintos cursos de Educación Infantil y Primaria en los que se recurre al niño extranjero para la comunicación con sus padres, observamos que la frecuencia de uso es mayor en los cursos más altos de cada ciclo. Por ejemplo, vemos que su uso es más frecuente en el tercer curso de Educación Infantil. En cuanto a Educación Primaria, vemos que la frecuencia de uso de este medio para comunicarse es mayor en los últimos cursos de primaria que en los primeros cursos, a excepción de 5º curso. Esto podría deberse a que los padres consideran que cuanto mayor es el niño, mayor es su capacidad para servir como facilitador de la comunicación.

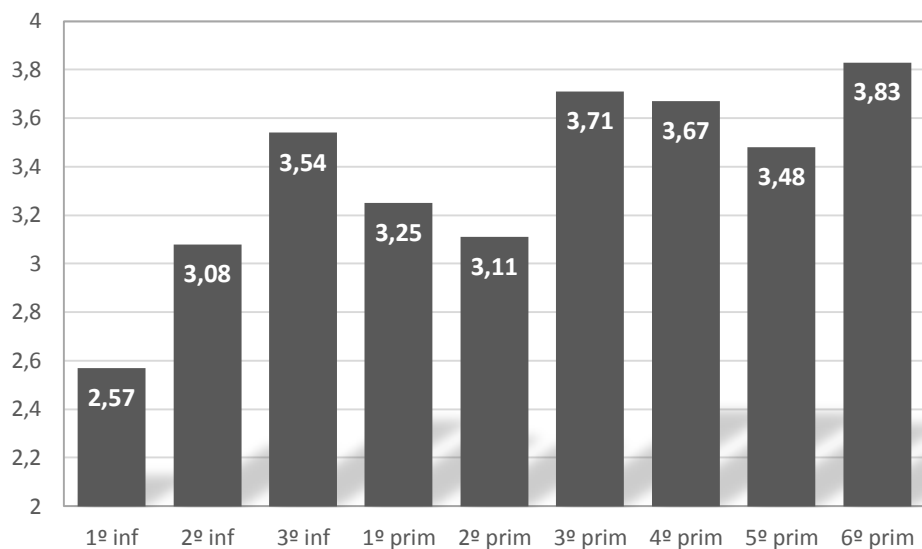


Gráfico 84. Niño como facilitador de la comunicación en función del curso

3. Comentarios de los encuestados

El cuestionario incluía una pregunta abierta en la que el encuestado podía añadir cualquier información que estimaran conveniente.

Entre las respuestas más repetidas encontramos la necesidad de contar con un mediador intercultural o un traductor e intérprete en los centros donde trabajan los tutores. Además, la mayoría de los encuestados hace referencia a la figura del mediador como una figura positiva, nunca negativa. Muchos se quejan de la desaparición de esta figura por los recortes y reclaman la vuelta de estos profesionales, porque, en su opinión, la comunicación era mucho más fluida cuando contaban con su presencia.

Aquellos que indican que no cuentan con esta figura, afirman que utilizan «soluciones caseras», según la situación. Entre estas soluciones, la más repetida es el uso de los hermanos mayores u otros alumnos del centro para comunicarse con los

padres, o son los propios padres los que vienen acompañados de compatriotas a las reuniones para que les hagan de traductores. Otro comentario generalizado es la necesidad de la presencia del mediador intercultural para facilitar la integración de los padres extranjeros en la educación de sus hijos y en el colegio.

Así, las respuestas en este apartado reflejan una vez más algunos de los temas incluidos en el cuestionario y cuyos resultados se ha reflejado en el análisis. Así, los docentes reiteran la información sobre las soluciones improvisadas como el recurso a niños o a otras personas sin formación. También reflejan su aprecio por la figura del mediador intercultural, la figura con la que parece ser que algunos han tenido más experiencia. Sin embargo, en algunos comentarios en los que aluden al mediador parece que se refieren a funciones más propias de los intérpretes. Así, cabe plantearse la posibilidad, de la existencia de un perfil mixto que permita adecuarse a las necesidades específicas de este ámbito.

En el siguiente cuadro se pueden leer todos los comentarios realizados de forma anónima.

COMENTARIOS INCLUIDOS EN LA PREGUNTA ABIERTA DEL CUESTIONARIO⁹³

- Como este curso no tengo en el aula ningún alumno extranjero he rellenado el cuestionario recordando el curso anterior que tenía 5 alumnos de Marruecos, (de una clase de 26 alumnos, de 5 años, tercer curso del segundo ciclo de infantil)
- En la actualidad todos los alumnos hablan español
- Es muy lamentable que estos niños lleguen de su país y sean incorporados inmediatamente a un aula, normalmente de Ed. infantil, en la cual no comprenden ni al adulto ni a sus iguales, y en una situación en la que no se han encontrado nunca, Carecen de todo tipo de información y el periodo de adaptación suele ser traumático para los niños.
- Actualmente el centro no cuenta con mediador y hemos de servirnos de otros alumnos para comunicarnos con los padres.

⁹³ Los comentarios se han recogido tal y como los incluyeron los encuestados. Solo se han corregido erratas.

- Con los recortes a mi centro se le quitó la mediadora y creo que debería estar, puesto que nos ayuda muchísimo con las familias magrebíes del centro. Fue una mala decisión su despido.
- Deberíamos contar con toda clase de recursos, tanto materiales como personales, para facilitar nuestra labor como docentes (en lo referente a la multiculturalidad). No podemos desarrollar nuestra función docente de manera eficiente, si contamos con el hándicap del idioma. Por eso, es fundamental, que los alumnos extranjeros entraran (se incorporaran) al aula con un mínimo vocabulario en español.
- Normalmente, cuando interviene un traductor, es alguien que conoce ambos idiomas, el de los padres y el español. Suelen ser los padres los que se traen a esa persona para que les faciliten la comunicación, En el centro donde trabajo, tenemos los mismos medios o menos que en otros donde no tienen la dificultad del alumnado extranjero con desconocimiento de idioma. ni se flexibiliza la ratio ni se nos ayuda con personal extra para montar, por ejemplo, un aula de acogida, ni se nos dota de medios materiales para facilitar la comunicación con el alumnado. La sensación es que el problema es nuestro, no de la consejería y resulta penoso sentir esto. Soy una apasionada de mi trabajo, pero el sentirse abandonado por las administraciones, hace que muchos, poco a poco, vayan cambiando de destino y el centro está siempre en "punto de partida", sin la estabilidad de plantilla que se ven en otros centros.
- En este centro había la figura del traductor por parte del ayuntamiento pero nunca utilicé este servicio. Ya no existe esta figura en el centro. Siempre que he utilizado alguna persona para comunicarme con los padres la han traído ellos (familiar, vecino,...) o hemos llamado a un alumno de 5º o 6º.
- No he contado con profesionales traductores, en las entrevistas.
- En la etapa de E. Infantil, los niños/as extranjeros se adaptan fácilmente y son aceptados entre los compañeros/as como uno más. El problema lo tenemos mayormente con los padres, generalmente, que desconocen la lengua castellana.
- Actualmente los extranjeros traen a sus hijos cuando ya saben algo de español. Ahora no tengo problemas de comunicación. Hace 10 ó 15 años sí. Los marroquíes son diplomáticos y dicen lo que creen que deben decir, no lo que es la verdad. "Sí, sí, sí. No pasa nada..." También he observado diferencia entre ellos dependiendo de su procedencia (del campo o de la ciudad). Debería contarse en los centros en los que acuden mayoritariamente alumnos de origen marroquí con "mediadores" porque su

cultura, además del idioma, interfiere muchas veces en la buena comunicación y relación colegio-familia.

- Nunca he contado con ningún profesional (traductor-intérprete ni mediador intercultural).
- No hemos tenido profesionales ni intérpretes. La relación con la familia y traducción es siempre a través de los niños y hermanos mayores.
- Además de los aspectos educativos a nivel de currículo es muy importante conocer los aspectos culturales de España y del pueblo o ciudad donde acuda el niño/a extranjero.
- Deberían de controlar el número de inmigrantes por colegio y en base a eso mandar a intérpretes aunque sea solo para comunicarse con los padres o familia en las reuniones que se desarrollan a lo largo del curso. En muchos casos, las familias árabes no disponen de medios ni personal para comunicarse con la comunidad educativa.
- Hasta que los padres conozcan suficientemente el idioma, es imprescindible la figura de un mediador con ellos, en caso contrario, no se producirá una integración realmente efectiva de los alumnos/as
- En el día a día casi nunca contamos con mediadores o intérpretes. Nos las arreglamos con fórmulas más caseras. No solemos tener conflictos y los padres suelen ser receptivos a lo que se les demanda.
- Mediador intercultural: con la crisis lo quitaron del CEIP hace dos años, por desgracia. Era una figura muy bien considerada y ayudaba mucho en el centro. Estuvo controlado por Ayuntamiento. Debería el Ayuntamiento volver a contratarlas.
- La participación de los padres extranjeros es muy diferente según la nacionalidad. Los marroquíes son una comunidad muy cerrada.
- Este centro en la actualidad no dispone ni de traductor ni mediador. El formulario lo he rellenado en base a la experiencia de años anteriores.
- Considero que el trabajo docente con alumnos multiculturales requiere de equipos de personas, donde alguno al menos tenga conocimiento del idioma, cultura... Al desconocimiento del idioma se unen otros problemas personales, sociales,...de las familias, con baja implicación y seguimiento de la escolaridad de sus hijos. Escasos recursos y falta tiempo para elaborarlos en centros ordinarios.
- Además de la comunicación con la familia, a veces median en las aulas, con lo que se facilita mucho la interacción entre el alumnado.

- En mi aula hay dos alumnas marroquíes, una de ellas es sorda y la otra oyente. La comunicación es fluida ya que utilizamos la LSE, con dificultad pues en casa no la utilizan. Con la oyente que conoce el idioma no hay problema. Con los padres utilizo la mediación de una hermana mayor. Hace unos años si existía en el centro un mediador que asistía a las reuniones y traducía, pero ahora no; es verdad que en el centro no hay muchos niños inmigrantes.
- Es importante que la administración educativa incorporara a los centros voluntarios extranjeros para facilitar la comunicación tanto de tutores a padres y viceversa, como de apoyo al alumnado extranjero. En la mayoría de los países "desarrollados" de la UE existe esa figura.
- Sería interesante que hubiese una especialidad nueva centrada en la educación compensatoria y la acogida. Maestro: especialidad educación compensatoria. En numerosos centros el horario de educación compensatoria se utiliza para cubrir horarios de maestros que tienen asignaturas de horario más reducido (francés, en colegios de una línea por ejemplo). No tienen formación específica previa y además su enseñanza del idioma no está reglada ni controlada por ningún currículo. Los materiales que tenemos en las aulas están destinados a enseñar la lengua española a alumnos que ya la hablan y no sirven adecuadamente para enseñar una lengua desde cero. En cuanto a los problemas derivados de la falta de intervención de esta persona, no estoy muy segura puesto que confío en que traduzca lo que digo.
- Sería importante contar con medios y recursos suficientes para atender a este alumnado. Nos vemos obligados a buscar todas las posibles soluciones.
- He trabajado en más de 10 centros y en ninguno he contado con un mediador de ningún tipo. Debería ser un recurso de obligada presencia en aquellos centros con un alumnado inmigrante elevado.
- Cuando ha habido profesionales, han hablado con las familias fuera del colegio, en sus casas, ya que tenían una función de servicios sociales también.
- Actualmente en el centro no hay mediador. Cuando lo ha habido ha sido positivo.
- Sería importantísimo contar con medios y recursos suficientes para atender a este alumnado. Nos vemos obligados a buscar todas las posibles soluciones.
- En el municipio debería crearse la figura del mediador / traductor / intérprete / conciliador entre familias y centros, sobre todo entre la cultura árabe y española. Sí hay colaboración con otras culturas= eslavas, por ejemplo.

- Cualquier ayuda interna y/o externa que suponga favorecer la comunicación entre familiar extranjeras de alumnos que desconocen el español la valoro muchísimo.
- Solo una vez tuve un alumno recién llegado a España con desconocimiento del idioma, en 1º de primaria. Desde la primera entrevista solicité la intervención de un mediador intercultural del ayuntamiento. Solíamos tener problemas con las fechas, por lo que siempre eran entrevistas individuales. Logramos captar el interés de la familia desde el principio. Actualmente el alumno cursa 2º de ESO y es un alumno brillante.
- El profesional dota de más estructuración a la intervención, mientras que el mediador (que suele compartir la misma nacionalidad de origen en los casos en los que he trabajado con él) obtiene más empatía o es percibido como más cercano por los padres. No obstante, obviamente la formación resulta esencial y a mayor formación y experiencia mejores resultados
- Nunca he trabajado con un intérprete-traductor cuando he tenido niños de otros países.
- En los centros públicos no intervienen profesionales para la combinación. Nos apañamos como podemos. No podemos pagar a un profesional.
- El ayuntamiento de La Unión ha prescindido del puesto que tenía para una mediadora social. Nadie desempeña este puesto, por lo que dichas familias están desatendidas.
- Este tema es tan complejo que una encuesta con respuestas estancas no da una visión completa de lo que puede opinar un profesor/a. Los matices son muy importantes para sacar un poco de luz en un tema tan complejo.
- En nuestro caso, sería interesante tener una mediadora-intérprete árabe en nuestro centro en determinados momentos.
- Todos los centros de zonas que reciben inmigración deberían contar con mediadores que conozcan el idioma, sobre todo, para Magreb.
- Sería necesario contar con un mediador en los centros para favorecer la relación de los padres con el colegio.
- Sería interesante dotar a los centros de documentación específica característica para las diversas culturas, así como de un mediador o profesional externo.
- La mayoría de los padres que no hablan nuestro idioma no vienen a las reuniones; los que lo hacen suelen venir acompañados de compatriotas que hacen de traductor, En general, los niños extranjeros no hispanohablantes que me llegan ya hablan algo de español.

4. Resumen del análisis y discusión de los resultados

En este apartado resumiremos los resultados más importantes y su análisis, incidiendo sobre los aspectos que, a nuestro parecer, son más relevantes para la presente tesis.

4.1. Bloque A: Perfil del encuestado

En este bloque se recogen datos relativos a la edad, sexo, años trabajados como docente, tipo de docencia y CPR de pertenencia del centro. Este bloque es muy importante puesto que permite al encuestado centrar sus respuestas en el lugar de trabajo del curso durante el que se distribuye la encuesta.

La muestra de nuestro estudio está formada por 143 docentes, todos ellos tutores, de Educación Infantil y Educación Primaria. Como comentábamos en el Capítulo de Metodología, en un principio la encuesta estaba dirigida también a tutores de los cursos pertenecientes a Enseñanza Secundaria y de hecho, se distribuyó a un total de 47 institutos de Educación Secundaria, pero la baja tasa de respuestas obtenida (25 respuestas) nos llevó a incluir en el análisis solo los cuestionarios pertenecientes a Educación Secundaria para evitar una interpretación sesgada de los datos. En el caso de Educación Infantil y Primaria contactamos por teléfono con prácticamente 100 centros, de los que se obtuvieron un total de 143 repuestas de tutores. De estos, 107 impartían docencia en Educación Primaria (74,83%) y 36 impartían docencia en Educación Infantil (25,17%), lo que coincide con la distribución de docentes según la etapa educativa en la que imparten docencia. La gran mayoría de los encuestados son mujeres (82,52%) frente a una minoría de varones (17,48%), tanto en las etapas de Educación Infantil como en Educación

Primaria. Estos datos tampoco son sorprendentes, puesto que en la formación universitaria en Educación suele haber una amplia mayoría de mujeres.

En cuanto a la edad de los encuestados, estos pertenecen a un amplio rango de edad, siendo la edad mínima 26 años y la edad máxima 64, con una media de 45 años de edad. En lo relativo a los años trabajados como docente, también existe un amplio rango de respuestas, puesto que el tiempo máximo indicado por los encuestados es 40 años y el mínimo corresponde a menos de un año, con una media de 18 años.

Como hemos visto en el Capítulo 4 sobre el alumnado extranjero en la Región de Murcia, la distribución de inmigrantes por la región no es homogénea, sino que suele atender a sus propios intereses. Consecuentemente, la distribución de alumnos extranjeros tampoco es homogénea, por lo que determinadas zonas registran una mayor presencia de alumnado extranjero que otras. Por tanto, tal y como indicábamos en el Capítulo de Metodología y para mantener la confidencialidad y la protección de datos en los casos de municipios en los que solo hubiera un centro, decidimos realizar el análisis geográfico en función del Centro de Profesores y Recursos al que pertenece cada centro, o más bien pertenecía cada centro en el momento en el que se remitieron los cuestionarios, puesto que esta distribución de los centros en CPR ha sufrido modificaciones en el último año. A estos CPR pertenecen diferentes centros educativos, lo que no permite vincular las respuestas con un centro educativo o municipio, salvaguardando así la confidencialidad que se nos exigía por parte de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. En este sentido, el CPR desde el que más respuestas se recibieron fue el CPR Murcia II.

4.2. Bloque B: Características del aula

Como indicábamos en el Capítulo de Metodología, el objetivo de este apartado es situar las respuestas en el contexto del centro de trabajo de los tutores

encuestados. Al tratarse de un estudio descriptivo, se trata de información que ayuda a contextualizar las respuestas que los tutores van a indicar posteriormente. Este bloque incluye información sobre el aula de la que el encuestado es tutor (curso, cantidad de alumnos y cantidad de alumnos extranjeros) y del centro (disponibilidad de aula de acogida, disponibilidad de aula de compensatoria).

La media de alumnos por aula, según los datos obtenidos es 21 alumnos, lo que indica que los tutores que participaron en nuestro estudio trabajan en aulas convencionales⁹⁴. En lo que se refiere al curso de tutoría, el curso más representado es 5º de Educación Primaria, seguido por 4º y 6º de Primaria. En cuanto a la nacionalidad de los alumnos, y como era de esperar dados los datos demográficos y de educación disponibles, la percepción de los tutores coincide con las estadísticas del Servicio de Estadística, siendo Marruecos el país de procedencia del mayor número de alumnos extranjeros, seguido de América Hispanohablante.

En lo relativo a la información de las aulas de compensatoria, cuya finalidad es acoger al alumnado que se encuentra en situación desfavorable por diversos motivos, entre ellos pertenencia a una minoría étnica o cultural pero no es obligatorio que existan, nuestro análisis muestra que un 56,8 % indicó que en su centro no disponía de este tipo de aula, frente a un 43,2% que indicó que sí contaban con estas. En lo referente a las aulas de acogida, que se diferencian de las anteriores principalmente en el tipo de alumnado que acude a las mismas, los datos son bastante claros, solo el 5,1% de los encuestados indicó que disponía en su centro de este último tipo de aula.

⁹⁴ La ratio de alumnos en Educación Infantil y Primaria es 25 alumnos, según establece el Decreto 132/2010 a nivel nacional y la Orden de 16 de enero de 2009 a nivel regional para la Región de Murcia.

4.3. Bloque C: Comunicación tutor-niños

La comunicación de los docentes con los padres extranjeros es el tema principal de estudio de esta tesis, pero también es importante saber cómo solventan los docentes los posibles problemas que pudieran surgir en la comunicación con los niños extranjeros que tienen en el aula. A este aspecto se refieren todas las preguntas y afirmaciones incluidas en este bloque.

Como muestra el Capítulo de Análisis de resultados y discusión, se trata de un bloque de preguntas en el que se incluye gran cantidad de afirmaciones con las que el encuestado debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo. Así, en una primera pregunta se le ofrecen al encuestado una serie de afirmaciones relacionadas con la llegada al aula y el conocimiento del idioma, los recursos disponibles, los medios para comunicarse dentro del aula, y los contenidos y la legislación.

En los aspectos relacionados con la entrada en el aula y el conocimiento de los niños extranjeros, los datos obtenidos indican que los docentes están de acuerdo en que la comunicación es complicada cuando un niño no habla español al llegar al aula, que es importante aprender algunas palabras en el idioma del niño que no habla español para facilitar su integración en los primeros días, principalmente en los casos en los que no existe una aula de acogida. Del mismo modo, hay un alto grado de acuerdo con la idea de que el niño entre al aula con el resto de sus compañeros una vez que haya aprendido español, siempre y cuando exista un aula de acogida. En cuanto al uso de gestos e imágenes para ayudar al aprendizaje, recibe una respuesta casi unánime de acuerdo, ya que más del 99% está de acuerdo con esta afirmación. Los gestos se utilizan con bastante frecuencia a la hora de la comunicación con los niños. En cuanto a la total integración del alumno en el aula en la que desarrolla su aprendizaje, existe un acuerdo prácticamente unánime sobre la necesidad de dicha integración para hacer posible el aprendizaje. Además los docentes encuestados confirman lo demostrado en el análisis de la literatura: los niños más pequeños son los que más rápido aprenden los idiomas, incluso ayudan a los padres. En la revisión

de la literatura ha quedado patente la importancia del papel que desarrollan los niños intérpretes, principalmente debido a su rápida adquisición de la lengua de acogida. Esta adquisición suele ser tan rápida que, como hemos visto en numerosos estudios, son ellos los que hacen de puente entre sus docentes y sus padres.

En lo que se refiere a los recursos con los que cuenta el tutor para superar problemas de comunicación, integración y aprendizaje, las respuestas de los tutores indican que no están de acuerdo y que consideran que no disponen de los recursos necesarios para superar estas barreras. Es importante destacar que esta pregunta no se refiere únicamente a su relación con el alumnado extranjero, sino que problemas de aprendizaje e integración pueden aparecer independientemente de la procedencia del niño.

En cuanto a los medios para comunicarse, a un alto porcentaje de encuestados no le importaría tener una tercera persona dentro del aula para comunicarse con los niños que no hablan español, aunque también un porcentaje importante a los que no les gustaría tener una tercera persona traduciendo para ellos dentro del aula. En lo que sí que está de acuerdo un alto porcentaje de tutores es que son necesarios más medios para comunicarse con los alumnos extranjeros. Uno de los medios para comunicarse podría ser la presencia del traductor, con la que hemos visto que está de acuerdo un alto porcentaje de tutores como refleja la afirmación anterior.

En lo relativo a los contenidos y legislación es importante destacar que el cuestionario se distribuyó entre los docentes poco después de la aprobación por el Congreso de los Diputados en noviembre de 2013 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada el 10 de diciembre de 2013. Esta ley no sustituye a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), sino que modifica el texto de dicha ley. Por eso, consideramos adecuado recabar la opinión de los tutores sobre el tratamiento de la diversidad cultural dentro de esta ley y sobre si los nuevos contenidos reflejan de algún modo la sociedad multicultural que es España en la actualidad. En cuanto a los contenidos, hay un alto porcentaje que está de acuerdo en la multiculturalidad del aula y en cómo esto

se refleja en los contenidos de las asignaturas. Sin embargo, en lo que se refiere a la LOMCE y su consideración de la multiculturalidad, el grado de desacuerdo es bastante elevado, lo que nos lleva a deducir que los tutores no creen que se haya tenido en cuenta la multiculturalidad en la redacción de la nueva ley de modificación de la anterior.

En este mismo bloque se preguntaba por los métodos que utilizan con más frecuencia los tutores para comunicarse con los niños que no hablan español. De los datos obtenidos podemos decir que los métodos que utilizan los docentes con más frecuencia para comunicarse con los niños dentro del aula son los gestos, los dibujos, los diccionarios de imágenes y otros niños del aula que hablan español. Los hermanos de los niños que no hablan español también son un método utilizado pero en menor medida. En cuanto a otras opciones como el profesor de apoyo u otra persona del centro son opciones que no se utilizan prácticamente en ninguna ocasión. Cabe destacar que los encuestados indicaron que la opción otros no la utilizaban nunca, lo que indica que la pregunta recogía prácticamente todos los medios con los que el tutor cuenta para comunicarse con el alumno extranjero en clase.

Este bloque también incluía una pregunta sobre el material en otros idiomas del que disponen los docentes para comunicarse con los niños dentro del aula. Al existir un error en el diseño del cuestionario en línea se tuvo que descartar esta pregunta pues no permitía indicar más de una opción.

4.4. Bloque D: Comunicación tutor – padres

El objetivo principal de este bloque es obtener datos que nos permitan concluir si el docente considera las posibles dificultades que puedan experimentar los padres extranjeros a la hora de acceder a la información. Este bloque presenta los datos de preguntas que indagan sobre la relación del tutor con los padres en general para ir delimitando las respuestas del docente hacia su relación con los padres extranjeros y

pasar a analizar los problemas que experimentan estos padres e intentar clasificar dichos problemas en función de su causa (cultural, lingüística o situación personal).

La primera pregunta está relacionada con la información que se ofrece a los padres en las reuniones generales. La información que más se suele comunicar a los padres en este tipo de reuniones está relacionada con la vida de sus hijos en el centro educativo (normas básicas del centro e información sobre incidencias/contenidos/actividades complementarias), aunque los docentes también indicaron que el resto de la información sobre la que se solicitaba información (funcionamiento del sistema educativo, cuestiones relativas a cada niño, información sobre reuniones con los padres) también se comunicaba a menudo en este tipo de reuniones. Los datos obtenidos nos indican que los docentes no tienen en cuenta el desconocimiento del idioma a la hora de comunicar la información a padres extranjeros puesto que comunican gran parte de información importante para el aprendizaje del niño en reuniones generales a las que asisten todos los padres, tanto extranjeros como nativos. Esto debe hacernos reflexionar sobre la plena participación de los padres extranjeros que no hablan el español en la vida escolar de sus hijos, puesto que si la información se comunica en reuniones generales con el resto de la clase puede que no consigan entender completamente todo lo que se está comunicando.

En la línea de las diferencias entre la información que se proporciona a los padres nacionales y a los padres extranjeros, la siguiente pregunta indaga directamente sobre si existen diferencias en esta información. A esta pregunta, responde negativamente un porcentaje bastante alto de docentes (90,2%) que consideran que no existen diferencias entre la información proporcionada a los padres nacionales y a los padres extranjeros en las reuniones. Y en esta misma línea, al preguntarles si existe determinada información que se comunique a los padres extranjeros únicamente, y no en las reuniones generales de padres, la gran mayoría contestó que toda la información se comunicaba en reuniones para padres en general. Una vez que ha quedado claro que no existen diferencias en la comunicación

que se proporciona a los padres nacionales y a los padres extranjeros, y conscientes de que la reunión general no es el único medio para comunicar información del que pueden valerse los docentes para informar a los padres, consideramos conveniente indagar sobre estos medios en el caso de los padres extranjeros. Así, vemos que los medios que se utilizan para trasladar información a los padres extranjeros son las notas en español y a través de sus propios hijos. Cabe cuestionarse aquí hasta qué punto estos padres reciben dicha información y si en algunas ocasiones, lo que se atribuye a falta de participación no podría deberse a falta de información.

Este bloque incluía dos preguntas sobre disponibilidad de información en otros idiomas en el centro. La primera se refería a documentación (formularios, partes, información sobre normas, etc.) en otros idiomas y la segunda se refería a información visual, por ejemplo carteles informativos, en diferentes idiomas. Sin embargo, al igual que ocurría con una pregunta similar en el bloque anterior, un error en el diseño del cuestionario en línea nos ha obligado a descartar su análisis puesto que los encuestados no podían señalar más de una respuesta, como hubiera sido necesario. Esta pregunta se incluyó porque existe una Guía de información educativa multilingüe de la Región de Murcia (López Oliver and Linares Garriga 2006) que incluye una serie de formularios e información en idiomas como árabe, chino, español, francés, inglés, rumano y ruso.

A continuación se incluye una pregunta relativa a los problemas a los que se enfrentan los padres extranjeros según los docentes. Las opciones incluidas aquí surgen de las entrevistas y grupo focal, así como del mismo cuestionario piloto, con algunas modificaciones como explicábamos en el Capítulo de Metodología. La pregunta no solo indagaba sobre la presencia de problemas en sí, sino que se pedía a los docentes que relacionaran el problema con una de las tres causas propuestas: diferencias culturales, desconocimiento de la lengua, situaciones personales. Las diferencias culturales son el motivo identificado por un mayor porcentaje en el caso del desconocimiento del sistema educativo español (42,14%) y del desconocimiento de la función del docente (35,97%). Los docentes consideran que en los casos de

problemas como el desconocimiento del funcionamiento del centro, desconocimiento del material y del vocabulario, y desconocimiento de recursos para comunicarse con los docentes, el motivo principal es el desconocimiento del idioma. Además, los docentes consideran que las situaciones personales son el motivo principal del desconocimiento de la situación de los hijos en clase y del desconocimiento de temas relacionados con la educación de los propios hijos, en el caso de padres extranjeros.

4.5. Bloque E: Comunicación tutor – padres extranjeros

Este bloque se refiere específicamente a la relación del tutor con los padres extranjeros y a las soluciones encontradas a los problemas identificados previamente.

Al igual que el bloque de la comunicación en el aula, este bloque incluye una pregunta en la que se pide al tutor que identifique la forma en la que gestiona los problemas de comunicación con los padres extranjeros. Los métodos más utilizados son una persona que habla el idioma de los padres y un hermano mayor del niño. La elección de la expresión «una persona que habla el idioma de los padres» no se realizó de modo arbitrario sino que con esta expresión se pretende indicar la inexistencia de cualquier tipo de profesionalidad, puesto que puede tratarse de cualquier persona. La opción del mismo niño traduce para sus padres también es una opción a la que se recurre con frecuencia. Se trata de tres opciones que, como hemos visto previamente, pueden tener una serie de consecuencias para la comunicación. Esa persona que habla el idioma de los padres es un término genérico que puede referirse a diferentes soluciones, unas más profesionalizadas (mediador, traductor e intérprete) o totalmente desprofesionalizadas (amigo, vecino, conocido, otros padres, etc.).

Por ese motivo, se incluye una pregunta en la que se intenta ir matizando si existe algún tipo de profesionalización aportando opciones como: mediador, docente del centro (inglés, francés), traductor (e intérprete), servicio de interpretación telefónica y una persona que habla el idioma de los padres pero desconozco su formación. Los datos indican que la opción menos profesionalizada (persona que habla el idioma pero desconozco su formación) es la más utilizada. Esto confirma nuestra hipótesis de que las soluciones ad hoc o improvisadas están a la orden del día en la comunicación entre tutores y padres alófonos.

Además, la responsabilidad de contar y buscar una persona que pueda hacer posible la comunicación con los padres suele recaer sobre estos últimos. En este bloque también se ahonda en la función del facilitador de la comunicación, uno de los temas más debatidos en la ISP y al que se han acercado diversos autores (Wadensjö 1993; Davidson 2000; Martin and Abril Martí 2002; Angelelli 2004a, 2008; Pöllabauer 2004; Tomassini and Nicolini 2005; Hale 2008; Hsieh 2008; Mikkelsen 2008; Ortega Herráez *et al.* 2009; Matu *et al.* 2012; Foulquí Rubio and Abril Martí 2013; Boyd 2014). Las opciones incluidas ya han sido investigadas por otros autores con una terminología similar (cf. Pöchhacker 2000, Ortega Herráez 2006, Ortega Herraez y Foulquie Rubio 2008), y abarcan desde una postura más neutral e imparcial en la comunicación hasta un abanico más amplio de funciones, que incluyen una mayor implicación del facilitador de la comunicación.

4.6. Bloque F: Uso de profesionales en la gestión de la comunicación tutor – padres extranjeros

En este bloque se pide a los docentes que expresen sus opiniones sobre la comunicación cuando han contado con la intervención de profesionales, presentando las mismas preguntas para los casos en los que la comunicación haya sido facilitada por un mediador intercultural o por un intérprete.

En este apartado disminuye la cantidad de respuestas obtenidas, puesto que solo respondieron al mismo entre 55 y 60 docentes. Esto confirma los datos obtenidos en las respuestas anteriores que indican que muchos de los tutores no han contado con la presencia de profesionales.

Los docentes están de acuerdo con todos los aspectos positivos presentados, excepto en el de la duración de la reunión donde la mediana es 3 (indiferente). De cualquier modo, y dado que como se ha venido exponiendo a lo largo de esta tesis, no se suele recurrir en este contexto a la figura del traductor-intérprete, estos datos deben analizarse con cautela. En cuanto al hecho de sentirse al margen por la sobreintervención o falta de intervención del traductor, solo 3 de los 66 docentes que contestaron a esta pregunta indicaron que se habían sentido al margen.

En el caso del trabajo con mediador intercultural se ofrecían las mismas opciones que para el traductor e intérprete. En esta pregunta se obtuvieron prácticamente los mismos resultados que en el caso de traductor-intérprete. Todos indicaron estar de acuerdo excepto en la afirmación relativa a la duración de la reunión, que la mediana obtenida es indiferente. En cuanto a sentirse al margen por la sobreintervención o falta de intervención del mediador, solo 2 de los 58 docentes que respondieron a esta pregunta indicaron sentirse al margen.

El bloque F incluía también una pregunta sobre la actitud de los padres alófonos al contar con la presencia de un profesional. De nuevo aquí, los docentes indicaron que las actitudes más frecuentes solían ser agradecimiento y relajación. Y otra pregunta sobre el grado de satisfacción de los docentes en los casos en los que han actuado profesionales, en este caso, sin distinción entre traductor-intérprete y mediador. Más del 46% de los docentes que respondieron a esta pregunta indicaron que la experiencia había sido satisfactoria en aquellos casos en los que habían contado con profesionales.

Finalmente, el cuestionario incluía una pregunta abierta para permitir a los docentes incluir cualquier comentario que consideraran útil para esta tesis. En

nuestra opinión esta pregunta sirve como conclusión al propio cuestionario, puesto que aparecen algunos de los temas tratados en el mismo y algunas aportaciones nuevas. Así, los comentarios incluidos muestran que los recortes debidos a la crisis han supuesto la desaparición de la figura del mediador/intérprete en muchos centros. Sin embargo, se trata de un tema que no se circunscribe únicamente a la zona de distribución del cuestionario, sino que es algo que está ocurriendo también en otras comunidades autónomas como Cataluña (Vargas Urpi 2014).

4.7. Variables comparadas

El objetivo de este apartado es comparar algunos de los datos obtenidos para establecer si existen diferencias significativas entre algunas variables. De este modo, en el análisis presentado en este apartado se presenta un análisis inferencial de algunas variables, mientras que otras se comparan en función de los datos de frecuencia obtenidos.

Para establecer si existen diferencias en los casos en los que se recurre a traductor-intérprete y los casos en los que se recurre a mediador se lleva a cabo el W-test (prueba de los rangos con signo de Wilcoxon). El análisis indica que no existen diferencias entre el grado de acuerdo en las afirmaciones relativas al uso de traductor-intérprete y mediador intercultural.

A continuación se analiza si existen diferencias significativas en las respuestas dadas a las preguntas sobre quedar al margen con traductor-intérprete o con mediador. En este caso se utiliza la técnica Chi-cuadrado, y se determina que no existen diferencias significativas en las respuestas.

La siguiente comparación realizada se centra en las soluciones que aparecen en el cuestionario relativas a la comunicación dentro del aula y comunicación con los padres alófonos. Para llevar a cabo dicha comparación se utiliza la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. De este modo, se observan diferencias significativas

en las comparaciones de las variables relacionadas con los gestos (v69 y v25), con el uso de diccionarios (v70 y v27), con la intervención de compañeros de clase (v74 y v28), con la intervención de los hermanos (v76 y v29), y con la ayuda de traductores automáticos (v80 y v33).

Tras el análisis inferencial de las variables anteriores, se comparan los datos obtenidos en algunos aspectos, principalmente sobre el recurso a niños para que intervengan en la comunicación, presentando los datos en función del curso de tutoría. Así, se toma cada una de las variables en las que se recurre a niños y se observa la frecuencia según el curso.

En el caso del uso de niños para la comunicación con los compañeros dentro del aula vemos que se trata de una opción a la que acuden *casi siempre* el 50% de los docentes de primer curso de E. Primaria y el 40% de los docentes de sexto curso de E. Primaria. Recurrir a hermanos para comunicarse en el aula es una solución que utiliza *a menudo* el 50% de los docentes de tercer curso de E. Infantil y segundo y tercer curso de E. Primaria. Sin embargo, en lo que se refiere a las ocasiones en las que se recurre a un compañero de clase para comunicar con los padres de otro niño, las respuestas se sitúan más hacia los valores *nunca/casi nunca*, excepto en el caso de tercer curso de E. Infantil en el que el 50% de los docentes encuestados indican que recurren *de vez en cuando* a esta opción. Por último, la opción de recurrir a hermanos para comunicarse con los padres es una opción que se utiliza prácticamente por igual en todos los cursos, y en este caso, las respuestas están más situadas en el lado positivo (*de vez en cuando, a menudo, casi siempre*) de las opciones planteadas.

En los tres últimos apartados se comparan las variables v28 y v74 (uso de compañeros para la comunicación en el aula frente uso de niños para la comunicación con padres); las variables v29 y v76 (uso de hermanos para la comunicación en el aula frente uso de hermanos para la comunicación con los padres) y el uso del niño para comunicarse con los padres. En cuanto al primer par de variables, parece que la tendencia a utilizar este medio para la comunicación con los niños va aumentando al aumentar el cursos, sin embargo, esta tendencia se rompe en el segundo curso de

E. Primaria tanto para la comunicación en el aula como para la comunicación con los padres. En esta última vemos que también disminuye en los cursos cuarto, quinto y sexto. El segundo par de variables (v29 y v76) tampoco indica una tendencia clara de aumento o disminución del recurso a esta opción en función del curso. Así, cuando parece que existe una tendencia de aumento relacionada con el curso, esta se rompe o comienza el descenso, sin seguir tampoco una tendencia clara. En cuanto a recurrir al niño para la comunicación con sus padres alófonos, los datos analizados muestran que hay una tendencia ascendente entre los cursos primero y tercero de E. Infantil. Sin embargo, esta tendencia se rompe y comienza una tendencia descendente que se vuelve a interrumpir en el tercer curso de E. Primaria. Lo que sí indican los datos es que el curso en el que más se recurre a esta opción es en sexto curso de E. Primaria.

En este penúltimo apartado del capítulo, se ha intentado resumir los principales datos presentados a lo largo del Capítulo de Análisis y discusión de resultados para poder obtener una perspectiva más resumida de los mismos.

5. Consideraciones finales

En este apartado se han presentado los resultados obtenidos mediante el cuestionario diseñado para la fase final. Como se ha podido ver, el análisis de los datos aporta valiosa información sobre los aspectos analizados y nos permite determinar el grado de cumplimiento de nuestros objetivos. Además, tal y como veremos con más detalle en el siguiente capítulo nos permiten confirmar las hipótesis planteadas en un principio.

Los datos presentados aquí abarcan aspectos que incluyen desde las características propias de cada aula hasta aspectos como las características y las funciones de este facilitador de la comunicación, ampliamente debatidos en el ámbito de la ISP. Por otro lado, el análisis realizado nos ha permitido afirmar que con

frecuencia se recurre a niños para interpretar en este ámbito y determinar si existen diferencias entre un curso y otro. Asimismo, y mediante la comparación de los datos obtenidos con las variables del uso de niños hemos podido establecer que no existen diferencias significativas en cuanto al uso de niños en la comunicación con otros niños y en la comunicación con los padres.

Por otro lado, en la última pregunta abierta en la que se le pide a los encuestados que añadan cualquier información que consideren de interés, muchos de ellos incluyeron comentarios relativos a la provisión del mediador intercultural y a la falta de este. Los datos del análisis nos llevan a afirmar pues, que al igual que ocurre en la mayor parte de servicios públicos, las soluciones a los problemas de comunicación son improvisadas. Con frecuencia se recurre a niños o personas sin formación para que realicen esta función y con frecuencia, la responsabilidad de aportar la solución a los problemas de comunicación recae sobre los padres. Además, en las ocasiones en las que se recurre a profesionales no queda claro si los docentes prefieren que intervenga el mediador o el intérprete. Tal vez, se podría tratar de un ámbito en el que sería necesario contar con un perfil mixto de mediador e intérprete que actúe en cada caso guiado por la raíz del problema, con formación para realizar las tareas sin que se confundan.

8

CONCLUSIONES

La presente tesis doctoral es el resultado de una trayectoria investigadora en ISP que comenzó hace dieciséis años con un trabajo fin de carrera en el ámbito de la interpretación en la policía. Desde aquel primer trabajo a la tesis aquí presentada hemos recorrido un largo camino plagado de obstáculos que no siempre ha sido fácil sortear. Algunos han sido fruto de la decisión personal de la autora de este trabajo, como el cambio de ámbito de investigación, de la interpretación en la policía a la interpretación en los centros educativos, pero otros son ya casi una leyenda en ISP, como las dificultades de acceso a los datos y a la población muestra de estudio, o los bajos índices de respuesta. Afortunadamente, estas dificultades se han ido superando a lo largo del camino, e incluso han contribuido a ampliar nuestra formación en investigación y nos han ayudado a confirmar la idea de la que partimos al comenzar a trabajar en este ámbito: la ISP es un tema apasionante y merece la atención de los investigadores en todos sus ámbitos, incluidos los menos explorados como es la interpretación en contextos educativos.

De esta suerte, la presente tesis doctoral supone un avance en un ámbito al que no se ha prestado suficiente atención en la investigación en ISP: la interpretación en contextos educativos. Así, supone un primer acercamiento a la comunicación en el ámbito educativo centrado específicamente en los padres alófonos y en su relación con el centro educativo desde la perspectiva de los docentes en la Región de Murcia.

En este último capítulo recogeremos las conclusiones extraídas durante el proceso de preparación de esta tesis doctoral. En primer lugar, confirmaremos o refutaremos las hipótesis planteadas y daremos cuenta del grado de cumplimiento de los objetivos que nos marcamos al inicio. A continuación, expondremos las limitaciones del estudio y, por último, sugeriremos las futuras líneas de investigación que esperamos permitan seguir analizando el tema de la presente tesis desde perspectivas diferentes.

Los problemas de comunicación con las personas alófonas en España se solucionan, por regla general, de manera improvisada, mediante amigos, familiares, e incluso niños y, en los casos en los que se recurre a soluciones profesionales, estos

no siempre implican la contratación del profesional más adecuado para intervenir en la comunicación. Mientras que estas soluciones han despertado el interés de numerosos investigadores en los últimos años en ámbitos como el sanitario y el judicial, la comunicación con las personas alófonas, especialmente con los padres en el ámbito educativo, es un tema prácticamente inexplorado. En países con una larga tradición en la recepción de inmigrantes, como el Reino Unido y Estados Unidos, es posible encontrar un mayor número de estudios sobre la actuación de los niños como intérpretes en los centros educativos, basados en las opiniones de padres, docentes y de los propios niños (cf. Capítulo 3). Sin embargo, en España, ámbito de análisis del presente trabajo, son aún escasos los trabajos centrados en la problemática de la comunicación en el ámbito educativo. Además, los trabajos existentes se centran mayoritariamente en el papel del mediador (por ejemplo, Llevot Calvet 2002) y en la perspectiva de éste (por ejemplo, Ortiz Cobo 2005, 2006) o del facilitador de la comunicación (por ejemplo, Vargas Urpi y Arumí Ribas 2014). La presente tesis continúa el trabajo de estudios como los mencionados, pero adopta una perspectiva innovadora centrándose en la visión del profesional de la educación en una situación en la que no existe ningún profesional de la mediación o interpretación disponible. Los recortes de la actual crisis económica que atraviesa nuestro país han dejado desprotegido al ámbito educativo, que ha visto mermados, no solo los recursos docentes, sino también los medios para la comunicación con padres y alumnos extranjeros.

Ante la mencionada escasez de soluciones institucionales para lograr una comunicación eficaz en el ámbito educativo, la interpretación natural realizada por los niños se ha convertido en la opción más empleada. En países con una larga tradición migratoria, como el Reino Unido o Estados Unidos, esta práctica está tan extendida que, en un intento de regular una realidad inevitable, incluso se han creado programas especialmente diseñados para formar a los niños bilingües para que actúen como intérpretes en determinadas situaciones dentro del ámbito escolar. Este tipo de programas, pioneros en los países mencionados anteriormente, permiten a los niños aprovechar un recurso del que ya disponen: la capacidad

bilingüe; pero les dota a la vez de las técnicas y las estrategias para traducir e interpretar de un modo más «profesional». En cuanto a España, no nos constan estudios centrados en analizar específicamente el recurso a niños para interpretar entre sus padres y diversos agentes (docentes, personal sanitario, policía, etc.) en ninguno de los ámbitos propios de la ISP. Sin embargo, sí que existen estudios que mencionan que se recurre a niños intérpretes en ámbitos de la ISP en general (Gómez Hurtado 2005; Valero Garcés 2006c; Ribalaygue 2008) pero no analizan las posibles consecuencias para dichos niños. Probablemente la escasez de estudios se deba a la historia relativamente corta que el fenómeno de la inmigración tiene en España. De cualquier modo, podemos afirmar que es algo de lo que están empezando a ser conscientes las autoridades. Prueba de ello podría ser un documento que contiene los criterios para la justificación de las faltas de asistencia de los alumnos a clase en Educación Secundaria (véase Anexo 6) elaborado por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia como parte del *Programa Regional de Absentismo y Abandono Escolar*, donde se indica lo siguiente:

Las faltas de asistencia por acompañar a los padres, madres o tutores legales a cualquier actividad laboral o cualquier gestión a realizar por los mismos (venta ambulante, comprar género, traducir conversaciones o documentos, etc.)

Ha sido precisamente la necesidad de analizar la realidad de la comunicación en los centros escolares, en parte, la realización de la presente tesis, que se ha centrado en recabar las percepciones de los docentes de Educación Infantil y Primaria, y en Secundaria -datos que se tuvieron que descartar como hemos visto- con un trabajo de campo que utiliza la encuesta como herramienta para la recogida de datos.

1. Conclusiones sobre la metodología

Tal y como se ha mencionado, para reunir los datos que han hecho posible la elaboración de esta tesis doctoral se ha aplicado una metodología empírica descriptiva que utiliza la encuesta como instrumento de recogida de datos. A pesar de ser uno de los instrumentos de mayor acogida en el ámbito de las Ciencias Sociales, el uso de la encuesta conlleva una serie de ventajas e inconvenientes, la mayoría de los cuales se discuten en el Capítulo 4 de este trabajo. En nuestra opinión y entre las ventajas que se han comentado previamente, la elección de la metodología y del cuestionario autoadministrado como instrumento de recogida de datos ha sido adecuada, principalmente por la posibilidad de reunir información de zonas geográficas diferentes y alejadas dentro de la Región de Murcia, algo primordial a la hora de describir los datos de manera general para toda la región, y no para una zona en concreto. Ninguna otra metodología nos hubiera permitido conseguir tantos datos diferentes, dadas las constricciones económicas y de tiempo. En cuanto al tipo de preguntas utilizadas en el cuestionario, el uso de preguntas cerradas presenta a su vez ciertas ventajas y desventajas. Del mismo modo, consideramos que la distribución en línea e impresa del cuestionario autoadministrado ha sido adecuada, puesto que permite al encuestado responder en el momento que considere más adecuado y en un espacio de tiempo relativamente corto. Por una parte permite una mayor operativización de las respuestas y facilita la codificación de las mismas para el investigador. Sin embargo, por otra parte, puede ocurrir que no refleje la opinión real del encuestado, ya que este tiene que ceñirse a unas opciones ofrecidas previamente pero al mismo tiempo disminuye el tiempo necesario para contestarlo.

Entre las limitaciones de la metodología, es necesario destacar que el índice de respuesta obtenido ha quedado por debajo de nuestras expectativas iniciales. No obstante, dicho índice es muy positivo si lo comparamos con los resultados de otros estudios similares y constituye, sin duda, una base sólida para continuar investigando sobre este tema. Por otra parte, el estudio realizado se hubiera beneficiado

enormemente del uso de instrumentos de tipo cualitativo para triangular los datos obtenidos mediante entrevistas con el resto de los miembros implicados en el contexto educativo, como por ejemplo, equipos directivos de algunos de los centros que participaron en nuestro estudio. No obstante, como resaltaremos más adelante, este tipo de iniciativas puede constituir un buen punto de partida para futuras líneas de investigación sobre este tema.

2. Conclusiones sobre los resultados, las hipótesis y los objetivos

Los resultados obtenidos y presentados en el Capítulo Análisis y discusión de los resultados nos llevan a confirmar nuestras hipótesis generales en su totalidad. Por un lado, los resultados confirman que existen problemas de comunicación entre los docentes y los niños extranjeros y sus padres. Además, hemos podido constatar que dichos problemas se suelen solucionar de manera improvisada o *ad hoc*, puesto que no se dispone de los medios adecuados para recurrir a profesionales. A pesar de que la improvisación parece la norma y no la excepción, en el caso de problemas de comunicación con los padres extranjeros, en contadas ocasiones se dispone de los servicios de mediadores interculturales y traductores e intérpretes para resolverlos. Hubiera resultado interesante ahondar en el tipo de problema al que se aplica cada una de las soluciones (*ad hoc* o profesional), pero no se incluyó nada relativo a este aspecto y por tanto no disponemos de dichos datos.

Así, los datos confirman nuestra hipótesis sobre el recurso generalizado a niños para que intervengan como intérpretes en la comunicación con los padres alófonos y con los niños alófonos dentro del aula. Este resultado confirma la práctica extendida de recurrir a niños para que actúen como intérpretes naturales en diversos contextos de ámbito social. Si atendemos a los datos obtenidos sobre la gestión de los

problemas de comunicación dentro del aula y a los referentes a la gestión de los problemas de comunicación con los padres alófonos, observamos que en ambos casos se trata del medio utilizado con más frecuencia. Además de la confirmación de nuestras hipótesis generales, nuestros resultados también confirman las hipótesis específicas planteadas.

En primer lugar, los datos corroboran que los docentes consideran que no disponen de los recursos necesarios ni para comunicarse con los niños extranjeros dentro del aula ni para comunicarse con los padres extranjeros que desconocen el idioma. Esta hipótesis se confirma con los datos obtenidos tanto en las respuestas cerradas del cuestionario, como en la última pregunta abierta, donde los encuestados podían añadir los comentarios que creyeran pertinentes al respecto. Así, podemos afirmar que en la mayoría de aspectos relacionados con la disponibilidad de recursos para gestionar la comunicación con alumnos extranjeros dentro del aula se obtuvo un alto grado de desacuerdo. Es necesaria, pues, una mayor concienciación de todos los agentes implicados sobre los problemas comunicativos resultantes de la presencia en el aula de niños alófonos y de la necesidad de dotar a los centros de medios para superarlos. Del mismo modo, la ausencia de aulas de acogida en los centros en los que imparten docencia los encuestados se puede considerar una falta de recursos a la hora de comunicarse, ya que el alumno extranjero no tiene la posibilidad de aprender español antes de incorporarse al aula con el resto de sus compañeros.

En segundo lugar, nuestros resultados también revelan la tendencia de los docentes a asumir que cualquier persona que sepa dos idiomas es válida a la hora de actuar como intérprete, independientemente de otras características como la edad y la formación. Los datos reflejan el uso de soluciones improvisadas y el recurso a los niños que nos permiten concluir que los docentes consideran que cualquier persona puede interpretar, sin necesidad de formación adicional. Sin embargo, los datos obtenidos no son concluyentes respecto a las opiniones de los docentes sobre la capacidad de los niños para interpretar, puesto que no podemos determinar con

exactitud si se trata de una situación que asumen los docentes o más bien del único modo que tienen de solucionar los problemas de comunicación cuando no pueden acceder a profesionales. Para conseguir datos más específicos sobre la opinión de los docentes en relación a la capacidad de un bilingüe para interpretar, convendría contrastar casos de interpretación realizada por profesionales con casos en los que actúe como facilitador de la comunicación una persona sin formación. De cualquier modo, y a pesar de la ausencia de datos concretos, la idea de que cualquier persona puede interpretar es una teoría generalizada y que defienden algunos autores como Harris (1976, 1980), Harris y Sherwood (1978), Bullock y Harris (1995), entre otros.

En tercer y último lugar, los datos obtenidos también sugieren que los docentes desconocen la formación que deben tener los facilitadores de la comunicación y el papel que deben desarrollar para realizar su labor de la manera adecuada. Los datos revelan que en los casos en los que actuó una persona externa al centro, una amplia cantidad de los encuestados desconocía su formación. El motivo de este desconocimiento puede radicar en que, en muchas ocasiones, se recurre a voluntarios que aportan soluciones ad hoc y las situaciones en las que se dispone de profesionales suelen ser puntuales. Lamentablemente, este desconocimiento no es exclusivo del ámbito educativo sino la norma en la mayoría de servicios públicos (véase Capítulo 2).

Una vez analizadas nuestras hipótesis, resumiremos la información recabada en relación con cada uno de los objetivos específicos del trabajo para determinar el grado de cumplimiento de los mismos.

En nuestro primer objetivo se planteaba la tarea de recabar información sobre la realidad del aula en la que trabaja el docente en cuanto a cantidad de alumnado español y extranjero, y las nacionalidades de estos últimos. El análisis de los datos nos permite afirmar que las aulas en las que se integran los niños extranjeros son aulas convencionales, con una media de 21 alumnos por clase. La nacionalidad más numerosa en cuanto a cantidad de alumnos extranjeros por clase es la marroquí, según la percepción de los tutores. Esta percepción coincide con los datos publicados

por el Servicio de Estadística de la Comunidad Autónoma de Murcia incluidos en esta tesis doctoral (cf. Capítulo 5), que reflejan que se trata de la principal nacionalidad tanto en términos de población residente como en términos de alumnado extranjero.

De los datos obtenidos podemos afirmar también que la existencia de aulas de acogida no es la norma, sino más bien la excepción en los centros de los que proceden las respuestas de los encuestados. Sin embargo, de acuerdo con la opinión de los tutores, sería necesario disponer de un número mayor de aulas de acogida para facilitar que los alumnos extranjeros se incorporen al aula común una vez que hayan adquirido conocimientos básicos de español.

De la misma forma, el segundo objetivo formulado planteaba la tarea de recabar información sobre cómo se comunican los docentes con los alumnos extranjeros de nueva incorporación y que desconocen el idioma oficial del aula. La incorporación de un alumno a un aula cuando no habla ni entiende español puede generar una serie de problemas de comunicación que el docente debe superar de algún modo. Así, este tiene a su disposición distintos medios o estrategias que pueden hacer posible esta comunicación, a saber, gestos, dibujos, diccionarios de imágenes, hermanos, otros niños, profesores del centro, etc. Los datos obtenidos indican que los gestos, los dibujos, los diccionarios de imágenes y otros niños de la misma clase son los medios a los que más se recurre para solventar los problemas comunicativos en los casos de desconocimiento del idioma dentro del aula. En definitiva, se trata siempre de soluciones improvisadas a las que el docente va recurriendo ante la falta de otras más profesionalizadas, como sería la presencia de un intérprete educativo.

El tercer objetivo intentaba conocer los problemas que pueden surgir en la comunicación entre los docentes y los padres extranjeros y sus motivos. No tener en cuenta el desconocimiento del idioma a la hora de comunicar determinada información puede limitar drásticamente las posibilidades de los padres alófonos para participar plenamente en la educación de sus hijos. Otro de los objetivos del presente estudio era recabar información sobre si los docentes son conscientes de

que la condición de extranjero y alófono puede plantear una serie de problemas, no solo de comunicación sino también para la implicación de estos padres en la educación de sus hijos. Los resultados muestran que los docentes no tienen en cuenta este aspecto a la hora de hacer llegar la información a los padres extranjeros, puesto que se les comunica toda la información del mismo modo que se hace con los padres nacionales. En un momento determinado, esta situación se podría considerar contraria al pleno ejercicio de los derechos de educación del menor, puesto que podría incluso concebirse como una forma de negar a los padres del mismo su derecho a acceder a la misma información que los padres de los alumnos nacionales.

El cuarto objetivo planteado definía la necesidad de determinar si los problemas reconocidos por los docentes en los casos de padres extranjeros están relacionados con diferencias culturales o con el desconocimiento del idioma. Las soluciones comunicativas que han partido de las autoridades en España se han decantado claramente por la opción del mediador intercultural para desarrollar tareas propias del intérprete (Martin 2006, p. 146). Este tipo de solución se ha convertido en la opción más empleada en contextos educativos, en los que, cuando se cuenta con profesionales, estos suelen ser mediadores interculturales que, a menudo, se ven obligados a desempeñar funciones más propias de los intérpretes. De este modo, se buscan soluciones interculturales para muchos problemas donde el principal escollo radica en el desconocimiento del idioma por parte de los padres y no en las diferencias culturales. Los datos obtenidos indican que los distintos problemas planteados pueden estar relacionados con las diferencias culturales, con el desconocimiento del idioma e incluso con la propia situación personal de los padres. Así, a la hora de elegir el profesional más adecuado para solucionar un problema, debería determinarse si este se debe a un conflicto cultural o a un problema lingüístico. En los casos de conflicto cultural, tal y como se refleja en la literatura revisada (cf. La mediación intercultural), el profesional más adecuado sería un mediador intercultural, mientras que en los casos en los que el problema principal sea el desconocimiento del idioma, sería más adecuado contar con un intérprete. Idealmente estos dos profesionales podrían trabajar de manera conjunta,

estableciendo desde el principio los límites de intervención de cada uno. Otra opción posible sería la creación de un perfil mixto para un profesional con formación tanto en interpretación como en mediación intercultural, capaz de llevar a cabo un uso diferenciado de estas dos funciones.

Otro de los objetivos del presente trabajo era el de recabar información sobre los medios para la gestión de la comunicación entre docentes y padres extranjeros. Partiendo de la literatura existente sobre la comunicación en contextos educativos (Llevot Calvet 2002; Eurydice Network 2009; Vargas Urpi 2012a), y tomando como referencia la situación en otros países con más tradición de inmigración y alumnado extranjero, este objetivo se centra en determinar cómo se lleva a cabo la comunicación en el caso de la Región de Murcia. Los datos obtenidos muestran que la comunicación con los padres se realiza principalmente a través de una persona que habla el idioma de los padres (aunque este no sea traductor ni intérprete ni mediador) o de los hermanos mayores del niño. Las medidas más próximas al ejercicio profesional, como el uso de un mediador, traductor (intérprete) o de un servicio de interpretación telefónica son opciones a las que la mayoría de los encuestados no recurría nunca. De esta forma, los datos recogidos para el cumplimiento de este objetivo nos han permitido confirmar las hipótesis principales del estudio.

El estudio también planteaba el objetivo de determinar si realmente existe la necesidad de recurrir a un profesional de la comunicación que resuelva los problemas existentes. Los datos que aportan los docentes, especialmente en la pregunta abierta planteada al final del cuestionario, nos permiten determinar la necesidad de la presencia de un profesional que intervenga en la comunicación con los padres extranjeros. Los testimonios de algunos de los tutores encuestados, como los dos que se muestran a continuación reflejan que en los casos en los que se ha contado con un profesional (ya sea mediador intercultural o intérprete), los resultados han sido satisfactorios:

En nuestro caso, sería interesante tener una mediadora intérprete en nuestro centro en determinados momentos.

Mediador intercultural: con la crisis lo quitaron del CEIP hace dos años, por desgracia. Era una figura muy bien considerada y ayudaba mucho en el centro. Estuvo controlado por Ayuntamiento. Debería el Ayuntamiento volver a contratarlas.

No podemos entrar a determinar qué tipo de profesional se considera más útil o adecuado, si el mediador intercultural o el traductor - intérprete, puesto que los datos obtenidos son insuficientes. Es más, la propia indefinición de funciones existente entre una y otra profesión podría haber conducido a los docentes a nombrar a este profesional como mediador cuando en realidad es posible que quisieran referirse a un intérprete, y viceversa. Lamentablemente, no contamos con datos objetivos para corroborar este supuesto.

Determinar las perspectivas que los docentes tienen sobre el papel y las características del facilitador de la comunicación era otro de los objetivos específicos del presente estudio. En la mayoría de los contextos, ni los límites ni el papel de los facilitadores de la comunicación, tanto de mediadores interculturales como de traductores e intérpretes, están claramente definidos, lo que lleva a las personas que intervienen en la comunicación a delimitar su papel tomando como referencia las expectativas de los interlocutores. Los tutores consideran que es muy importante que los facilitadores de la comunicación tengan conocimientos de idiomas, sean capaces de respetar la confidencialidad de los temas tratados, sean imparciales y muestren profesionalidad en el trabajo que realizan.

Por último, el estudio realizado planteaba el objetivo de establecer, si fuera necesario, el perfil del profesional más adecuado para desempeñar las tareas de comunicación entre docentes y padres. El análisis del estado de la cuestión de la comunicación con los inmigrantes en España revela un hecho claro: en los servicios públicos se ha otorgado prioridad a la figura del mediador intercultural en detrimento de la figura del traductor e intérprete (Martín 2006, p. 146), incluso en casos en los que el problema de comunicación radica en el idioma. Sin embargo, los datos obtenidos no nos han permitido llegar a una conclusión definitiva sobre el tipo de

profesional más adecuado para intervenir en la comunicación entre docentes y padres, puesto que, a tenor de lo expuesto por los tutores en el cuestionario, en los casos en los que han contado con profesionales, no han observado o no han sido conscientes de diferencias entre un profesional u otro. La indefinición de funciones y el solapamiento entre las profesiones de mediador y traductor-intérprete conllevan una serie de dificultades que impiden a los docentes determinar si existen diferencias entre las situaciones en las que ha intervenido un intérprete y aquellas en las que ha intervenido un mediador intercultural. De hecho, tal y como revelan los resultados, la comparación de las respuestas a las preguntas relativas a las situaciones en las que hubiera intervenido un traductor y aquellas en las que lo hubiera hecho un mediador indica que no existen diferencias significativas.

Como resumen global de nuestros objetivos, podemos afirmar que hemos logrado constatar que existen problemas en la comunicación entre docentes y padres y niños extranjeros; también se ha conseguido determinar que en numerosas ocasiones es necesaria la presencia de un profesional para solucionar estos problemas de comunicación, ya sea un mediador intercultural o un intérprete. Sin embargo, y pese a nuestros esfuerzos, no ha sido posible establecer cuál sería el profesional más adecuado para facilitar la comunicación, debido a la indefinición y confusión que existe entre ambas profesiones.

3. Limitaciones del estudio

A pesar de los resultados obtenidos, existen ciertas limitaciones en el estudio que conviene tener en cuenta para interpretar los datos con cautela. Tal y como se ha mencionado, la mayor limitación del estudio radica en el índice de respuesta, que podría considerarse bajo dada la cantidad de aulas con más de tres alumnos extranjeros que existen en la Región de Murcia en Educación Infantil y Educación

Primaria. Aun así, hemos de decir que las respuestas proceden de diversas zonas geográficas, ya que obtuvimos respuestas de centros pertenecientes a todos los CPR, lo que nos permite tener una percepción bastante representativa de las características de la comunicación con los padres extranjeros. Sin embargo, tal y como explicamos anteriormente (cf. Capítulo de Metodología), la confidencialidad de los datos referentes a los centros no nos permite saber la cantidad de centros de los que obtuvimos respuestas, pero el cuestionario se envió a 150 centros educativos de infantil y primaria. Además, el índice de respuesta y el alcance del estudio podrían haber sido mayores de haber contado con la financiación económica necesaria para asegurar la distribución a un número mayor de centros y profesores. En este sentido, se podría haber pagado, por ejemplo, a encuestadores profesionales que hubieran podido dirigirse en persona a los centros de interés y recabar un número mayor de cuestionarios, lo cual habría evitado el problema de la falta de respuesta que plantea un cuestionario distribuido en línea. En cuanto a las limitaciones del cuestionario autoadministrado, destaca el hecho de que este método impide el contacto con los encuestados y la posibilidad de recabar más información en una interacción directa. Esto, a su vez, se ve incrementado por el uso de preguntas cerradas, que obligan al encuestado a responder o elegir entre las opciones ofrecidas. Además, a través de este método, se puede recoger únicamente la opinión subjetiva de los encuestados, que no siempre tiene por qué coincidir con la realidad existente.

Por último, sería necesario, como veremos en las líneas de investigación ampliar nuestro estudio para incluir al resto de interlocutores, padres extranjeros e incluso niños, para poder tener una visión completa de la situación.

4. Futuras líneas de investigación

Como hemos mencionado anteriormente, el presente estudio ha pretendido presentar las opiniones de los tutores, puesto que son los que más relación tienen tanto con los alumnos extranjeros como con sus padres, al ser el canal de comunicación para llegar al resto de docentes del centro. Sin embargo, tal y como hemos señalado en el estudio, esta es inevitablemente una visión incompleta del contexto educativo que se podría completar con la opinión de otros participantes, como por ejemplo los equipos directivos (director/a, secretario/a, jefe/a de estudios, personal de administración) de los centros educativos objeto de estudio. La opinión de dichos equipos sería muy útil para determinar si existen problemas de comunicación adicionales con los padres extranjeros y establecer cómo se solucionan. Se trata de un aspecto muy interesante, ya que los problemas en la comunicación pueden tener una repercusión directa en el derecho de los padres a la educación de sus hijos, en su derecho a acceder a las ayudas necesarias y en su plena implicación en la educación de los hijos. Del mismo modo, sería interesante ahondar en los problemas de comunicación percibidos por los padres extranjeros y por los propios niños que, tal y como revelan los datos obtenidos, suelen actuar como intérpretes. Sin embargo, esto plantea, a priori, diversos retos como la necesidad de disponer de financiación para la contratación de intérpretes que ayuden a entrevistar a los padres extranjeros y la dificultad para acceder a los datos de contacto de los padres que pudieran participar en el estudio. En cuanto a los datos necesarios para recabar la opinión de los niños, y dado que se trata de menores, habría que contar con la autorización de la Consejería de Educación, de los propios centros y de los padres.

Igualmente, sería interesante recabar datos sobre la interpretación natural realizada por niños basándonos en el punto de vista de los padres extranjeros y de los niños que actúan como intérpretes, tal y como se ha hecho en diversos estudios en el Reino Unido y Estados Unidos (cf. Capítulo 3). Sin embargo, se trata de una tarea

en la que sería necesario contar con el apoyo y la colaboración de las Administraciones y centros educativos, tal y como ha ocurrido en los países citados anteriormente.

En cuanto a la formación en ISP en el ámbito educativo, la presente tesis doctoral aporta información útil para el diseño de programas específicos de trabajo en este ámbito, dado que recoge datos sobre la temática de la comunicación con los padres alófonos y sobre las expectativas de los docentes al respecto. Aunque, lamentablemente, ha quedado fuera del alcance del presente trabajo, la información obtenida podría servir de punto de partida para el diseño de un curso de formación que cubriera el vacío existente en este ámbito y que pudiera ponerse a disposición no solo de los alumnos de los grados en traducción e interpretación, sino de las personas que suelen actuar como intérpretes, independientemente de la formación que posean.

Esperamos que el trabajo realizado sirva al menos para atraer la atención de investigadores y profesionales hacia un ámbito de la ISP, como es el contexto educativo, hasta ahora relegado a un segundo plano. Eclipsada por ámbitos más conflictivos y con menos recursos inmediatos, como la interpretación en la policía, la interpretación en el contexto educativo ha cubierto durante mucho tiempo sus necesidades con los niños como protagonistas directos de la situación. Sin embargo, esta no es, ni mucho menos, una situación ideal que sea sostenible en el tiempo a costa de los derechos educativos de los implicados. El bienestar psicológico de los niños y su derecho a una educación digna reclaman una solución urgente que asegure la plena integración de los niños inmigrantes en el contexto educativo del país de llegada y, a la larga, su acceso al mercado laboral.

9

BIBLIOGRAFÍA

- Abbe, M. and Simon, C., 2006. A survey of language barriers from the perspective of pediatric oncologists, interpreters, and parents. *Pediatric blood Cancer*, 47, 819–824.
- Abraham, D. and Fiola, M.A., 2006. Making the case for Community Interpreting in health care: from needs assessment to risk management. *Linguistica Antverpiensia, New Series–Themes in Translation Studies*, 6, 190–202.
- De Abreu, G. and Hale, H., 2011. Trajectories of cultural identity development of young immigrant people: The impact of family practices. *Psychological Studies*, 56 (1), 53–61.
- De Abreu, G. and Lambert, H., 2003. Overview of the performance of Portuguese students in schools in England and Jersey. In: G. De Abreu, T. Cline, and H. Lambert, eds. *The Education of Portuguese Children in Britain: Insights from Research and Practice in England and Overseas*. University of Luton: University of Luton, 11–21.
- De Abreu, G., Silva, T., and Lambert, H., 2003a. From crying to controlling: how Portuguese girls adapted to their secondary school in England. In: G. De Abreu, T. Cline, and H. Lambert, eds. *The Education of Portuguese Children in Britain: Insights from Research and Practice in England and Overseas*. Luton: University of Luton, 75–94.
- De Abreu, G., Silva, T., and Lambert, H., 2003b. Academic achievement of Portuguese children in British schools. In: G. De Abreu, T. Cline, and H. Lambert, eds. *The Education of Portuguese Children in Britain: Insights from Research and Practice in England and Overseas*. Luton: University of Luton, 7–25.
- Abril Martí, M.I., 2006. La Interpretación en los Servicios Públicos: Caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Abril Martí, M.I. and Martin, A., 2008. Profesionalizar en la práctica: la competencia en interpretación en los servicios públicos como base para la formación de profesionales. In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 103–120.
- Abril Martí, M.I. and Martin, A., 2011. La barrera de la comunicación como obstáculo en el acceso a la salud de los inmigrantes. In: F.J. García Castaño and N. Kressova, eds. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, 1521–1534.

- Ahzam, A., 2008. Immigrant children often take serve as interpreters. *Chicago Tribune*.
- Aldea Sánchez, P., Arróniz Ibáñez de Opacua, P., Ortega Herráez, J.M., and Plaza Blázquez, S., 2004. Situación actual de la práctica de la traducción y de la interpretación en la administración de justicia. In: S. Cruces Colado and A. Luna Alonso, eds. *La traducción en el ámbito institucional: autonómico, estatal y europeo*. Vigo: Universidade de Vigo, 85–126.
- Alfaqueque, G., 2010. *Los límites de Babel. Ensayos sobre la comunicación entre lenguas y culturas*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
- Alonso Araguás, I., 2006. Nuevos desafíos y viejos problemas: algunos antecedentes históricos de la mediación lingüística y la interculturalidad en la España contemporánea. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 19, 15–28.
- Alonso Araguás, I., 2010. Figuras mediadoras y espacios fronterizos. Algunos lugares comunes. In: G. Alfaqueque, ed. *Los límites de Babel. Ensayos sobre la comunicación entre lenguas y culturas*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 47–76.
- Alonso Araguás, I., 2012. Negociar en tiempos de guerra: viajes de ida y vuelta entre España y América s.XV-XVII. In: J.M. Zavala, ed. *Mediación Lingüístico Cultural en tiempos de Guerra. Cruce de miradas desde España y América*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 37–64.
- Alonso Araguás, I. and Baigorri Jalón, J., 2008. Enseñar la interpretación en los servicios públicos: una experiencia docente. *redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 1, 1–25.
- Alonso Araguás, I. and Payàs Puigarnau, G., 2008. Sobre alfaqueques y nahuatlato: Nuevas aportaciones a la historia de la interpretación. In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 39–52.
- Amato, A. and Garwood, C.J., 2011. Cultural mediators in Italy: a new breed of linguists. *InTRAlínea*, 13, 1–6.
- Angelelli, C. V., 2003. The interpersonal role of the interpreter in cross-cultural communication: A survey of conference, court and medical interpreters in the US, Canada and Mexico. In: *The Critical Link 3 Interpreters in the Community Proceedings of the Third International Conference on Interpreting in Legal Health and Social Service Settings Montréal Canada 2001*. 15–26.

- Angelelli, C. V., 2007. Assessing Medical Interpreters. *The Translator*, 13 (1), 63–82.
- Angelelli, C. V and Brookes, H., 1999. What Educators Need to Know about bilingual Children Interpreting and Translating [online]. Disponible en: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/trifolds/a9816p.pdf> [Fecha de consulta: 27 de nov de 2013].
- Angelelli, C. V, Enright, K., and Valdés, G., 2002. *Developing the Talents and Abilities of Linguistically Gifted Bilingual Students: Guidelines for Developing Curriculum at the High School Level*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Angelelli, C. V., 2001. Deconstructing the invisible interpreter: A critical study of the interpersonal role of the interpreter in a cross-cultural/linguistic communicative event. Stanford University.
- Angelelli, C. V., 2004a. *Revisiting the Interpreter's Role. A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico and the United States*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Angelelli, C. V., 2004b. *Medical Interpreting and Cross Cultural Communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Angelelli, C. V., 2008. The role of the interpreter in the healthcare setting. A plea for dialogue between research and practice. In: C. Valero Garcés and A. Martín, eds. *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 157–163.
- Antonini, R., 2010. The study of child language brokering: Past, current and emerging research. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 10, 1–23.
- APTIJ (Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados) - www.aptij.es [online], 2015. Disponible en: <http://www.aptij.es/index.php?l=es&s=eb> [Fecha de consulta: 15 de jul de 2015].
- Aragonés Jové, N., 2006. Aula de acogida: una respuesta a la interculturalidad y al multilingüismo. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (3), en línea.
- Araujo, L., 2008. *A Voice: The Role of Child Interpreters in their Parents' Immigration and Settlement Experience in Canada*. Ryerson University.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., and Hedges, L., 2012. *Research Methods and Methodologies in Education*. Londres: Sage Publications.

- Arumí Ribas, M., Gil Bardají, A., and Vargas Urpi, M., 2011. Traducció i immigració: la figura de l'intendent als serveis públics de Catalunya. *Quaderns: Revista de traducció*, 18, 199–218.
- Babbie, E., 1999. *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Baelo Álvarez, R., 2013. Mediación intercultural en el ámbito educativo [online]. *Respuesta educativa a la población inmigrante: la Educación Intercultural*. Disponible en: <http://www.accem.es/es/mediacion-intercultural-en-el-ambito-educativo-p212> [Fecha de consulta: 9 de ene de 2015].
- Baigorri Jalón, J., Alonso Araguás, I., Canas Remesal, R., Otero Moreno, C., and Russo, M., 2006. Notas sobre la interpretación en los servicios públicos de salud en Castilla y León. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada, Monográfico*, 175–186.
- Baigorri Jalón, J., Alonso Araguas, I., Otero Moreno, C., Payàs Puigarnau, G., Russo, M., and Travieso, C., 2008. Estudio contrastivo de las dificultades de la mediación lingüística y cultural: Experiencia histórica y nuevos retos en la Europa contemporánea (España, Alemania, Italia). In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigacion y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: Desafios y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 24–38.
- Baixaoli Olmos, L., 2012. A interpretació als serveis públics des d'una perspectiva ètica: la deontologia professional i l'aplicació al context penitenciari. Universitat Jaume I.
- Baker, D.W., Hayes, R., and Fortier, J.P., 2014. Interpreter Use and Satisfaction with International Aspects of Care for Spanish-Speaking Patients. *Medical Care*, 36 (10), 1461–1470.
- Bancroft, M. and Rubio-Fitzpatrick, L., 2009. *The Community Interpreter: Professional Interpreter Training for Bilingual Staff and Community Interpreters*. Ellicott City: Cross-cultural Communications.
- Barik, H.C., 1969. A Study of Simultaneous Interpretation. University of North Carolina.
- Barik, H.C., 1970. Some findings on simultaneous interpretation. In: *Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association*.
- Barik, H.C., 1971. A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation. *Meta: Journal des traducteurs*, 16 (4), 199.

- Barik, H.C., 1973. Simultaneous interpretation: temporal and quantitative data. *Language and Speech*, (16), 237–271.
- Barik, H.C., 1974. A look at simultaneous translation. *Working papers in Bilingualism*, (4), 20–41.
- Barik, H.C., 1975. Simultaneous interpretation: qualitative and linguistic data. *Language and Speech*, (18), 272–297.
- Barrena Calderón, R., 2013. *Español como lengua extranjera. Compendio de unidades didácticas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.
- Del Barrio, A. and Herráiz, P., 2008. Interior privatiza el servicio de traductores de la Policía y Guardia Civil. *El mundo.es*, 27 Oct.
- Bauer, E., 2013. Reconstructing Moral Identities in Memories of Childhood Language Brokering Experiences. *International Migration*, 51 (5), 205–218.
- Baylav, A., Cesaroni, F., Eversley, J., Greenhalgh, T., Harmsen, H., Kliche, O., Meeuwesen, L., Meyer, B., and Schouten, B., 2007. Ad-hoc interpreting in health care [online]. Disponible en: http://www.tricce.eu.net/download/BICOM_Booklet.pdf [Fecha de consulta: 21 de feb de 2014].
- Beinert, B., 1969. Zur Methode der Dolmetscherausbildung. *Linguistica Antverpiensia*, (2), 51–62.
- Berdie, D.R., 1973. Questionnaire Length and Response Rate. *Journal of Applied Statistics*, 58 (2), 278–280.
- Berk-Seligson, S., 1988. The impact of politeness in witness testimony: The influence of the court interpreter. *Multilingua: Journal of Cross-cultural and Interlanguage Communication*, 7 (4), 441–439.
- Berk-Seligson, S., 1990. *The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bestué, C., García Beyaert, S., and Ruiz de Infante, B., 2012. Barreras lingüísticas en los servicios públicos en Cataluña: la percepción de los trabajadores. *Sendebarr*, 23, 37–59.
- Bischoff, A., 2006. Measuring quality and patient satisfaction in healthcare communication with foreign-language speakers. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 5, 177–188.
- Bischoff, A., Kurth, E., and Henley, A., 2012. Staying in the middle: A qualitative study

- of health care interpreters' perceptions of their work. *Interpreting*, 14 (1), 1–22.
- Bischoff, A., Louis, L., and García Beyaert, S., 2009. *En otras palabras. Guía para la consulta médica intercultural. Comunicación a través de un intérprete en los servicios de salud*. Ginebra: Hôpitaux Universitaires de Genève: Universal Doctor.
- Bischoff, A. and Loutan, L., 2004. Interpreting in Swiss hospitals. *Interpreting*, 6 (2), 181–204.
- Bischoff, A., Perneger, T. V, Bovier, P.A., Loutan, L., and Stalder, H., 2003. Improving communication between physicians and patients who speak a foreign language. *British Journal of General Practice*, 53, 541–546.
- Blasco Mayor, M.J., 2013. Quality of Interpreting in Criminal Proceedings in Spain under European Directive 2010/64/EU. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 165–190.
- Bogen, K., 1996. The effect of questionnaire length on response rates: A review of the literature. In: *Proceedings of the Section on Survey Research Methods*. Alexandria, Va.: American Statistical Association, 1020–1025.
- Boletín Oficial del Estado (BOE), 2002. Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*.
- Borrero, N., 2009. Top-Notch Supports for Language Learners. *Supporting English Language Learners*, 66 (7), 60–61.
- Borrero, N., 2011. Nurturing Students' Strengths: The Impact of a School-Based Student Interpreter Program on Latino/a Students' Reading Comprehension and English Language Development. *Urban Education*, 46 (4), 663–688.
- Bourque, L. and Fielder, E.P., 2003. *How to Conduct Self-Administered and Mail Surveys*. Thousand Oaks; Londres: SAGE Publications Inc.
- Boyd, J., 2014. The role of the interpreter for public services in the province of Lecce. In: C. Valero-Garcés, ed. *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 177–186.
- Braun, S., 2007. Interpreting in small-group bilingual videoconferences Challenges and adaptation processes. *Interpreting*, 9 (1), 21–46.
- Brennan, J. and Williams, R., 2004. *Collecting and using student feedback. A guide to good practice*. Londres: Learning and Teaching Support Network.
- Brunette, L., Bastin, G.L., Hemlin, I., and Clarke, H., 2003. *The 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 2001. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bryman, A., 2004. *Social Research Methods*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bucaria, C. and Rossato, L., 2010. Former child language brokers: preliminary observations on practice, attitudes and relational aspects. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 10, 239–268.
- Bullock, C. and Harris, B., 1995. Schoolchildren as community interpreters. In: S.E. Carr, R.P. Roberts, A. Dufour, and S. Steyn, eds. *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 227–235.
- Burdeus Domingo, N. and Arumí Ribas, M., 2012. Estudio de la práctica de la interpretación en los servicios públicos en el ámbito sanitario en el área metropolitana de Barcelona. *Sendebar*, 23, 17–36.
- Buriel, R., Perez, W., Ment, T.L. de, Chavez, D. V, and Moran, V.R., 1998. The Relationship of Language Brokering to Academic Performance, Biculturalism, and Self-Efficacy among Latino Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20 (3), 283–297.
- Butow, P.N., Lobb, E., Jefford, M., Goldstein, D., Eisenbruch, M., Girgis, A., King, M., Sze, M., Aldridge, L., and Schofield, P., 2012. A bridge between cultures: interpreters' perspectives of consultations with migrant oncology patients. *Support Care Cancer*, 20 (2), 235–244.
- Calvo Encinas, E., 2004. La Administración Pública ante la interpretación social: Toma de contacto en la provincia de Toledo. *Puentes*, 4, 7–16.
- Calvo Encinas, E., 2009. Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España perspectiva del estudiantado. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Cambridge, J., 2002. Interlocutor roles and the pressures on interpreters. In: C. Valero Garcés and G. Mancho Barés, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 119–124.
- Cambridge, J., 2007. Public Service Interpreting in Healthcare: There is no such thing as a Routine Conversation. *Puentes*, 7, 79–88.
- Candappa, M., 2000. *Building a New Life: The Role of the School in Supporting*

- Refugee Children. *Multicultural Teaching*, 19 (1), 28.
- Carr, S.E., 1997. *The Critical Link: Interpreters in the Community : Papers from the First International Conference on Interpreting in Legal, Health, and Social Service Settings*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Castillo, G. and Taibi, M., 2005. El papel del intérprete en el ámbito sanitario: reflexiones desde la experiencia. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 108–113.
- Cea D’Ancona, M.A., 2004. *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Centro de Estadística de la Región de Murcia (CREM), 2015. Estadística de la Enseñanza no universitaria [online]. Disponible en: http://www.carm.es/econet/sicrem/pu_educnouniv/indice149.html [Fecha de consulta: 22 de feb de 2014].
- Cerrens, L., 1975. Enseigner la consécutive: la fin justifie-t-elle les moyens? *L’interprete*, 2.
- Chan, Y.-F., Alagappan, K., Rella, J., Bentley, S., Soto-Greene, M., and Martin, M., 2010. Interpreter services in emergency medicine. *The Journal of Emergency Medicine*, 38 (2), 133–9.
- Chao, R.K., 2006. The prevalence and consequences of adolescents’ language brokering for their immigrant parents. In: M.H. Bornstein and L.R. Cote, eds. *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 271–296.
- Cheatham, G.A., 2011. Language Interpretation, Parent Participation, and Young Children With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (2), 78–88.
- Christensen, T.P., 2011. User expectations and evaluation: a case study of a court interpreting event. *Perspectives: Studies in Translatology*, 19 (1), 1–24.
- Cirillo, L. and Torresi, I., 2013. Exploring institutional perceptions of child language brokering. In: C. Schäffner, K. Kredens, and Y. Fowler, eds. *Interpreting in a Changing Landscape: Selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 149–164.
- Cirillo, L., Torresi, I., and Valentini, C., 2010. Institutional perceptions of Child Language Brokering in Emilia Romagna. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary*

- Studies on Language and Cultures*, 10, 269–296.
- Cline, T., De Abreu, G., O'Dell, L., and Crafter, S., 2010. Recent research on child language brokering in the United Kingdom. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 105–124.
- Cline, T. and Crafter, S., 2014. Child Language Brokering in School: Final Research Report [online]. Disponible en: http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child_language_brokering_in_schools_final_research_report.pdf [Fecha de consulta: 14 de oct de 2014].
- Cline, T., Crafter, S., De Abreu, G., and O'Dell, L., 2009. Changing families, changing childhoods - changing schools? *Pastoral Care in Education*, 27 (1), 1–21.
- Cline, T., Crafter, S., and Prokopiou, E., 2014. Child language brokering in schools: a discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students. *Educational and Child Psychology*, 31 (2), 34–45.
- Cohen, S., Moran-Ellis, J., and Smaje, C., 1999. Children as informal interpreters in GP consultations: pragmatics and ideology. *Sociology of Health & Illness*, 21 (2), 163–186.
- Cohen-Emerique, M., 2003. La médiation interculturelle, les médiateurs et leur formation. In: F. Remotti, ed. *Corpi Individuali e Contesti Interculturali*. Turin: L'Harmattan Italia Connessioni, 58–87.
- Collins, D., 2003. Pretesting survey instruments: an overview of cognitive methods. *Quality of Life Research*, 12 (3), 229–238.
- Corona, R., Stevens, L.F., Halfond, R.W., Shaffer, C.M., Reid-Quiñones, K., and Gonzalez, T., 2012. A qualitative analysis of what Latino parents and adolescents think and feel about language brokering. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 788–798.
- Corsellis, A., 2002. Creating a professional context for public service interpreters. In: C. Valero Garcés and G. Mancho Barés, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 29–37.
- Corsellis, A., 2005. Who takes responsibility for what in the intercultural, interlingual exchange? In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 313–318.
- Corsellis, A., 2006. Making sense of reality. *Linguistica Antverpiensia, New Series* –

- Themes in Translation Studies*, 6, 341–350.
- Corsellis, A., 2008. *Public service interpreting: the first steps*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Crafter, S., O'Dell, L., de Abreu, G., and Cline, T., 2009. Young Peoples' Representations of 'Atypical' Work in English Society. *Children & Society*, 23 (3), 176–188.
- Davidson, B., 2000. The Interpreter as Institutional Gatekeeper: The Social-Linguistic Role of Interpreters in Spanish-English Medical Discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 4 (3), 379–405.
- Davitti, E., Pasquandrea, S., and S., P., 2013. Interpreters in Intercultural Communication: How to Modulate the Impact of Their Verbal and Non-Verbal Practices? *Best Practice Catalogue*, (Online publication), 1–29.
- DeCamp, L., Kuo, D., and Flores, G., 2013. Changes in language services use by US pediatricians. *Pediatrics*, 132 (2), 396–406.
- Degener, J., 2010. "Sometimes my mother does not understand , then I need to translate " Child and Youth Language Brokering in Berlin. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 346–367.
- DeMent, T. and Buriel, R., 1999. Children as cultural brokers: Recollections of college students. In: *SPSSI Conference on Immigrants and Immigration*, Toronto, Canada.
- DeMent, T., Buriel, R., and Villanueva, C.M., 2005. Children as language brokers: A narrative of the recollections of college students. In: R. Hoosain and F. Salili, eds. *Language in Multicultural Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 255–272.
- DG Interpretation, 2011. Special Interest Group on Translation and Interpreting for Public Services [online].
- Diamond, L.C., Schenker, Y., Curry, L., Bradley, E.H., and Fernandez, A., 2009. Getting By: Underuse of interpreters by resident physicians. *Journal of General Internal Medicine*, 24, 256–262.
- Dirim, İ., 2005. Erfassung, Bewertung und schulische Nutzung der Übersetzungsfähigkeit mehrsprachiger Kinder. Eine erste Näherung. In: C. Röhner, ed. *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 231–244.

- Dohan, D. and Levintova, M., 2007. Barriers beyond words: cancer, culture, and translation in a community of Russian speakers. *Journal of General Internal Medicine*, 22, 300–315.
- Dorner, L.M., Faulstich Orellana, M., and Grining, C.P.L., 2007. 'I Helped My Mom,' and It Helped Me: Translating the Skills of Language Brokers into Improved Standardized Test Scores. *American Journal of Education*, 113 (3), 451–478.
- Dorner, L.M., Faulstich Orellana, M., and Jimenez, R., 2008. 'It's One of Those Things That You Do to Help the Family': Language Brokering and the Development of Immigrant Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 23 (5), 515–543.
- Dörnyei, Z., 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Drennan, G. and Swartz, L., 2002. The Paradoxical Use of Interpreting in Psychiatry. *Social Science & Medicine*, 54 (12), 1853.
- Driessen, G. and Smit, F., 2007. Effects of Immigrant Parents' Participation in Society on Their Children's School Performance. *Acta Sociologica*, 50 (1), 39–56.
- Edenborough, R., 2002. *Effective Interviewing: A Handbook of Skills and Techniques*. 2^a ed. Londres: Kogan Page.
- Eksner, H.J. and Faulstich Orellana, M., 2012. Shifting in the Zone: Latina/o Child Language Brokers and the Co-construction of Knowledge. *Ethos*, 40 (2), 196–220.
- Elderkin-Thompson, V., Cohen Silver, R., and Waitzkin, H., 2001. When nurses double as interpreters: a study of Spanish-speaking patients in a US primary care setting. *Social Science & Medicine*, 52 (9), 1343–1358.
- Elias, N. and Lemish, D., 2011. Between Three Worlds Host, Homeland, and Global Media in the Lives of Russian Immigrant Families in Israel and Germany. *Journal of Family Issues*, 32 (9), 1245–1274.
- Engstrom, D.W., Roth, T., and Hollis, J., 2010. The Use of Interpreters by Torture Treatment Providers. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 19 (1), 54–72.
- Epstein, J.L., 2001. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. and Clark Salinas, K., 2004. Educational Leadership: Schools as Learning Communities: Partnering with Families and Communities. *Schools as Learning Communities*, 61 (8), 12–18.

- Escudero Bregante, M.J., 2014. La interpretación en salud mental: estado de la cuestión y aproximación a la práctica. In: C. Valero-Garcés, ed. *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 120–127.
- Eurydice Network, 2009. Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Communication with families and opportunities for mother tongue learning [online]. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/104EN.pdf [Fecha de consulta: 6 de jun de 2010].
- Faulstich Orellana, M., 2003. Responsibilities of children in Latino immigrant homes. *New Directions for Youth Development*, 100, 25–39.
- Faulstich Orellana, M., 2009. *Translating Childhoods*. New Brunswick, {N.J.}: Rutgers University Press.
- Faulstich Orellana, M., 2010. From here to there: On the process of an ethnography of language brokering. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, (10), 47–67.
- Faulstich Orellana, M., Dorner, L., and Pulido, L., 2003. Accessing Assets: Immigrant Youth's Work as Family Translators or 'Para-Phrasers'. *Social Problems*, 50 (4), 505–524.
- Faulstich Orellana, M., Reynolds, J., Dorner, L., and Meza, M., 2003. In Other Words: Translating or 'Para-Phrasing' as a Family Literacy Practice in Immigrant Households. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 12–34.
- Faya Ornia, G., 2011. Comparativa de herramientas empleadas para mejorar la comunicación con pacientes extranjeros en centros sanitarios del Reino Unido, Alemania y España. *Sendeban*, 22, 191–208.
- Feuerstein, A., 2000. School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's Schools. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 29–40.
- Fink, A., 2002. *The Survey Kit*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fink, A., 2003. *The Survey Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flaugher, P., 2006. Two Dimensions of Parent Participation in an Inner School District. *Education and Urban Society*, 38 (2), 248–261.
- Flores, G., 2005. The impact of medical interpreter services on the quality of health

- care: a systematic review. *Medical Care Research and Review*, 62 (3), 255–299.
- Flores, G., Abreu, M., Barone, C.P., Bachur, R., and Lin, H., 2012. Errors of medical interpretation and their potential clinical consequences: a comparison of professional versus ad hoc versus no interpreters. *Annals of Emergency Medicine*, 60 (5), 545–553.
- Flores, G., Abreu, M., Olivar, M.A., and Kastner, B., 1998. Access barriers to health care for Latino children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 152 (11), 1119–1125.
- Flores, G., Rabke-Verani, J., Pine, W., and Sabharwal, A., 2002. The importance of cultural and linguistic issues in the emergency care of children. *Pediatric Emergency Care*, 18 (4), 271–284.
- Flores, G. and Vega, L.R., 1998. Barriers to health care access for Latino children: a review. *Family Medicine*, 30 (3), 196–205.
- Fontana, A. and Frey, J.H., 1998. Interviewing: The Art of Science. In: N.K. Denzinger and Y.S. Lincoln, eds. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Foulquié Rubio, A.I., 2002a. La interpretación en la policía: ¿un derecho o un privilegio? In: C. Valero Garcés and G. Mancho Barés, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 91–96.
- Foulquié Rubio, A.I., 2002b. Interpretación social: la interpretación en la policía en Granada y Málaga. *Puentes*, 1, 107–115.
- Foulquié Rubio, A.I., 2012. The Lawyer and the Interpreter in Police Settings. In: B. Fischer and M. Nisbeth Jensen, eds. *Translation and the reconfiguration of power relations. Revisiting role and context of translation and interpreting*. Münster: LIT Verlag Münster, 127–145.
- Foulquié Rubio, A.I. and Abril Martí, M.I., 2013. The role of the interpreter in educational settings: interpreter, cultural mediator or both? In: C. Schäffner, K. Kredens, and Y. Fowler, eds. *Interpreting in a Changing Landscape: Selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 203–221.
- Frary, R.B., 2002. A Brief Guide to Questionnaire Development [online]. Disponible en: <http://ericae.net/ft/tamu/vpiques3.htm> [Fecha de consulta: 13 de nov de 2013].
- Free, C., Green, J., Bhavnani, V., and Newman, A., 2003. Bilingual young people's

- experiences of interpreting in primary care: a qualitative study. *The British Journal of General Practice*, 53, 530–535.
- Frew, L.A., Zhou, Q., Duran, J., Kwok, O.-M., and Benz, M.R., 2013. Effect of School-Initiated Parent Outreach Activities on Parent Involvement in School Events. *Journal of Disability Policy Studies*, 24 (1), 27–35.
- Frost, D., 2012. A case of educational reform from the ground up: Involving ethnic minority parents in the life of the school in South East Europe. *Improving Schools*, 15 (2), 163–178.
- Frutos Domínguez, A., 2011. El mediador intercultural: Una figura imprescindible en los centros educativos de Moguer. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1–15.
- Gaetano, Y. De, 2007. The Role of Culture in Engaging Latino Parents' Involvement in School. *Urban Education*, 42 (2), 145–162.
- Galeano Marín, C.M., 2010. La participación y comunicación con las familias en la escuela, un elemento importante dentro el proceso educativo. *Revista digital Sociedad de la Información*, 23, 1–9.
- Gany, F., Leng, J., Shapiro, E., Abramson, D., Motola, I., Shield, D.C., and Changrani, J., 2007. Patient satisfaction with different interpreting methods: a randomized controlled trial. *Journal of General Internal Medicine*, 22, 312–318.
- García Beyaert, S. and Serrano Pons, J., 2009. Recursos para superar las barreras lingüístico-culturales en los servicios de salud. In: J. Morera Montes, A. Alonso Babarro, and H. Huerga Aramburu, eds. *Manual de atención al inmigrante*. Madrid: Ergon, 53–67.
- García Castaño, F.J., Granados Martínez, A., and Martínez Chicón, R., 2012. Comprendiendo y construyendo la mediación intercultural. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 29, 37–47.
- García Fernández, J.A., 2009. Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 3, 109–128.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J., and Alvira, F., 1986. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- García Gálvez, N., 2014. Critican la falta de formación jurídica de los intérpretes que trabajan en los juzgados. *Diario de Ibiza*, 11 Aug.
- García García, P., 2006. Hacia una pedagogía en la interculturalidad de la enseñanza del español segunda lengua. In: M.E. García Gutierrez, ed. *La educación lingüística*

- y literaria en Secundaria. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 219–232.
- García Luque, F., 2009. La interpretación telefónica en el ámbito sanitario: realidad social y reto pedagógico. *redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 3, 18–30.
- García Sánchez, I. and Faulstich Orellana, M., 2006. The Construction of Moral and Social Identity in Immigrant Children's Narratives in Translation. *Linguistic and Education*, 17 (3), 209–239.
- García Sánchez, I.M., Faulstich Orellana, M., and Hopkins, M., 2011. Facilitating Intercultural Communication in Parent-Teacher Conferences: Lessons From Child Translators. *Multicultural Perspectives*, 13 (3), 148–154.
- García-Sánchez, I.M., 2010. The Politics of Arabic Language Education: Moroccan Immigrant Children's Language Socialization into Ethnic and Religious Identities. *Linguistics and Education*, 21 (3), 171–196.
- Gascón Nasarre, F.A., 2013. La interpretación judicial en España y Austria. In: I. Alonso Araguás, J. Baigorri Jalón, and H.J.L. Campbell, eds. *Translating the Law. Theoretical and Methodological Issues*. Granada: Comares, 67–76.
- Gerver, D., 1969. The Effects of Source Language Presentation Rate on the Performance of Simultaneous Conference Interpreters. In: Foulke, ed. *Proceedings of the 2nd Louisville Conference on Rate and/or Frequency-Controlled Speech*. Louisville: University of Louisville, 162–184.
- Gerver, D., 1970. *Aspects of Simultaneous Interpretation and Human Information Processing*. University of Oxford.
- Gerver, D., 1971. *Simultaneous and Consecutive Interpretation and Human Information Processing*. London.
- Gerver, D., 1974. *The effects of noise on the performance of simultaneous interpreters: accuracy of performance*. *Acta Psychologica*.
- Gerver, D., 1975. A Psychological Approach to Simultaneous Interpretation. *Meta: Journal des traducteurs*, 20 (2), 119–128.
- Giambruno, C., 1997. *Language Mediation in the Judicial System: The Role of The Court Interpreter*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.
- Giambruno, C., 2008. *The Role of the Interpreter in the Governance of Sixteenth and*

- Seventeenth Century Spanish Colonies in the 'New World': Lessons from the Past for the Present. In: C. Valero Garcés and A. Martin, eds. *Crossing borders in community interpreting: Definitions and dilemmas*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 27 – 49.
- Giménez Romero, C., 1997. La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, (2), 125–159.
- Giménez Romero, C., 2004. Servicio de Mediación Social Intercultural S.E.M.S.I. Res: *revista de educación social*.
- Giménez Romero, C., 2012. Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 29, 17–34.
- Glemt, R., 1958. Conference Interpreting. *Aspects of Translation (Studies in Communication)*, (2).
- Goldman-Eisler, F., 1972. Segmentation of Input in Simultaneous Interpretation. *Psycholinguistic Research*, (1), 127–140.
- Gómez Hurtado, M.I., 2005. Traducir: ¿capacidad innata o destreza adquirible?. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada .
- Gómez, M.M., 2006. *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Gómez Moreno, P., 2014. Situaciones de conflicto en el ámbito de la interpretación en los tribunales de justicia españoles: análisis descriptivo y estrategias de prevención. In: C. Valero-Garcés, ed. *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 33–37.
- González García, E., 2004. Interpretación social: una necesidad que emerge día a día. Aproximación al contexto guipuzcoano. *Sendebarr: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 15, 97–113.
- González García, E., 2006. Traducción e interpretación en los Servicios Públicos de la zona norte: Estado de la cuestión. In: C. Valero Garcés, ed. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*. 151–174.
- González García, E., 2008. Impacto de las barreras lingüísticas y culturales en el estado de salud de la población inmigrante. In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 228–239.

- González García, E. and Auzmendi, L., 2005. Formación en interpretación social: pasos hacia la profesionalización. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 289–296.
- González Lara, E., 2005. La interpretación ante los tribunales en el siglo XXI en la provincia de Alicante: ¿una interpretación de calidad? In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 148–156.
- Grau Mestre, C., 1998. La interpretación de enlace. Panorama mundial y aproximación al contexto español. Proyecto de investigación para Suficiencia Investigadora. Universidad Rovira i Virgili. Disponible en <http://www.fut.es/~apym/students/grau/grau.html>.
- Grbic, N. and Pöllabauer, S., 2006. Community Interpreting: Signed or Spoken? Types, Modes, and Methods. *Linguistica Antverpiensia, New Series–Themes in Translation Studies*, 6, 247–261.
- Green, J., Free, C., Bhavnani, V., and Newman, T., 2005. Translators and Mediators: Bilingual Young People’s Accounts of their Interpreting Work in Health Care. *Social Science & Medicine*, 60 (9), 2097–2110.
- Guan, S.-S.A., Greenfield, P.M., and Faulstich Orellana, M., 2014. Translating Into Understanding: Language Brokering and Prosocial Development in Emerging Adults From Immigrant Families. *Journal of Adolescent Research*, 29 (3), 331–355.
- Guillén Gestoso, C., 2004. Gestión de conflictos y mediación. In: R. Guiel, ed. *Psicología social para psicopedagogos*. Sevilla: Kronos.
- Guske, I., 2010. Familial and Institutional Dependence on Bilingual and Bicultural go-betweens – Effects on Minority Children. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 325–345.
- Haeger, H., Lambert, A.D., Kinzie, J., and Gieser, J., 2012. Using Cognitive Interviews to Improve Survey Instruments. In: *Association for Institutional Research Annual Forum, New Orleans*.
- Haensch, G. and Schmidt, G., 1957. *Technik und Praxis Internationaler Konferenzen*. München: Sprachen- und Dometscherinstitut.
- Hajjaj, K., 1999. El papel del traductor-intérprete en una ciudad frontera: El caso de Ceuta. In: M. Hernando de Larramendi, J.P. Arias, and M. Arkoun, eds. *Traducción, emigración y culturas*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 219–224.

- Hakuta, K., 1988. Translation Skills of Bilingual Children. In: *Keynote address to the Stanford Forum for Research on Language and Culture*.
- Hale, S., 2006. Themes and Methodological Issues in Court Interpreting Research. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 5, 205–228.
- Hale, S., 2007. *Community Interpreting*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hale, S., 2008. Controversies over the role of the court interpreter. In: C. Valero Garcés and A. Martin, eds. *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 99–121.
- Hale, S. and Napier, J., 2013. *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Hale, S.B., 2004. *The Discourse of Court Interpreting Discourse Practices of the Law, the Witness, and the Interpreter*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hale, S.B., 2011. The Positive Side of Community Interpreting: An Australian Case Study. *Interpreting*, 13 (2), 234–248.
- Hale, S.B., Ozolins, U., and Stern, L., 2009. *The Critical Link 5: Quality in Interpreting - a Shared Responsibility*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hall, N. and Robinson, A., 1999. The Language Brokering Behaviour of Young Children in Families of Pakistani Heritage.
- Hall, N. and Sham, S., 2007. Language Brokering as Young People's Work: Evidence from Chinese Adolescents in England. *Language and Education*, 21 (1), 16–30.
- Hampshire County Council, 2015. Hampshire Young Interpreter Scheme [online]. Disponible en: <http://www3.hants.gov.uk/education/ema/ema-schools/ema-good-practice/ema-hyis.htm> [Fecha de consulta: 5 de feb de 2015].
- Harris, B., 1973. La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. In: J. McNulty, ed. *Problèmes de sémantique (Cahiers de Linguistique 3)*. Montreal: Presses de l'Université du Québec.
- Harris, B., 1976. The importance of natural translation. *Working papers in Bilingualism*.
- Harris, B., 1980. How a three year old translates. In: *Proceedings of the First International Congress for the Study of Child Language*.

- Harris, B., 2013. An Annotated Chronological Bibliography of Natural Translation Studies with Native Translation and language brokering 1913-2012.
- Harris, B., 2014. Unprofessional Translation: Young Interpreters: a Terminology Proposal [online]. Disponible en: <http://unprofessionaltranslation.blogspot.com.es/2014/12/young-interpreters-terminology-proposal.html> [Fecha de consulta: 5 de feb de 2015].
- Harris, B. and Sherwood, B., 1978. Translating as an Innate Skill. In: D. Gerver and H.W. Sinaiko, eds. *Language Interpretation and Communication*. Nueva York: Springer, 155–170.
- Hasnaoui Ahmed, Z., 2005. Retos y técnicas en la mediación cultural. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 83–87.
- Hatim, B. and Mason, I., 1990. *Discourse and the Translator*. Londres; Nueva York: Longman.
- Henderson, A.T. and Mapp, K.L., 2002. *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family and Community Connections on Study Achievement*. Austin, Texas: SEDL - Advancing Research, Improving Education.
- Hendricks, P.V., 1969. Enseignement de l'interprétation simultanée. *Babel*, 15 (4), 216–220.
- Hendricks, P.V., 1971. *Simultaneous Interpretation*. Londres: Longman.
- Hendry, J.F., 1969. *Your future in Translating and Interpreting*. New York: Richards Rosen Press.
- Herbert, J., 1965. *Manual de l'interprete*. Ginebra: Georg.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., and Baptista Lucio, P., 2003. *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hertog, E., 2001. *Aequitas Access to Justice across Language and Culture in the EU*. Lessius Hogeschool, Amberes (Bélgica).
- Hertog, E., Van Gucht, J., and de Bontridder, L., 2006. Musings on Methodology. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 5, 120–132.
- Hertog, E. and van der Veer, B., 2006. Taking Stock : Research and Methodology in Community Interpreting. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 5, 12–16.

- van Hoof, H., 1962. *Theorie et Pratique de l'interprétation (avec application particulière à l'anglais et au français)*. München: Hueber.
- Hoyos Alarte, F., 2007. Mediación y Mediación social. In: R. López Martín, ed. *Las múltiples caras de la mediación*. Valencia: Universitat de València.
- Hsieh, E., 2006. Conflicts in how interpreters manage their roles in provider-patient interactions. *Social Science & Medicine*, 62 (3), 721–730.
- Hsieh, E., 2008. 'I am not a robot!' Interpreters' Views of Their Roles in Health Care Settings. *Qualitative Health Research*, 18 (10), 1367–1383.
- Hsieh, E., 2010. Provider-Interpreter Collaboration in Bilingual Health Care: Competitions of Control over Interpreter-Mediated Interactions. *Patient Education and Counseling*, 78 (2), 154–9.
- Hsieh, E., 2013. Health Literacy and Patient Empowerment: The role of Medical Interpreters in Bilingual Health Communication. In: G.L. Kreps and M.J. Dutta, eds. *Reducing Health Disparities*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 35–58.
- Hsieh, E. and Hong, S.J., 2010. Not all are Desired: Providers' Views on Interpreters' Emotional Support for Patients. *Patient Education and Counseling*, 81 (2), 192–197.
- Hsieh, E. and Kramer, E.M., 2012. Medical Interpreters as Tools: Dangers and Challenges in the Utilitarian Approach to Interpreters' Roles and Functions. *Patient Education and Counseling*, 89 (1), 158–62.
- Hua, J.M. and Costigan, C.L., 2012. The Familial Context of Adolescent Language Brokering Within Immigrant Chinese Families in Canada. *Journal of Youth and Adolescence*, 41 (7), 894–906.
- Huertas Barros, E., 2013. La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación. Tesis inédita. Universidad de Granada.
- Huertas Barros, E. and Vigier Moreno, F.J., 2010. El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181–196.
- Hueso, A. and Cascant, M., 2012. *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Valencia: Universidad Politècnica de València.
- Hunt Gómez, C.I., 2013. La aplicación de las nuevas tecnologías a la formación de intérpretes en los tribunales de justicia mediante la utilización de material real.

- Tesis inédita. Universidad de Granada.
- Hunt Gómez, C.I., Hernández Morin, K., and Lomeña Galiano, M., 2014. Estudios de reacciones de intérpretes nóveles ante la expresión de violencia física y verbal en un juicio penal. In: C. Valero-Garcés, ed. *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 180–185.
- Iliescu Gheorghiu, C., 2005. "Minorities integration and intercultural communication", a European project intended to contribute to the enhancement of integration policies. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 223–234.
- Iliescu Gheorghiu, C., 2008. La interpretación en el ámbito sanitario en el caso de la población rumana. Sobre necesidades y realidades en la Provincia de Alicante. In: G. Fernández Juárez, I. González González, and P. García Ortiz, eds. *La diversidad ante el espejo: salud, interculturalidad y contexto migratorio*. Madrid: Abya Yala, 289–304.
- Inghilleri, M. and Harding, S.-A., 2010. Translating Violent Conflict. *The Translator*, 16 (2), 165–173.
- International Medical Interpreters Association & Education Development Center and Association, I.M.I., 2007. *Medical Interpreting Standards of Practice*.
- Jacobs, B., Green, J., Kroll, L., and David, T.J., 1995. The Hazards of Using a Child as an Interpreter. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 88, 474P–475P.
- Jaime Pérez, A., 2014. Acogida del servicio de interpretación en centros de salud de Parla: primeras impresiones. In: C. Valero-Garcés, ed. *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 128–137.
- Jasis, P.M. and Ordoñez-Jasis, R., 2012. Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools. *Urban Education*, 47 (1), 65–89.
- Jiménez Hortelano, L., 2014. Mediación e interpretación de chino en el proyecto InterMed. Chinese mediation and interpreting in InterMed Project. In: C. Valero-Garcés, ed. *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 138–147.
- Jones, C.J. and Trickett, E.J., 2005. Immigrant Adolescents behaving as Culture Brokers: a Study of Families from the Former Soviet Union. *The Journal of Social Psychology*, 145 (4), 405–427.

- Junta de Andalucía, 2014. Consejería de Justicia e Interior: III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016, 1–243.
- Katz, V., 2014. Children as Brokers of Their Immigrant Families' Health-Care Connections. *Social Problems*, 61 (2), 194–215.
- Kaur, S. and Mills, R.W., 1993. Children as Interpreters. In: E. Mills and J. Mills, eds. *Bilingualism in the Primary School: A handbook for Teachers*. London: Routledge, 113–125.
- Keiser, W., 1970. Les écoles d'interprétation et de traduction repondent-elles à ce que la profession et les employeurs en attendent? *L'interprete*, (4).
- Keiser, W., 1974. Der Beruf des Konferenzdolmetschers. In: V. Kapp, ed. *Übersetzer und Dolmetscher*. Heidelberg: UTB.
- Kelly, D., 2002. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9–20.
- Kim, S.Y., Wang, Y., Weaver, S.R., Shen, Y., Wu-Seibold, N., and Liu, C.H., 2014. Measurement Equivalence of the Language-Brokering Scale for Chinese American Adolescents and Their Parents. *Journal of Family Psychology*, 28, 180–192.
- Krusina, A., 1971. Principal factors determining the process and quality of simultaneous interpreting. *Acta Universitatis: Studies on Language and Theory of Translation*, 2.
- Ku, L. and Flores, G., 2005. Pay now or pay later: Providing interpreter services in health care. *Health Affairs*, 24 (2), 435–444.
- Kumar, R., 1999. *Research Methodology. A step by step Guide for Beginners*. London: Sage Publications.
- Kuznik, A., 2007. Marco conceptual y metodológico para un estudio sobre las tareas de traducción e interpretación desempeñadas en el ámbito laboral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lang, R., 1976a. Interpreters in Local Courts in Papua New Guinea. In: W.M. O'Barr and J.F. O'Barr, eds. *Language and Politics*. The Hague-Paris: Mouton, 327–365.
- Lang, R., 1976b. Orderlies as Interpreters in Papua New Guinea. *Papua and New Guinea medical journal*, 18 (3), 172–7.
- Lawson, E.A., 1967. Attention and simultaneous interpretation. *Language and Speech*, 1 (10).

- Lederer, M., 1973. Enseigner l'interprétation - l'approche de l'inconnu. *Etudes de Linguistique Appliquée*, (12), 113-124.
- Lee, J., 2007. Telephone Interpreting — seen from the Interpreters' Perspective. *Interpreting*, 9 (2), 231-252.
- León, O. and Montero, I., 2003. *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill.
- Ley de Enjuiciamiento Criminal [online], 2015. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/pdf/1882/BOE-A-1882-6036-consolidado.pdf> [Fecha de consulta: 20 de sep de 2015].
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social [online], 2000. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-544-consolidado.pdf> [Fecha de consulta: 19 de oct de 2015].
- Ley Orgánica 5/2015, de 27 de abril, por la que se modifican la Ley de Enjuiciamiento Criminal y la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, para transponer la Directiva 2010/64/UE, de 20 de octubre de 2010, relativa al derecho a interpreta [online], 2015. Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Penal/551675-lo-5-2015-de-27-abr-modificacion-de-la-ley-de-enjuiciamiento-criminal-y-la.html [Fecha de consulta: 1 de junio de 2015].
- Linares Garriga, J.E. and López Oliver, M., 2002. Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. Las aulas de acogida. In: J.E. Linares Garriga, ed. *El proyecto educativo de carácter compensador. Reflexiones para su adecuación*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, 1-30.
- Linse, C.T., 2011. Creating Taxonomies to Improve School-Home Connections With Families of Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Education and Urban Society*, 43 (6), 651-670.
- Liu, M., 2011. Methodology in interpreting studies. A methodological review of evidence-based research. In: B. Nicodemus and L. Swabey, eds. *Advances in Interpreting Research. Inquiry in Action*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Llevot Calvet, N., 2002. Els Mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya. Tesis doctoral inédita. Universitat de Lleida.
- Llevot Calvet, N., 2004. Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña.

- Revista de Educación*, 334 (1), 415–430.
- Llevot Calvet, N., 2006a. La figura del mediador intercultural en Cataluña: la visión del colectivo formador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 151–164.
- Llevot Calvet, N., 2006b. Prospectiva y retrospectiva de la mediación intercultural en Cataluña. *Portuaria*, 6 (1), 7–20.
- Longley, P., 1968. *Conference Interpreting*. London: Pitman.
- López Oliver, M. and Linares Garriga, J.E., 2006. *Guía de información educativa multilingüe de la Región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Love, J. a. and Buriel, R., 2007. Language Brokering, Autonomy, Parent-Child Bonding, Biculturalism, and Depression: A Study of Mexican American Adolescents From Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29 (4), 472–491.
- Lozès Lawani, C., 1995. La traduction naturelle chez des enfants fon de la République du Bénin. University of Ottawa.
- Luis Estévez, J.A. and Toledano Buendía, C., 2002. La formación de intérpretes en los servicios públicos en la Comunidad Autónoma Canaria. In: C. Valero Garcés and G. Mancho Barés, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 279.
- De Luna y Jiménez de Parga, P., 2014. El derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales [online]. *Noticias jurídicas.com*. Disponible en: <http://noticias.juridicas.com/conocimiento/articulos-doctrinales/10127-el-derecho-a-interpretacion-y-a-traducion-en-los-procesos-penales/> [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2015].
- Malakoff, M. and Hakuta, K., 1991. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: E. Bialystok, ed. *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 141–166.
- Malik Liévano, B. and Herraz Ramos, M., 2005. Mediación intercultural: Bases conceptuales e introducción. In: B. Malik Liévano and B. Herraz Ramos, eds. *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe, 17–26.
- Marinescu, A.M., 2003. Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en la Comunidad de Madrid. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción e interpretación en los*

- servicios públicos. *Contextualización, actualidad y futuro*. Granada: Comares.
- Martin, A., 2000. La interpretación social en España. In: D. Kelly, ed. *Aspectos Profesionales de la Traducción e Interpretación en España*. Granada: Comares, 27–223.
- Martin, A., 2006. La realidad de la traducción e interpretación en los servicios públicos en Andalucía. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*, Monográfico, 129–150.
- Martin, A. and Abril Martí, M.I., 2002. Los límites difusos del papel del intérprete social. In: C. Valero Garcés and G. Mancho Barés, eds. *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Nuevas Necesidades para Nuevas Realidades*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá-Servicio de Publicaciones, 55–60.
- Martin, A. and Abril Martí, M.I., 2008. Community interpreter self-perception * A Spanish case study. In: C. Valero Garcés and A. Martin, eds. *Crossing borders in community interpreting: definitions and dilemmas*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 203–230.
- Martin, A. and Ortega Herráez, J.M., 2006. El intérprete judicial ante la encrucijada de su papel profesional: estudio de la realidad española. In: N.A. Perdu Honeyman, M.Á. García Peinado, F.J. García Marcos, and E. Ortega Arjonilla, eds. *Inmigración, cultura y Traducción: reflexiones interdisciplinares*. Almería: Universidad de Almería, 437–446.
- Martin, A. and Ortega Herráez, J.M., 2009. Court Interpreters' Self Perception. A Spanish Case Study. In: R. De Pedro Ricoy, I. Perez, and C. Wilson, eds. *Interpreting and translating in public service settings : policy, practice, pedagogy*. Manchester: St. Jerome Publishing, 141–155.
- Martínez, C.R., McClure, H.H., and Eddy, J.M., 2009. Language Brokering Contexts and Behavioral and Emotional Adjustment among Latino Parents and Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29 (1), 71–98.
- Martínez Urrusalde, M.J., 2007. Compromisos con la vertiente socioeducativa: potencialidades y obstáculos para la profesionalización del mediador cultural. In: R. López Martín, ed. *Las múltiples caras de la mediación*. Valencia: Universitat de València.
- Martínez-Gómez Gómez, A., 2007. La integración lingüística en las instituciones penitenciarias españolas y europeas. *EsLEtrA*, 485–500.
- Martínez-Gómez Gómez, A., 2008. La interpretación telefónica en los servicios de

- atención al inmigrante de Castilla-La Mancha. In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 338–353.
- Martínez-Gómez Gómez, A., 2011. La interpretación en instituciones penitenciarias. La relevancia del componente interpersonal en la calidad de la actuación de intérpretes naturales. Universidad de Alicante.
- Martínez-Gómez Gómez, A., 2014. Criminals Interpreting for Criminals: Breaking or Shaping Norms? *The Journal of Specialised Translation*, (22), 174–192.
- Mason, I., 1999a. Dialogue Interpreting. A Selective Bibliography of Research. *The Translator*, 5 (2), 381–385.
- Mason, I., 1999b. Introduction. *The Translator*, 5 (2), 147–160.
- Matu, P.M., Odhiambo, K., Adams, Y., and Ongarora, D., 2012. The Court Interpreters' Role Perception: The Case of English-Dholuo Interpreters in Subordinate Courts in Nyanza Province, Kenya. *Greener Journal of Social Sciences*, 2, 121–126.
- Mbarki, A.K., 2013. Mediación e interpretación: una experiencia personal. In: R. Barranco Droege, E.M. Pradas Macías, and O. García Becerra, eds. *Quality in Interpreting: widening the scope. Volume 2*. Granada: Comares.
- McQuillan, J. and Tse, L., 1995. Child Language Brokering in Linguistic Minority Communities: Effects on Cultural Interaction, Cognition, and Literacy. *Language and Education*, 9 (3), 195–215.
- Mikkelsen, H., 1996. Community Interpreting: An Emerging Profession. *Interpreting*, 1 (1), 125–129.
- Mikkelsen, H., 1999a. The Professionalization of Community Interpreting. *Journal of Interpretation*, 119–133.
- Mikkelsen, H., 1999b. Relay Interpreting. *The Translator*, 5 (2), 361–380.
- Mikkelsen, H., 2001. Community Interpreting Comes of Age. *Proteus*, 10 (3), 2–3.
- Mikkelsen, H., 2008. Evolving Views of the Court Interpreter's Role: Between Scylla and Charybdis. In: C. Valero Garcés and A. Martin, eds. *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 81–98.
- Mikkelsen, H., 2010. Interpreting is interpreting, or is it? [online]. *The AIIIC Webzine*. Disponible en: <http://aiic.net/page/3356/interpreting-is-interpreting-or-is-it/lang/1> [Fecha de consulta: 23 de nov de 2011].

- Mikkelson, H.M., 2014. Evolution of Public Service Interpreter Training in the U.S. *FITISPos International Journal*, 1 (1), 9–22.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2012. Libro Blanco de la traducción y la interpretación institucional [online]. Disponible en: http://ec.europa.eu/spain/pdf/libro_blanco_traducccion_es.pdf [Fecha de consulta: 25 de feb de 2013].
- Ministerio de Educación, 2011. Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011) [online]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/389e0f1e-4223-4d63-b336-64d97234e951/alumnado-extranjero-2000-2011-pdf.pdf> [Fecha de consulta: 10 de oct de 2013].
- Ministerio de Educación Cultural y Deportes, 2014. Estadística de las Enseñanzas no universitarias [online]. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2012-2013RD/RGTodas/lo/&file=RD12AlumRgEnseTitSexoConcTotal1.px&type=pcaxis&L=0> [Fecha de consulta: 11 de jun de 2015].
- Montero, D., 2011. Varios traductores policiales han sido detenidos. *Interviú*, 14 Oct.
- Montes de Oca Sanjusto, J., 2003. Objetivos principales en la formación de intérpretes para los servicios públicos en Canarias. In: R. Muñoz Martín, ed. *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003*. Granada: AIETI, 177–183.
- Morales, A. and Aguayo, D., 2010. Parents and Children Talk about Their Language Brokering Experiences: The Case of a Mexican Immigrant Family. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 215–238.
- Morales, A. and Hanson, W.E., 2005. Language Brokering: An Integrative Review of the Literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (4), 471–503.
- Morales, A., Yakushko, O.F., and Castro, A.J., 2012. Language Brokering Among Mexican-Immigrant Families in the Midwest: A Multiple Case Study. *The Counseling Psychologist*, 40 (4), 520–553.
- Morcillo, C. and Muñoz, P., 2015. El jefe de una mafia india, chantajeado por traductores de la Policía. *ABC.es*, 23 Feb.
- Morelli, M., 2012. Hacia una visión integradora de la mediación y de la interpretación. *Language, Discourse and Society*, 1 (2), 73–93.

- Morelli, M. and De Luise, D., 2010. Healthcare and Mediation in Genoa. In: *Critical Link 6, Interpreting in a changing landscape*. 2010.
- Moreno Moreno, J., 2006. La mediación en el ámbito de la inmigración y convivencia intercultural. *Acciones e investigaciones sociales*, 1, 114–150.
- Morón Martín, M. de los Á., 2009. Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa). Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Muñoz Martín, R., 2011. Nomen mihi Legio est. A cognitive approach to Natural Translation. In: M.J. Blasco Mayor and A. Jiménez Ivars, eds. *Interpreting... naturally*. Frankfurt: Peter Lang, 35–66.
- Murillo Torrecilla, F.J., 2011. Cuestionarios y escalas de actitudes [online]. Disponible en:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes Instrumentos.pdf [Fecha de consulta: 3 de mar de 2014].
- Navaza, B., Estévez, L., and Serrano, J., 2009. «Saque la lengua, por favor» Panorama actual de la interpretación sanitaria en España. *Panace@*, X (30), 141–156.
- Navaza, B.R., 2008. África, sangre y VIH: el papel del mediador en la resolución de conflictos culturales específicos en el ámbito sanitario. In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 285–295.
- Nevado Llopis, A., 2013. La comunicación intercultural en el ámbito de la salud reproductiva: propuestas de mejora desde la interpretación en los servicios públicos y la mediación lingüística y cultural: estudio de caso de un hospital aragonés. Tesis doctoral inédita. Universidad Jaume I.
- Nevado Llopis, A., 2014. Barreras lingüísticas y culturales que dificultan la comunicación intercultural en el ámbito de la salud reproductiva. *Panace@*, XV (40), 278–289.
- Nevado Llopis, A., 2015. La influencia de los profesionales sanitarios en el reconocimiento y el desarrollo de la interpretación médica. In: C. Iliescu Gheorghiu and J.M. Ortega Herráez, eds. *Insights in interpreting. Status and developments*. Alicante: Monti, 185–215.
- Nicolson, R. and Reymundo Santos, C., 2014. The Missing Link: a Universal Code of Ethics for Healthcare Interpreters. In: C. Valero-Garcés, ed. *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*. Alcalá de Henares: Universidad de

- Alcalá, 158–167.
- Nilski, T., 1967. Translators and Interpreters: Siblings or a Breed apart? *Meta: Journal des traducteurs*, 2 (12), 45–49.
- Niño Moral, D., 2008. Un estudio de campo realizado en tres hospitales de la provincia de Alicante: impresiones sobre el papel del intérprete. In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 354–368.
- Olalla Fernández, P., 2006. El intérprete en la investigación policial. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada, Monográfico*, 239–248.
- Olaz, Á., 2008. *La entrevista en profundidad*. Murcia: Septem Universitatis.
- Oleron, P. and Nanpon, H., 1965. Recherches sur la traduction simultanée. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, (62), 73–94.
- Oppenheim, A.N., 2001. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Ortega Herráez, J.M., 2004. Panorámica de la interpretación judicial en España: un análisis de la profesión. Proyecto de investigación para Suficiencia Investigadora. Universidad de Granada.
- Ortega Herráez, J.M., 2006. Análisis de la práctica de la interpretación judicial en España: el intérprete frente a su papel profesional. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Ortega Herráez, J.M., 2007. La interpretación árabe-español en los juzgados y tribunales penales españoles : el intérprete y su papel profesional. *Puentes*, 8, 11–24.
- Ortega Herráez, J.M., 2010. *Interpretar para la justicia*. Granada: Comares.
- Ortega Herráez, J.M., 2011. El uso, no uso o abuso de las nuevas tecnologías en la práctica profesional de la traducción y de la interpretación en contextos policiales. In: C. Valero Garcés, A. Bodzer, B. Vitalaru, and R. Lázaro, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos en un mundo interconectado = Public service interpreting and translation in the wild wired world: TISP en Internet = PSIT in WWW (Recurso Electrónico)*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad Alcalá de Henares, 93–115.
- Ortega Herráez, J.M., 2012. Asistencia lingüística en juzgados y tribunales españoles: profesionales versátiles para realidades complejas. In: I. Alonso Araguas, J.

- Baigorri Jalón, and H.L. Campbell, eds. *Ensayos sobre Traducción Jurídica e Institucional*. Granada: Comares, 109–122.
- Ortega Herráez, J.M., 2013. ‘La intérprete no sólo tradujo lo que le vino en gana, sino que respondió ella a las preguntas que los abogados le realizaban al testigo’: requisitos de calidad en la subcontratación de servicios de interpretación judicial y policial en España. *Sendebarr*, (24), 9–42.
- Ortega Herráez, J.M., Abril Martí, M.I., and Martin, A., 2009. Community Interpreting in Spain. A Comparative Study of Interpreters’ Self Perception of Role in Different Settings. In: S. Hale, U. Ozolins, and L. Stern, eds. *The Critical Link 5: Quality in interpreting—a shared responsibility*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ortega Herráez, J.M. and Foulquie Rubio, A.I., 2008. Interpreting in Police Settings in Spain. In: C. Valero Garcés and A. Martin, eds. *Cros Borders in Community Interpreting*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 123 – 146.
- Ortega Herráez, J.M. and Foulquié Rubio, A.I., 2005. La interpretación en el ámbito jurídico en España: hacia la creación de estructuras estables y profesionales. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 182–192.
- Ortiz Cobo, M., 2005. Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Ortiz Cobo, M., 2006. La mediación intercultural en contextos escolares : reflexiones acerca de una etnografía escolar 1. *Revista de Educación*, 339 (1), 563–594.
- Otero Moreno, C., 2008. La interpretación social en Alemania desde 1950 hasta hoy. Primeros avances de una encuesta realizada a la población inmigrante de Braunschweig. In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 76–86.
- Oznobishin, O. and Kurman, J., 2009. Parent–Child Role Reversal and Psychological Adjustment among Immigrant Youth in Israel. *Journal of Family Psychology*, 23 (3), 405–415.
- Ozolins, U., 2000. Communication Needs and Interpreting in Multilingual Settings. In: R.P. Roberts, S.E. Carr, D. Abraham, and A. Dufour, eds. *The Critical Link 2:*

- Interpreters in the Community. Selected papers from the Second International Conference on Interpreting in legal, health and social service settings.* Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 21–316.
- Ozolins, U., 2010. Factors that Determine the Provision of Public Service Interpreting: Comparative Perspectives on Government Motivation and Language Service Implementation. *Jostrans, The Journal of Specialised Translation*, 14, 194–215.
- Paneth, E., 1958. The Interpreter's Task and Training. *University Quarterly*, 13.
- Pena Díaz, C., Echaury Galván, B., and Olivares Leyva, M., 2014. Las funciones del mediador intercultural en el ámbito sanitario: habilidades y conocimientos. *Tonos Digital*, 26.
- Pérez González, L., 2002. Interpretar para la Justicia. ¿Interpretar para la injusticia? In: C. Valero Garcés and G. Mancho Barés, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 77–83.
- Pérez, I. and Wilson, C., 2009. A TICS Model from Scotland. A Profile of Translation, Interpreting & Communication Support in the Public Services in Scotland. In: R. de Pedro Ricoy, I. Pérez, and C. Wilson, eds. *Interpreting and Translating in Public Service Settings: Policy, Practice, Pedagogy*. Manchester: St. Jerome, 8–32.
- Pilley, A.T., 1972. Conference Interpreter as a career. *The Incorporated Linguist*, 3 (11).
- Piprek, H., 2009. The Function of a 'Court Interpreter and/or Translator' in the Federal Republic of Germany - Preconditions, Qualifications, Compensations and Legal Basis". In: *EULITA 2009*.
- Pöchhacker, F., 1999. 'Getting Organized': The Evolution of Community Interpreting. *Interpreting*, 4 (1), 125–140.
- Pöchhacker, F., 2000. The Community Interpreter's Task: Self-Perception and Provider Views. In: R.P. Roberts, S.E. Carr, D. Abraham, and A. Dufour, eds. *The Critical Link 2: Interpreters in the Community. Selected papers from the Second International Conference on Interpreting in legal, health and social service settings*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 49–65.
- Pöchhacker, F., 2004. *Introducing Interpreting Studies*. Londres, Nueva York: Routledge.
- Pöchhacker, F., 2006. Research and Methodology in Healthcare Interpreting. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 6, 135–159.

- Pöchhacker, F., 2008. Interpreting as Mediation. In: C. Valero Garcés and A. Martin, eds. *Crossing borders in community interpreting definitions and dilemmas*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 9–26.
- Pöllabauer, S., 2004. Interpreting in Asylum Hearings: Issues of Role, Responsibility and Power. *Interpreting*, 6 (2), 143–180.
- Pöllabauer, S., 2006. 'During the Interview, the Interpreter will provide a Faithful Translation.' The Potentials and Pitfalls of Researching Interpreting in Immigration, Asylum, and Police Settings: Methodology and Research Paradigms. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 6, 229–244.
- Ponizovsky, Y., Kurman, J., and Roer-Strier, D., 2012. When Role Reversal and Brokering Meet: Filial Responsibility among Young Immigrants to Israel from the Former Soviet Union. *Journal of Family psychology*, 26 (6), 987–997.
- del Pozo Triviño, M.I., 2009. Una propuesta formativa en interpretación en los servicios públicos en el marco del EEES. *redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 3, 31–51.
- del Pozo Triviño, M.I., 2013a. El camino hacia la profesionalización de los intérpretes en los servicios públicos y asistenciales españoles en el siglo XXI. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 109–130.
- del Pozo Triviño, M.I., 2013b. La interpretación judicial en el contexto español actual. Nuevos retos para el futuro. In: I. Alonso Araguás, J. Baigorri Jalón, and H.J.L. Campbell, eds. *Translating the Law. Theoretical and Methodological Issues*. Granada: Comares, 57–66.
- del Pozo Triviño, M.I.M.I., Galanes Santos, I., and Gómez López, E., 2008. Galicia: ¿tierra de emigrantes o de Inmigrantes? Panorama actual y características distintivas de la traducción e interpretación en los Servicios Públicos en la Comunidad Gallega. In: C. Valero-Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 167–175.
- de Prats, G., 2015. Mediación intercultural. In: D. De Luise and M. Morelli, eds. *Huellas de Mediación*. Lavagna: Zona, 89–101.
- Preziosi, I., Rudvin, M., and Tomassini, E., 2014. La aplicación de un Registro Nacional en Italia en respuesta a la Directiva 2010/64 EU relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales. In: C. Valero-Garcés, ed.

- (Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 324–333.
- Qureshi Burckhardt, A., Hilda-Wara, R., Collazos, F., Visiers Würth, C., and El Harrak, J., 2009. La mediación intercultural sociosanitaria : implicaciones y retos. *Norte de Salud Mental*, 35, 56–66.
- Ra, S. and Napier, J., 2013. Community Interpreting: Asian Language Interpreters' Perspectives. *Translation and Interpreting*, 5 (2), 45–61.
- Raga Gimeno, F., 2006. Grupo crit. Comunicación intercultural y mediación en el ámbito sanitario. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*, Monográfico, 217–229.
- Raga Gimeno, F., González Morillas, E., and Baouchi, H., 2014. Mediación interlingüística e intercultural en salud mental. In: G. Crit, ed. *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*. Granada: Comares, 221–264.
- Raga Gimeno, F. and Valero Garcés, C., eds., 2006. *Retos del Siglo XXI para la Lingüística Aplicada: Nuevo mapa lingüístico y cultural de la Península Ibérica*. *Revista Española de Lingüística Aplicada*.
- Rainey, V.R., Flores, V., Morrison, R.G., David, E.J.R., and Silton, R.L., 2014. Mental Health Risk Factors Associated with Childhood Language Brokering. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35 (5), 463–478.
- Reddy, M., 1979. The Conduit Metaphor: A case of Frame Conflict in our Language about Language. In: A. Ortony, ed. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 284–324.
- Reynolds, J.F. and Faulstich Orellana, M., 2009. New Immigrant Youth Interpreting in White Public Space. *American Anthropologist*, 111 (2), 211–223.
- Rhodes, P. and Nocon, A., 2003. A Problem of Communication? Diabetes care among Bangladeshi People in Bradford. *Health & Social Care in the Community*, 11 (1), 45–54.
- Ribalaygue, J., 2008. La falta de recursos obliga a muchos niños a hacer de traductores en aulas con inmigrantes. *El Mundo*, pp. 1–2.
- Rivadeneira, R., Elderkin-Thompson, V., Cohen Silver, R., and Waitzkin, H., 2000. Patient Centeredness in Medical Encounters Requiring an Interpreter. *The American Journal of Medicine*, 108 (6), 470.

- Roberts, R.P., 1997. Community Interpreting Today and Tomorrow. In: S. Carr, R.P. Roberts, A. Dufour, and D. Stein, eds. *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 7–26.
- Roberts, R.P., 2000. *The Critical Link 2: Interpreters in the Community: Selected Papers from the Second International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rojó, A., 2013. *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis.
- Rosenberg, B.A., 2005. Un análisis de la interpretación telefónica. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 244–250.
- Rosenberg, E., Leanza, Y., and Seller, R., 2007. Doctor-Patient Communication in Primary Care with an Interpreter: Physician Perceptions of Professional and Family Interpreters. *Patient Education and Counseling*, 67 (3), 286–292.
- Roy, C.B., 1996. An Interactional Sociolinguistic Analysis of Turn-taking in an Interpreted Event. *Interpreting*, 1 (1), 39–67.
- Roy, C.B., 2000. *Interpreting as a Discourse Process*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rozan, J.F., 1959. *La prise de notes en interpretation consecutive*. Ginebra: Georg.
- Rudvin, M., 2002. Cross-cultural aspects of community interpreting in Italy. In: C. Valero Garcés and G. Mancho Barés, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 125–130.
- Ruiz Mezcua, A., 2010. La enseñanza de la interpretación social en el contexto biosanitario: la preparación psicológica del intérprete médico. *TRANS: revista de traductología*, (14), 143–160.
- Russo, M., 2004. Community Interpreter, Liaison Interpreter, ad hoc Interpreter, Intercultural Mediator ... What kind of curriculum for such a multifaceted profession? In: *Professionalisation of interpreting in the community International Conference Critical Link 4*. 1–9.
- Sahlqvist, S., Song, Y., Bull, F., Adams, E., Preston, J., and Ogilvie, D., 2011. Effect of Questionnaire Length, Personalisation and Reminder Type on Response Rate to a Complex Postal Survey: Randomised Controlled Trial. *BMC Medical Research*

- Methodology*, 11 (1), 62.
- Sales Salvador, D., 2005. Panorama de la mediación intercultural y la traducción e interpretación en los servicios públicos en España. *Translation journal*, 9 (online).
- Sales Salvador, D., 2006. Mapa de la situación de la traducción/interpretación en los servicios públicos y la mediación intercultural en la Comunidad Valenciana y la región de Murcia. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 85–109.
- Sales Salvador, D., 2008. Panorama de la mediación intercultural... y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España [online]. *aulaintercultural.org*. Disponible en: <http://translationjournal.net/journal/31mediacion.htm> [Fecha de consulta: 7 de nov de 2013].
- Sales Salvador, D., 2014. La delgada línea roja de la imparcialidad. In: G. CRIT, ed. *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*. Granada: Comares, 55–90.
- Sales Salvador, D., Haij, H., and Sánchez Pérez, M., 2014. Mediación lingüística e intercultural en salud reproductiva. In: Grupo CRIT, ed. *La práctica de la mediación interlingüística e intercultural en el ámbito sanitario*. Granada: Comares, 265–292.
- Salkind, N.J., 2006. *Encyclopedia of Measurement and Statistics*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sánchez Elías, M.V., 2006. Mediación intercultural: formación y praxis de convivencia. La experiencia de Sevilla Acoge. In: G. Carrera and G. Dietz, eds. *Cuadernos IAPH. Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico., 376–391.
- Sánchez-Pedreño Sánchez, A., 2014. La comunicación interlingüística y la interpretación en el Hospital Clínico Universitario Virgen de la Arrixaca (HCUVA). Investigación para la acción. *Panace@*, XV (40), 301–314.
- Sánchez-Reyes Peñamaría, M.S. and Martín Casado, M., 2005. Intérpretes profesionales e intérpretes ‘ad hoc’ en un entorno sanitario. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 783–788.
- Saturno, P.J., 2008. Fases de construcción de una encuesta. Selección de ítems, formulación de preguntas y diseño del cuestionario. In: P.J. Saturno, ed. *Manual del Máster en gestión de la calidad en los servicios de Salud*. Murcia: Universidad de Murcia.

- Sauvêtre, M., 2000. De l'interprétariat au dialogue à trois. Pratiques européennes de l'interprétariat en milieu social'. In: R. Roberts, S. Carr, D. Abraham, and A. Dufour, eds. *The Critical Link 2: Interpreters in the Community. Selected papers from the Second International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings*.
- Schäffner, C., Kredens, K., Fowler, Y., and Olmos, L.B., 2013. *Interpreting in a Changing Landscape: Selected papers from Critical Link 6*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schwarz, N., 2007. Cognitive Aspects of Survey Methodology. *Applied Cognitive Psychology*, 21 (2), 277–287.
- Seleskovitch, D., 1968. *L'interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et communication*. Paris: Minard Lettres Modernes.
- Seleskovitch, D., 1975. *Langage, Langues et Memoire: Etude de prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard.
- Servicio de Mediación Social Intercultural - SEMSI, 2002. *Fundamentos, Dimensiones y Ámbitos de la Acción Mediadora*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid (Área de Servicios Sociales) y UAM (Programa Migración y Multiculturalidad).
- Shannon, S.M., 1990. English in the Barrio: The Quality of Contact Among Immigrant Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12 (3), 256–276.
- Stubbs, M., 1983. *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Taveras, E.M. and Flores, G., 2004. Why Culture and Language Matter: the Clinical Consequences of providing Culturally and Linguistically appropriate Services to Children in the emergency Department. *Clinical Pediatric Emergency Medicine*, 5 (2), 76–84.
- Taylor, S.J. and Bogdan, R., 1987. *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de significados*. Metodología de la investigación cualitativa. Chihuahua: Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.
- Tellechea Sánchez, M.T., 2005. El intérprete como obstáculo: fortalecimiento y emancipación del usuario para superarlo. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 114–122.
- Thiery, C., 1974. Can Simultaneous Interpreting Work? *AIIIC Bulletin*, (2), 3–5.
- Thiery, C., 1975. Le bilinguisme chez les interpretes de conference professionnels.

- Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Titzmann, P.F., 2012. Growing up too soon? Parentification among Immigrant and Native Adolescents in Germany. *Journal of youth and adolescence*, 41 (7), 880–93.
- Toledano Buendía, C., Abril Martí, M.I., del Pozo Triviño, M.I., and Aguilera Ávila, L., 2015. Hacia una especialización en interpretación en el ámbito de la violencia de género: investigación, formación y profesionalización. *MONTI: Monografías de traducción e interpretación*, (Número especial 2).
- Toledano Buendía, C., Fumero Pérez, M. del C., and Díaz Galán, A., 2006. Traducción e interpretación en los servicios públicos: situación en la Comunidad Autónoma Canaria. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 19, 187–202.
- Tomassini, E. and Nicolini, F., 2005. Survey on the role of community interpreters and cultural mediators in hospitals in the Emilia Romagna region. A call for new training formats capable of meeting emerging needs in the health sector. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 100–107.
- Toufquine, K., 2008. Obstáculos que familias y alumnado marroquíes encuentran en el sistema educativo. *Padres y Madres de alumnos y alumnas. Revista de la CEAPA*, (98), 33–34.
- Townsley, B., 2007. Interpreting in the UK. Community: Some Reflections on Public Service Interpreting in the UK. *Language and Intercultural Communication*, 7 (2), 163–170.
- TransKom, 2007. *Comparative Study on Language and Culture Mediation in different European countries*.
- Trickett, E.J. and Jones, C.J., 2007. Adolescent Culture Brokering and Family Functioning: a Study of Families from Vietnam. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 13 (2), 143–150.
- Tse, L., 1995. Language Brokering among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17 (2), 180–193.
- Tse, L., 1996. Language Brokering in linguistic Minority Communities: The case of Chinese- and Vietnamese-American Students. *Bilingual Research Journal*, 20 (3/4), 485–498.
- Ugarte Ballester, X., 2006. Traducción e interpretación de los servicios públicos en Cataluña y Baleares. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*, Monográfico, 111–128.

- Ugarte Ballester, X., 2008. Pack de mínimos para la formación en ISP. In: C. Valero Garcés, ed. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos: Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Umaña-Taylor, A.J., 2003. Language brokering as a Stressor for Immigrant Children and their Families. In: M. Coleman and L. Ganong, eds. *Points and Counterpoints: Controversial Relationship and Family Issues in the 21st Century: An Anthology*. Los Angeles, CA: Roxbury, 157–159.
- Unión Europea, 2010. Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 20 de octubre de 2010 relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales [online]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010L0064&from=ES> [Fecha de consulta: 3 de sep de 2014].
- Valdés, G., 2003. *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters From Immigrant Communities*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valero Garcés, C., 1998. ¿Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos? ¿De qué me hablas? ¿Una nueva especialización? In: C. Valero Garcés and I. de la Cruz, eds. *Encuentros en Torno a la Traducción III: Nuevas Tendencias y Aplicaciones de la Traducción*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá-Servicio de Publicaciones, 267–274.
- Valero Garcés, C., 2003. Comunicación interlingüística. Hospitales y centros de salud en la zona centro. Realidad y futuro. In: C. Valero Garcés, ed. *Traducción e interpretación en los servicios públicos. Contextualización, actualidad y futuro*. Granada: Comares, 181–195.
- Valero Garcés, C., 2005. *Traducción como mediación entre lenguas y culturas - Translation as Mediation or How to Bridge Linguistic and Cultural Gaps*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad Alcalá.
- Valero Garcés, C., 2006a. Mapa de situación de la traducción/interpretación en los servicios públicos y la mediación intercultural en la zona centro. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*, Monográfico, 61–84.
- Valero Garcés, C., 2006b. Community Interpreting and Linguistics : A Fruitful Alliance? A survey of Linguistics-based Research in CI. *Linguistica Antverpiensia, New Series - Themes in Translation Studies*, 83–101.
- Valero Garcés, C., 2006c. Las instituciones oficiales y sus soluciones a los problemas

- de comunicación. *Revista española de lingüística aplicada*, 29–48.
- Valero Garcés, C., 2008. ¿Error de interpretación, compromiso social o decisión personal? Estudio empírico. *Sendebarr*, 245–256.
- Valero Garcés, C., 2012. Alternativas para una nueva sociedad. Diseño, implementación y evaluación de un programa de traducción e interpretación en los servicios públicos. In: P. Martino Alba and C. Lebsanft, eds. *Telar de traducción especializada*. 235–237.
- Valero Garcés, C., 2013a. Communication with foreign populations in healthcare. Introduction to a database of research articles. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, XIV (37), 80–86.
- Valero Garcés, C., 2013b. Formación de traductores e intérpretes en una sociedad multicultural. El programa de la Universidad de Alcalá, Madrid. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 215–238.
- Valero Garcés, C., 2014. (Re)Considerando ética e ideología en situaciones de conflicto. (Re)Visiting Ethics and Ideology in Situations of Conflict. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Valero Garcés, C. and Cata, L., 2006. Acción y voluntariado: las ONG y los servicios de traducción e interpretación. *Resla, Revista Española de Lingüística Aplicada*, Monográfico, 49–60.
- Valero Garcés, C., Lázaro, R., Garcés, C.V., and Lázaro, R., 2011. Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en un mundo INTERcoNECTado Public Service Interpreting and Translation in the Wild Wired World.
- Valero Garcés, C. and Mancho Barés, G., 2002a. Nuevas necesidades para nuevas realidades. In: C. Valero Garcés and G. Mancho Bares, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad Alcalá de Henares, 282.
- Valero Garcés, C. and Mancho Barés, G., 2002b. Nuevas necesidades para nuevas realidades en la Comunicación intercultural. Traducción e Interpretación en los servicios públicos. In: C. Valero Garcés and G. Mancho Barés, eds. *Traducción e interpretación en los servicios públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 15–25.
- Valero Garcés, C. and Martin, A., 2008. *Crossing Borders in Community Interpreting Definitions and Dilemmas*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing

Company.

- Valero Garcés, C. and Mojica López, E., 2014. La comunicación con mujeres extranjeras en la cárcel. Estudio de caso. In: C. Valero-Garcés, ed. *(Re)considerando ética e ideología en situaciones de conflicto*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 94–106.
- Valero Garcés, C., Pena Díaz, C., and Lázaro Gutiérrez, R., 2008. *Investigación y práctica en traducción e interpretación en los servicios públicos. Desafíos y alianzas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Valero Garcés, C. and Socarrás Estrada, D., 2012. Assessment and evaluation in labs for public services interpreting training. *International Journal of Interpreter Education*, 4 (2), 7–23.
- Valero Garcés, C. and Taibi, M., 2006. El Grupo FITISPos, Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. *Revista española de lingüística aplicada*, 205–216.
- Valero Garcés, C. and Toledano Buendía, C., 2010. Revisión y valoración de la formación actual en Traducción e Interpretación para los servicios públicos. In: M. del R. Caballero Rodríguez and M.J. Pinar Sanz, eds. *Ways and modes of human communication*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, 1369–1374.
- Valle Florez, R.E. and Baelo Álvarez, R., 2013. *Respuesta educativa a la población inmigrante: la Educación Intercultural*. León: Diputación de León.
- Valverde Jiménez, M.R., 2013. Mediación intercultural en el ámbito sanitario de la Región de Murcia. *Enfermería global*, 29, 383–391.
- Vargas Urpi, M., 2012a. La interpretació als serveis públics i la mediació intercultural amb el col·lectiu xinès a Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vargas Urpi, M., 2012b. State of the Art in Community Interpreting Research. *Babel*, 58 (1), 50–72.
- Vargas Urpi, M., 2013. Coping with Nonverbal Communication in Public Service Interpreting with Chinese Immigrants. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42 (4), 340–360.
- Vargas Urpi, M., 2014. ISP y/o mediación intercultural: la realidad de los profesionales que trabajan en el contexto catalán. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 1–34.
- Vargas Urpi, M. and Arumí Ribas, M., 2014. Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo: estudio de caso en la combinación

- chino-catalán. *InTRAlinea*, 16.
- Varguillas Carmona, C.S. and Ribot de Flores, S., 2007. Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13 (23).
- Vera, M., 2002. Interpreters in the School Setting. In: I.S.B. of Education, ed. *Serving English Language Learners with Disabilities A Resource Manual for Illinois Educators*. Illinois: Illinois State Board of Education, 1–11.
- Verrept, H., 2008. Intercultural mediation. An answer to health care disparities? In: C. Valero Garcés and A. Martin, eds. *Crossing borders in community interpreting: definitions and dilemmas*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 188 – 201.
- VV.AA, 2006. *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Wadensjö, C., 1993. The double role of a dialogue interpreter. *Perspectives: studies in Translatology*, 1 (1), 105–121.
- Wadensjö, C., 1995. Dialogue Interpreting and the Distribution of Responsibility. *Hermes, Journal of Linguistics*, 14, 111–131.
- Wadensjö, C., 1999. Telephone Interpreting & the Synchronization of Talk in Social Interaction. *The Translator*, 5 (2), 247–264.
- Wadensjö, C., Dimitrova, B.E., and Nilsson, A.-L., 2007. *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community: Selected Papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Stockholm, Sweden, 20-23 May 2004*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Wadensjö, C.O., 1998. *Interpreting as Interaction*. London: Longman Publishing Group.
- Weisskirch, R.S., 2007. Feelings About Language Brokering and Family Relations Among Mexican American Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 27 (4), 545–561.
- Weisskirch, R.S., 2013. Family Relationships, Self-esteem, and Self-efficacy Among Language Brokering Mexican American Emerging Adults. *Journal of Child and Family Studies*, 22 (8), 1147–1155.

- Weisskirch, R.S. and Alatorre Alva, S., 2002. Language Brokering and the Acculturation of Latino Children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24 (3), 369–378.
- Weisskirch, R.S., Kim, S.Y., Zamboanga, B.L., Schwartz, S.J., Bersamin, M., and Umaña-Taylor, A.J., 2011. Cultural Influences for College Student Language Brokers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17 (1), 43–51.
- Werner, O. and Campbell, D.T., 1970. Translating, Working through Interpreters and Decentering. In: N. Naroll and R. Cohen, eds. *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*. New York: Columbia University Press.
- Wheeler, P., 2001. Who needs an Interpreter? *ITI Bulletin*, 32–33.
- Wiking, E. and Saleh-Stattin, N., 2009. A Description of Some Aspects of the Triangular Meeting between Immigrant Patients, their Interpreters and GPs in Primary Health Care in Stockholm, Sweden. *Family Practice Advanced Access*, 26 (5), 377–383.
- Willis, G., 2005. *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Willis, G.B., 1999. *Cognitive Interviewing A 'How To' Guide - Reducing Survey Error through Research on the Cognitive and Decision Processes in Surveys*.
- Zeigler, J.W., 1997. *The mediation kit: tools to solve disputes*. Nueva York: J. Wiley.

10

ANEXOS

Anexo 1. Abstract for the “Doctor Europaeus” mention

According to Eurydice Network “*parental involvement in the education of their children is important to children's success at school*” (2009, p. 7). This quotation may seem to convey an obvious statement, and lack of parental involvement in children’s education would most likely be seen as lack of concern on the parents’ side. However when parents do not share the language of the school system one may wonder whether the means to guarantee their involvement are being provided in practice. This question was one of the topics that inspired this PhD on communication with immigrant children and their families in educational settings in Spain, more concretely in the Region of Murcia (South East Spain).

Indeed, this is the result of a research based on a questionnaire carried out among teachers in the Region of Murcia. The main objective of the research was to explore the perception that teachers (form masters/mistresses) have about communication problems with immigrant children and their families, and the need for professionals to face these problems. The specific aims of the study were, among others, to explore the current solutions being applied to address those needs, and the type of communication support system (to use Perez and Wilson’s (2009) generic term) teachers would consider more appropriate for their work setting.

Over the past fifteen years, the Spanish context has changed very much with regard to the implementation of solutions to guarantee communication between immigrants and the authorities, be it translators and interpreters, intercultural mediators, or others. Although some improvements have occurred in all settings, the picture is patchy in terms of developments, depending very much on the availability

of resources and the means and willingness of the different authorities to fund and professionalize services.

In general terms, we still find a coexistence of different communication support solutions in most settings, including mostly ad hoc solutions and in very few cases trained translators and interpreters hired mostly on a case-by-case basis (Navaza *et al.* 2009; Ortega Herráez *et al.* 2009, p. 150; del Pozo Triviño 2013a, p. 118).

In many public service settings, there is a tendency by Spanish authorities to favour intercultural mediators over other communication support solutions (Martin 2006, p. 146; Ortega Herráez 2006, p. 214). One of the reasons behind this tendency is the fact that there is a generalized lack of knowledge about the role of interpreters. Particularly in community interpreting settings it is widely believed that interpreting is a purely linguistic form of mediation completely disengaged from culture, and therefore insufficient to guarantee communication in situations where cultural differences are present. As a result, intercultural mediators are hired even when their work is practically limited to acting as interpreters (Ortega Herráez *et al.* 2009, p. 150; Foulquié Rubio and Abril Martí 2013).

We believe that both intercultural mediators and community interpreters have an essential role to play in Spanish society. The problem arises when mediators are asked to interpret, or interpreters are expected to mediate with no training, or when either of them unknowingly confuses the different roles. Moreover, given the proper training, both can be performed even by the same person, provided that all the parties involved in any interaction are aware that the 'person in the middle' participates in either an interpreter or a mediator role (Martin and Abril Martí 2002, p. 57; Pöchhacker 2008, p. 24).

In this context and so far in Spain, the educational setting has received very little attention from community translation and interpreting researchers. And yet the number of non-Spanish speaking immigrants and the right of their children to receive

the education established by law makes it necessary to study how communication needs are being addressed.

As for communication with non-Spanish speaking parents in schools and according to the Eurydice Network a wide variety of communication support solutions are currently being implemented in Spain, although none of them are generalized, or fully professionalized. Moreover, resorting to non-professional, volunteer-based solutions and children is still the order of the day. The Eurydice Network's report already mentioned (p. 13) describes that in Spain schools often "ask immigrant students or the families that have been living in the country for some time, to act as interpreters for the new students and their families." This PhD work confirms the information of the Eurydice Network's report, at least for the Region of Murcia. The results obtained show that teachers tend to rely on children to communicate with non-Spanish speaking pupils and their parents. In fact, this is one of the most widely used mean to communicate with parents.

Linguistic diversity in Spanish schools

Non-Spanish children are present in large numbers in the Spanish school system, particularly in some areas of the country. The total number of immigrant pupils in Spanish schools has increased almost eightfold in twelve years (1999-2000 to 2012-2013), reaching 763,215 in 2012-2013. During that academic year, foreign pupils at the non-university educational level accounted for 9.1% of all schoolchildren. As for their areas of origin⁹⁵, the single largest source area was South America (29%), followed by Europe (27%) and Africa (27%), Asia and Oceania (8.1%), Central America (4%), and North America (1%). Thus, the figures for countries other than Latin America show that 63.1% of these foreign pupils come from non-Spanish speaking countries.

Specifically in the Region of Murcia, where our research is based, the percentage of immigrant pupils is 11.6%—two and a half points higher than the Spanish average of 9.1%. In fact, Murcia is the sixth Region (out of 17) in Spain as

⁹⁵ Data obtained from the Spanish Ministry of Education, Culture and Sports (2014).

regards the number of foreign schoolchildren. The total number for immigrant pupils in schools in the Region of Murcia during the 2012-2013 academic year was 34.478. As it is the case for the rest of Spain, the large majority of immigrant schoolchildren in Murcia come from non-Spanish speaking countries⁹⁶. In this region, the single largest source area was Africa (45.5%), followed by South America (34%), Europe (15.7%), Asia and Oceania (3.03%), Central America (1.25%), and North America (0.35%). Thus, the figures for countries other than Latin America show that 64.6% of these foreign pupils come from non-Spanish speaking countries.

Methodology

Against the general background described above, we carried out a questionnaire-based empirical study⁹⁷ with the objective of exploring the perceptions of teachers who need support to communicate with non-Spanish speakers in the educational setting within the Region of Murcia. Among others, we aimed to explore the communication needs identified by teachers, the solutions they implemented so far and their expectations about present and potential future solutions. Our research was based on two hypotheses. The first one assumed that teachers experience problems when communicating with non-Spanish speaking pupils and their parents and that these problems are solved in an improvised way. The second hypothesis postulated that children would be generally used to interpret in those situations where teachers need to communicate with immigrant pupils and their parents.

The Region of Murcia was chosen for different reasons, the main one being the high number of immigrant pupils in the Region's schools, and the fact that a large majority of them come from non-Spanish speaking countries, as was described

⁹⁶ Data from the Department for Educational Assessment and Quality, Regional Department of Education, Culture and Universities and from the Center of Statistics in the Region of Murcia (CREM). Available at: http://www.carm.es/econet/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/sec106_c1.html. Checked: 1 July 2015.

⁹⁷ Our survey follows a series of empirical studies (cf. Foulquié 2002; Martin and Abril 2008; Martin and Ortega 2006; Ortega 2006; Ortega, Abril and Martin 2009; Ortega and Foulquié 2008), based on exploring the perceptions of the different actors involved in community interpreting in different settings in Spain.

above. Moreover, the choice was highly convenient, since Murcia is also the author's place of residence.

The research was based on a questionnaire designed using the model described by Oppenheim (2001). Before drafting the final version of the questionnaire, a focus group discussion, in-depth interviews, a pilot-questionnaire, and a cognitive interview were carried out.

The analysis of the pilot-questionnaire was very informative and allowed us to publish some preliminary results (cf. Foulquié Rubio and Abril Martí 2013). After analysing these results, the pilot-questionnaire was redesigned and a final version was elaborated including 33 questions organised into six different sections. The first section aimed at obtaining a professional profile of the respondents, the number of years they had been teaching, and different aspects related to their workplace. The second section was devoted to communication issues with foreign children. The third and fourth sections were devoted to identify the problems faced by teachers in communicating with parents, paying particular attention to the problems related to foreign parents. Finally, the fifth and sixth sections explored differences in the communication problems when resorting to non-professional facilitators vs. professional ones, the latter being either intercultural mediators or translators and interpreters.

The questionnaire was self-administered and distributed among 150 Primary public schools via their headmasters. Permission has to be requested from the Regional Department of Education and Culture. The sample included schools from every part of the Region of Murcia and they were contacted between April and June 2014, and again between September and October 2014.

Data analysis and discussion

The analysis of the questionnaires was carried out using the Windows SPSS 15 programme. It is impossible to determine the response rate, as the questionnaires were not sent directly to teachers, but to the headmaster of each school. 143

questionnaires were returned. The most remarkable data obtained are related to the way teachers communicate with children within the classroom, the main causes for problems with immigrant parents, and the use of *ad hoc* solutions or non-professional facilitators.

Before asking teachers about communication with immigrant parents —the focus of our study— we included a few questions to explore the way they communicate with non-Spanish speaking pupils when they first arrive at school. We offered a number of possibilities mentioned in the focus group session, the in-depth interviews and the cognitive interview: gestures, pictorial dictionaries, other children, etc. Gestures are the most frequent means of communication with an average of 3.95, followed by the use of drawings and other children as interpreters.

As already mentioned, and given the focus of our study, the questionnaire included a number of questions aimed at exploring communication issues between the school and non-Spanish speaking parents, identifying how teachers solve the problems that may arise in these situations.

Teachers were asked whether they believed that immigrant families were or not well informed about different topics which affect their children's school life—the Spanish education system, teaching materials, the teachers' role, how to communicate with teachers, or how the particular school works. Teachers considered that immigrant families were not well informed about these aspects of school life. Based on the previous pilot questionnaire and instruments, we presented them with different problems requesting them to choose between three options: lack of linguistic knowledge, cultural differences and personal situation. More than 50% of teachers considered that lack of linguistic knowledge was the main cause for problems, such as lack of information about the resources available to communicate with teachers, lack of information on the school material and vocabulary and lack of information about school norms. This is somewhat surprising, since the previously mentioned general preference of the Spanish authorities and service providers for

intercultural mediators would lead us to expect a majority of replies ‘blaming’ culture for most problems.

Teachers were then asked about how they solved the problems alluded to, and we offered a range of solutions similar to the ones included in the question related to communication with immigrant pupils. On this occasion resorting to “someone who speaks the language of parents” was the most frequent single answer, followed by “an older sibling” and “the pupil himself/herself”. In contrast, “resorting to some type of professional language facilitator” obtained a median of 1. These results fall in line with the general situation in many Spanish public services where providers are forced to make do with non-professional communication solutions, confirming thus our hypothesis about the use of *ad hoc* solutions.

The use of *ad hoc* solutions is also confirmed by the answer to another question aimed at obtaining the teachers’ expectations about the professional profile of these communication facilitators. Most teachers indicated that they did not know if facilitators had some kind of training. Trying to gather information about the features they considered most adequate for the person acting as communication facilitator, we offered them a range of characteristics, such as language knowledge –for obvious reasons–, training in translation and interpreting, training in education, culture knowledge, ethics, confidentiality, impartiality and acting professionally. The highest medians were obtained in aspects such as language knowledge (for obvious reasons), confidentiality, impartiality and acting professionally, meaning that those were the features that teachers considered most relevant for a person acting as a communication facilitator.

Conclusions

The limited scope of our study does not allow us to establish statistically significant conclusions on all the issues explored in relation to communication with immigrant families in the school sector in Spain, or even in the Region of Murcia. Results have confirmed some of the postulated hypotheses while challenging others.



The results do seem to confirm the general impression that formal, professional solutions—whether resorting to interpreters or to intercultural mediators—are the exception rather than the rule, suggesting that *ad hoc* resources, including the use of children as interpreters, are the order of the day.

We believe that the views of the 143 participants in our study do shed insightful light on the perceptions that teachers have about the nature of their communication problems with immigrant children and their families, and about the type of communication support that they would favour. It seems that cultural differences or conflicts do not rank always first in the list of communication problems, as might have been expected judging from the general preference of Spanish authorities for cultural mediators in most public service sectors, especially in educational settings.

Finally, some of the results presented in this PhD work suggest that teachers do not have a clear-cut preference for mediators or interpreters. We were not able to establish a clear profile for the communication facilitator as they were not able to identify differences between translators-interpreters and intercultural mediators. It may well be that—given the lack of professionalization of both activities in Spain—teachers simply do not have enough knowledge of professional mediators and interpreters' work to establish what the best way would be for them to guarantee smooth, effective communication with immigrant families in the school system.

Anexo 2. Cuestionario piloto



Estimado docente:

En primer lugar quiero agradecerle su participación, su tiempo y esfuerzo para rellenar este cuestionario.

La información que usted va a proporcionar a la investigadora contestando a este cuestionario se analizará en el marco de una investigación realizada para una tesis doctoral del programa "Traducción y Sociedad" de la Universidad de Granada, por una profesora de la Universidad de Murcia.

A continuación se presentan una serie de pautas e información que pueden contribuir a aclarar algunas de las dudas que pudieran surgirle durante la cumplimentación del mismo.

- El cuestionario es anónimo y no se pide ningún tipo de información que pueda comprometerle, algunos datos se solicitan simplemente a nivel estadístico.
- Consta de 2 partes, que deben ser contestadas en orden.
- Puede ser que se le pida información sobre temas que no crea conocer en profundidad pero nos interesan sus opiniones en cualquier caso, por lo que le agradeceríamos que intentase contestar a todas las preguntas.
- En caso de marcar con una X una casilla no deseada, táchela y marque claramente la opción elegida. En algunas preguntas, se le pide que numere sus respuestas según el orden de prioridad.
- Por favor, rellénelo y devuélvalo a la persona que se lo ha entregado.

Muchas gracias por su colaboración



PRIMERA PARTE: PERFIL DEL ENCUESTADO

1. ¿Es usted?
 - Hombre
 - Mujer
2. Edad:
 - Menos de 30
 - De 41 a 49
 - De 31 a 40
 - 50 o más
3. ¿Cuántos años lleva trabajando como docente?:
 - Menos de 5 años
 - Entre 10 y 15 años
 - Entre 5 y 10 años
 - Más de 15 años

CENTRO DE TRABAJO

4. Tipo de educación impartida en el centro (puede marcar más de una opción)
 - Educación infantil y primaria
 - Bachillerato
 - Educación secundaria
 - Otros, por favor especifique
5. Tipo de centro:
 - Público
 - Concertado
 - Privado
 - Otros, por favor especifique
6. Municipio en el que está situado el centro:

FUNCIÓN EN EL CENTRO

1. ¿Qué función desempeña en el centro? (Puede marcar más de una)
 - Director
 - Tutor
 - Jefe de estudios
 - Especialista, especifique:
 - Secretario
 - Otro, por favor especifique
 - Coordinador
2. Si usted tutor/a por favor indique el curso y pase a responder la pregunta 1 de la segunda parte. Si no lo es, pase directamente a la pregunta 5

SEGUNDA PARTE: COMUNICACIÓN CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

1. Si es usted tutor ¿cuántos niños tiene en su tutoría?
 - Menos de 20
 - Entre 20 y 25
 - Más de 25
2. En el curso 2009-2010, ¿cuántos alumnos extranjeros tiene en su tutoría?

3. ¿De qué nacionalidad son los niños extranjeros que tiene este año en su clase? (Indique el número de alumnos por nacionalidad, por favor)

.....
.....
.....
.....

4. ¿Qué idiomas hablan normalmente los alumnos extranjeros en su casa? (Indique el idioma por orden de importancia, por favor)
-
-
-
-
5. Si no es tutor, ¿cuántas nacionalidades diferentes tiene en todas sus clases? Indique el número de alumnos por nacionalidad
-
-
-
-
6. ¿Existen aulas de compensatoria en el centro?
- Sí No
7. ¿Cómo se comunica con los niños que no hablan español a su llegada al centro? (Indique la más utilizada)
- Por gestos Mediante otros niños de la misma clase que hablan español
- Mediante dibujos Otros, por favor especifique
- Mediante diccionarios de imágenes
8. ¿Tienen o han tenido en su centro alumnos sordos?
- Sí No
9. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿han contado con intérpretes de lengua de signos?
- Sí No
10. Si la respuesta anterior es afirmativa, ¿quién proporciona esos intérpretes?
- La Consejería de Educación No sabe/No contesta
- La Federación de Sordos Otros, por favor especifique
11. ¿Qué tipo de información se ofrece a los padres de todos los niños del centro? (Numere sus opciones por orden de prioridad, siendo el 1 su primera opción y el 5 la última opción)
- Información sobre normas básicas del centro Información sobre cuestiones relativas a cada niño
- Información sobre las necesidades específicas de cada niño Otros, por favor especifique
- Información sobre el funcionamiento del sistema educativo
12. ¿Cómo se ofrece este tipo de información en el caso de padres de alumnos extranjeros? (En caso de marcar más de una numere sus opciones por orden de utilización, siendo el 1 la más utilizada y el 5 la menos)
- Reuniones de todo el centro con todo el grupo de padres Reuniones individuales con los padres de cada niño
- Reuniones por clases con todo el grupo de padres Otros, por favor especifique
- Reuniones sólo con los padres de niños extranjeros
13. ¿Dispone el centro de documentación en otros idiomas?
- Sí, indique el tipo de información No
-
14. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué idiomas?
- Árabe Lenguas de Europa del Este, especifique
- Inglés Lenguas africanas, especifique
- Francés Lengua de signos
- Alemán Otras, especifique

15. ¿Quién realiza la traducción de dicha documentación? (Añada la información que considere interesante)
- Depende del idioma No sabe / No contesta
-
16. ¿Tiene el centro carteles informativos en otros idiomas para los padres?
- Sí, especifique los idiomas No
-
17. Si ha contestado de manera afirmativa a la pregunta anterior, ¿quién prepara estos carteles? (Añada la información que considere interesante)
- Depende del idioma No sabe / No contesta
-
18. ¿Ha observado usted algún tipo de carencia de información específica en el caso de los padres de niños de otras nacionalidades?
- Sí No
19. Si su respuesta es sí, ¿qué tipo de carencia? (Puede marcar más de una indicando el orden de importancia, siendo 1 la más importante y 6 la menos).
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Desconocimiento del sistema educativo español | <input type="checkbox"/> Desconocimiento del funcionamiento del centro |
| <input type="checkbox"/> Desconocimiento del material y del vocabulario relativo a éste | <input type="checkbox"/> Desconocimiento de la función del docente |
| <input type="checkbox"/> Desconocimiento recursos para comunicarse con los profesores | <input type="checkbox"/> Otros, por favor especifique |
20. Cree usted que estas carencias surgen de:
- Falta de comprensión debido a diferencias culturales y de origen
- Falta de comprensión debido a desconocimiento de la lengua
- Dificultad para dedicarse a los niños debido a la situación en la que se encuentran
- Otros, por favor especifique
21. ¿Identifica algún problema debido a la diferencia cultural con los padres de los niños extranjeros?
- Sí No
- En caso afirmativo, ¿qué tipo de problemas?
22. ¿Identifica algún problema debido al desconocimiento del idioma por los padres de los niños extranjeros?
- Sí No
- En caso afirmativo, ¿qué tipo de problemas?
23. ¿Cómo se solucionan estos problemas? (Indique las tres opciones que utiliza con más frecuencia según el orden de importancia)
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Mediante gestos | <input type="checkbox"/> Un hermano mayor del niño traduce para sus padres |
| <input type="checkbox"/> Con la ayuda de un diccionario | <input type="checkbox"/> Mediante un mediador intercultural |
| <input type="checkbox"/> Con la ayuda de otros docentes | <input type="checkbox"/> Mediante un traductor |
| <input type="checkbox"/> Hablo algún otro idioma | <input type="checkbox"/> Se dispone de servicio de interpretación telefónica |
| <input type="checkbox"/> Una persona que habla el idioma de los padres | <input type="checkbox"/> Otros, por favor especifique |
| <input type="checkbox"/> Un compañero de clase del niño extranjero | |
| <input type="checkbox"/> El niño traduce para sus padres | |
24. En el caso de que cuenten con una persona que viene de fuera, ¿quién proporciona a esta persona? (Indique el más frecuente)
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> El ayuntamiento pone a disposición sus mediadores interculturales | <input type="checkbox"/> ONGs (Organizaciones No Gubernamentales) |
| <input type="checkbox"/> La Consejería | <input type="checkbox"/> Existe un listado de personas voluntarias |
| <input type="checkbox"/> Los padres | <input type="checkbox"/> Otros, por favor especifique |
| | |
25. ¿Qué cree que debe hacer esta persona?
- Mediar, es decir, resolver el conflicto cultural
- Traducir lo que ustedes dicen
- Añadir información que no hayan entendido los padres o la profesora por su propia cuenta que no se haya incluido en la conversación
- Otros, por favor especifique



26. ¿Ha contado usted alguna vez en las entrevistas con los padres de niños extranjeros con un profesional de la comunicación?
 Sí No Depende del idioma, especifique
27. Si ha contestado a la pregunta anterior de manera afirmativa, ¿cuál es el grado de satisfacción con el trabajo realizado por este profesional?
 Bueno Malo Depende del idioma, especifique
28. Si ha trabajado con profesionales de la comunicación en las entrevistas con los padres de niños extranjeros, ¿se ha encontrado con algunos de estos problemas?
 Problemas derivados de la actitud del profesional
 Problemas derivados de malas traducciones
 Problemas derivados del desconocimiento del español por parte del profesional
 Problemas derivados de una sobreintervención del profesional
 Otros, por favor especifique
29. Sintió que en algún momento los padres o usted mismo quedó al margen de la situación debido a la sobreintervención o falta de intervención de esta tercera persona?
 Sí No
 En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?
30. ¿Se ha planteado usted si esos profesionales tienen algún tipo de formación?
 Sí No
31. ¿Cuál cree que sería la formación más adecuada para que estos profesionales se adaptaran a las carencias que usted ha experimentado? (Puede señalar más de una indicando el orden de importancia)
 Formación en idiomas
 Formación en traducción e interpretación
 Formación en mediación intercultural
 Formación en educación
 Otros, por favor especifique
32. ¿El profesional de la comunicación es del mismo origen que los padres de los alumnos?
 Sí No Depende del idioma, especifique
33. Si ha trabajado con profesionales de la comunicación y con no profesionales, ¿siente que hay algún tipo de diferencia en la forma de realizar este trabajo entre ambos?
 Sí No Depende del idioma, especifique
34. Si el profesional de la comunicación se solicitó a instancia suya, ¿cuál fue la actitud de los padres ante la idea de la intervención de esta tercera persona?
 Agradecimiento Relajación Desconfianza Otros, por favor especifique
35. Por favor, añada cualquier observación que considere de interés.

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 3. Cuestionario definitivo

PÁGINA DE BIENVENIDA

Estimado docente:

Mi nombre es Ana Isabel Foulquié Rubio y me encuentro realizando mi tesis sobre la comunicación docentes-padres en los Centros de Enseñanza Públicos de la Región de Murcia.

En primer lugar quiero agradecerle su participación, su tiempo y esfuerzo para rellenar este cuestionario.

La información que usted va a proporcionar a la investigadora contestando a este cuestionario se analizará en el marco de una investigación realizada para una tesis doctoral realizada por una profesora de la Universidad de Murcia.

A continuación se presentan una serie de pautas e información que pueden contribuir a aclarar algunas de las dudas que pudieran surgirle durante la cumplimentación del mismo.

- El cuestionario es anónimo y no se pide ningún tipo de información que pueda comprometerle, algunos datos se solicitan simplemente a nivel estadístico.
- Consta de varias partes, que deben contestarse en orden.
- Puede ser que se le pida información sobre temas que no crea conocer en profundidad pero nos interesan sus **opiniones** en cualquier caso, por lo que le agradeceríamos que intentase contestar a todas las preguntas.

PÁGINA DE DESPEDIDA

Muchas gracias por su colaboración

Ana Isabel Foulquié Rubio

Universidad de Murcia

ana.foulquie@um.es



Comunicación docentes-padres

PERFIL

Edad:

Sexo:

Varón

Mujer

Años trabajados como docente

Docencia

Infantil

Primaria

Secundaria

CPR al que pertenece el Centro

Altiplano

Cartagena

Cehegín

Cieza

Lorca

Mar Menor

Molina de Segura

Murcia II

Región de Murcia

CARACTERÍSTICAS DEL AULA

1. ¿Cuántos niños tiene en su tutoría?

2. Curso:

1º Inf - 2º Inf - 3º Inf - 1º Pri - 2º Pri - 3º Pri - 4º Pri - 5º Pri - 6º Pri - 1º ESO - 2º ESO - 3º ESO - 4º ESO - 1º BACHILLER - 2º BACHILLER - OTROS

3. Número de alumnos extranjeros y procedencia. Indique el número de niños por país.

	1	2	3	entre 4 y 10	más de 10
Alemania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Italia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portugal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bulgaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lituania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reino Unido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



3. Número de alumnos extranjeros y procedencia. Indique el número de niños por país.

	1	2	3	entre 4 y 10	más de 10
Polonia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rumanía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rusia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ucrania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argelia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nigeria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marruecos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Senegal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guinea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros África	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
América Hispanohablante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
América del Norte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brasil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
China	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
India	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resto Asia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oceania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Existen Aulas de Compensatoria en el Centro?

- Sí
 No

5. ¿Existen Aulas de Acogida en el Centro?

- Sí
 No

COMUNICACIÓN TUTOR-NIÑOS

1. Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Es complicado comunicarse con un niño que no habla español a su llegada al aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es importante aprender algunas palabras en el idioma del niño para acogerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que sería más fácil si estos niños entraran al aula una vez que hayan aprendido español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El uso de gestos e imágenes puede ayudar a estos niños en el aprendizaje de materias y de la lengua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es muy importante la total integración del niño extranjero en el aula con los demás niños	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1. Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los niños más pequeños son los que más rápido aprenden los idiomas, incluso ayudan a los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes contamos con los recursos necesarios para superar los problemas de comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes contamos con los recursos necesarios para superar los problemas de integración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los docentes contamos con los recursos necesarios para superar los problemas de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No me gustaría tener una tercera persona en el aula traduciendo para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que necesitamos más medios para comunicarnos con los niños extranjeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El aula es cada vez más multicultural y esto se refleja en los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La LOMCE tiene en cuenta la multiculturalidad en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Indique la frecuencia con que utiliza usted cualquiera de los siguientes métodos para comunicarse en el aula con los niños que no hablan español.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Por gestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediante dibujos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediante diccionarios de imágenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediante otros niños de la misma clase que hablan español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediante los hermanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He aprendido palabras básicas de otros idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediante el profesor de apoyo del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediante otra persona del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo un traductor automático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Indique si dispone en el aula de material en otros idiomas para comunicarse con los niños.

	Inglés	Francoés	Arabe	Rumano	Alemán	Ruso	Lenguas Africanas
Si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Otros						
Si	<input type="checkbox"/>						
No	<input type="checkbox"/>						

COMUNICACIÓN TUTOR-PADRES



1. Indique la frecuencia con la que se ofrece la siguiente información en las reuniones del tutor con todos los padres del aula.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Normas básicas del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funcionamiento del sistema educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre incidencias/contenidos/actividades complementarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuestiones relativas a cada niño	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre reuniones con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. En las reuniones de padres, ¿es distinta la información ofrecida a los padres extranjeros?

- Sí
 No

3. De la siguiente información, ¿cuál se transmite de forma general a todos los padres y cuál específicamente a los padres extranjeros?:

	Padres en general	Padres extranjeros
Normas básicas del centro /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Funcionamiento del sistema educativo español /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre el contenido de las asignaturas /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre incidencias/actividades complementarias /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuestiones relativas a cada niño /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre reuniones con los padres /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre asociaciones del colegio /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre participación de los padres en el colegio /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Cómo se suele hacer llegar la información a los padres extranjeros?

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Reunión general /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reunión sólo con padres extranjeros /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas en español /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas traducidas /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A través del niño /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A través de hermanos mayores /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por teléfono /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A través de otros padres /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



4. ¿Cómo se suele hacer llegar la información a los padres extranjeros?

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Plataforma virtual /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros, especifique /	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Indique si el centro dispone de documentación (formularios, partes, información sobre normas, etc.) en otros idiomas, indicando también el mismo.

	Inglés	Francoés	Arabe	Rumano	Alemán	Ruso	Lenguas Africanas
Si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Otros
Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

6. Indique si el centro dispone o no de carteles informativos en otros idiomas.

	Inglés	Francoés	Arabe	Rumano	Alemán	Ruso	Lenguas Africanas
Si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Otros
Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

7. De entre los siguientes problemas identificados como más frecuentes en el ámbito educativo indique si la principal causa suele ser diferencias culturales, desconocimiento de la lengua o situación personal.

	Diferencias culturales	Desconocimiento lengua	Situaciones personales
Desconocimiento del sistema educativo español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desconocimiento del funcionamiento del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desconocimiento del material y del vocabulario relativo a éste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desconocimiento de la función del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desconocimiento de recursos para comunicarse con los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desconocimiento de la situación de los hijos en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



7. De entre los siguientes problemas identificados como más frecuentes en el ámbito educativo indique si la principal causa suele ser diferencias culturales, desconocimiento de la lengua o situación personal.

	Diferencias culturales	Desconocimiento lengua	Situaciones personales
Desconocimiento de temas relacionados con la educación de los hijos (fracaso escolar, adquisición de competencias, importancia de la educación, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN TUTOR-PADRES EXTRANJEROS

1. Cuando tiene que gestionar los problemas descritos anteriormente, ¿cómo lo hace? Indique la frecuencia con la que utiliza cada uno de estos métodos.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Mediante gestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con la ayuda de un diccionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con la ayuda de otros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablo algún otro idioma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una persona que habla el idioma de los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un compañero de clase del niño extranjero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El niño traduce para sus padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un hermano mayor del niño traduce para sus padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediante un mediador intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mediante un traductor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicio de Interpretación telefónica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con un traductor automático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. En el caso de utilizar una persona externa, indique la frecuencia con que se utiliza cada una de estas opciones.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Mediador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Docente del centro (inglés, francés)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Traductor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicio de Interpretación telefónica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una persona que habla el idioma de los padres y del profesor (desconozco su formación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Quién proporciona esta persona? Indique la frecuencia.



3. ¿Quién proporciona esta persona? Indique la frecuencia.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
El ayuntamiento del Municipio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La Consejería de Educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los padres implicados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ONGs (Organizaciones No Gubernamentales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Listado de personas voluntarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Cuál cree usted que es la función de esta persona? Señale el grado de acuerdo o desacuerdo

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mediar, es decir, resolver el conflicto cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Limitarse a traducir lo que se dice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proporcionar información adicional que los padres españoles no necesitan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompañar a los padres extranjeros en todos los trámites que realicen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicar aspectos culturales que pudieran influir en las reacciones de ambas partes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. En los casos en los que actuó una persona externa, ¿qué características tenía esa persona?

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Formación en idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación en traducción e interpretación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación en mediación Intercultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación en educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mismo origen que los padres pero no formación específica para asistir con la comunicación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento del idioma pero no formación específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desconozco su formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. ¿Cuál de las siguientes características considera que debe reunir un facilitador de la comunicación externo? Marque el grado de importancia.

	Nada importante	Poco importante	Relativamente importante	Importante	Muy importante
Conocimientos de idiomas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos de traducción e interpretación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos en educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimientos sobre cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



6. ¿Cuál de las siguientes características considera que debe reunir un facilitador de la comunicación externo? Marque el grado de importancia.

	Nada importante	Poco importante	Relativamente importante	Importante	Muy importante
Ética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confidencialidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imparcialidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesionalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Indique la frecuencia con la que ha experimentado estos problemas cuando ha intervenido una persona para ayudar en la comunicación entre usted y los padres extranjeros.

	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Casi siempre
Problemas derivados de la actitud de esta persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas derivados de malas traducciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas derivados del desconocimiento del español por parte de esta persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas derivados del desconocimiento del otro idioma por parte de esta persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas derivados de una sobreintervención de esta persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas derivados de la falta de intervención de esta persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problemas derivados de conversaciones paralelas entre esta persona y los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sintió que en algún momento que los padres o usted mismo quedaron al margen de la situación debido a la sobreintervención o falta de intervención de la persona que ayudaba en la comunicación?

- Sí
 No

En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?:

USO DE PROFESIONALES EN LA GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN TUTOR-PADRES EXTRANJEROS

1. Si alguna vez ha contado con profesionales (traductor-intérprete) en las entrevistas, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La comunicación es más fluida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La reunión dura menos que sin un profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los padres expresan mejor sus preocupaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los padres hacen más preguntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo hablar de más cosas con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2. Sintió que en algún momento que los padres o usted mismo quedaron al margen de la situación debido a la sobreintervención o falta de intervención de la persona que ayudaba en la comunicación?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?:

3. Si alguna vez ha contado con profesionales (mediador intercultural) en las entrevistas, indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La comunicación es más fluida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La reunión dura menos que sin un profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los padres expresan mejor sus preocupaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los padres hacen más preguntas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo hablar de más cosas con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Sintió que en algún momento que los padres o usted mismo quedaron al margen de la situación debido a la sobreintervención o falta de intervención de la persona que ayudaba en la comunicación?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿en qué se reflejó esto?:

5. Si este profesional se solicitó a instancia del centro, ¿cuál fue la actitud de los padres ante esta idea?

	Casi nunca	A veces	Normalmente	Casi siempre	Siempre
Agradecimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relajación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desconfianza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descarga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Si ha contado con profesionales, ¿cuál es el grado de satisfacción con el trabajo realizado por éstos?

Muy insatisfactoria - Insatisfactoria - Normal - Satisfactoria - Muy satisfactoria

Por favor, añada cualquier observación que considere de interés. Cualquier comentario puede ser muy interesante para nuestra investigación.

Si desea recibir información sobre los resultados del trabajo al que ha contribuido respondiendo al cuestionario indique su dirección de correo electrónico.



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Si desea recibir información sobre los resultados del trabajo al que ha contribuido respondiendo al cuestionario indique su dirección de correo electrónico.

NOTA: Las preguntas marcadas con (*) son obligatorias

10

Anexo 4. Datos no desagregados



Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa
Subdirección General de Calidad Educativa
Servicio de Evaluación y Calidad Educativa

AVISO DE CONFIDENCIALIDAD ESTADÍSTICA

Este aviso se incluye siguiendo un acuerdo adoptado en el Grupo Técnico de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación, que aglutina a la Oficina de Estadística del Ministerio y a los departamentos de estadística de las Comunidades Autónomas.

En dicho grupo y siguiendo recomendaciones del Instituto Nacional de Estadística (INE) se acordó que era conveniente en aras de la confidencialidad estadística y hasta que no se tengan informes técnico - jurídicos más exhaustivos, no dar datos desagregados de las unidades informantes (en este caso centros educativos) para fines de publicación o divulgación pública (si para fines de investigación o análisis estadístico). Por lo tanto los datos proporcionados pueden usarse como marco estadístico para efectuar el muestreo y/o estudio expuesto, pero no deben ser divulgados o publicados directamente de forma desagregada a nivel de centro educativo.

ADVERTENCIA LEGAL SOBRE LA COMUNICACIÓN DE DATOS ESTADÍSTICOS

De conformidad con la normativa vigente en materia estadística, los datos suministrados están amparados por el secreto estadístico, por lo que su uso se debe realizar impidiendo la identificación personal (de forma directa o indirecta) de quienes formen parte de los datos; además **sólo han de tener conocimiento de los mismos los responsables de la entidad solicitante, y sin que puedan llegar a conocimiento de personas ajenas a la misma, tomando para ello las necesarias medidas de seguridad para su custodia** y siendo destruidos una vez hayan cumplido su finalidad. En cualquier caso los datos han de ser utilizados estrictamente como información estadística para trazar estrategias comerciales globales, estudio de potenciales mercados, localización de áreas de posible demanda de productos o servicios, etc. sin que puedan ser empleados para una finalidad distinta ni, en ningún otro caso, como recurso de identificación de personas individualizadas.

El incumplimiento de estas obligaciones será objeto de sanción, en los términos establecidos por el título IV de la Ley 6/2002 de 24 de Junio de Estadística de la Región de Murcia (BORM número 157, de 9 de julio), siendo posible la agravación de la sanción en función de la obtención de beneficios con la comisión de la infracción

Anexo 5. Carta del Director General a los Directores de los Centros Educativos



Región de Murcia
Consejería de Educación, Universidades y Empleo

Dirección General de Recursos Humanos
y Calidad Educativa

Tratamiento Nombre y Apellidos Destinatario
Institución a la que se dirige
Dirección
CP - Ciudad

Murcia, a 31 de marzo de 2014

Estimado Director:

Me dirijo a usted para informarle de que D^{ña} Ana Isabel Foulquié Rubio, estudiante de la Universidad de Murcia se ha dirigido a esta Consejería para comunicarnos su intención de realizar un trabajo de investigación que incluye a su centro. El estudio consiste en conocer los medios con los que cuentan los docentes en los distintos niveles educativos para comunicarse con los padres inmigrantes que hablan otro idioma y cuyo conocimiento de español no es suficiente. La población del estudio está definida como "Tutores que imparten docencia en centros de Educación Infantil, Primaria y E.S.O. de la Región de Murcia".

Por ello, le anticipo que dicho estudiante se pondrá en contacto con usted para informarle de los objetivos de dicho estudio en su centro, quedando a su discreción valorar la oportunidad o no de la realización del mismo y la forma y condiciones en que realizarlo.

Desde esta Dirección General hemos pedido a la persona interesada en realizar el estudio la firma de un compromiso de conformidad con la normativa vigente en materia estadística, y de que los datos suministrados por el centro o en su caso por el alumnado estarán amparados por el secreto estadístico, por lo que su uso se debe realizar impidiendo la identificación personal (de forma directa o indirecta) de quienes formen parte de los datos; además solo han de tener conocimiento de los mismos los responsables de la entidad solicitante, y sin que puedan llegar a conocimiento de personas ajenas a la misma, tomando para ello las medidas necesarias de seguridad para su custodia y siendo destruidos una vez hayan cumplido su finalidad.

El Grupo Técnico de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación, que aglutina a la Oficina de Estadística del Ministerio y a los departamentos de estadística de las Comunidades Autónomas, siguiendo recomendaciones del Instituto Nacional de Estadística (INE), acordó que era conveniente en aras de la confidencialidad estadística, no dar datos desagregados de las unidades informantes (en este caso centros educativos) para fines de publicación o divulgación pública (si para fines de investigación o análisis estadístico). Por lo tanto los datos obtenidos pueden usarse como marco estadístico, pero no deben ser divulgados o publicados directamente de forma desagregada a nivel de centro educativo, por lo que el nombre de su centro permanecerá en el anonimato.


Agradeciéndole de antemano su colaboración, le saluda atentamente,

EL DIRECTOR GENERAL DE RECURSOS HUMANOS
Y CALIDAD EDUCATIVA

Fdo.: Joaquín Buendía Gómez


Anexo 6. Criterios para la justificación de faltas

ANEXO I
Criterios para la justificación de las faltas de asistencia.



Consejería de
Educación,
Formación y Empleo

LOGO DEL CENTRO EDUCATIVO
Dirección y Teléfono



Programa Regional
de Absentismo y
Abandono Escolar

JUSTIFICACIÓN DE FALTAS

a) Faltas por enfermedad:

- Si la ausencia por enfermedad o visita médica comprende de 1 a 3 días al mes, consecutivos o no, se presentará justificante por escrito de los padres, madres o tutores legales.
- Cuando la falta de asistencia al centro educativo por visita médica o por enfermedad sea de más de 3 días al mes y los padres, madres o tutores legales no lo justifiquen debidamente, el tutor intentará comprobar la veracidad de dicha justificación. Si el tutor no pudiese verificarlo a través de los padres, madres o tutores legales, lo comunicará al equipo directivo, el cual hará las comprobaciones pertinentes.
- Se considerará falta justificada por enfermedad prolongada la situación de los menores que se encuentran convalecientes en domicilio u hospitalizados y conste en el centro educativo el informe médico correspondiente.

b) Faltas por causa familiar:

- Se justificarán de 1 a 3 días como máximo al mes, con el justificante escrito de los padres, madres o tutores legales, y solo cuando se trate de un familiar en primer o segundo grado.
- Cuando estas faltas de asistencia sean muy numerosas y reiteradas, haya antecedentes de absentismo con permisividad de los padres, madres o tutores legales, el profesor tutor o la jefatura de estudios podrá requerir al alumno una justificación adicional (ejemplo: enfermedad grave de un familiar, internamiento hospitalario, operación quirúrgica, bodas, bautizos, sepelios, etc.). Si se considera necesario, el equipo directivo podrá realizar las actuaciones que considere oportunas para verificar la justificación de la falta de asistencia.

c) Resto de faltas por otras causas:

- La ausencia por citaciones de carácter jurídico o similar se justificarán con documento acreditativo.
- La tramitación de documentos oficiales, con justificación escrita de la oficina expendedora.
- La presentación a pruebas oficiales, con justificación escrita del secretario del centro.
- Se considerarán faltas justificadas aquellas generadas a consecuencia de la expulsión del centro educativo del alumno.
- Se considerará falta de asistencia justificada, aquella que sea consecuencia de estar sometido a medidas judiciales de reforma y promoción juvenil en régimen cerrado.

NO SE CONSIDERARÁN JUSTIFICADAS

- Las faltas de asistencia por acompañar a los padres, madres o tutores legales a cualquier actividad laboral o cualquier gestión a realizar por los mismos (venta ambulante, comprar género, traducir conversaciones o documentos, etc.)
- Las faltas de asistencia para realizar actividades propias de adultos: cuidar a hermanos menores, hacer tareas domésticas, ayudar a la familia a montar el puesto en el mercadillo, etc.

Orden de 26 de octubre de 2012, por la que se establece y regula el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar (Programa PRAE). BORM 09/11/2012

Anexo 7. Modelo de fichas informativas bilingües en diferentes idiomas

Las fichas que se presentan a continuación forman parte de la Guía de información educativa multilingüe de la Región de Murcia, coordinada por Mariano López Oliver y José Emilio Linares Garriga en 2006 y publicada por la Consejería de Educación y Universidades con ISBN: 84-690-1909-0.

En este anexo se han incluido las fichas que son material fotocopiable y que consideramos que podrían facilitar la comunicación del docente con los padres extranjeros. Se incluyen fichas de los siguientes idiomas: árabe, chino, francés, inglés, rumano y ruso.



وثيقة لشرح أسباب الغياب justificante de faltas de asistencia

..... أنا السيدة /Don/Dña
..... أب/أم التلميذ /padre/madre del alumno/alumna

أعلمكم بأن /comunica que:

..... ف إبني/إبنتي لن تحضر للدرس في هذه الأيام
/Su hijo/a no asiste a clase los días

وذلك بسبب /por :

(ضع هذه العلامة في المكان المناسب)
/Marcar con una cruz (X) lo que necesite comunicar

ف المرض /enfermedad/

ف لتسوية أمور إدارية /gestión administrativa/

ف السفر /viaje/

..... ف لأسباب أخرى /Otros/

200..... بتاريخ..... يوم..... حرر ب
de 200__ de a en

.....: التوقيع /firmado/





الإذن بالقيام بالأنشطة المدرسية الإضافية /autorización participación en actividades extraescolares

..... أنا السيدة /Don/Dña
..... أب/أم التلميذ /padre/madre del alumno/alumna

أعلمكم بأن /comunica que:

فأسمح إبني/إبنتي بالمشاركة في النشاط المدرسي الإضافي
/Autoriza a su hijo/a a participar en la actividad extraescolar:

(ضع هذه العلامة في المكان المناسب)
/Marcar con una cruz (X) lo que necesite comunicar

..... فزيارة ل /Visita a/

..... فرحلة إلى /Viaje a/

..... ف أشياء أخرى /Otros/

..... التي ستقام يوم /que se realizará el día
..... برفقة الأستاذة /con el profesor/a

حرب يوم بتاريخ
de 200__ de a en

..... : التوقيع /firmado/





طلب تحديد موعد /petición de cita

أنا السيدة /Don/Dña

أب/أم التلميذ /padre/madre del alumno/alumna

أعلمكم بأن /comunica que:

ف أطلب تحديد موعد للتحدث مع /Necesita una cita para hablar con

(ضع هذه العلامة في المكان المناسب)
/Marcar con una cruz (X) lo que necesite comunicar

ف وصي/وصية التلميذ /el tutor /tutora

ف رئيس الأقسام /el jefe de estudios

ف المدير/ المديرية /el director /directora

ف المؤطر/ة /el orientador

ف أستاذ/ة مادة /el profesor del

حرب ب يوم بتاريخ 200
en a de de 200__

التوقيع /firmado:





وثيقة استدعاء العائلات /citación a las familias

حضرة آباء التلميذ / Estimados padres de

نستدعيكم للحضور للمدرسة/الثانوية يوم

/Les rogamos que acudan al Colegio/Instituto

على الساعة / el próximo día

وذلك لحضور / para asistir a una

في إجتماع عام لوالدي التلميذ / Reunión general de padres
في القسم / curso مع الوصي/ة / con el tutor/tutora

في لقاء منفرد مع / Entrevista individual con

في وصي/وصية إبتكم/إبتكم / el tutor / la tutora de su hijo / a

في رئيس أقسام المركز / el jefe de estudios del centro

في المدير/ المديرة / el director / directora

في المؤطرة/ة / el orientador/

في أستاذة/مادة / el profesor de

En esta reunión se hablará de / وفي هذا الإجتماع سنقوم بالتحدث في موضوع

في معلومات مفيدة تتعلق بالموسم الدراسي كله

/Informaciones útiles para todo el curso escolar

في مشاركة إبتكم/إبتكم في الأنشطة المدرسية الإضافية

/Participación de su hijo/a en actividades extraescolares

في المنح الدراسية وباقي المساعدات / Becas y otras ayudas

في الكتب وياقي الأدوات المدرسية / Libros y otros materiales escolares

في السير الدراسي لإبتكم/إبتكم. / El aprendizaje escolar de su hijo/a.

في الحضور والسلوك العام / Asistencia y comportamiento

في التأطير الأكاديمي / Orientación académica

Recibí, conforme / توصلت أنا السيدة/ة

Don/Dña / أنا السيد/ة

padre/madre del alumno/alumna / أب/أم التلميذ

حزب يوم بتاريخ
de 200 a en

: firmado/ التوقيع





缺席证明 /justificante de faltas de asistencia

先生/女士 /Don/Dña.....,

学生 /padre/madre del alumno/alumna.....

的父亲/母亲 /comunica que:

我的儿子/女儿.....不能上课，
/Su hijo/a no asiste a clase los días

因为 /por:

(在相应的 画√) /Marcar con una cruz X lo que necesite comunicar

疾病 /enfermedad

办理手续 /gestión administrativa

旅行 /viaje

其他 /Otros.....

200.....年.....月.....日于.....
en.....a.....de.....de 200.....

签字 /firmado :.....





准许参加校外活动

/autorización participación en actividades extraescolares

先生/女士 /Don/Dña _____ ,

学生 /padre/madre del alumno/alumna _____

的父亲/母亲 /comunica que:

同意我的儿子/女儿参加校外活动:

/Autoriza a su hijo/a a participar en la actividad extraescolar:

(在相应的 画√) */Marcar con una cruz X lo que necesite comunicar*

参观 /Visita a

旅行 /Viaje a

其他 /Otros

于 /que se realizará el día _____

和老师 /con el profesor/a _____

200_____年_____月_____日于_____ .
en _____ a _____ de _____ de 200 .

签字 /firmado : _____



预约时间 /petición de cita

先生/女士 /Don/Dña.....,

学生 /padre/madre del alumno/alumna

的父亲/母亲 /comunica que:

希望与 /Necesita una cita para hablar con

(在相应的 画√) /Marcar con una cruz X lo que necesite comunicar

指导老师 /el tutor /tutora

教学负责人 / el jefe de estudios

学校负责人 /el director /directora

辅导员 /el orientador

老师 /el profesor de

约时间谈话。

200 ____ 年 ____ 月 ____ 日于

en _____ a _____ de _____ de 200 ____ .

签字 /firmado :



家长会 /citación a las familias

尊敬的 /Estimados padres de

的家长，我们通知您参加于

/Les rogamos que acudan al Colegio/Instituto

月 /el próximo día 日 /a las

时学校举办的一次 /para asistir a una :

. 年级 父母和指导老师的家长会。

/Reunión general de padres de () curso de () con el tutor/tutora

和 /Entrevista individual con:

您儿子/女儿的指导老师 /el tutor /la tutora de su hijo /a

教学负责人 /el jefe de estudios del centro

学校负责人 / el director /directora

辅导员 /el orientador

. 老师 /el profesor de

单独见面，关于 /En esta reunión se hablará de :

整个学年的有关信息说明

/Informaciones útiles para todo el curso escolar

您儿子/女儿参加校外活动

/Participación de su hijo/a en actividades extraescolares

奖学金和其他帮助 /Becas y otras ayudas

课本和教材 /Libros y otros materiales escolares

您儿子/女儿的学习情况. /El aprendizaje escolar de su hijo/a

出勤和在校行为 /Asistencia y comportamiento

学习指导 /Orientación académica



我收到通知了 /Recibí, conforme

先生/女士 /Don/Dña

学生 /padre/madre del alumno/alumna 的家长。

200..... 年 月 日于..... .

en a de de 200 .

签字 /firmado :

FRANÇÉS



pièce justificative d'assistance
justificante de faltas de asistencia

Monsieur- madame / *Don-Dña*
 père- mère de l'élève / *padre-madre del alumno-a*

Vous communique que/ Comunica que:

Son enfant n'assiste pas aux classes le(s)
Mi hijo/a no asiste a clase los días

à cause de / *por:*

(Marquer avec une croix ☒ ce que vous avez besoin de communiquer)
 / *(Marque donde corresponda)*

- Maladie / *Enfermedad***
- Démarche administrative / *Gestión administrativa***
- Voyage / *Viaje***
- Autres / *Otros***

à le 200...
en a de de 200 .

Signature / *Firmado*





**autorisation participation aux activités
extrascolaires / autorización participación en act. extraescolares**

Monsieur- madame / *Don-Dña* _____,
père- mère de l'élève / *padre-madre del alumno-a* _____

Vous communique que/ Comunica que:

Autorise son enfant à participer à la suivante activité extrascolaire
/Autoriza a su hijo/a a participar en la actividad extraescolar:

(Marquer avec une croix ☒ ce que vous avez besoin de communiquer)
/(Marque donde corresponda)

- Visite à / *Visita a* _____
- Voyage à / *Viaje a* _____
- Autres / *Otros* _____

qui aura lieu le / *que se realizará el día* _____
avec le professeur / *con el profesor/a* _____

à _____ le _____ 200__ .
en a de de 200 .

Signature / *Firmado* _____





demande de rendez-vous / petición de cita

Monsieur- madame / Don-Dña
 père- mère de l'élève / , padre-madre del alumno-a

Vous communique que/ Comunica que:

A besoin d'un rendez-vous pour parler avec / Solicita una cita para hablar con:

(Marquer avec une croix ☒ ce que vous avez besoin de communiquer)
 / (Marque donde corresponda)

- Le tuteur/ la tutrice /El tutor/tutora
- Le conseiller d'éducation du centre /El jefe de estudios
- Le directeur/ la directrice /El director/directora
- Le conseiller d'orientation /El orientador/a
- Le professeur de /El profesor/a de

à le 200
 en a de de 200

Signature / Firmado





citation des familles /citación a las familias

Chers parents de l'élève /Estimados padres de

On vous prie de venir à l'école/ au lycée
/Les convocamos para que acudan al Colegio/Instituto

Le prochain /el próximo día à /a las heures, pour assister à une /para asistir a una:

- Réunion générale de parents de année de avec le tuteur ou la tutrice
/Reunión general de padres de curso, con el tutor/tutora
- Entretien individuel avec /Entrevista individual con:
- le tuteur ou la tutrice de votre enfant /el tutor/tutora de su hijo/a
 - le conseiller d'éducation du centre /el jefe de estudios del centro
 - le directeur/ la directrice /el director/directora
 - le conseiller d'orientation /el orientador/a
 - le professeur de /el profesor/a de

Dans cette réunion on parlera de(s)/En esta reunión se hablará de:

- renseignements utiles pour toute l'année scolaire
/Informaciones útiles para todo el curso escolar
- participation de votre enfant aux activités extrascolaires
/Participación en act. extraescolares
- bourses et autres aides /Becas y otras ayudas
- livres et autres matériels scolaires /Libros y otros materiales escolares
- l'apprentissage scolaire de votre enfant /El aprendizaje escolar de su hijo/a
- assistance et comportement /Asistencia y comportamiento
- orientation académique /Orientación académica



Lu et approuvé /Recibí, conforme.

Monsieur- madame /Don-Dña

père- mère de l'élève /, padre-madre del alumno-a

à le 200 ..
en a de de 200 ..

Signature /Firmado

/ F6 /



INGLÉS



reason for non-attendance
justificante de faltas de asistencia

Mr.-Mrs. / *Don-Dña*, father-mother
of the student / *, padre-madre del alumno-a*

Notifies that/ Comunica que:

My son/daughter will not attend school for the following days.....
Mi hijo/a no asiste a clase los días

due to /*por:*

(Tick the box where applicable) / *(Marque donde corresponda)*

- Illness / *Enfermedad*
- Official paperwork / *Gestión administrativa*
- Trip-journey / *Viaje*
- Other reason / *Otras*

In the town of , on of of 200...
En , a de de 200 .

Signed / *Firmado*





authorisation for taking part in after-school activities / autorización participación en actividades extraescolares

Mr.-Mrs. / Don-Dña , father-mother
of the student / , padre-madre del alumno-a

Notifies that/ Comunica que:

I, hereby, allow my son/daughter to take part in the following after-school activity
/Autoriza a su hijo/a a participar en la actividad extraescolar:

(Tick the box where applicable) / (Marque donde corresponda)

- Visit to / Visita a
- Outing to / Viaje a
- Other / Otros

that will take place on the day / que se realizará el día

with the teacher / con el profesor/a

In the town of , on of of 200...
En , a de de 200 ..

Signed / Firmado





petition for an appointment / petición de cita

Mr.-Mrs. / Don-Dña , father-mother
of the student / , padre-madre del alumno-a

Requests petition for an appointment to talk to / Solicita una cita para hablar con:

(Tick the box where applicable) / (Marque donde corresponda)

- Schoolteacher / El tutor/tutora
- Head of studies / El jefe de estudios
- Headmaster/Headmistress / El director/directora
- School specialist / El orientador/a
- The teacher of / El profesor/a de

In the town of , on of of 200...
En , a de de 200 .

Signed / Firmado





petition to the family to attend /citación a las familias

Dear parents of /Estimados padres de

We would like you to attend a meeting at the School/Institute
/Les convocamos para que acudan al Colegio/Instituto

on /el próximo día at /a las, For /para asistir a una:

- A meeting with all the parents of (grade) with the schoolteacher
/Reunión general de padres de curso, con el tutor/tutora
- A personal meeting with /Entrevista individual con:
 - my son/daughter's schoolteacher /el tutor/tutora de su hijo/a
 - Head of Studies /el jefe de estudios del centro
 - Headmaster/Headmistress /el director/directora
 - School specialist /el orientador/a
 - teacher of /el profesor/a de

The meeting will be about /En esta reunión se hablará de:

- Information on the school year /Informaciones útiles para todo el curso escolar
- Your son/daughter's after-school activities /Participación en act. extraescolares
- Grants and other economic helps /Becas y otras ayudas
- Books and other material /Libros y otros materiales escolares
- Your son/daughter's learning progress /El aprendizaje escolar de su hijo/a
- Behaviour and attendance /Asistencia y comportamiento
- Academic future guidance /Orientación académica



I, Mr./Mrs. /Don/Dña, father/mother

of the student /padre/madre del alumno/alumna

have received this information /Recibí, conforme.

In the town of, on of of 200..
En, a de de 200..

Signed /Firmado

/ F6 /



RUMANO



bilet justificativ pentru absențe
justificante de faltas de asistencia

Domnul/Domna / Don-Dña , tatal / mama
 elevului / elevei / , padre-madre del alumno-a

Comunica căci/ Comunica que:

fiul / sau / fiica sa nu va asista la lectii zilele
Mi hijo/a no asiste a clase los días

din cauza / por:

(A se nota cu semnul cea ce se adreste a comunica)
 / (Marque donde corresponda)

- bolii / *Enfermedad*
- gestiunii administrative / *documente / Gestión administrativa*
- calatorie / *Viaje*
- alte / *Otros*

în , la data de 200...
En , a de de 200 .

Semnat / *Firmado*





**consimțământ de participare la activități
extrașcolare / autorización participación en actividades extraescolares**

Domnul/Domna / Don-Dña _____, tatal / mama
elevului / elevei / padre-madre del alumno-a _____

Comunica căci / Comunica que:

Autorizeaza pe fiul sau / fiica sa de a participa in activitati extrascolare
/ Autoriza a su hijo/a a participar en la actividad extraescolar:

(A se nota cu semnul cea ce se adreste a comunica)
(Marque donde corresponda)

- Vizita la / Visita a _____
- Calatorie la / Viaje a _____
- Alte / Otros _____

ce se va face in ziua / que se realizará el día _____
cu profesorul / profesoara / con el profesor/a _____

în _____, la data de _____ 200__ .
En _____, a _____ de _____ de 200__ .

Semnat / Firmado _____





solicitare de întrevvedere / petición de cita

Domnul/Domna / Don-Dña _____ , tatal / mama
 elevului / elevei / , padre-madre del alumno-a _____

Comunica ceci/ Comunica que:

Necesita o intalnire pentru a vorbi cu / Solicita una cita para hablar con:

(A se nota cu semnul cea ce se adreste a comunica)
 / (Marque donde corresponda)

- Tutorul / tutora / El tutor/tutora
- Seful de studii / El jefe de estudios
- Directorul / directuarea / El director/directora
- Orientatorul/El orientador/a
- Profesorul de / El profesor/a de _____

în _____ , la data de _____ 200__ .
 En _____ , a _____ de _____ de 200__ .

Semnat / Firmado _____





invitație către familii /citación a las familias

Stimati parinti ai / Estimados padres de

Va rugam sa veniti neaparat la Colegiu / la Liceu in ziua urmatoare
/ Les convocamos para que acudan al Colegio/Instituto

de la / el próximo día..... pana la / a las, orele, pentru a asista
la o / para asistir a una:

- Reunine generala a parintilor al cursului de cu tutorele sau tatora
/ Reunión general de padres de curso, con el tutor/tutora
- Intrevedere individuala cu / Entrevista individual con:
 - cu tutorele / tatora fiului sau / fiicei sale / el tutor/tutora de su hijo/a
 - seful de studii al centrului / el jefe de estudios del centro
 - directorul / directoarea / el director/directora
 - orientatorul / el orientador/a
 - profesorul de / el profesor/a de

La aceasta reuniune se va vorbi despre / En esta reunión se hablará de:

- informatii utile pentru tot cursul scolar / Informaciones útiles para todo el curso escolar
- participarea fiului sau / fiicei sale in activitatile extrascolare / Part. en act. extraescolares
- burse si alfe ayutoare / Becas y otras ayudas
- carti si alte materiale scolare / Libros y otros materiales escolares
- invatatura scolară a fiului sau / fiicei sale / El aprendizaje escolar de su hijo/a
- asistenta si comportament / Asistencia y comportamiento
- orientare academica / Orientación académica



/ Recibí, conforme

Domnul/Domna / Don/Dña, tatal / mama
elevului / elevei / padre/madre del alumno/alumna

în , la data de 200... .
En , a de de 200 .



Semnat / Firmado

/ F6 /



РАЗРЕШЕНИЕ ПРИНИМАТЬ УЧАСТИЕ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЯХ

/autorización participación en actividades extraescolares

Господин / госпожа / *Don/Dña* _____, отец / мать
ученика / ученицы / *padre/madre del alumno/alumna* _____

сообщает Вам , что */comunica que:*

разрешает своему сыну / дочери принимать участие во внешкольном мероприятии
/Autoriza a su hijo/a a participar en la actividad extraescolar:

Отметить крестиком то , что хотите сообщить
/Marcar con una cruz X lo que necesite comunicar

- посещение */Visita a* _____
- поездка в */Viaje a* _____
- ругие */Otros* _____

которое пройдет */que se realizará el día* _____
числа с преподавателем/ преподавательницей */con el profesor/a*

В _____ 200 .
Город число месяц год
en a de de 200 .

Подписано */firmado* : _____





ПРОСЬБА О ВСТРЕЧИ / *petición de cita*

Господин / госпожа / *Don/Dña*, отец / мать
ученика / ученицы / *padre/madre del alumno/alumna*

сообщает Вам , что / *comunica que*::

необходима встреча для разговора с / *Necesita una cita para hablar con*

.....

Отметить крестиком то , что хотите сообщить
/ *Marcar con una cruz X lo que necesite comunicar*

- классным руководителем / *el tutor /tutora*
- заведующим учебной частью / *el jefe de estudios*
- директором / *el director /directora*
- ориентатором / *el orientador*
- преподавателем / *el profesor de*

Предмет

В 200..
Город число месяц год
en a de de 200 .

Подписано / *firmado* :





ВЫЗОВ РОДИТЕЛЕЙ /*citación a las familias*

Уважаемые родители /*Estimados padres de*

Просим Вас прийти в Школу / Институт /*Les rogamos que acudan al Colegio/Instituto*
числа /*el próximo día* месяца в /*a las*

часов для присутствия на /*para asistir a una* :

- Общем родительском собрании /*Reunión general de padres de*
курса /*curso de* с классным руководителем / руководительницей
/ *con el tutor/tutora*
- Личной встрече с /*Entrevista individual con:*
 - классным руководителем / руководительницей вашего сына / дочери
/ *el tutor /la tutora de su hijo /a*
 - заведующим учебной частью учреждения / *el jefe de estudios del centro*
директором / *el director /directora*
 - ориентатором (компетентный представитель учреждения ,
ориентирующий учеников и их родителей в вопросах обучения и
внешкольной деятельности) / *el orientador*
 - преподавателем (предмета) / *el profesor de*

Это собрание будет посвящено /*En esta reunión se hablará de* :

- необходимой информации , касающейся всего школьного курса
/ *Informaciones útiles para todo el curso escolar*
- участию вашего сына / дочери во внешкольных мероприятиях
/ *Participación de su hijo/a en actividades extraescolares*
- стипендиям и другим видам помощи / *Becas y otras ayudas*
- книгам и другим школьным материалам / *Libros y otros materiales escolares*
- усвоению вашим сыном/ дочерью школьной программы.
/ *El aprendizaje escolar de su hijo/a*
- посещаемости и поведению / *Asistencia y comportamiento*
- ориентации в обучении / *Orientación académica*

✂

Расписка в получении, согласен/ согласна /*Recibí, conforme*

Господин / госпожа /*Don/Dña*, отец / мать
ученика / ученицы /*padre/madre del alumno/alumna*

В 200...
Город число месяц год
en a de de 200 .

Подписано /*firmado* :

