

# LA FIGURA DEL INTÉRPRETE EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS EDUCATIVOS. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE ESTE PERFIL PROFESIONAL EN LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

/

# THE FIGURE OF THE INTERPRETER IN EDUCATIONAL PUBLIC SERVICES. AN ANALYSIS ABOUT THE NECESSITY OF THIS PROFESSIONAL PROFILE IN THE EDUCATIONAL PUBLIC SERVICES

**Criado González, María Inés**

*(Licenciada en Filología Inglesa, Máster en Comunicación Intercultural:  
Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos, C/Sevilla nº41,  
marinecg1991@gmail.com, teléfono: 630904540)*

## **Resumen**

Debido a la gran afluencia de alumnos inmigrantes que llegan continuamente a nuestro país sin tener conocimiento del español como lengua de comunicación en el mismo, el profesorado muchas veces se ve incapaz de relacionarse con este alumnado y sus respectivas familias y se ve obligado además a recurrir a diferentes opciones de comunicación sin que se superen las barreras lingüísticas, causando muchas veces incompreensión tanto para autóctonos como inmigrantes.

La hipótesis que se plantea en esta investigación es si la atención al alumnado extranjero se efectúa de acuerdo a los criterios profesionales de la interpretación y traducción en diversos centros educativos del sur de la provincia de Cádiz, realizando un análisis del perfil personal y profesional que presenta el profesorado a través de una encuesta que se ha llevado a cabo en

los centros educativos de las poblaciones en cuestión y finalmente observar si nuestra hipótesis propuesta se cumple.

**Palabras clave:** Comunicación intercultural, Figura/papel del intérprete, interpretación, traducción, T&I en el ámbito educativo.

## **Abstract**

A large number of immigrant children arrive in Spain with no previous knowledge of Spanish and it can be very difficult for their teachers to relate to them and their families. Unable to overcome linguistic barriers, they are forced to rely on other forms of communication and this can often cause misunderstanding between the school staff and the immigrant family.

We put forward, as a hypothesis, that the intervention of professional translators and interpreters is needed for immigrant pupils into the Spanish education system to ensure that the process is carried out in accordance with the professional principles of translation and interpreting in several educational centres of the south of Cadiz via a personal and professional analysis of the teachers. This analysis will be done through a survey which has been carried out in these educational centres of the municipalities in order to reach a conclusion which supports the hypothesis.

**Key words:** Intercultural communication, role of the translator-interpreter, interpreting, translation, T&I in the educational setting.

## **Agradecimientos**

Agradecer la colaboración de los centros (tanto al personal administrativo como al personal docente) que se han involucrado en mi proyecto, a la Coordinadora del Área de Compensación Educativa del ETPOEP de la Delegación Territorial de Cádiz, Dña. Ana de la Herrán, al profesorado del máster, haciendo una mención especial a mis tutoras: Charis González y a Carmen Pena, por su gran

labor como docentes en la Universidad de Alcalá de Henares y la ayuda aportada durante y el a mi familia por ayudarme a abrirme paso en esta rama.

## **Financiación**

Sin financiación expresa

## **Conflicto de Intereses**

Ninguno

## **1.- Introducción.**

El presente trabajo recoge parte de los resultados de un estudio mayor realizado con dentro del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos realizado por la autora en la Universidad de Alcalá de Henares.

La elección del tema a investigar estuvo motivada fundamentalmente por ser un fenómeno cada vez más frecuente: el hecho de que los alumnos de nacionalidad extranjera se incorporen al sistema educativo español y, sobretodo, los que lo hacen tardíamente en sus correspondientes cursos escolares. Ello ha supuesto la recepción de alumnado de otras nacionalidades en el sistema educativo público español ha supuesto un esfuerzo de adaptación no sólo pedagógica sino igualmente administrativa-organizativa.

La zona en la cual se ha enmarcado este estudio está ubicada en el sur de la provincia de Cádiz. La llegada de muchos inmigrantes a dicha provincia, aún siendo esta una de las provincias con más paro de España. Dicho fenómeno ha podido estar motivada por varios elementos, entre otros: la búsqueda de trabajo relacionada con el turismo (hostelería, actividades deportivas al aire libre, etc.) y el asentamiento en una zona aún virgen, un lugar de clima suave que en cierto modo permite un determinado estilo de vida alejado del de las grandes ciudades.

Este estudio trata de analizar cómo se viene realizando la atención de este alumnado y sus respectivas familias teniendo en cuenta el marco legal, la práctica diaria y, sobretodo, visto desde la óptica del perfil profesional del traductor y del intérprete.

## **2.- Delimitación de la investigación.**

### **2.1.- Objetivos e hipótesis de trabajo**

Para llevar a cabo la investigación sobre la atención al alumnado extranjero que se escolariza en el sistema educativo español he planteado los siguientes objetivos:

**A.-** Analizar y describir el marco legal en el sistema educativo de la comunidad autónoma andaluza

**B.-** Desarrollar el marco legal que hace referencia al alumnado extranjero que se escolariza en la Comunidad Autónoma Andaluza.

**C.-** Analizar cómo se atiende desde los centros educativos la incorporación del alumnado extranjero que se matricula por primera vez en el sistema educativo español, teniendo en cuenta la información que se realiza desde los propios centros.

**D.-** Comprobar si se mantiene los criterios profesionales del intérprete en la atención administrativa-pedagógica que recibe el alumnado y familias.

### HIPÓTESIS DE TRABAJO

*“Si la atención al alumnado extranjero que se matricula por primera vez en el sistema educativo español se realiza de acuerdo a los criterios profesionales de la interpretación y traducción”*

De esta hipótesis general o principal se pueden establecer otras de carácter secundario, las cuales vendrán a explicitar más aún nuestra línea de investigación.

- Si la legislación en materia de escolarización de alumnado extranjero se hace teniendo en cuenta expedientes académicos de países de procedencia.
- Si la documentación que se pueda aportar se traduce siguiendo criterios técnicos en materia de traducción.
- Si las entrevistas con familiares y alumnado se realizan siguiendo criterios técnicos en materia de interpretación.
- Si en el caso de aportar documentación especializada por presentar el alumnado con Necesidades Educativas especiales la traducción de dichos documentos se realiza con criterios técnicos.
- Si las funciones del profesional interprete y /o traductor las realiza personal cualificado.

- Si son necesarias las figuras del intérprete y traductor en la incorporación del alumnado extranjero.

## 2.2.- Metodología

La metodología usada para este trabajo sigue los siguientes elementos:

- a) Planteamiento de la investigación.
- b) Elaboración de hipótesis y modelos.
- c) Selección de las fuentes legales-educativas.
- d) Recopilación de la información en los centros educativos.
- e) Análisis de la documentación.
- f) Verificación de las hipótesis.
- g) Construcción de la síntesis explicativa.

Como técnicas hemos empleado fundamentalmente:

- A) Estudio de documentación.
- B) Investigación etnográfica a través de cuestionarios y entrevistas en los centros educativos.
- C) Análisis cuantitativo de los resultados.
- D) Análisis cualitativo.

## 2.3.- Plan de desarrollo

En función de la metodología anteriormente descrita el plan de trabajo se ha llevado a cabo siguiendo los siguientes pasos:

- **Elección del tema.** Fundamentalmente por la existencia de este fenómeno social en la zona en la que resido y mi vinculación familiar al mundo de la educación.
- **Establecimiento de unos objetivos,** que guían la investigación y susceptibles de ser desarrollados, completado con el planteamiento de la hipótesis de nuestro trabajo.
- **Búsqueda y recolección de datos.** Quizás la fase más trabajosa. En primer lugar, se debe localizar los documentos legislativos. Posteriormente se realizará la recopilación de la documentación de los

propios centros.

- Finalizada la fase de recolección de los datos, se pasará al **análisis y procesamiento de los datos**, en este caso, tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos. Todo ello dirigido a la confirmación o no de las hipótesis de trabajo con la finalidad de completarlo con la formulación de las conclusiones.

#### 2.4.- Fuentes de investigación

- Marco Legal educativo referido al sistema educativo español especialmente en la comunidad autónoma andaluza.
- Normativa legal referida al alumnado extranjero.
- Artículos relacionados con la interpretación en el ámbito educativo.
- Cuestionario. Descripción del mismo y anexo (ANEXO 1).
- Base de datos (encuestas realizadas a personal miembro del sistema educativo en cada colegio o IES).
- Entrevistas a profesionales (Coordinadora Provincial del área de Educación Compensatoria, Delegación Territorial de Cultura y Deporte de Cádiz).
- Entrevistas a profesionales de la enseñanza en distintas etapas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria, orientadores escolares y directores de centros educativos en las localidades de Barbate y Tarifa.

#### 2.5.- Muestra

Antes de la elaboración del proyecto, se envió una carta a los equipos directivos a través del correo electrónico, presentando el trabajo y las intenciones del mismo. Para la recopilación de los datos, nos personamos en los centros educativos en enero, realizando la presentación de la propuesta de trabajo en los equipos directivos. En primer lugar, se hizo un cuestionario a través de la plataforma Google Drive y, dado sus bajos resultados de emisión de respuesta, se decidió, para asegurar un número interesante de respuestas,

realizar el mismo cuestionario en papel y entregarlo en los centros educativos, recopilándose en total 353 respuestas. Dichos cuestionarios estaban dirigidos al profesorado de los centros educativos de Algeciras, Barbate y Tarifa. Los centros en cuestión son de enseñanza pública, tanto de enseñanza primaria como de enseñanza secundaria.

En relación a la muestra objeto de nuestro estudio podemos concluir cómo la presencia de mujeres en las labores docentes es mayoritaria. Así, en las distintas localidades la distribución de la muestra por sexos es muy similar y denota una presencia mayoritaria de mujeres en torno a dos tercios, a excepción del tramo de más de 50 años donde la presencia masculina aumenta significativamente, de manera especial en la localidad de Algeciras, donde se supera el 50%. Podemos hablar de que hay una homogeneidad en la muestra en cuanto a distribución por sexos.

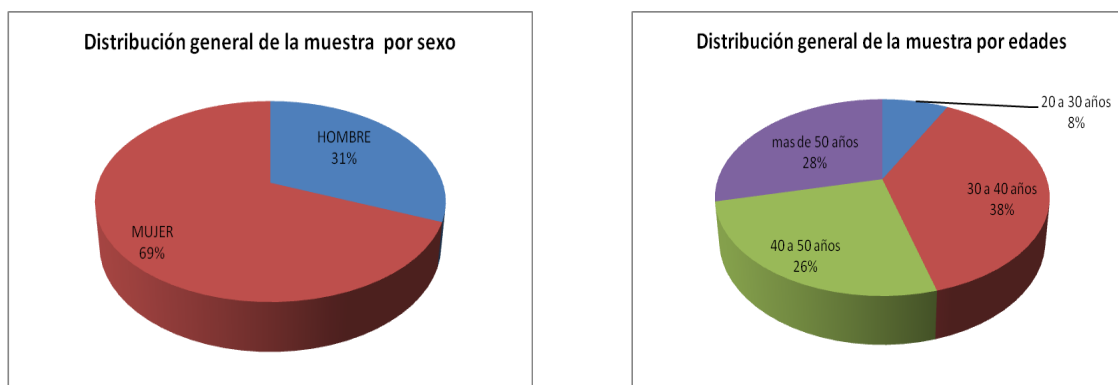
Igual podemos decir por la distribución de edades por localidades, donde la misma viene a ser muy similar en toda la muestra. Ha habido una mayor participación de profesorado que se sitúa en el tramo de edad de 31 a 40 años, ocurriendo el mismo suceso en las mismas localidades. Le sigue el profesorado que se sitúa en el tramo de edad de 41 a 50 años.

En relación a los cargos que ocupan los profesionales encuestados, podemos comprobar que la mayoría ejerce como tutor en los centros educativos y la distribución de los cargos que actualmente ocupan es muy similar, siendo iguales los porcentajes de cargos directivos que han contestado a la encuesta en las tres localidades.

Con todos estos datos relativos a la muestra, podemos establecer la homogeneidad de la misma, lo que le da mayor consistencia al estudio. Así, la muestra resulta ser muy homogénea a pesar de haber encuestado a docentes en tres localidades diferentes de manera que podemos afirmar que, independientemente de que se trate de una localidad u otra, los perfiles de los encuestados resultan ser muy parecidos y que, por tanto, la distribución general del profesorado en relación a estos parámetros debe ser muy similar a lo obtenido con la muestra.



Figura 1



Elaboración propia

### 3.- La figura del intérprete y traductor en el sistema educativo.

Abordamos este apartado desde una doble perspectiva de una parte lo recogido en el marco legal y de otra las opiniones de la muestra recogidas a través del cuestionario.

#### 3.1.- El marco legal.

Tras el estudio de la legislación en materia educativa relacionada con la figura del traductor y del intérprete en dicho campo, podemos concluir que los documentos consultados no nos permiten establecer un claro marco referencial en materia legal en cuanto a estos perfiles profesionales. Sin embargo, sí aparece claramente la figura del mediador intercultural para trabajar y favorecer la comunicación y el entendimiento entre profesorado autóctono y alumnado y familias inmigrantes.

Entendemos que esta figura se nos antoja importante en una sociedad multicultural para intentar crear una intercultural, pero consideramos que la atención al alumnado extranjero debe ser complementada por otros perfiles profesionales (en este caso por el traductor y el intérprete) que acaten tareas de manera más técnica, de acuerdo con los principios establecidos en cuanto a ejercer labores de traducción e interpretación. Al contrario que el intérprete, el

mediador intercultural presenta un perfil profesional que difiere en muchos aspectos del intérprete, ya que se involucra en las cuestiones socioculturales y en la resolución de conflictos debido a las diferencias de la cultura del país de acogida y la cultura del país de origen de la población inmigrante. Sin embargo, para las labores de traducción e interpretación, las figuras del intérprete y del traductor un trabajo más profesional y riguroso, ya que requieren de una titulación universitaria (aspecto que no tiene por qué ser necesario en el caso de la mediación intercultural) y siguen un código ético en el que simplemente dichos profesionales se limitarían a transmitir el mensaje de manera confidencial, fiel, imparcial e íntegra, ya sea de forma oral o de forma escrita. Sería necesario legislar ambas figuras, ya que, como han indicado muchas de las respuestas de los docentes encuestados, debido a la afluencia cada vez más grande de población extranjera, se requieren servicios de estos perfiles a la hora de la atención a la población inmigrante que vaya a escolarizar a sus hijos en el sistema educativo español, ya que no se considera tarea del profesorado sino de otro tipo de profesionales.

En el espacio geográfico y político europeo, no existe una uniformidad en cuanto al tratamiento normativo y legal de las figuras del intérprete y del traductor. Así, en España, hemos podido ver cómo la figura del traductor y del intérprete no se encuentra legislada, a diferencia de lo que ocurre en muchos de los países que son Estados Miembros de la Unión Europea, como bien ocurre en países de Europa del Este como Hungría, en países del norte de Europa en los que la interpretación a alumnado que llega de otros países se considera un derecho para la población inmigrante, como en el caso de Suecia y Noruega u otros como en Reino Unido, país en el que se recurre a los intérpretes para la admisión en los centros educativos del alumnado extranjero, entrevistas familiares y reuniones de asuntos importantes, etc.

En el caso de España, y concretamente en la comunidad autónoma de Andalucía (marco geográfico objeto de nuestro estudio), la labor del intérprete no está regulada y en los documentos estudiados se infiere que para casos de inmigrantes en el ámbito educativo simplemente se recurra al mediador intercultural, alcanzando esta figura una significativa importancia en cuanto a

resolución de estos temas en el ámbito escolar. Este resulta ser otro de los motivos por los que se considera necesaria la introducción de la figura del intérprete en los centros educativos, si bien entendemos que sería más que necesario que en un marco político-legislativo europeo este asunto tomase cuerpo con una legislación mínima para todos los países, que garantizara no sólo el derecho de los ciudadanos inmigrantes a ser atendidos de manera correcta por servicios de interpretación sino que al mismo tiempo garantizara la profesionalidad y especificidad de dichos servicios. Entendemos igualmente que una sociedad multicultural que, progresivamente, va tendiendo más a la interculturalidad no debe escatimar recursos para la consecución de este objetivo. Por ello y en este sentido, dado que las labores de atención al alumnado extranjero no están lo suficientemente cubiertas, como hemos mencionado anteriormente, es necesaria la presencia de otros perfiles que complementen la labor del mediador intercultural para llevar a cabo la interacción entre población autóctona e inmigrante de una manera que cumplan los principios del código deontológico de la interpretación (confidencialidad, imparcialidad, integridad y precisión o fidelidad).

Si comparamos este ámbito con el sanitario y el jurídico, podemos apreciar que aún las figuras del traductor y el intérprete en el ámbito educativo no se han consolidado como profesión. Como bien se indica en la página web de RITAP (Red de Intérpretes y Traductores de la Administración Pública), en el ámbito sanitario los profesionales realizan tanto tareas de interpretación como de mediación intercultural y no forman parte de la plantilla de los centros sanitarios o de los hospitales en los que prestan sus servicios, sino que son las propias administraciones las que están encargadas de contratarles. El trabajo del profesional en el ámbito sanitario se asigna a través de másteres o cursos universitarios que tengan convenio con hospitales o centros de salud, con cursos de mediación intercultural en éste ámbito en concreto, a través de encargos de ONGs o con empresas especializadas en traducción e interpretación que ofrecen servicios telefónicos. En el caso del ámbito jurídico, la situación es completamente diferente, ya que, en muchas ocasiones, el traductor y el intérprete forman parte de la plantilla de trabajo en los ministerios

e instituciones de la administración pública y para acceder a trabajar en los mismos muchas veces se requieren aprobar unas oposiciones o presentarse a exámenes, como no ocurre en los otros dos casos. Según RITAP, podemos encontrar dos grupos de profesionales dentro de este ámbito: “aquellos que trabajan en Comunidades Autónomas en las que los medios personales de la Administración de Justicia dependen del Ministerio de Justicia” y “aquellos que trabajan en las Comunidades Autónomas que han asumido las competencias en materia de medios personales y materiales de la Administración de Justicia”. Sin embargo, aparte de estos dos grupos de profesionales, cada vez se requiere más de la necesidad de traductores e intérpretes freelance para trabajar en juzgados y tribunales y prestar sus servicios en casos concretos. Una similitud importante que comparten estos tres ámbitos en común es que su labor no está reconocida todavía por la legislación española. Como bien hemos mencionado anteriormente, el ámbito educativo aún no presenta estas figuras necesarias para que población inmigrante y autóctona consigan comunicarse con éxito y, como resultado, se superen las barreras lingüísticas. También es necesario resaltar que, por falta de recursos de los centros educativos, los traductores e intérpretes en el ámbito educativo tendrían que ser contratados para un caso en concreto (reuniones y entrevistas con padres de alumnado inmigrante, apoyo al alumnado inmigrante que desconozca el español como lengua vehicular, traductores para documentos en materia de educación del alumno tales como boletines de notas, certificados académicos, documentación previa a entregar a los centros para que el alumnado extranjero pueda matricularse en el mismo y acceder al sistema educativo español, etc.) como ocurre con los traductores e intérpretes freelance en el ámbito jurídico y también en el ámbito sanitario con los servicios de interpretación y mediación intercultural.

### 3.2.- Opinión de los docentes según las repuestas al cuestionario

En este apartado presentamos la información recogida a través del cuestionario elaborado para tal efecto. Dicha información se analizará en los subapartados establecido bajo los epígrafes de: las competencias en idiomas, atención de alumnado inmigrante, labores de interpretación y las labores de

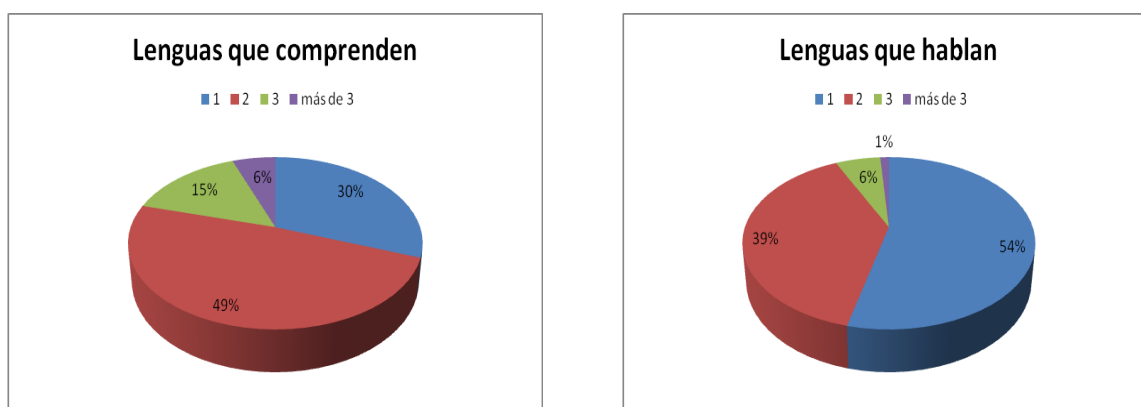
traducción.

### 3.2.1.-Sobre las competencias en idiomas.

Si prestamos atención a la competencia en idiomas, podemos establecer las siguientes conclusiones:

El 70% de la muestra comprende dos o más lenguas, lo que consideramos que es un porcentaje bastante aceptable. No obstante, estos porcentajes disminuyen cuando los datos hacen referencia a la competencia para hablar otras lenguas, de manera que cuando se trata de hablar, únicamente un 46% lo hacen con dos o más lenguas. Estos mismos datos se repiten en las localidades tanto en las lenguas que comprenden como en las lenguas que hablan. Los porcentajes de hombres y mujeres que sólo dominan una lengua son idénticos (en torno a un 50%), no existe diferencia por sexo. Solamente la localidad de Barbate presenta un porcentaje más bajo en cuanto a competencia hablada en dos o más lenguas, o lo que es lo mismo, presenta un porcentaje mayor de docentes que solamente dominan una lengua (60%). Por último, como conclusión del nivel de competencias lingüísticas en otros idiomas, el tramo de edad que obtiene mayor porcentaje en solamente hablar una lengua es el de más de 50 años.

Figura 2



Elaboración propia

Los porcentajes de lenguas que hablan en relación al total de la muestra serían:

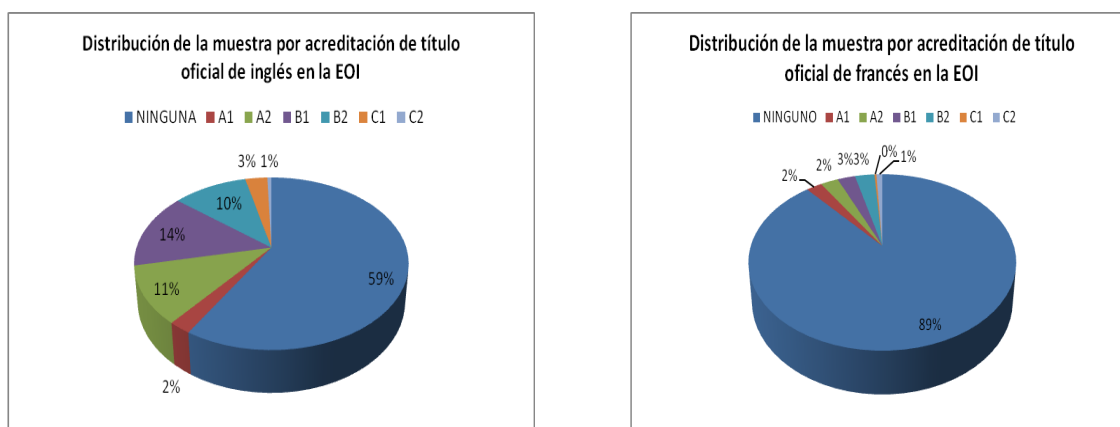
<b>TABLA 1</b>					
	<b>Una lengua</b>	<b>Dos lenguas</b>	<b>Tres</b>	<b>Más de tres</b>	<b>Total</b>
<b>Mujeres</b>	37,11%	27,76%	3,12%	0,85%	68,84%
<b>Hombres</b>	16,71%	11,33%	2,83%	0,28%	31,16%
<b>Total</b>	53,82%	39,09%	5,95%	1,13%	100,00%

El descenso en competencias lingüísticas, cuando se trata de porcentajes referido a la acreditación, desciende de manera que el 59% de la muestra no tiene ningún tipo de acreditación en inglés. En el caso del francés, el porcentaje de no acreditación llega hasta un 89% y aún más donde un 94% no presenta ningún tipo de acreditación. Si tomamos en referencia los datos de las acreditaciones por localidad, los resultados son muy parecidos a la muestra general. Tan sólo destaca la muestra de Tarifa con un mayor porcentaje de acreditación (46%), mientras que Barbate presenta un 41% y Algeciras resulta ser la más baja con un 36%. En relación al francés, las muestras por localidades son más homogéneas, ya que tanto Algeciras como Tarifa presentan un 12% de acreditación y Barbate un 10%.

En cuanto a la acreditación en inglés, las mujeres presentan una mayor preparación, superando a los hombres. El mayor porcentaje de acreditación de las mismas se concentra en los niveles A2, B1 y B2, que suman en torno a un 37%, mientras que los hombres estarían en torno a un 30% en estos tres niveles. Si prestamos atención a la acreditación en esta lengua por tramos de edad comprobamos cómo tan sólo en el referido al tramo de profesores de más de cincuenta años, las cifras caen significativamente, ya que quienes superan el nivel A2, B1 y B2 es solamente un 10% del profesorado perteneciente a este intervalo de edad. Consideramos que esta cantidad es significativa puesto que en los restantes tramos de 20 a 30 años y de 31 a 40 años el porcentaje en estos niveles (A2, B1 y B2) se sitúa en torno al 50%, mientras que en el de 41 a 50 desciende a un 33% aproximadamente. Denotarían estas cantidades una mayor formación en lenguas extranjeras, concretamente en inglés, conforme la

edad disminuye. También, consideramos que puede estar incidiendo el desarrollo de centros bilingües en el mapa escolar de la red de la comunidad autónoma andaluza, en los que para acceder a una plaza se requiere una determinada acreditación en dicho idioma. Teniendo en cuenta estos mismos niveles de acreditación (A2, B1 y B2) y en relación a las localidades, podemos establecer que los resultados en las mismas vienen a ser coincidentes, si bien la muestra de Tarifa presenta un porcentaje algo mayor, en torno a un 42%. En definitiva, con respecto a la acreditación de inglés por tramos de edad destaca que las mayores competencias se concentran en el tramo de 41 a 50 años, siendo la peor de dichos tramos del tramo el de mayores de 50 años.

Figura 3



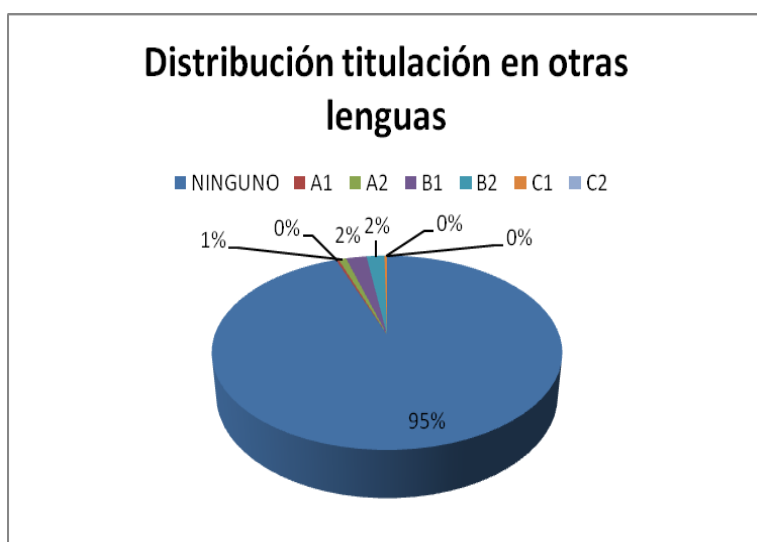
Elaboración propia

En el caso del francés, los porcentajes de formación (A2, B1 y B2) de esta lengua en la Escuela Oficial de Idiomas por parte del profesorado encuestado resulta ser mínima, en torno a un 8% y no existe diferencia significativa entre la muestra masculina y la femenina. En relación al dominio de la lengua francesa por tramos de edad, podemos comprobar que en los cuatro intervalos que se han establecido en nuestro trabajo (de 20 a 30 años, de 31 a 40 años, de 41 a 50 años y de más de 50 años) presentan niveles competenciales muy bajos, siendo el tramo de más de 50 años el que obtiene un porcentaje mayor (18%), mientras que el resto de tramos no llega a un 10%, quedando reducido a un 0% en el tramo de 20 a 30 años. Estos datos pueden estar relacionados con los

diferentes planes de formación y de estudios que en distintos momentos históricos tuvieron al francés como lengua extranjera prioritaria.

En relación a la acreditación a otras lenguas, los porcentajes resultan ser mínimos, insignificantes, ya que del total de la muestra sólo un 5% tendría acreditación en niveles A2, B1 y B2 en idiomas distintos al inglés y al francés. Indican, sin duda, estos datos que la predominancia en la formación del profesorado de la lengua comunitaria inglesa es una realidad contrastada y que la formación en otras lenguas puede ser considerada hasta cierto punto como algo residual y que el profesorado no lo considera como posible herramienta para su trabajo.

Figura 4



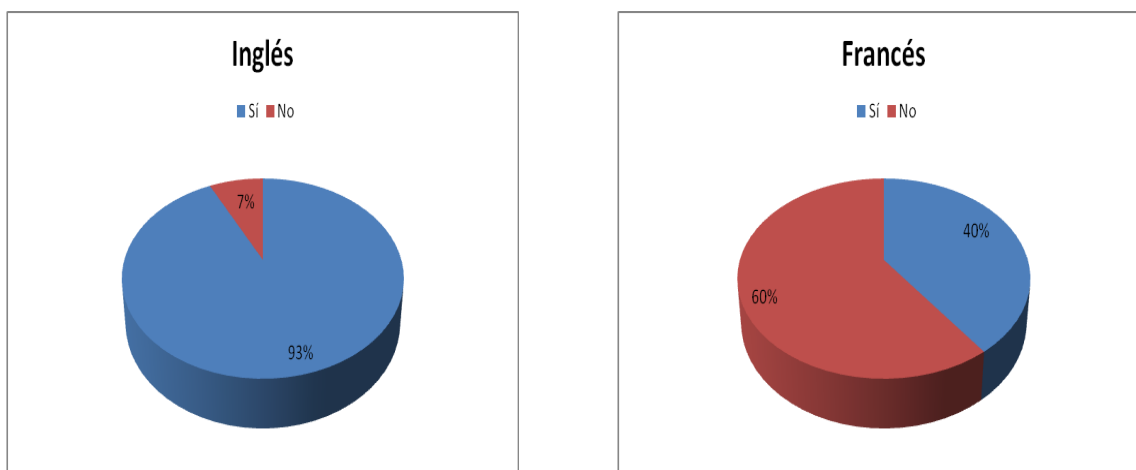
Elaboración propia

En cuanto a las lenguas que se consideran más importantes para comunicarse en los SSPP podemos establecer las siguientes conclusiones. Sin duda, el inglés es la considerada más importante (lo que se viene a corresponder también con la formación del profesorado como hemos visto en el punto anterior). En este sentido, alcanza el 93% de elección por parte del profesorado encuestado. Como es obvio, las tres localidades en las que se ha realizado este estudio presentan igualmente porcentajes muy elevados, siendo



un 90% en Algeciras, un 91% en Barbate y un 96% en Tarifa. Otras lenguas comunitarias como el francés, con un 40% en la muestra general (por localidades oscila entre el 29% de Barbate, el 45% de Tarifa y el 51% de Algeciras) y el alemán con un 25% (por localidades oscila entre el 14% de Tarifa, el 20% de Algeciras y el 36% de Barbate) son las que destacan dentro de este apartado, ya que el resto como el árabe o el chino no superan el 6%. Llamam la atención estas cifras, ya que no correlacionan bien con los datos aportados por la Coordinadora Provincial de Educación Compensatoria del ETPOEP (Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa Profesional) de la Delegación Territorial de Educación, Deporte y Cultura de Cádiz, que apuntaba a que el colectivo mayor de alumnado inmigrante es el de nacionalidad marroquí, algo que en la zona geográfica de nuestro trabajo, y sobre todo en la localidad de Algeciras, es patente y puede justificar en parte el mayor porcentaje que se da en la elección del francés en consideración a las lenguas más importantes para los SSPP. Pero, indudablemente, lo que estos datos pueden estar manifestando es que existe una preferencia de idiomas por parte del profesorado no tanto en función de las necesidades del alumnado inmigrante sino de las lenguas predominantes a nivel cultural.

Figura 5

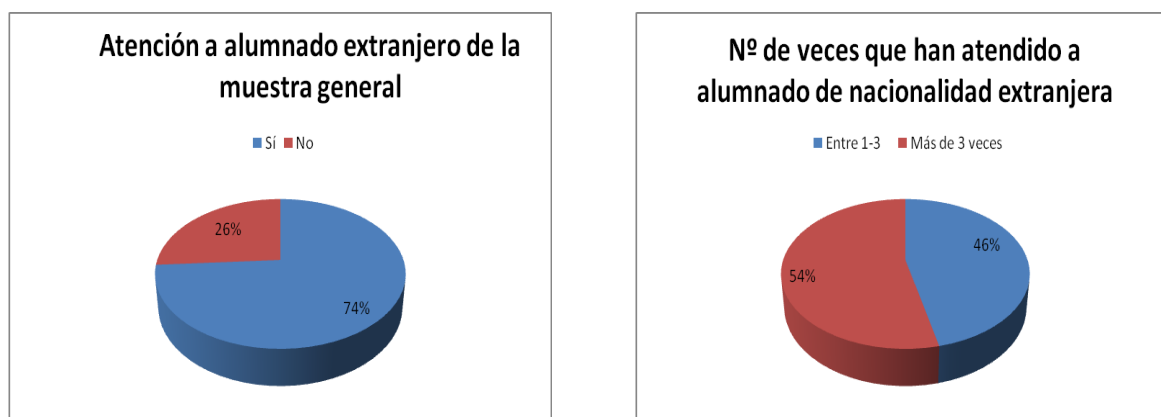


Elaboración propia

### 3.2.2.- La atención de alumnado inmigrante

En cuanto a la atención del alumnado inmigrante en el sistema educativo y teniendo en cuenta los datos relativos al número de profesores de la muestra podemos establecer que la mayoría, alrededor de tres cuartos (74%), han tenido que atender a alumnado inmigrante. Estos porcentajes se reparten prácticamente de manera muy parecida en las tres localidades en las que se ha pasado la encuesta en esta investigación, siendo Tarifa la que muestra el porcentaje más alto en cuanto a atención a alumnos y alumnas de otras nacionalidades (85%), seguida por Algeciras (80%) y Barbate (62%). Además, también hay que destacar que dentro de los docentes que han atendido a alumnado extranjero durante su trayectoria profesional, un 54% ha tenido esta experiencia en más de tres ocasiones, con lo cual entendemos que en la práctica docente de los centros entrevistados es una circunstancia que se puede dar con frecuencia y normalidad. En el caso de las localidades, Barbate es la población que presenta más casos en los que el profesorado ha tenido que atender a alumnado inmigrante entre 1 y 3 veces, con un 63%. En relación a aquellos profesores y profesoras que han atendido más de tres veces a alumnado extranjero, podemos ver cómo Tarifa es la localidad que presenta el porcentaje más alto en este aspecto, correspondiéndose dicho dato con un 69%. Podemos deducir, por lo aquí expuesto, que quizás ésta es la localidad que porcentualmente reciba más alumnado inmigrante que tenga que ser atendido por el profesorado de los centros educativos.

Figura 6



Elaboración propia

### 3.2.3- Las labores de interpretación.

La mayoría de las respuestas el profesorado encuestado señala el uso de la lengua materna para las funciones de interpretación. En segundo lugar y para el desarrollo de estas labores, el profesorado hace uso de la ayuda de alumnado de la misma nacionalidad que el alumnado en cuestión. Por último y en menor medida, se recurre para realizar las labores de interpretación a solicitar la ayuda del profesorado de lengua extranjera.

En estos datos, podemos establecer que no existen diferencias significativas entre las distintas localidades, si bien cabe precisar que solamente es la localidad de Tarifa donde aparece un mayor uso de los conocimientos de lengua materna, lo que puede estar relacionado con los porcentajes más elevados de esta localidad en relación al nivel de formación en idiomas (recordemos que Tarifa porcentualmente se situaba por encima de las localidades de Barbate y Algeciras en formación en inglés). Por el contrario, el caso de Algeciras muestra como primer recurso la ayuda del alumnado extranjero para establecer la comunicación.

En el caso de las labores de interpretación en las entrevistas de la familia del alumnado inmigrante, el mayor porcentaje se corresponde, tanto en la muestra general como por localidades, en la ayuda de algún familiar de este alumnado que hablara español. Porcentualmente, le sigue a este aspecto el dominio de la lengua española por parte de los padres y, en menor medida, por los conocimientos en la lengua materna.

La lectura de estos datos recogidos en este punto nos permite seguir concluyendo sobre la necesidad de la figura del intérprete viene para estas labores técnicas ya que los recursos que utiliza el profesorado no son técnicamente óptimos, al tiempo que se facilitarían realmente una comunicación fluida entre alumnado, familias del alumnado y centro educativo cuando se establecen entrevistas individuales y familiares.

Dicho esto, podríamos plantearnos la siguiente cuestión: ¿cuál es la visión que tiene el profesorado de las labores de interpretación en relación al código deontológico de esta actividad? Destacan sobretodo que las labores se

ejercen con profesionalidad y confidencialidad, características que consideramos que son propias de cualquier entrevista docente y no tienen por qué ser específicas con entrevistas del alumnado extranjero. Sin embargo, los porcentajes de precisión y fidelidad de la interpretación son los más bajos, aquellos que, posiblemente, se relacionen más con el perfil técnico de quien debe realizar dicha labor de interpretación y su competencia lingüística en la lengua extranjera en cuestión. Implícitamente, el profesorado encuestado está mostrando con estos resultados una opinión favorable a una mayor especialización de la persona que tiene que atender al alumnado inmigrante en tareas de interpretación.

TABLA 2						
MODOS DE COMUNICACIÓN DEL PROFESORADO CON ALUMNADO EXTRANJERO						
RESPUESTAS EMITIDAS	Conocimientos en su lengua materna	A través profesorado Lengua extr.	Ayuda alumnado de su misma nacionalidad	Con lenguaje gestual	Otros	Total
260	115	53	95	22	78	363
%	31,68%	14,60%	26,17%	6,06%	21,49%	100,00%
<b>TOTAL MUESTRA</b>	32,57 %	15,01%	26,91%	6,23%	22,09%	353

#### 3.2.4.- Las labores de traducción.

Respecto a las labores de traducción, lo primero que destaca es que, según los resultados obtenidos en la encuesta, la mayoría del alumnado no aporta documentación académica escolar de sus países de origen. En los casos en que sí se aporta documentación educativa y esta llega a los centros, el recurso más utilizado para abordar el trabajo de la traducción de la misma es acudir a la ayuda del profesorado especialista en lengua extranjera. Este aspecto denota, por tanto, la necesidad de una formación técnica implícita en las labores de traducción. En segundo lugar, para abordar la traducción de documentos escolares que pueden llegar a los nuevos centros de referencia o a los centros donde se escolariza el alumnado inmigrante que llega a nuestro país, el profesorado señala como segundo recurso el uso de los conocimientos del propio profesorado en su lengua materna. Destaca, de manera llamativa,

que, ofreciendo la administración un servicio especializado en traducción de la administración de educativa que se encarga de transcribir documentos en materia escolar sea el tercer recurso del que se hace uso por parte de los profesionales de la educación entrevistados. Esto puede denotar que es un servicio que queda alejado de los propios centros educativos, o bien, no es conocido por la mayoría del profesorado, ya que, sin duda, entendemos que esta posibilidad sería la más técnica y la que más se ajustaría a las exigencias técnicas del perfil de traductor.

Como ocurre en el caso de la interpretación, podemos establecer que dicho profesorado considera que en las labores se cumplen los principios de la profesionalidad y la confidencialidad, características que no son exclusivas para los documentos en otras lenguas y que debe tener el profesorado en relación a cualquier documentación que haga referencia al alumnado, puesto que la protección de datos está regulada por nuestros legisladores y los organismos de la Unión Europea. Sin embargo, la precisión y la integridad obtienen valores más bajos, cuando estas características, especialmente la precisión, sí son más propias del perfil del traductor. Nuevamente, estos datos muestran a nuestro entender la necesidad de contar con profesionales especializados en este caso para la realización de las labores de traducción.

TABLA 3					
¿QUIÉN TRADUCÍA ESTA DOCUMENTACIÓN?					
Respuestas emitidas	Conocimientos en su lengua materna	Profesorado de lengua extranjera	Servicio de traducción de la administración educativa	Otros	Total
	30	40	25	30	125
%	24%	32%	20%	24%	100,00%
<b>Porcentajes del total de la</b>	8,49%	11,33%	7,08%	8,49%	353

## 4.- Conclusiones

Concluimos, por tanto, que las figuras del intérprete y del traductor parecen ser claramente necesarias en un sistema educativo que tiene que dar respuesta a una sociedad cada vez más multicultural que se esfuerza por crear una sociedad intercultural.

Esta opinión queda refrendada por las respuestas que el profesorado encuestado da cuando se plantea la necesidad o no de la inclusión de estas figuras profesionales en los centros educativos. Así pues, el 94% del total de la muestra se manifiesta conforme con la necesidad de la presencia de estos profesionales en el ámbito educativo. En este punto, nos gustaría destacar que esta necesidad se aprecia por parte de todo el profesorado, independientemente de su nivel de formación en otras lenguas que le podrían facilitar su labor en la atención del alumnado extranjero y que, igualmente, esta opinión favorable con respecto a las figuras del intérprete y del traductor se da en todos los tramos de edad y localidades, si bien en el municipio de Tarifa el porcentaje en cuanto a la necesidad de las figuras del traductor y del intérprete se sitúa unos puntos porcentuales por debajo de la media, coincidiendo en este caso con ser los centros que presentan mayor profesorado acreditado en idiomas.

En cuanto a los servicios de traducción que ofrece la Junta de Andalucía, podemos ver cómo éstos dependen solamente de un servicio central cuya sede está en Sevilla para que puedan efectuarse las traducciones de los documentos de la lengua de origen del alumnado extranjero al español y viceversa. En este sentido, consideramos que sí sería necesaria la inclusión de un servicio de traducción especializado en varios idiomas a nivel provincial, debido a que, en este caso, la provincia de Cádiz cuenta con un número bastante amplio de alumnos y alumnas de otros países matriculados en los centros educativos, con el fin de facilitar a los profesionales autóctonos y al alumnado extranjero y a sus respectivas familias la inclusión al sistema educativo español. Podemos finalizar esta conclusión con que sí que es necesaria la figura de un traductor en este ámbito, ya que, aparte de que la

mayoría de las respuestas de los profesores y profesoras encuestados se corresponde con que sí necesitan de este perfil profesional, no se cuentan con los recursos necesarios para la entrega de documentación escolar y documentos académicos traducidos tanto a familias inmigrantes como a profesorado, lo cual supone una importante barrera lingüística a nivel escrito.

Otro punto que confirma la necesidad de un intérprete y un traductor en el ámbito educativo se relaciona con la colaboración del alumnado traductor en las aulas de los centros educativos. Este aspecto supone ser interesante ya que el código ético de la interpretación no concibe que un menor interprete el mensaje, sino que debe hacerlo un profesional cualificado. En este sentido, este es otro punto más a favor que indica que es necesaria la inclusión de los perfiles profesionales anteriormente mencionados, principalmente para la creación de nuevos puestos de trabajo y para resultar ser figuras clave en el ámbito educativo a la hora de comunicarse con alumnado extranjero matriculado en los centros y sus respectivas familias que aún desconozcan la lengua del país de acogida, en este caso el español.

## **5.- Bibliografía.**

Alfaya Hurtado, J., Muñoz Repiso Izaguirre, M. (2005) "La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España", Volumen 168 de Investigación (Centro de Investigación y Documentación Educativa (España), Ministerio de Educación. [En línea] URL: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/col168pc.pdf> (Última consulta: 16 de marzo de 2014)

Booth, T. y Ainscow, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Cebrián Abellán, A. (1999), "El marco legal de la pluralidad cultural en la Unión Europea. Su incidencia en España" en *Anales de Historia Contemporánea*, Murcia, Universidad de Murcia, págs. 87-102 [En línea]

URL: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/236630.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/236630.pdf) (Última consulta: 13 de marzo de 2014)

Colectivo Yedra et al. (2008), *Glosario Educación Intercultural*, Diseño y maquetación por Charo Villa, Madrid [En línea] URL: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Glosario.pdf> (Última consulta: 16 de marzo de 2014)

Cruz del Pino, R.M., Ruiz París, C., García Montoya, S. y González-Medina, M.C. (2011) *Guía Básica de Educación Intercultural editada por la Junta de Andalucía*, Artes Gráficas Servigraf, S.L, Sevilla

Eurydice (2009) *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa: medidas para fomentar la comunicación con las familias inmigrantes y la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante*, Unión Europea, Bruselas:

Espinar Vicente, J.M (2006) *Extranjería e inmigración en España*, Imprenta Fareso, Madrid.

Grupo CRIT (2003) *Claves para la comunicación intercultural*, Publicaciones de la Universidad Jaume I, Castellón

Hale, S.B (2007) *Community interpreting*, Palgrave Macmillan, Nueva York

Junta de Andalucía (2011) *Guía de protección de datos de carácter personal para los centros de enseñanza (Ley Orgánica 15/1999 y Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre)*, Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla

López Reillo, P. (2006) *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*, Cabildo Insular de Tenerife Área de Desarrollo Económico, diseño y maquetación por Javier Cabrera S.L., Tenerife.

Morales Orozco, L. (2006) *La integración lingüística del alumnado inmigrante, propuestas para el aprendizaje cooperativo*, Editorial Catarata, Madrid.

Professional Standards Committee, (2000), *Interpreting in Educational Settings*



(K-12) Registry for Interpreters for the Deaf, [En línea] URL: [http://www.ncsd.net/programs/cass/standard\\_practice\\_ed.pdf](http://www.ncsd.net/programs/cass/standard_practice_ed.pdf) (Última consulta: 13 de marzo de 2014).

Ruiz Román, C. (2003), *Educación Intercultural: Una visión crítica de la cultura*, Editorial Octaedro, Barcelona

### **Páginas web**

<http://centros4.pntic.mec.es/ies.de.tobarra/dptos/orienta/acogida.htm>

[http://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Hillmann:Pol%C3%ADtica\\_educativa\\_de\\_la\\_Uni%C3%B3n\\_Europea](http://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Hillmann:Pol%C3%ADtica_educativa_de_la_Uni%C3%B3n_Europea)

### **Legislación**

Comisión Europea (2008), *LIBRO VERDE Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*, Unión Europea, Bruselas [En línea] URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:ES:PDF> (Última consulta: 20 de marzo de 2014)

España. Constitución Española, artículos nº 20.4, 27, 27.2, 40.2 y 44.1. BOE Núm. 311 de 29 de diciembre de 1978. [En línea] URL: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>. (Última consulta: 13 de marzo de 2014)

España. Instrucciones de 9 de Octubre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del Programa de Acompañamiento de Escolar y del Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes [En línea] URL: <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc9octubre2012Acompañamiento.pdf> (Última consulta: 12 de marzo de 2014)

España. Instrucciones de 18 de Octubre de 2013 de la Dirección General de

Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía. [En línea] URL: <http://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instruc18oct2013Proa.pdf> (Última consulta: 12 de marzo de 2014)

España. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA Núm. 252 de 26 de diciembre de 2007. [En línea] URL: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf> (Última consulta: 12 de marzo de 2014)

España. Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía. BOJA Núm. 140, de 2 de diciembre de 1999. [En línea] URL: <http://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-24195-consolidado.pdf> (Última consulta: 12 de marzo de 2014)

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa. BOE Núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. [En línea]. URL: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (Última consulta: 11 de marzo de 2014).

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE Núm.106 de 4 de mayo de 2006. [En línea] URL: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>. (Última consulta: 11 de marzo de 2014)

España. Ley Orgánica 10 /2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE Núm. 307, de 24 de diciembre de 200. [En línea] URL: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>. (Última consulta: 11 de marzo de 2014)

España. Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE Núm. 10, de 12 de enero de 2000. [En línea] URL: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2000/BOE-A-2000-544-consolidado.pdf> (Última consulta: 11 de marzo de 2014)

España. Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de la Conserjería de Educación de la Junta de Andalucía. BOJA Núm. 33 de 14 de febrero de 2007 [En línea] URL: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf> (Última consulta: 13 de marzo de 2014)