



Universidad
de Alcalá

**LA FORMACIÓN PARA ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS EN LENGUAS
DE MENOR DISFUSIÓN / PROFESSIONAL TRAINING FOR
PUBLIC SERVICE INTERPRETING AND TRANSLATION
STUDENTS IN LANGUAGES OF LESSER DIFFUSION**

2022 - 2023

**Máster Universitario en Comunicación Intercultural,
Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos**

Presentado por:

D^ª NOELIA SARD CHOUTKA

Dirigido por:

Dra. D^ª CARMEN VALERO-GARCÉS

Alcalá de Henares, a 2 de septiembre de 2023

RESUMEN

Uno de los aspectos de los cuales más se enorgullece la Unión Europea es de su diversidad lingüística, pero ¿realmente apoya la total diversidad de lenguas existente en el territorio europeo? La respuesta es no, ya que únicamente reconoce de forma oficial veinticuatro lenguas de los ochenta y cuatro idiomas autóctonos del territorio, sin tener en cuenta la enorme cantidad y variedad de lenguas procedentes de los movimientos migratorios. Algunas de estas lenguas de menor difusión regionales cuentan con cierto reconocimiento legal por parte de las instituciones del país o región en las que se encuentran, pero la supervivencia de muchas otras depende únicamente de la lucha de sus hablantes y de financiación privada. En el ámbito educativo, si bien es cierto que algunas de estas lenguas regionales se imparten en mayor o menor medida en los niveles de educación obligatoria, en varias zonas europeas no forman parte de los planes de estudio universitarios.

Por otra parte, la llegada de población extranjera en un espacio y tiempo limitado en la última década del siglo XX y a lo largo del siglo XXI supuso y sigue suponiendo un aumento de población residente europea alófona y, por ende, un aumento de población que acude a los servicios públicos con un conocimiento nulo o limitado de la lengua oficial. Como se podrá ver a lo largo de este escrito, una parte importante de estos servicios públicos no ofrecen a los usuarios de lengua extranjera ningún tipo de ayuda lingüística para facilitarles la comunicación con los proveedores, por lo que estas personas deberán acudir a los centros acompañados de intérpretes *ad hoc*, sin formación alguna en la profesión y, a menudo, con un conocimiento limitado de la lengua mayoritaria y de la terminología específica del sector, aspectos que pueden desencadenar consecuencias graves.

El objetivo principal de esta investigación es, mediante una revisión bibliográfica de varios estudios publicados en línea, analizar la tipología y la calidad de la formación disponible para los futuros traductores e intérpretes de los servicios públicos, las lenguas en las que se ofrece, así como las lenguas de menor difusión que conocen los estudiantes de los grados y másteres de traducción e interpretación, tanto en la Unión Europea como específicamente en España. Las hipótesis planteadas son que, por una parte, un elevado porcentaje de estudiantes de traducción e interpretación en la Unión Europea es conocedora de alguna lengua de menor difusión y el error que las universidades cometen al no permitir a estos alumnos formarse en sus lenguas hereditarias; por otra parte, que la oferta de cursos formativos en TISP se encuentra muy limitada, tanto a nivel estatal como europeo; y, por último, las consecuencias que puede

ocasionar el hecho de que intérpretes no calificados sean los responsables de mediar a nivel lingüístico entre los proveedores de los servicios públicos y los usuarios alófonos.

Para confirmar estas hipótesis, se tratarán los siguientes puntos: i) se presentará el marco teórico en el que se encuadran las lenguas de menor difusión presentes en la Unión Europea, siendo estas tanto las lenguas regionales como las lenguas de la migración (principalmente las extracomunitarias); ii) se presentará el papel de la traducción y la interpretación en la protección de las lenguas regionales así como la importancia de la TISP de lenguas extracomunitarias; iii) finalmente, se analizará un listado de publicaciones especializadas en el sector de la traducción y la interpretación y de la TISP, varias de ellas basadas en encuestas realizadas a estudiantes, así como a usuarios de los servicios públicos.

Por último, los resultados confirman, por una parte, la hipótesis de que no existe una gran oferta universitaria para formarse en traducción e interpretación en lenguas de menor difusión en la Unión Europea, aunque una gran parte de los estudiantes de estos grados y másteres conozcan una o más lenguas extracomunitarias o regionales, así como la dificultad de poder obtener una formación universitaria especializada en el sector de la TISP. Por otra parte, también se confirma la hipótesis de que, hasta en países con servicios de TISP regularizados, existe una enorme demanda de intérpretes en los servicios públicos y una falta de profesionales formados, principalmente de lenguas de menor difusión, por lo que con frecuencia los usuarios alófonos deben recurrir a intérpretes *ad hoc*, hecho que puede ocasionar consecuencias negativas en el rendimiento de estos servicios al ciudadano.

PALABRAS CLAVE:

interpretación, traducción, figura/papel del traductor-intérprete, programas de formación de T&I, profesionalización de TISP

ABSTRACT:

One of the aspects the European Union is most proud of is its linguistic diversity. However, does the institution really support the full linguistic diversity existing in the European territory? The answer is no, as only twenty-four of the territory's eighty-four indigenous languages are officially recognized by the institutions, and those numbers are without taking into consideration the diversity of languages related to migration. Some of these European

regional languages are legally recognized by the institutions of the country or region in which they are found, but the survival of many others depends entirely on the effort of their speakers and on private funding. Regarding to education, while, in the region in question, the regional language may be taught as part of the primary and secondary education curriculum, it is quite often not the case in higher education studies.

On the other hand, the arrival of an important amount of migrant population in a limited space and time throughout the last decade of the 20th century and during the 21st century has also led to an increase in the number of allophone European residents and thus to an increase in the number of people using public services with little or no knowledge of the official languages. As this written document shows, a significant number of these public services centers do not provide any language support for users who do not speak the language in order to facilitate communication with the service provider. These individuals must therefore go to these centers accompanied by ad hoc interpreters, who have no professional training and who often have a limited knowledge of the majority language and of the terminology specific to the sector, which can come with serious consequences.

The main aim of this study is to analyze, through a literature review of several studies published online, the nature and quality of Public Service Translation and Interpreting training, the languages in which these training courses are offered, and the languages of lesser diffusion that the students of Translation and Interpreting studies speak, throughout the EU countries and specifically in Spain. The hypotheses put forward are that, on the one hand, there is a large proportion of Translation and Interpreting students in the EU who speak a language a lesser diffusion, and the mistake universities are making by not offering to these students the opportunity to specialize their studies in their hereditary language; on the other hand, the very limited availability of PSIT training courses at both national and European level; and finally, the possible negative consequences of the participation of ad hoc interpreters in the linguistic mediation between service providers and allophone users.

In order to substantiate these hypotheses, the following points will be addressed: i) a theoretical framework focused on the EU languages of lesser diffusion, including regional languages and migrant languages (mainly non-EU languages); ii) the role of translation and interpreting in the preservation of regional languages, and the importance of PSIT for speakers of non-EU languages; iii) finally, a list of publications specialized in the fields of translation and interpreting and PSIT, some of which are based on surveys conducted with students and users of public services.

Finally, the results confirm, on the one hand, the hypothesis that there is not a wide offer of higher education studies of translation and interpreting in the European Union specialized in languages of lesser diffusion, even though a large part of the students of these bachelor's and master's degrees know one or more non-EU and/or regional languages, and the difficulty existing to obtain university training specialized in PSIT. On the other hand, the results also confirm the hypothesis that, even in countries where PSIT services are standardized and legalized, there is a high demand for interpreters in public services and a lack of trained professionals, mainly in languages of lesser diffusion, which results in allophone users having to rely on ad hoc interpreters, increasing the risk of negatives consequences.

KEYWORDS

interpreting, translation, role of the translator-interpreter, training program in T&I, PSIT professionalization

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	8
2.	Marco teórico	13
2.1.	Las lenguas minoritarias en la Unión Europea.....	13
2.1.1.	Las lenguas regionales de la Unión Europea.....	16
2.1.2.	Las lenguas de la migración en la Unión Europea	21
2.1.3.	Las lenguas en peligro de extinción según la UNESCO	29
2.2.	Las lenguas de menor difusión en la enseñanza.....	32
2.2.1.	Las lenguas de menor difusión en la enseñanza obligatoria.....	33
2.2.2.	Las lenguas de menor difusión en la enseñanza postobligatoria	37
2.3.	El papel de la traducción y la interpretación en la protección de las lenguas regionales	42
2.4.	El papel de la traducción y la interpretación de las LMD no europeas en los servicios públicos	43
3.	Muestra de datos – Revisión bibliográfica	47
3.1.	<i>Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison</i> (Dustmann, Frattini & Lanzara, 2012)	49
3.2.	<i>Inmigración y Universidad. Una aproximación al caso de la Universidad de La Laguna</i> (Machado, 2015)	53
3.3.	<i>El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora</i> (Gregorio, 2018).....	61
3.4.	<i>Avances en política multilingüe de la UE: TISP, Estudiantes de Traducción y Lenguas de Menor Difusión</i> (Valero-Garcés, 2023).....	66
3.5.	<i>Formación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en los Programas Oficiales de Grado Impartidos en España</i> (Camacho, 2019)	69
3.6.	<i>La formación en interpretación sanitaria y su camino hacia la profesionalización: un análisis de itinerarios formativos propuestos desde distintas entidades en España</i> (Álvaro & Lázaro, 2021)	73
3.7.	<i>Lenguas minoritarias y cooficiales de España y su traducción en los Servicios Públicos</i> (Pérez Ramírez, 2014).....	77
3.8.	<i>La voz de los pacientes alófonos: un estudio exploratorio de sus experiencias con intérpretes sanitarios en España</i> (Pérez Estevan, 2023).....	80
3.9.	<i>La observación de intérpretes no certificados tras una formación de corta duración: análisis de riesgos</i> (De Wilde, van Hest, Rillof & Van Poucke, 2021).....	85
4.	Conclusiones	87
5.	Bibliografía.....	91
6.	Anexo	102
6.1.	Traducción.....	102

Índice de tablas

Tabla 1.....	23
Tabla 2.....	26
Tabla 3.....	29
Tabla 4.....	51
Tabla 5.....	54
Tabla 6.....	55
Tabla 7.....	56
Tabla 8.....	71
Tabla 9.....	82

Índice de figuras

Figura 1	15
Figura 2	30
Figura 3	58
Figura 4	59

1. Introducción

Uno de los elementos que caracterizan la Unión Europea y que la hacen una entidad única en el mundo es el enaltecimiento de su diversidad lingüística y que se reconozcan estas lenguas como equitativas en la redacción de las leyes centrales o en cualquier publicación oficial, así como en cualquier congreso o reunión que implique varios países. Con el fin de obtener este resultado, la Unión Europea reconoce como oficiales veinticuatro idiomas y asegura que cualquier persona con residencia o nacionalidad en un país comunitario tiene el derecho de usar cualquiera de estas lenguas en las instituciones europeas y de ser atendido en ella. Además, mediante el Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea y la Dirección General de Traducción en la Comisión Europea, así como la Dirección General de Interpretación en la Comisión Europea, la Dirección General de Logística e Interpretación de Conferencias en el Parlamento Europeo y la Dirección de Interpretación en el Tribunal de Justicia de la UE, se asegura la traducción de la legislatura europea, así como de cualquier documento oficial, y la interpretación en las conferencias y reuniones organizadas por las instituciones, entre otros logros. Pero, a pesar de que estos veinticuatro idiomas estén reconocidos como oficiales, a menudo se termina haciendo uso en aquellas reuniones más pequeñas de las consideradas lenguas vehiculares europeas, que son el inglés, el alemán y el francés. A esto se le suma que muchos de los sitios webs oficiales de la UE no están traducidos a estas lenguas oficiales y únicamente aparecen en inglés o en inglés, francés y alemán.

Por otra parte, como bien se sabe, existen muchas lenguas en el territorio comunitario no reconocidas por las entidades centrales ni, en muchos casos, por los propios países. Si bien es verdad que en las últimas décadas las lenguas regionales han ido ganando reconocimiento, no solo en Europa, sino también alrededor del planeta, para algunos de estos idiomas estos movimientos han llegado demasiado tarde, en un punto en el que ya es prácticamente imposible que estas lenguas consigan no desaparecer en los próximos años y recuperar unos niveles de hablantes y de normalidad seguros para evitar su desaparición. En el territorio comunitario se hablan un total de ochenta y cuatro idiomas, sin tener en cuenta las lenguas de la migración, de los cuales sesenta no están reconocidos por las instituciones como oficiales. Estas lenguas son las conocidas como lenguas regionales y son habladas por unas cincuenta millones de personas, lo que equivale a un diez por ciento de la población de la Unión Europea. Estas lenguas a menudo también se conocen como lenguas minoritarias frente a las lenguas mayoritarias, que

son las reconocidas como lenguas oficiales de los Estados europeos, aunque algunas de ellas cuenten con más hablantes que algunas de las mayoritarias. Por otra parte, algunas, aunque pocas, de estas lenguas regionales europeas cuentan con cierto reconocimiento legal dentro de la legislatura del país o región en el que se encuentran, como sería el caso de las lenguas cooficiales del Estado español. Otras lenguas minoritarias del continente son, por ejemplo, el danés en Alemania o el sueco en Finlandia, que se encuentran en situación de lenguas minorizadas al no ser reconocidas de manera oficial.

La distinción entre lenguas mayoritarias y minoritarias se empieza a observar con la creación de los Estados europeos en los siglos XVIII y XIX, donde reinaba el lema «una lengua – un Estado» y se designó una de las lenguas regionales como única lengua estatal. El resto de lenguas empezaron a considerarse lenguas incultas y lenguas del pueblo y fueron perdiendo reconocimiento y número de hablantes. No fue hasta la década de 1980 que se empezaron a firmar acuerdos para proteger estas lenguas regionales, aunque siguen siendo a día de hoy meros documentos en los cuales se recomiendan ciertas acciones para proteger estas lenguas y evitar que desaparezcan con el paso del tiempo, pero que carecen de carácter legal, por lo que los países firmantes pueden decidir si tomar medidas para promover el uso de estas lenguas o hacer que la supervivencia de estas recaiga en acciones llevadas a cabo por parte de entidades privadas y de sus hablantes. Algunas de estas intervenciones fueron la publicación por parte de la ONU en el año 1992 de la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas o la Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias, también adoptada en el año 1992.

El caso de España es un caso bastante particular en Europa, ya que es uno de los pocos países en el que varias regiones cuentan con dos lenguas cooficiales. En estas zonas, las lenguas regionales cuentan con mayor o menor fuerza dependiendo de las entidades políticas que dirigen cada comunidad autónoma, pero el hecho de que sean oficiales les otorga cierto reconocimiento a nivel legal, cosa que no ocurre con el resto de lenguas regionales españolas.

Frente a la falta de protección que las lenguas regionales reciben, la UNESCO creó un método para etiquetar el riesgo que tienen los idiomas de alrededor del mundo de terminar desapareciendo y se publica cada ciertos años el *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*, en el que se enmarcan las características de cada lengua, como su número de hablantes, su oficialidad, su situación educativa y literaria, su estandarización, etc., con el fin de decidir si sufren algún riesgo de desaparecer y que las entidades de los países afectados puedan actuar

antes de que sea demasiado tarde. Según la UNESCO, existen actualmente seis mil lenguas en el mundo, de las cuales cerca de la mitad se encuentra en peligro de desaparecer. La entidad considera que tres de las lenguas regionales españolas se encuentran en situación de peligro y que es necesario que las entidades gubernamentales tomen acción cuanto antes para evitar que terminen extinguiéndose, siendo estas el aranés, el aragonés y el asturleonés.

En otro orden de cosas, otro de los temas en los que este Trabajo de Final de Máster se centrará será el otro tipo de lenguas minoritarias que encontramos en el territorio comunitario: las lenguas de la migración, principalmente las lenguas extracomunitarias. Por este motivo, a menudo aparecerá en esta publicación el término «lenguas de menor difusión» o sus siglas (LMD) para referirse tanto a las lenguas regionales como a las lenguas de la migración extracomunitarias.

La ola de la migración europea es un movimiento en constante alza, tanto a nivel intracomunitario como de personas provenientes de países extracomunitarios. Estos movimientos de población llevan con si una gran diversidad de lenguas, que forman hoy en día parte de las lenguas europeas, ya que algunas de ellas cuentan con mayores cifras de hablantes en el continente que algunos idiomas comunitarios oficiales. Si bien es verdad que existen constantes en los países de origen de esta población migrante que llega a Europa, los conflictos bélicos y los cambios políticos hacen que exista una constante variabilidad en estas cifras. Algunas de estas constantes son, por ejemplo, la población de origen turco o polaco en Alemania, la población marroquí, rumana y británica en España o la argelina en Francia. Algunos de estos grupos extracomunitarios migraron al continente europeo durante la segunda mitad del siglo XX, por lo que sus descendientes ya nacieron en estos países de llegada y son los conocidos como la «segunda generación de migrantes». A pesar de llevar varias décadas residiendo en el territorio, varias de estas personas han conseguido mantener su lengua materna en el ámbito familiar o social, por lo que sus hijos y nietos, aun siendo nacionales europeos, también hablan su idioma hereditario. Por estos motivos, Europa es un continente ampliamente multicultural y multilingüe, aspecto que debería potenciarse por parte de las instituciones estatales y centrales de la UE, pero, como ya veremos a lo largo de este escrito, no es el caso. A raíz del asentamiento de esta población de origen migrante en la UE, han surgido acontecimientos lingüísticos peculiares en el territorio, como los multietnolectos, nuevos dialectos de la lengua mayoritaria del país combinada con vocabulario y aspectos gramaticales

de diversas lenguas de la migración que comparte la población joven de una ciudad, zona o país, sea de origen extranjero o no.

Una de las herramientas más poderosas para normalizar las lenguas de menor difusión es la educación, pero ¿qué lugar tienen las lenguas regionales y las lenguas de la migración en la Unión Europea? Para responder a esto, cabrá primeramente diferenciar entre los tres tipos de lenguas de menor difusión (regionales, extranjeras comunitarias y extranjeras no comunitarias), así como el lugar que tienen en la educación obligatoria y en la educación postobligatoria, diferente en cada país del territorio y hasta entre las diversas regiones de un mismo país. Algunos países sí incluyen sus lenguas regionales en la educación obligatoria, como España (las lenguas cooficiales), pero otros siguen ignorándolas o aprobando leyes muy superficiales por la presión ejercida por parte de la población, como en algunas regiones francesas. El caso de las lenguas de la migración varía mucho entre aquellas lenguas de la migración comunitarias, principalmente si son las consideradas como «lenguas vehiculares de las instituciones», y las lenguas extracomunitarias. Como bien se sabe, la principal lengua extranjera incluida en prácticamente todos los centros de educación obligatoria europeos desde temprana edad es el inglés. Además, en los niveles de educación secundaria obligatoria, se suele ofrecer al alumnado la opción de aprender una segunda lengua extranjera, siendo estas principalmente el francés, el español, el alemán y el italiano. Las lenguas extracomunitarias son inexistentes en el ámbito educativo obligatorio comunitario, con algunas pocas excepciones.

Por otro lado, la situación de las lenguas de menor difusión en las universidades es bastante diferente, ya que dependerá de cada centro y de la situación de la lengua entre la sociedad para que estas oferten sus estudios en la lengua regional del territorio o no. Los estudios universitarios donde se suele encontrar una mayor oferta lingüística, tanto de lenguas regionales como de lenguas de la migración, son los de la rama humanística, principalmente en los grados y másteres de Filología y de Traducción e Interpretación. Aun así, en pocos de ellos se da la opción de aprender o especializarse en una lengua extracomunitaria y, si se da el caso, suelen ser el árabe, el mandarín o el ruso. El país de la UE que destaca por su variedad de oferta lingüística en los estudios de Traducción e Interpretación es España.

También se mencionará a lo largo de este trabajo la importancia de la traducción y la interpretación, tanto en la protección de las lenguas regionales, como en los servicios públicos ofrecidos a la sociedad, con el fin de proveer a toda la sociedad de estos servicios de manera equitativa, sin importar cuál sea su lengua materna. El problema viene cuando no se ofrece la

posibilidad al alumnado universitario de formarse en estas lenguas o de especializarse en el sector de los servicios públicos, por lo que a menudo los usuarios extranjeros alófonos deben acudir a amigos, familiares o conocidos para que estos medien los encuentros lingüísticos con los proveedores de estas entidades.

Como se mencionaba anteriormente, las cifras de migración que reciben los países europeos están en constante aumento, por lo que la cantidad de personas que hablan varias lenguas también aumenta. A partir de esto, se podría suponer que, por una parte, existe una mayor cantidad de personas matriculadas en la universidad que disponen de conocimientos de LMD extracomunitarias y que, por otra parte, la demanda de traductores e intérpretes en los servicios públicos también aumenta. Entonces, ¿por qué no se permite a la población formarse a nivel universitario en estas LMD?; ¿por qué no se oferta una mayor cantidad de formación universitaria especializada en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos?; ¿cuáles son las consecuencias de recurrir a intérpretes *ad hoc* en entornos tan especializados como los servicios públicos?

Con el objetivo de responder a estas preguntas, se ha realizado una revisión bibliográfica de nueve publicaciones distintas, la mayoría de ellas enfocadas en la situación actual del sector en España. Por una parte, se recogerán dos publicaciones centradas en analizar el porcentaje de estudiantes extranjeros y migrantes de segunda generación matriculados en estudios universitarios en España y en la UE, así como dos más centradas en establecer el perfil lingüístico del alumnado de grados y másteres de traducción e interpretación. A continuación, se analizarán dos artículos enfocados en retratar las opciones de formación en TISP de los estudiantes de Traducción e Interpretación en España. Las últimas tres publicaciones se enfocan principalmente en la situación actual de los servicios de traducción e interpretación de los servicios públicos, tanto en lenguas regionales como en lenguas extranjeras y los problemas que conlleva la falta de personal formado en este ámbito de trabajo.

2. Marco teórico

2.1. Las lenguas minoritarias en la Unión Europea

«La política lingüística de la Unión se basa en el respeto de la diversidad lingüística de todos los Estados miembros y en la creación de un diálogo intercultural en toda la Unión» (Parlamento Europeo [PE], s.f. a).

La Unión Europea es una organización compuesta por 27 países miembros y que reconoce 24 lenguas como oficiales: «el alemán, el búlgaro, el checo, el croata, el danés, el eslovaco, el esloveno, el español, el estonio, el finés, el francés, el griego, el húngaro, el inglés, el irlandés, el italiano, el letón, el lituano, el maltés, el neerlandés, el polaco, el portugués, el rumano y el sueco» (Unión Europea [UE], s.f.), las primeras reconocidas como tales siendo el alemán, el francés, el italiano y el neerlandés en 1958 y la última siendo el croata, con la adhesión del país a la UE en 2013 (PE, s.f. b). En la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE se afirma que «toda persona que sea nacional de la UE tiene derecho a utilizar cualquiera de las 24 lenguas oficiales para comunicarse con las instituciones de la UE, y las instituciones deben responder en la misma lengua» (UE, s.f.). La condición de oficiales también implica que toda la legislación europea se encuentre disponible en todas estas lenguas, así como la traducción de cualquier comunicación escrita y electrónica oficial y la interpretación simultánea o consecutiva en cualquier reunión oficial o intervención de sus diputados en el Parlamento Europeo. Esto se consigue mediante los profesionales que trabajan en el Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea, la Dirección General de Traducción y la Dirección General de Interpretación en la Comisión Europea, la Dirección General de Logística e Interpretación de Conferencias en el Parlamento Europeo y la Dirección de Interpretación en el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (PE, s.f. b). Aun así, varias páginas de los sitios webs oficiales de la UE únicamente han sido redactados por humanos y aprobados por la entidad en inglés, francés y alemán. Para poder leer estos documentos en el resto de lenguas oficiales, existe la posibilidad en algunas de estas páginas de traducir el texto mediante una herramienta de traducción automática, el resultado de la cual no ha sido aprobado por ningún profesional.

Por otra parte, como bien se sabe, en el territorio comunitario existen muchas más lenguas de las reconocidas como oficiales por la Unión Europea. Guus Extra, lingüista y catedrático emérito de Lengua y Minorías en la Universidad de Tilburg (Países Bajos), ha dedicado gran parte de su vida laboral a investigar la situación de las lenguas minoritarias, especialmente de las lenguas de inmigración, a nivel nacional y europeo, así como el uso de estas y su estatus frente a la lengua mayoritaria del país en cuestión (Extra, s.f.), motivo por el que se le mencionará en repetidas ocasiones en este escrito, empezando con el párrafo que aparece a continuación en el que se explica la complejidad jerárquica de las lenguas presentes en el territorio comunitario.

Esta diversidad lingüística se considera un requisito previo, más que un obstáculo, para un espacio europeo unido en el que todos los ciudadanos sean considerados de manera equitativa, pero no como iguales, y disfruten de los mismos derechos (Consejo de Europa, 2000). Sin embargo, [...] algunas lenguas desempeñan un papel más importante en el discurso público y político europeo sobre la «celebración de la diversidad lingüística», lema del Año Europeo de las Lenguas (2001). La constelación de lenguas en Europa funciona en realidad como una jerarquía descendente (Extra y Gorter, 2008; Nic Craith, 2006) con la siguiente clasificación de categorías:

- el inglés como lengua franca en las comunicaciones transnacionales,
- el o los idiomas nacionales u oficiales de los países europeos,
- las lenguas minoritarias regionales [...],
- las lenguas minoritarias de la migración [...]. (Extra, 2017, p. 1¹)

De acuerdo con la afirmación anterior y a pesar del reconocimiento único en el mundo que reciben las lenguas comunitarias oficiales, Davyth Hicks (2016) afirma que en la UE existen un total de ochenta y cuatro idiomas, los sesenta no oficiales siendo lenguas regionales, minoritarias y minorizadas. Estas sesenta lenguas son habladas por cincuenta millones de personas, que equivalen a un diez por ciento de la población europea. El autor también afirma que gran parte de esta población se siente a menudo discriminada por el hecho de usar una de estas lenguas no oficiales.

¹ Traducción propia.

Pero ¿qué diferencia existe realmente entre lengua regional, lengua minoritaria y lengua minorizada? Las lenguas regionales, tal como indica su nombre, son las «lenguas propias de una región, que se pueden extender por una parte de uno o varios Estados» (Idiom Concept, s.f.). Por otra parte, las lenguas minoritarias son

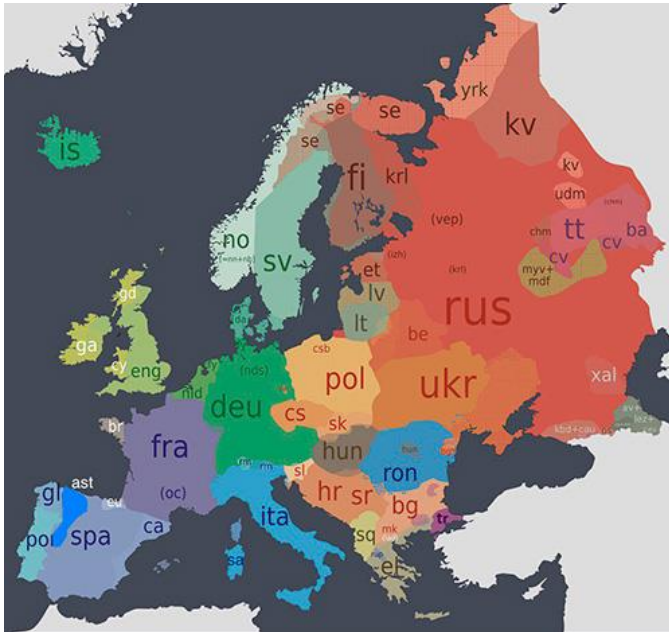
[...] aquellas que [...] no tienen la consideración de oficiales porque el Estado atribuye dicho título a otro idioma. [...] En otros casos, es posible que un idioma declarado oficial y cuya práctica se encuentre protegida tenga todavía la condición de lengua minoritaria, bien por ser reciente la adquisición de tal status, bien porque previamente haya estado discriminada, bien porque todavía no ha llegado a alcanzar la situación propia de una lengua normalizada. Existe, además, otro tipo de lengua minoritaria: es el supuesto de aquellas lenguas cuya oficialidad se extiende sólo a una parte del Estado. En tales casos, es posible que el idioma en cuestión se encuentre marginado en las zonas en las que se emplea otra lengua y donde tendría la condición de lengua minorizada. (Amorrortu et al., 2004)

En algunos casos se habla indistintamente de lenguas minoritarias y minorizadas, pero ¿son realmente lo mismo? La respuesta es no. Así como se explica en la Fundéu (2011), una lengua minoritaria es aquella que tiene un «número reducido de hablantes en relación con otra lengua en un territorio determinado»; en cambio una lengua minorizada es «aquella cuyo uso está restringido por motivos políticos o sociales». En la misma publicación de la Fundéu (2011) también se afirma que «aunque en una lengua puedan darse ambas condiciones, los términos no son sinónimos».

Algunos ejemplos de lenguas minorizadas en Europa que aparecen en la publicación de Amorrortu et al. (2004) son el danés en Alemania, el sueco en Finlandia o el alemán en Italia, entre muchos otros. Esta distinción entre lenguas minoritarias/regionales y lenguas mayoritarias no se encuentra hasta los siglos XVIII y XIX, cuando, «durante los procesos de formación de los Estados europeos, [las lenguas minoritarias] se vieron excluidas del ámbito estatal, principalmente de los sistemas de educación» (Extra, 2017, p. 6²).

Figura 1

² Traducción propia.

Mapa europeo de las lenguas regionales o minoritarias

Nota. Tomada de Viquipèdia.cat (s.f.).

2.1.1. Las lenguas regionales de la Unión Europea

Así como se menciona anteriormente, existen varias decenas de lenguas en el territorio comunitario no reconocidas como oficiales por la UE, aunque algunas de ellas consten de reconocimiento por parte de las autoridades del territorio en las que se encuentran. Algún ejemplo de lenguas regionales reconocidas y protegidas son las lenguas cooficiales del Estado español: el catalán, el euskera y el gallego. Pero, por otra parte, muchas lenguas regionales europeas no cuentan con reconocimiento oficial y su supervivencia y enseñanza a las futuras generaciones depende del esfuerzo y desempeño de los propios hablantes, como es el caso de las lenguas regionales del territorio francés, como el francoprovenzal.

En la década de 1980 se puede observar cómo la protección de estas lenguas regionales, minoritarias o minorizadas, empieza a tomar cierta relevancia, con la creación en 1982 de la Oficina Europea de Lenguas Minoritarias, una organización sin ánimo de lucro impulsada por el Parlamento Europeo con el fin de «promocionar la diversidad lingüística tanto a nivel europeo como internacional, enfocado en reforzar los contactos y desarrollar la cooperación entre aquellas comunidades hablantes de lenguas minoritarias, con la intención de promover la

diversidad lingüística en Europa» (Oficina Europea de Lenguas Minoritarias, 2020). Esta entidad fue cerrada en 2010 por falta de financiación y surgió con la misma finalidad la Red Europea de Igualdad Lingüística (ELEN, por sus siglas en inglés), financiada a nivel privado y que sigue en actividad a día de hoy. El principal objetivo de los miembros de ELEN es:

[...] la promoción, la protección y el bienestar de las lenguas europeas menos usadas (lenguas regionales, minoritarias, en peligro de extinción, indígenas, cooficiales o de naciones más pequeñas) con el fin de obtener la igualdad lingüística para estos idiomas, así como el multilingüismo, bajo la infraestructura más amplia de los derechos humanos, y para ser una voz para los hablantes de estas lenguas a nivel local, regional, nacional, europeo e internacional. [...] El objetivo de ELEN es representar los 50 millones de personas, un 10 % de la población de la UE, hablante de una lengua regional, minoritaria o en peligro de extinción. [...] ELEN está formada por 174 organizaciones miembro encargadas de representar 50 lenguas de 25 Estados europeos. (ELEN, s.f.³)

Una década tras la creación de la Oficina Europea de Lenguas Minoritarias se empezaron a tomar medidas a nivel internacional por parte de instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el objetivo de proteger la diversidad lingüística del planeta. El 1992, la ONU publicó la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. En el artículo 4 de la Declaración se anuncia que

2. Los Estados adoptarán medidas para crear condiciones favorables a fin de que las personas pertenecientes a minorías puedan expresar sus características y desarrollar su cultura, idioma, religión, tradiciones y costumbres, salvo en los casos en que determinadas prácticas violen la legislación nacional y sean contrarias a las normas internacionales.

3. Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades

³ Traducción propia.

adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno. (Organización de las Naciones Unidas, s.f.)

Ese mismo año (1992) se adoptó la Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias, documento que «asigna a los Estados signatarios los objetivos de fomentar y favorecer las lenguas en varios ámbitos de aplicación» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994). En ella se recalca la necesidad de implementar medidas en «la educación, el poder judicial, la administración y los servicios públicos, los medios de comunicación, las actividades e infraestructuras culturales, la vida económica y social y los intercambios transfronterizos» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994). En 2018 se celebró una reforma parcial del proceso de monitorización de la Carta, por la cual se ofrece un margen de cinco años a los países firmantes para implementar las recomendaciones del Comité de Expertos. Tras estos cinco años, el Comité analiza los informes redactados por el Estado en cuestión y los redactados por las asociaciones encargadas de representar a la comunidad de hablantes de dicha lengua y publica un informe de seguimiento (Ramallo, 2021). Aunque se sigan publicando reformas de dicha Carta, las instrucciones que aparecen en estos informes de seguimiento no son más que meras recomendaciones, no tienen ningún carácter legal obligatorio, por lo que en numerosas ocasiones los Gobiernos no llevan a cabo cambios significativos para mejorar la situación de estas lenguas.

El 31 de marzo de 2021, el Consejo de Europa publicó un informe de seguimiento de las recomendaciones urgentes mencionadas en el quinto informe de monitorización de los cambios a los que se había comprometido a modificar el Estado español respecto a la Carta de 2019 (Ramallo, 2021). En este informe de seguimiento se puede observar cómo prácticamente todas las recomendaciones publicadas en el informe de monitorización de 2019 no han sido cumplidas (hasta la fecha de publicación del artículo de Ramallo, en 2021) por parte del Gobierno central o de las entidades gubernamentales de las comunidades autónomas respectivas. Entre ellas están, por ejemplo, la necesidad de modificar la Ley Orgánica del Poder Judicial para garantizar el uso del idioma (el euskera en el País Vasco y en Navarra, el catalán en Cataluña, en Baleares y en la Comunidad Valenciana y el gallego en Galicia) en los procesos judiciales cuando lo solicite una de las partes. Otros ejemplos son la necesidad de eliminar las limitaciones a la enseñanza en gallego en Galicia en todos los niveles educativos o la necesidad de actuar de inmediato para proteger el amazigh en Melilla, este último formando parte de los únicos avances reconocidos por el Comité de Expertos (Ramallo, 2021).

Por otra parte, el 2001 se publicó la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, con el fin de, tal como indica su nombre, defender la importancia de la diversidad cultural a nivel mundial y, entre otros aspectos, la importancia de proteger la diversidad lingüística:

Art. 5: Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural [...]. (UNESCO, 2001)

En el anexo de dicha Declaración también se menciona la importancia de «salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas», así como la importancia de «fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad» (UNESCO, 2001).

En otro orden de cosas, la autora Irene Barañano explica en su artículo «Europa y las lenguas minorizadas: de un pasado oscuro a un futuro prometedor» (2021) la complejidad de la situación lingüística europea y la razón de la desaparición de muchas lenguas regionales, así como el futuro de estas:

[En Europa] han florecido multitud de lenguas que conforman un entramado de heterogeneidad lingüística del que emanan diferentes culturas, expresiones artísticas y estilos de vida. Sin embargo, hace pocos siglos, Europa, con el mazo del colonialismo en mano, arrasó culturas e idiomas ultramar bajo pretexto de civilizar indígenas, pero también dentro de sus propias fronteras, en nombre de la centralización y bajo el yugo de varias dictaduras. Dicho brevemente, tras años cultivando un panorama lingüístico increíblemente rico, Europa se dedicó [...] a aniquilar una gran parte de su identidad lingüística. (Barañano, 2021)

Así como relata la autora, durante gran parte de la historia, Europa ignoró la diversidad lingüística de los países que la componen, tanto a la hora de colonizar otros países, como dentro de estos mismos. «Las tendencias centralizadoras y la ideología de *una lengua - un Estado* han

amenazado la existencia continuada de las lenguas minoritarias» (Extra, 2017, p. 6⁴). Medidas centralizadoras, como sucedió en Francia, donde se eligió en el siglo XVI una lengua regional como *lingua franca*, como única lengua de la ley y la administración, o bien como sucedió durante la dictadura franquista en España, donde se prohibió el uso en cualquier ámbito de cualquier lengua que no fuera el castellano, hicieron que muchas de las lenguas regionales existentes en el continente perdieran su normalización, así como su uso y su número de hablantes, y que, en algunos casos, terminaran por desaparecer. Pero, afortunadamente, hace unas décadas, la protección de las lenguas regionales empezó a ser un tema de gran importancia entre la sociedad europea y se empezaron a tomar medidas para su protección y supervivencia, tal como se ha comentado ya anteriormente. «Mientras cientos de lenguas agonizaban y otras tantas morían, varias asociaciones e instituciones europeas comenzaron a denunciar la situación y a poner en marcha medidas contra el exterminio lingüístico. Esas medidas abarcan, por mencionar algunos ejemplos, desde humildes escuelas de idiomas clandestinas hasta leyes para garantizar traducciones a lenguas regionales en la administración» (Barañano, 2021).

Por otro lado, Barañano (2021) también menciona como con la Carta europea de 1992 se retrata una vez más esta «ironía» europea. Países como Francia, Italia o Rusia, con una gran riqueza lingüística, firmaron el acuerdo y aun así sus Gobiernos no han tomado ninguna o prácticamente ninguna medida para evitar que estas lenguas minoritarias desaparezcan. Podemos observar un claro ejemplo de esto al comparar la situación del euskera en España y en Francia. En el País Vasco español y en parte de Navarra, este idioma cuenta con el estatus de cooficial, junto con ayudas gubernamentales para su promoción; en cambio, en el País Vasco francés, la protección del euskera está en manos de su población hablante y de financiación privada.

Al mismo tiempo, la autora menciona la importancia que tiene el hecho de que el Comité Europeo de las Regiones ofrezca servicios de traducción e interpretación para las lenguas regionales comunitarias, así como la importancia de proyectos lingüísticos europeos como Lingua, Leonardo o Erasmus, que contribuyen en parte al aprendizaje y al reconocimiento de algunas lenguas regionales (Barañano, 2021). Aun así, la UE sigue haciendo uso prácticamente

⁴ Traducción propia.

exclusivo de las lenguas oficiales para funcionar, sobre todo de las tres lenguas consideradas vehiculares en el territorio: el inglés, el francés y el alemán.

Así como explica Extra, «la diversidad lingüística a nivel europeo suele concebirse como una propiedad inherente a la identidad europea y un requisito previo para la integración, acompañada de lemas como “celebrar la diversidad lingüística” o “la diversidad dentro de la unidad”»; en cambio, «la diversidad lingüística a nivel nacional [...] se concibe a menudo como una amenaza para la identidad nacional y un obstáculo para la integración» (Extra, 2017, p. 7-8⁵).

Algunas de las lenguas regionales habladas en el territorio comunitario son el frisón, hablado en algunas partes de Alemania y en la región de Frisia de los Países Bajos; el bretón, en la región francesa de Bretaña; o el euskera, en las regiones del País Vasco español y francés y algunas zonas limítrofes de Navarra.

2.1.2. Las lenguas de la migración en la Unión Europea

Aunque todas las medidas implementadas mencionadas hasta aquí puedan parecer avances para la protección de la diversidad lingüística europea y mundial, la Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias (1992) únicamente hace referencia a las lenguas reconocidas históricamente como de dicho territorio, a las lenguas europeas autóctonas, sin tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística que han traído con si los movimientos migratorios a Europa, que se encuentran en continuo ascenso y variabilidad de origen.

2.1.2.1. Las cifras migratorias de la Unión Europea

Las cifras migratorias en la UE están en constante aumento, no solo de países externos sino también entre los países comunitarios. Pero ¿qué razones llevan a las personas a abandonar

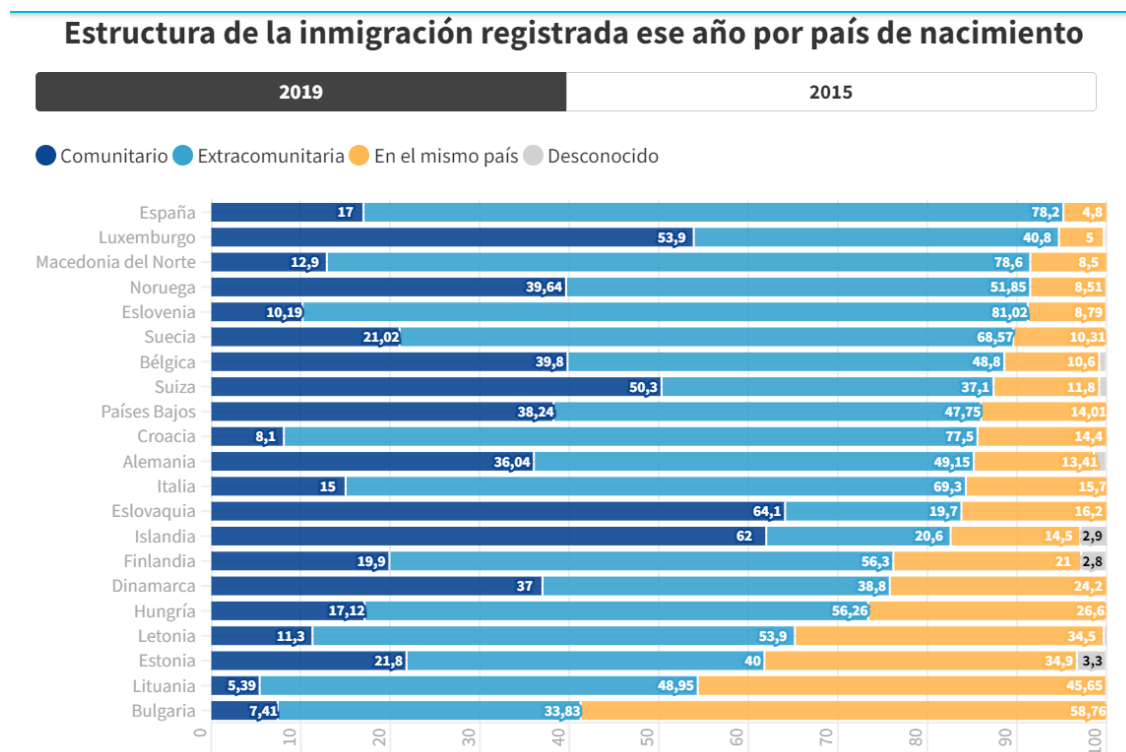
⁵ Traducción propia.

su país? La Unión Europea distingue entre los factores de empuje, que son las razones que llevan a las personas a abandonar su país, y los factores de atracción, que son los motivos por los que alguien decide mudarse a un país en concreto. Por otro lado, también se suele distinguir entre factores sociopolíticos, factores demográficos y económicos y factores medioambientales (PE, 2023).

Los factores sociopolíticos suelen ser los motivos más frecuentes de empuje de la población, ya sea por conflictos bélicos o por persecuciones religiosas, raciales, étnicas o políticas. Esta parte de la población mundial que huye de su país de origen por conflictos armados, violación de los derechos humanos o persecución tiene altas probabilidades de ser acogida como refugiada humanitaria (PE, 2023). «De los 384 245 de los solicitantes de asilo a los que se otorgó el estatus de protección en la UE en 2022, más de una cuarta parte provino de Siria, devastada por la guerra, con Afganistán y Venezuela en segundo y tercer lugar, respectivamente» (PE, 2023). A lo largo de este último año, estas cifras se han visto alteradas por el conflicto bélico en Ucrania por parte de Rusia: «el 52 por ciento de todas las personas refugiadas y otras personas que necesitan protección internacional procede de solo tres países» (ACNUR, 2023), siendo estos Siria, Ucrania y Afganistán. Según ACNUR (2023), 1 de cada 74 personas en el mundo (108,4 millones de personas) se ve obligada a abandonar su hogar por cuestiones sociopolíticas, de las cuales 35,3 millones de personas cuentan hoy en día con el estatus de refugiadas, más del 40 % siendo menores de edad.

Por otra parte, encontramos las personas que se ven obligadas a huir de sus hogares por factores medioambientales como pueden ser tsunamis, huracanes o incendios, pero también procesos más lentos como la sequía o la subida del nivel del mar. Aunque se explica que cuantificar esta tipología de migraciones resulta muy complejo, se estima que habrá «de 25 millones a 1000 millones [de migrantes ambientales] para el año 2050» (PE, 2023) a nivel mundial.

En cuanto a las cifras de migración en la UE y según la página *Estadísticas sobre la emigración a Europa* de la Comisión Europea, «el 1 de enero de 2022, vivían 446,7 millones de personas en la UE: 23,8 millones eran ciudadanos de países no pertenecientes a la UE (5,3 % de la población total de la UE) y 38.0 millones de personas habían nacido fuera de la UE (8,5 % de todos los habitantes de la UE)» (CE, 2023). Cabe tener en cuenta que estos datos únicamente reflejan la población con un estatus oficial de inmigración.

Tabla 1*Estructura de la inmigración registrada ese año por país de nacimiento*

Nota. Tomada de Epdata (2022).

Como se puede observar en la tabla anterior, en países como Eslovaquia, Islandia Luxemburgo o Suiza, más del 50 % de la población migrante proviene de un país comunitario. En cambio, en países como España, Italia, Eslovenia, Croacia o Lituania, gran parte de esta población extranjera procede de países extracomunitarios.

Centrándonos en las cifras de población migrante en España, «uno de cada seis residentes ha nacido en el extranjero. [...]. [En el año 2020] España ocupaba [...] la posición número 10 en el mundo en número absoluto de población migrante, con más de siete millones de personas» (Funcas, 2022).

2.1.2.2. Las lenguas de la migración de la Unión Europea

Con todos los datos previamente expuestos, podemos intentar imaginarnos las cantidades de lenguas que se mueven con estos flujos migratorios. Así como explican Castillo y Estévez (2022), vivimos en un mundo globalizado, en el que las sociedades monolingües son cada vez más escasas, sobre todo en las zonas urbanas. «[...] las minorías lingüísticas autóctonas [...] cohabitan con un creciente número de minorías lingüísticas alóctonas, originadas en contextos de migración y desplazamiento forzado y refugio» (Castillo y Estévez, 2022, p. 19).

Dentro del mismo territorio europeo existen diferencias entre la situación y el reconocimiento de las diferentes tipologías de lenguas minoritarias:

A escala europea, las lenguas regionales tienen más poder que las lenguas de inmigración en Europa Central y Oriental, mientras que en la mayoría de los países de Europa Occidental ocurre lo contrario (Extra y Yağmur, 2012). A nivel nacional, las lenguas regionales tienden a tener un mayor número de hablantes en las zonas rurales, mientras que las lenguas de inmigración tienden a concentrarse en las zonas urbanas. (Extra, 2017, p. 6-7⁶)

Aunque las lenguas minoritarias regionales y las lenguas de inmigración tengan una historia y un estatus muy diferentes, estas tienen ciertos puntos en común, como

[...] su distribución, su vitalidad doméstica y pública, los factores determinantes del mantenimiento de la lengua frente a su desplazamiento hacia las lenguas mayoritarias, la relación entre lengua, etnia e identidad, y la situación de las lenguas minoritarias en las escuelas, en particular en las etapas obligatorias de la enseñanza primaria y secundaria. (Extra, 2017, p. 5⁷)

Puede que, por esta razón, al hablar de ambas tipologías de lenguas, estos últimos años haya crecido en publicaciones redactadas en inglés el uso del término «*language of lesser diffusion*» o «*language of limited diffusion*» (LLD) para referirse tanto a lenguas regionales como lenguas de inmigración, minoritarias o minorizadas. Como consecuencia a este uso, también se puede observar la aparición del término «lengua de menor difusión» (LMD) en textos redactados en español. Por este motivo, de ahora en adelante, en este trabajo de

⁶ Traducción propia.

⁷ Traducción propia.

investigación se usará el término «lengua de menor difusión» o sus siglas para referirse a ambos tipos de lenguas minoritarias del territorio comunitario.

Tomando únicamente como referencia las cifras mencionadas en el apartado anterior sobre el origen mayoritario de las personas en protección internacional o con el estatus de refugiadas en el territorio comunitario, podemos ya establecer una lista de varios de los idiomas que podemos encontrar en los países de la UE. Cabe tener en cuenta que existen lenguas regionales en gran cantidad de los países de alrededor del mundo, por lo que cabe la posibilidad de que esta población migrante traiga con sí más de un idioma. Tomando como referencia los orígenes de la mayoría de la población migrante no comunitaria, podemos establecer una pequeña lista de las lenguas migrantes más frecuentes que encontramos actualmente en el territorio de la UE: aquellos provenientes de Siria, hablarán árabe, aunque también puedan comunicarse habitualmente en alguna otra lengua no oficial del país, como el kurdo; las personas afganas, el dari o persa afgano y el pastún, así como posiblemente cualquier otra lengua regional, como el baluchi; los originarios de Venezuela, el español y puede que alguna lengua indígena americana, como el arahuaca; y la población ucraniana, el ucraniano y el ruso.

Por otra parte, al tener en cuenta que la mayoría de la población migrante extracomunitaria que reciben los países del sudoeste europeo, como Francia, Italia o España, proviene de África y de América latina, podemos añadir al listado anterior otro gran número de lenguas, ya que la mayoría de países de estas regiones cuentan con una amplia variedad de lenguas regionales. Aun así, cabe tener en cuenta que una gran parte de la población procedente del continente africano también hablará o tendrá nociones de inglés o francés, porque siguen siendo lenguas oficiales en muchos países africanos, por los antecedentes coloniales que sufrieron estos países. Otro país que acoge cifras importantes de migrantes extracomunitarios es Alemania, con una mayoría de hablantes turcos y rusos. Por otro lado, otro idioma de migración predominante en el territorio comunitario eran los idiomas de la India y de Pakistán, como el hindi, el urdu o el punjabi, así como de los países vecindarios, aunque con la salida del Reino Unido de la Unión Europea en 2020, la población originaria de estos países ha disminuido notablemente en la UE.

Junto con los anteriores idiomas, no cabe olvidar que la población europea suele migrar también bastante dentro del mismo territorio comunitario, como se puede observar en la tabla

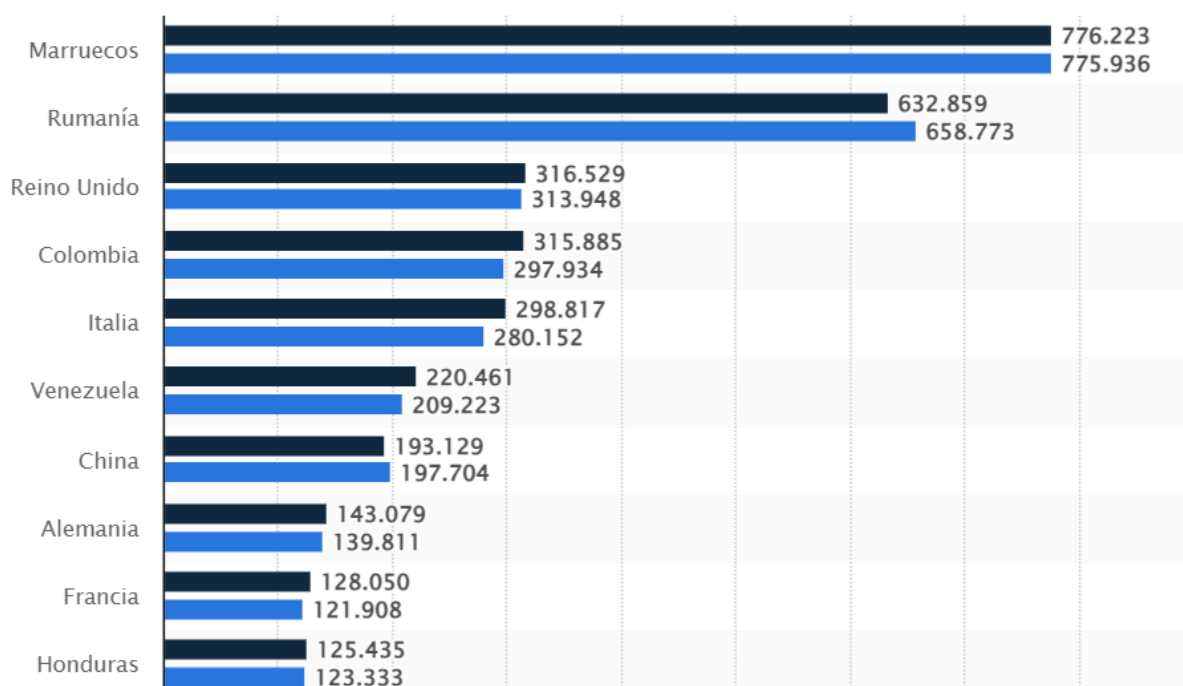
1 por lo que podemos encontrar muchos hablantes de polaco en Alemania o Francia o una notable cantidad de población que hable rumano en España, por ejemplo.

2.1.2.2.1. Las lenguas de la migración en España

España es uno de los territorios comunitarios que más población migrante recibe anualmente, tanto comunitaria como extracomunitaria, proveniente en gran parte de países americanos hispanohablantes, del norte de África o de Rumanía, entre muchos otros.

Tabla 2

Población extranjera de España en 2021 y 2022, por nacionalidad



Nota. Tomada de Statista (2022).

Con la información que se observa en la tabla anterior, podemos obtener una lista de las lenguas de inmigración más habladas en el territorio español. Las personas originarias de Marruecos, país del cual proviene la mayor parte de la población extranjera en el país, probablemente hablen en sus hogares árabe marroquí (dariya), alguna lengua amazigh o hassanía. A estas lenguas, se le sumarían el rumano, el inglés, el italiano y el francés, entre muchas otras. Con la población procedente de China, se suma otra gran lista de idiomas, ya que

«oficialmente, hay 302 idiomas vivos en China» (CLI, 2023), destacando entre ellos el mandarín, el cantonés o el wu.

Las cifras de inmigración que aparecen en la tabla anterior fueron recogidas en enero de 2021 y de 2022. Aunque aún no existan cifras oficiales para el 2023, podemos imaginarnos que la población procedente de Ucrania ha aumentado notablemente en todos los países comunitarios debido al actual conflicto bélico en el país, trayendo con si el ucraniano.

Sumando esta lista de idiomas a la ya extraída en el apartado anterior, ya contamos con una lista de lenguas de la migración bastante extensa, aunque sea solo de la población de inmigración más numerosa. Cabe tener también en cuenta que los movimientos migratorios a escala mundial son muy variables. El surgimiento de un conflicto bélico o un desastre climático grave puede contraer que todas las cifras migratorias registradas hasta la fecha se vean completamente alteradas, como hemos podido observar con el caso de Ucrania en este último año, por lo que estas lenguas de la migración también se verían alteradas.

2.1.2.3. Multietnolectos

En zonas, mayoritariamente urbanas, en las que la lengua mayoritaria del país convive con más lenguas, normalmente lenguas de la migración, aparece lo que se conoce como multietnolectos,

[...] una variante del idioma [dominante] que contiene influencias de varios idiomas diferentes, típicamente formados en comunidades de jóvenes en barrios de clase trabajadora e inmigrantes de áreas urbanas. A diferencia de un etnolecto, que asocia una variante del idioma con un grupo étnico en particular, los hablantes de un multietnolecto a menudo provienen de diversos orígenes étnicos, y su uso del idioma se puede atribuir más estrechamente al vecindario en el que viven que a su nacionalidad o la de sus padres. (Multietnolecto, s.f.)

Este acontecimiento ocurre en varias zonas de la UE, como pueden ser Francia o Alemania, donde «se han observado nuevos dialectos, en los que se mezclan palabras de ambos idiomas entre esta comunidad de hablantes» (Adger et al., 2015⁸). La mayoría de hablantes de

⁸ Traducción propia.

estos multietnolectos son personas jóvenes, que combinan elementos de distintas lenguas hereditarias con la lengua dominante. Otro aspecto característico de esta variante lingüística es que no sólo es usada por la población joven de origen inmigrante, sino también por el resto de población monolingüe que vive en la misma zona. Los multietnolectos son un reflejo de la diversidad lingüística y cultural de una zona concreta, que termina reflejándose en la fonética, el léxico, la gramática y la pragmática de esta nueva variedad dialectal, y son a menudo analizados y clasificados por lingüistas como un dialecto de la lengua dominante del territorio (Adger et al, 2015).

Un ejemplo de multietnolecto es el que podemos encontrar en Londres, Reino Unido, bajo el nombre de «*Multicultural London English*» (MLE). El MLE es una variedad lingüística que surgió en la década de 1980 en aquellos barrios de la capital con mayores cifras de migración y que se caracteriza por la combinación de aspectos característicos del inglés estándar con aspectos lingüísticos de los idiomas de migración más presentes en la ciudad, como puede ser el criollo jamaicano, el punjabi, el bengalí o el tamil, entre otros (University of York, s.f.).

Otro ejemplo de multietnolecto presente en el territorio europeo es el «*Kiezdeutsch*» (literalmente, alemán de barrio), presente en distintas áreas urbanas de Alemania. Esta variedad dialectal combina aspectos del alemán estándar con características de los idiomas de migración mayoritarios del país, como son el turco, el árabe, el kurdo o el ruso. Así como se explica anteriormente, la población hablante de esta variedad dialectal no tiene necesariamente orígenes extranjeros, ya que es un dialecto compartido por toda la población joven de estos barrios o ciudades, por lo que alguien que solo hable alemán puede usar habitualmente palabras de origen turco o kurdo, así como formaciones gramaticales no propias del idioma dominante del país, sin llegar a ser consciente de ello (Humboldt-Universität zu Berlin, 2022).

Los multietnolectos son un claro ejemplo de la influencia que tienen las lenguas entre ellas, sin importar el reconocimiento legal de estas, y reflejan la riqueza de las comunidades multilingües. Las lenguas están vivas y en continua evolución y teniendo en cuenta la creciente globalización del planeta, el hecho de que aparezcan aspectos de otras lenguas en la lengua oficial de un territorio es totalmente inevitable, como pasa con el uso creciente de anglicismos en el castellano.

2.1.3. Las lenguas en peligro de extinción según la UNESCO

Las lenguas en peligro de extinción son aquellas que corren el riesgo de desaparecer en un futuro próximo. Se estima que se hablan aproximadamente 6000 idiomas en el mundo, pero que cerca de la mitad el riesgo de desaparecer en las próximas décadas (UNESCO, 2011⁹). Existen lenguas en peligro en cualquier región del mundo, aunque son bastante frecuentes en comunidades indígenas y minoritarias, como en el continente americano. A medida que las lenguas minoritarias y autóctonas pierden hablantes y son reemplazadas por lenguas dominantes, no solo existe el riesgo de perder una forma de comunicación, sino también de perder partes esenciales de la diversidad cultural y patrimonial de nuestra sociedad.

Frente a esta preocupación, la UNESCO elaboró en 2002, junto a varios lingüistas, un sistema de clasificación para determinar la vitalidad de cada una de las lenguas existentes alrededor del mundo con el fin de «contribuir a la elaboración de políticas, a la identificación de necesidades y a la adopción de medidas de salvaguardia adecuadas» (UNESCO, 2011¹⁰). Los criterios usados para determinar si una lengua se encuentra en peligro de desaparecer son nueve: el número total de hablantes, la proporción de hablantes dentro de la población total, la disponibilidad de material para su enseñanza, la respuesta de la lengua a los nuevos medios de comunicación, el tipo y la calidad de documentación disponible en el idioma, su situación política y oficialidad, sus ámbitos de uso, la opinión de los miembros de la comunidad hablante sobre la lengua y la transmisión lingüística intergeneracional.

Así como afirma la organización internacional, al analizar estos nueve factores de forma conjunta, se puede determinar «la viabilidad de una lengua, su función en la sociedad y el tipo de medidas necesarias para su mantenimiento o revitalización» (UNESCO, 2011¹¹). Tras establecer los criterios de análisis y estudiar las cerca de 6000 lenguas existentes, se establecieron seis grados de peligro con respecto a la transmisión intergeneracional de las lenguas:


Tabla 3

Grado de peligro de extinción con respecto a la transmisión intergeneracional

⁹ Traducción propia.

¹⁰ Traducción propia.

¹¹ Traducción propia.

	Degree of endangerment	Intergenerational Language Transmission
	Safe	Language is spoken by all generations; intergenerational transmission is uninterrupted
	Vulnerable	Most children speak the language, but it may be restricted to certain domains (e.g., home)
	Definitely endangered	Children no longer learn the language as mother tongue in the home
	Severely endangered	Language is spoken by grandparents and older generations; while the parent generation may understand it, they do not speak it to children or among themselves
	Critically endangered	The youngest speakers are grandparents and older, and they speak the language partially and infrequently
	Extinct	There are no speakers left >> included in the Atlas if presumably extinct since the 1950s

Nota. Tomada de *UNESCO Project: Atlas of the World's Languages in Danger* (UNESCO, 2011).

La UNESCO ha publicado ya tres ediciones del *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, la última siendo en 2010, en la que se elabora una lista de todas las lenguas existentes junto a su número de hablantes y a su grado de peligro. Según el Atlas, al menos el 43 % de las lenguas habladas en el mundo están en peligro, lo que equivale a unas 2500. Afortunadamente y gracias a medidas como las de la UNESCO, algunas lenguas que en su momento estaban consideradas en situación de riesgo, han logrado obtener protección y reconocimiento y han aumentado su número de hablantes y sus ámbitos de enseñanza y difusión, como el gallego.

2.1.3.1. Las lenguas en peligro de extinción del territorio español

Al igual que la mayoría de países europeos, España tampoco se libra de aparecer en la lista publicada en el Atlas de lenguas en peligro de la UNESCO. Así como se puede observar en la figura que aparece a continuación, existe una larga enumeración de lenguas en peligro en el territorio comunitario, con diferentes grados de riesgo.

Figura 2

Las lenguas en peligro de extinción en Europa

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos



Nota. Tomada de *Atlas de las lenguas del mundo en peligro* (UNESCO, 2010).

El territorio español cuenta con una variedad de lenguas que excede aquellas reconocidas de manera oficial. Si bien el castellano, el catalán, el euskera y el gallego cuentan con el estatus de lengua oficial o cooficial, existen otros idiomas que cuentan con cierto reconocimiento por parte de las autoridades, como el asturleonés, y otros que son totalmente ignorados, como el aragonés. Al saber esto, no sorprende observar que estas dos últimas lenguas, junto con el aranés, sean las que aparecen en las listas de la UNESCO como lenguas declaradas en peligro de extinción (*definitely endangered*, como aparece en la tabla 3) en el territorio español.

Encontramos hablantes del asturleonés en tres regiones: en Asturias, en Castilla y León y en el municipio portugués de Miranda de Duero, siendo este último el único lugar donde la lengua es reconocida como lengua cooficial. Estos últimos años, ha surgido un movimiento que va ganando cada vez más fuerza con el fin de conseguir la cooficialidad de la variante del idioma en Asturias, el asturiano, aunque de momento no se haya conseguido nada a nivel oficial. Así como afirma el escritor, periodista y miembro de la organización Iniciativa pol Asturianu Inaciu Galán, «en el ámbito estatal, si una lengua no es oficial, no existe» (Cuevas, 2020).

Por otra parte, encontramos el aranés, variante del occitano francés hablada en el Valle de Arán, en el Pirineo catalán. Al ser una zona bastante aislada, el aranés era prácticamente el único idioma vehicular de la zona hasta la apertura del valle a los turistas en 1948. Actualmente, lo hablan unas 3000 personas y se están tomando medidas desde entidades privadas para su enseñanza y uso cotidiano (Cuevas, 2020). El idioma cuenta con reconocimiento oficial en Catalunya, siendo considerada como lengua cooficial del territorio, junto con el catalán y el castellano, por parte de la Generalitat.

Finalmente, está el aragonés. Al igual que los dos otros, el aragonés era el idioma vehicular del Reino de Aragón, antes de la unión de los territorios hasta lo que existe hoy como el Estado español. El castellano pasó a ser el idioma de la corte y las lenguas regionales se vieron relegadas al ámbito rural y familiar y estigmatizadas en las altas esferas. La dictadura franquista tan solo empeoró la situación de todas estas lenguas, ya que su uso se vio totalmente prohibido. Si bien algunas de las lenguas regionales españolas lograron sobrevivir y mantener en cierto grado su número de hablantes, no ocurrió lo mismo con el aragonés. La población que sigue usando la lengua se encuentra casi únicamente en el Alto Aragón y, al ser una región que sufre una gran despoblación, la lengua está en alto riesgo de desaparecer. Se estima que a día de hoy tan solo entre unas 10 000 y 15 000 personas siguen usando el idioma de forma habitual (Cuevas, 2020).

2.2. Las lenguas de menor difusión en la enseñanza

Uno de los puntos en común entre las lenguas regionales y las lenguas de inmigración son sus ámbitos principales de enseñanza:

el hogar y la escuela. A menudo, los hablantes de lenguas regionales o de lenguas de inmigración experimentan un desajuste entre la lengua del hogar y la de la escuela. El hecho de que los padres en estos contextos sigan transmitiendo su lengua materna a sus hijos depende en gran medida del grado en que estos padres, o el grupo minoritario al

que pertenecen, conciben esta lengua como un valor fundamental de la identidad cultural (Smolicz, 1980, 1992). (Extra, 2017, p. 6¹²)

Aun así, «la oferta de programas educativos es mucho menor para la mayoría de las lenguas de inmigración, que son más vulnerables en el contexto de la ideología de *una lengua – un Estado*» (Extra, 2017, p. 6¹³).

Una de las mayores herramientas por las cuales se mantiene viva una lengua es mediante su aprendizaje constante, tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar. Un idioma se puede aprender en el seno del hogar de forma oral y a un nivel coloquial, pero si este idioma no es aprendido en un ámbito educativo regulado, no se puede adquirir un nivel alto y fluido en diversos registros lingüísticos de esta. De ahí la gran importancia de la enseñanza institucionalizada de todas estas lenguas de menor difusión, con el fin de evitar que se vean relegadas únicamente al registro coloquial frente a la lengua dominante del territorio y que así terminen por desaparecer frente a la lengua dominante.

2.2.1. Las lenguas de menor difusión en la enseñanza obligatoria

En cuanto a la enseñanza de las lenguas de menor difusión en la UE en la enseñanza obligatoria (educación primaria y secundaria obligatoria), existe una clara diferencia entre la enseñanza de lenguas regionales y lenguas de la migración y, dentro de las lenguas de la migración, entre las lenguas comunitarias y las no comunitarias.

Centrándonos en las lenguas regionales del territorio, existen varias tipologías de programas instaurados, ya que cada país tiene un enfoque político y educativo diferente. Entre las metodologías orientadas en el aprendizaje de manera extendida de la lengua regional, podemos diferenciar dos grandes bloques, con sus variantes dependiendo de cada centro o territorio: la educación bilingüe y la inmersión lingüística.

En los países o territorios con programas educativos bilingües, se usan tanto la lengua mayoritaria como la minoritaria regional para impartir las asignaturas obligatorias de manera equitativa. En cambio, en aquellos programas educativos basados en la integración lingüística,

¹² Traducción propia.

¹³ Traducción propia.

la mayoría de las asignaturas se ofrecen en la lengua minoritaria, con el objetivo de normalizar su uso no solo dentro del aula, sino también fuera de ella (Universidad de Navarra, s.f.). Por otra parte, encontramos también centros con una única asignatura ofertada en la lengua en cuestión, centrada en su aprendizaje lingüístico y literario; y, finalmente, aquellos centros en los que esta asignatura es una optativa. Cabe destacar que para que un idioma regional minoritario sea ofertado como parte del currículo en la enseñanza obligatoria, este debe constar de cierto reconocimiento oficial por parte de las instituciones del territorio. Algunos ejemplos de lenguas regionales ofertadas en el territorio comunitario son el luxemburgués, que se enseña en Luxemburgo y en algunas regiones de Francia y Bélgica, el romanche en Suiza o el frisón en la región de Frisia de los Países Bajos.

Por otra parte, encontramos las lenguas de la migración. En la educación obligatoria de la UE, las lenguas de la migración no comunitarias no suelen formar parte del currículo escolar y, si se diera el caso, sería únicamente como asignatura optativa y mayoritariamente de aquellas lenguas consideradas «útiles» en el ámbito económico y laboral internacional, como el mandarín. Aunque los grupos lingüísticos de las lenguas de inmigración suelen concebirlas y transmitirlos como valores fundamentales, están mucho menos protegidas que las lenguas regionales por la discriminación positiva y las medidas legales en, por ejemplo, la educación (Extra, 2017).

En cambio, las lenguas extranjeras comunitarias sí que tienen un lugar anclado en el horario de los colegios e institutos del territorio, sobre todo si son aquellas lenguas comunitarias consideradas como vehiculares en el ámbito europeo, como el inglés, el francés y el alemán. La lengua extranjera instruida en prácticamente todos los centros educativos de la UE desde temprana edad es el inglés. Además, en la educación secundaria, el alumnado podrá escoger aprender otra lengua extranjera, que suele ser el francés, el español, el alemán o el italiano.

2.2.1.1. Las lenguas de menor difusión en la enseñanza obligatoria en España

Otro ejemplo de países europeos donde en ciertas regiones se enseñan más de una lengua sería España, donde se imparten asignaturas en los idiomas regionales en los centros escolares de las comunidades autónomas o provincias en las que estas lenguas cuentan con un estatus de lengua cooficial o cierto reconocimiento legal. En aquellas comunidades autónomas en las que

estas lenguas regionales constan del estatus de cooficiales (el gallego en Galicia, el euskera en el País Vasco y el catalán en las Islas Baleares, Comunidad Valenciana y Cataluña), su enseñanza en los centros públicos y concertados no universitarios es obligatoria, mediante distintos modelos de enseñanza en cada zona (Eurydice, s.f.):

- En Galicia, están establecidas de manera fija las lenguas de enseñanza de algunas asignaturas, desde la Educación Primaria hasta Bachillerato.
- En el País Vasco, conforme al Decreto 138/1983, existen tres modelos de enseñanza lingüística, con diferentes porcentajes de asignaturas impartidas en euskera.
- En las Islas Baleares, la Ley 1/2022 declara el catalán como lengua de enseñanza en como mínimo la mitad del horario escolar.
- En la Comunidad Valenciana, conforme con la ley 4/2018, los centros deberán impartir un mínimo de un 25% de las asignaturas en catalán, así como un 25% en castellano.
- En Cataluña, la Ley 8/2022 declara el catalán lengua vehicular de la educación, aunque cada centro es libre de escoger su propio proyecto lingüístico. Otra lengua cooficial en Cataluña, de la que no se habla muy a menudo, es el aranés, una variedad dialectal de la lengua occitana francesa. Desde el 1984, el aranés es la lengua vehicular de la enseñanza en el Valle de Arán.

En cuanto al resto de zonas con lenguas regionales reconocidas, cada una consta de un modelo lingüístico diferente. En algunas, la enseñanza de dicha lengua es obligatoria, como es el caso del silbo gomero en la isla canaria La Gomera, del euskera en las zonas vascófonas o mixtas de la Comunidad Foral de Navarra o del asturiano en la Educación Primaria en el Principado de Asturias. En el resto de comunidades (Castilla y León, Aragón y en la Educación Secundaria Obligatoria en Asturias) la enseñanza de sus respectivas lenguas regionales es optativa (Eurydice, s.f.).

La enseñanza del asturiano cuenta con varias críticas por parte de la población, ya que en la Educación Primaria a menudo se enseña la asignatura de Cultura Asturiana en lugar de la asignatura de Lengua Asturiana, que tiene como consecuencia que los infantes no aprendan la lengua si no se habla en sus hogares. Además, así como se ha mencionado anteriormente, pasa a ser una asignatura optativa en la Educación Secundaria, donde los estudiantes deberán escoger entre asturiano u otra lengua extranjera, como el francés. Las estadísticas muestran que un gran porcentaje estudiantil escoge antes la lengua extranjera que la regional, sobre todo teniendo en

cuenta que el 90 % de jóvenes asturianos trabajarán en otra comunidad autónoma o país (Cuevas, 2020).

En cambio, la situación de las lenguas de la migración en la enseñanza es muy diferente. Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza del inglés se imparte en todos los centros públicos desde la Educación Infantil o Primaria y, en la Secundaria, el alumnado puede escoger aprender otra lengua extranjera, que será el francés, el alemán o el italiano.

El caso de las lenguas de la migración no comunitarias, como se ha explicado antes, es prácticamente inexistente en la educación obligatoria. Una excepción sería el caso del árabe en España, donde sí que cuenta con cierto reconocimiento. Existe un contexto de colaboración bilateral entre los Gobiernos de Marruecos y España, mediante el cual se desarrolló el Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (PLACM) en 1985, programa lingüístico y cultural impartido por profesorado marroquí en centros de educación primaria y secundaria de doce comunidades autónomas españolas, con el objetivo de enseñar la lengua y la cultura, tanto al alumnado marroquí como al resto, permitiendo así que los alumnos marroquíes salvaguarden su identidad cultural e idioma y promocionando la educación intercultural. Este programa puede impartirse dentro del horario lectivo obligatorio o fuera de este como actividad extraescolar, siendo esta segunda opción la preferida entre los centros que forman parte de este programa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f.).

Cabe destacar que toda la información plasmada sobre las lenguas regionales en la enseñanza obligatoria española fue recogida antes de las elecciones autonómicas y locales que tuvieron lugar el pasado 28 de mayo de 2023. Tras el auge que tuvieron los partidos de la derecha y la extrema derecha en prácticamente todo el territorio y tras observar sus programas electorales, se puede deducir que se llevarán a cabo grandes cambios en cuanto a la obligatoriedad de la enseñanza de las lenguas cooficiales, como ya ha ocurrido en las Islas Baleares. Los partidos políticos baleares del Partido Popular y Vox llegaron a un acuerdo el pasado 28 de junio de 2023, por el cual se comprometen a dejar que Marga Prohens, líder del partido Partido Popular balear, se convirtiera en la presidenta del Gobierno insular a cambio de eliminar la obligatoriedad del catalán en los centros educativos (Palós, 2023). Este pacto implica que serán los padres quienes elijan si sus hijos e hijas recibirán la educación en la lengua regional o bien en castellano y puede traer con sí graves consecuencias para la supervivencia del idioma en las islas, principalmente en aquellas zonas donde el catalán no suele ser la lengua vehicular de la población.

2.2.2. Las lenguas de menor difusión en la enseñanza postobligatoria

Por otra parte, en estas últimas décadas se ha podido observar un incremento en la oferta de enseñanza de lenguas de menor difusión en el ámbito universitario, por la constante demanda por parte del estudiantado, así como por el reconocimiento creciente de la importancia de la variedad lingüística y la conservación de las lenguas regionales. En la UE, la situación de estas lenguas en la educación postobligatoria varía significativamente de un país a otro y, como con la enseñanza de las lenguas regionales en la educación obligatoria, depende en gran medida de la situación política y legal de dicho país o territorio.

La mayoría de estas LMD, si se enseñan en la universidad, suelen formar parte de grados o másteres de la rama de Humanidades, como puede ser en el Grado en Traducción e Interpretación, estudios específicos sobre dicho idioma, su cultura o su literatura o en otros grados, como en Filología. Además, muchos centros universitarios ofrecen cursos de aprendizaje de lenguas, en los que se pueden impartir tanto la o las lenguas regionales del territorio como lenguas extranjeras. El hecho de que estas lenguas se puedan aprender en la universidad les aporta reconocimiento y relevancia y evita de esta manera, junto con la enseñanza en los niveles educativos obligatorios, su estigmatización y que queden relegadas al ámbito familiar y coloquial y terminen por desaparecer, sobre todo en el caso de las lenguas regionales. Además, existe una gran variedad de grupos investigadores universitarios que centran su trabajo en la investigación y promoción de estas lenguas de menor difusión.

Como ocurre con la enseñanza de las lenguas regionales en la educación obligatoria, la inclusión de estas en los planes de estudio universitarios dependerá en gran medida de la situación de esta lengua en la sociedad y en las instituciones. A esto se le suma que en varios casos resulta de cierta dificultad encontrar profesorado calificado para impartir asignaturas sobre estas lenguas y su literatura, por lo que varios programas o asignaturas se han visto cancelados.

Un ejemplo de enseñanza de lenguas regionales a nivel universitario en la UE es la del frisón, que se puede estudiar en la Universidad de Groningen (Países Bajos) en el grado *Minorities & Multilingualism* como especialización o como mención o en el grado de *Frisian Studies* en la Universidad Christian Albrecht de Kiel, en Alemania. Otro ejemplo es el Grado

en Lengua, Literatura y Civilización Extranjera en bretón y celta ofertada en la Universidad de Rennes 2, en Francia, tanto para aquellos estudiantes con conocimiento previo de las lenguas, como para aquellos interesados en aprenderlas de cero.¹⁴

Otra modalidad de enseñanza de estas lenguas regionales en las universidades es, así como se ha ya mencionado, ofertarlas como asignaturas optativas para los estudiantes de grados y másteres de la rama de Humanidades, como en el Grado en Lenguas y Literaturas de Finlandia en la Universidad de Helsinki, donde se pueden cursar asignaturas especializadas en la lengua regional sami, como sintaxis o literatura, o bien la asignatura de asturiano en la Universidad de Oviedo.¹⁵

2.2.2.1. Las lenguas de menor difusión en los estudios de Traducción e Interpretación en la Unión Europea

Como se menciona en el previo apartado, gran parte del estudio de las LMD a nivel universitario se encuentra en el currículo de los grados y másteres de Traducción e Interpretación. Otro aspecto relevante que surge de los departamentos de traducción son los grupos y trabajos de investigación, que ponen de relieve la importancia de estas lenguas, así como su situación actual, entre otras muchas cosas.

2.2.2.1.1. Las lenguas regionales en los estudios de Traducción e Interpretación en la Unión Europea

La oferta de las lenguas regionales en los estudios de Traducción e Interpretación dependerá del reconocimiento oficial de dicha lengua en el territorio y de la universidad en sí. No suelen existir en los países de la UE reglamentos oficiales que exijan el uso ni la oferta de las lenguas regionales de la zona en los estudios postobligatorios, como sí ocurre en varios países o regiones en la educación obligatoria.

¹⁴ La información que aparece en este párrafo ha sido obtenida de las páginas web de los respectivos grados universitarios (University of Groningen, s.f.; Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, 2023; Université Rennes 2, s.f.).

¹⁵ La información que aparece en este párrafo ha sido obtenida de las páginas web de los respectivos grados universitarios (University of Helsinki, s.f.; Universidad de Oviedo, s.f.).

En el grado universitario anteriormente mencionado de la Universidad de Rennes 2, los estudiantes tienen asignaturas de traducción del bretón al francés y del francés al bretón en el segundo y tercer año. Podemos observar la misma situación en la Universidad de Helsinki, donde se oferta la asignatura de Introducción a la Traducción de Sami. Estos ejemplos son solo un reflejo de la actual situación de los estudios de traducción en el territorio comunitario, donde, en la mayoría de universidades, las lenguas regionales se ofertan únicamente como una optativa, que puede ir de un semestre a varios años, pero no se da a menudo la opción a estos estudiantes de especializarse en su lengua materna si esta es una LMD.¹⁶

El único país comunitario que destaca en este aspecto, así como en sus políticas lingüísticas, es España. En todas las comunidades autónomas oficialmente bilingües y que ofertan el Grado en Traducción e Interpretación, estos estudios se pueden realizar en la lengua regional del territorio en, como mínimo, una de las universidades públicas. En Galicia, encontramos el Grado de la Universidad de Vigo; en la Comunidad Valenciana, la Universidad de Alicante, la de Valencia y la Jaume I; y en Cataluña, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Pompeu Fabra, la de Lleida, la de Vic y la Universidad Oberta de Catalunya. En todas estas universidades, como ya se ha mencionado, se puede estudiar traducción teniendo como lengua de llegada y de partida el gallego y el catalán, respectivamente. Además, cabe destacar la oferta lingüística del Grado de la Universidad del País Vasco, donde se pueden estudiar las tres lenguas cooficiales españolas: el euskera, el gallego y el catalán (el euskera como lengua materna y las demás como lenguas extranjeras). Otra opción lingüística destacable es la opción de aprender catalán en el tercer y cuarto año del Grado de la Universidad de Granada.¹⁷

Por otro lado, en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, el catalán es la lengua vehicular para algunas asignaturas, como Historia de la Traducción o Introducción a las Tecnologías para la Traducción. Por este motivo, aunque el estudiante no haya escogido especializarse en dicho idioma regional, deberá asistir durante el primer año a clases de lengua catalana, que se ofrecen en dos niveles distintos: una de nivel académico para aquellos estudiantes con un nivel nativo o alto del idioma y otra de nivel

¹⁶ La información que aparece en este párrafo ha sido obtenida de las páginas web de los respectivos grados universitarios (University of Helsinki, s.f; Université Rennes 2, s.f.).

¹⁷ La información que aparece en este párrafo ha sido obtenida de las páginas web del Grado en Traducción de cada universidad (Euskal Herriko Unibertsitatea, s.f.; Universidad de Granada, 2023a; Universidad de Vigo, s.f.; Universitat Autònoma de Barcelona, 2023^a; Universitat d'Alacant, s.f.; Universitat de Lleida, s.f.; Universitat de València, 2023; Universitat de Vic, 2023; Universitat Jaume I, s.f. a; Universitat Oberta de Catalunya, s.f.; Universitat Pompeu Fabra, s.f.).

principiante para aquellos que provengan de comunidades autónomas no catalanoparlantes o de otros países (UAB, s.f.).

En otro orden de cosas, existen numerosos grupos de investigación y doctores que han centrado gran parte de su trabajo en la investigación y promoción de las lenguas regionales, aspecto que promueve y reafirma la estandarización de una lengua y amplía su uso a cualquier ámbito. Un ejemplo de ello es el Departamento de Filología de la Universidad de Oviedo que, aunque no oferte sus estudios en la lengua territorial, en 2004 creó un diccionario bilingüe y un corpus asturiano-castellano en línea llamado Eslema (Eslema, s.f.), así como la publicación en 2020 de un glosario de términos específicos en asturiano que aparecen en inventarios del siglo XVII (Pérez Toral, 2020).

2.2.2.1.2. Las lenguas de la migración en los estudios de Traducción e Interpretación en la Unión Europea

Por otra parte, están las lenguas de la migración en los estudios de Traducción e Interpretación. Por el simple hecho de la temática de estos estudios, se ofertan en ellos varias lenguas extranjeras, siendo estas mayoritariamente el inglés, el francés, el español y el alemán (a parte de la lengua oficial del país), lenguas comunitarias de alto reconocimiento en las instituciones europeas e internacionales. Antes de seguir con este apartado, puede resultar necesario explicar el funcionamiento del Grado en Traducción y su terminología. Se diferencian varios tipos de lenguas, según el nivel que tengan los estudiantes de este idioma, yendo de la lengua A, que sería la lengua materna o de mayor conocimiento, pasando por la B, que sería el idioma extranjero de mayor conocimiento, el idioma de partida de la mayoría de los textos a traducir, seguido por las lenguas C y D, que serán aprendidas en el grado desde cero. La opción de aprender una lengua D no existe en todas las universidades que ofertan el Grado en Traducción y, si se da el caso, son impartidas a menudo en el último año de la carrera a un nivel conversacional básico.

Las lenguas mencionadas en el párrafo anterior (inglés, francés, español y alemán) suelen ser las lenguas B ofertadas en la mayoría de universidades europeas. En cuanto a la oferta de lenguas C y D, esta suele ser más diversa, incluyendo varias lenguas no comunitarias. Las

lenguas C y D más frecuentes que difieren de las ya mencionadas suelen ser el árabe, el mandarín, el ruso, el japonés y el italiano.¹⁸

Como ocurre con las lenguas regionales, las universidades del territorio español son, de forma general, las que más variedad de lenguas extranjeras ofrece en su plan de estudios, la mayor siendo la Universidad Autónoma de Barcelona, con doce idiomas, a parte del castellano y el catalán: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, rumano, ruso, árabe, mandarín, japonés, griego moderno y coreano. Por otra parte, la Universidad Pompeu Fabra también cuenta en el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación, a diferencia de todas las otras universidades, con la lengua de signos catalana. En la Universidad de Granada también se puede optar por las asignaturas de danés, neerlandés, turco, y catalán en el tercer y cuarto año, además de varias de las ya mencionadas anteriormente.¹⁹

En otro orden de cosas, en el ámbito de la Unión Europea, es esencial que se formen profesionales en el sector en, como mínimo, todas las lenguas oficiales de la comunidad ya que, como se explicaba anteriormente, todas las leyes, informes y publicaciones oficiales de la UE se deben publicar en estos veinticuatro idiomas, así como su interpretación en todas las conferencias y reuniones oficiales. Para ello, desde la Comisión Europea se instauró el distintivo de Máster Europeo en Traducción (EMT, por sus siglas en inglés), asignado cada cinco años a aquellos estudios de máster que cumplan con una serie de requisitos con el fin de asegurar el nivel requerido en los profesionales del sector de las instituciones europeas. El 2019, setenta y un másteres de veinticuatro países diferentes recibieron el sello EMT, la mayoría encontrándose en Francia y Bélgica. Seis de los estudios premiados con el distintivo son españoles, entre los cuales encontramos el Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá de Henares, el Máster en Tradumática de la Universidad Autónoma de Barcelona, el Máster en Traducción Medicosanitaria de la Universidad Jaume I de Castellón, el Máster en Traducción Profesional de la Universidad de Granada, el Máster en Traducción y Mediación Intercultural de la Universidad de Salamanca y el Máster en Traducción Profesional inglés-español de la Universidad Rovira i Virgili (CE, s.f.).

¹⁸ La información que aparece en este párrafo ha sido obtenida de varias universidades de la UE (Jagiellonian University in Kraków, s.f.; Constantine the Philosopher University in Nitra, 2023; Universität Heidelberg, 2023; Dublin City University, 2022; Vrije Universiteit Brussel, s.f.; Université Sorbonne Paris Cité, s.f.).

¹⁹ La información que aparece en este párrafo ha sido obtenida de las páginas web de los respectivos grados universitarios (UAB, 2023a; Universitat Pompeu Fabra, s.f.; Universidad de Granada, 2023a).

Aun así, únicamente tres de estos másteres ofrecen en su plan de estudios lenguas regionales o lenguas de migración no comunitarias: en la Universidad de Alcalá, se puede realizar el máster en inglés, francés, árabe, mandarín o ruso (Universidad de Alcalá, s.f.); en la Universidad Autónoma de Barcelona, el máster es de forma obligatoria en catalán, castellano e inglés (Universitat Autònoma de Barcelona, 2023b); y en la Universidad de Granada, se puede cursar en alemán, árabe, francés o inglés (UGR, 2023b). El resto de másteres presentes en la lista de la CE se ofertan únicamente en español e inglés, excepto el de Universidad de Salamanca, donde también se puede escoger el francés o el alemán como lengua extranjera (UJI, s.f.; USAL, 2022; URV, s.f.). Como se puede observar, al comparar las lenguas ofertadas en los másteres con las de los grados, la lista se ve bastante más limitada. Este hecho no se da únicamente en los másteres del sector que cuentan con el distintivo de EMT, sino que es una corriente universal en todos los estudios de máster especializados en traducción o interpretación.

2.3. El papel de la traducción y la interpretación en la protección de las lenguas regionales

Previamente se mencionaba que una de las mayores herramientas para la supervivencia de estas lenguas de menor difusión es la educación. Otra de estas herramientas es la traducción de contenido literario, académico o multimedia, así como su uso en los medios de comunicación, como la televisión o las redes sociales. Esta información va principalmente enfocada a las lenguas regionales, ya que las lenguas de la migración no corren el riesgo de extinguirse, o el porcentaje de riesgo es mucho menor en comparación con las regionales, ya que suelen ser lenguas mayoritarias en sus países de origen. El hecho de que estas lenguas regionales se usen en espacios públicos, como en los medios de comunicación, en acontecimientos públicos oficiales o en el teatro, por ejemplo, ayuda notablemente a su normalización y al incremento de su uso en cualquier ámbito de la vida de las personas, ya sea privado o público. «La traducción es de suma importancia para la dignidad de una lengua y, en definitiva, para su revitalización. Es una herramienta necesaria para ampliar los horizontes de una lengua, hacerla más moderna [...]» (Belmar, 2017²⁰), así como para su estandarización y la creación de nueva terminología.

²⁰ Traducción propia.

Estos últimos años, en el territorio español, se ha visto incrementada la petición de publicaciones de obras literarias, así como de traducción literaria y audiovisual, en y hacia los idiomas regionales. Gracias a esta demanda, ha aumentado el número de obras publicadas en las lenguas regionales españolas, la normalización de su uso en los medios de comunicación y la traducción audiovisual y subtitulación de películas y series a estas lenguas regionales en plataformas de *streaming* como Netflix o Prime Video (principalmente de contenido reciente y creado en España). Cabe remarcar la relevancia que tuvo y sigue teniendo el doblaje en el proceso de revitalización de las lenguas regionales españolas (Belmar, 2017). A esta lista se le suma la opción de configurar muchas aplicaciones móviles en estas lenguas. Aun así, gran parte de este contenido se encuentra únicamente en aquellas lenguas con estatus de cooficialidad y la situación del resto de lenguas regionales españolas sigue principalmente arraigada al ámbito privado.

Un ejemplo de lengua regional española que consiguió revivir gracias a la traducción es el euskera. Como se ha mencionado, las lenguas regionales del país sufrieron un gran impacto con la dictadura franquista y algunas, a raíz de este periodo histórico, perdieron gran parte de su comunidad de hablantes y no han conseguido a día de hoy recuperar su normalización, como es el caso del aragonés. En cambio, el euskera consiguió revitalizarse en gran parte gracias a la traducción de obras literarias, principalmente del castellano y del inglés. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, en el año 2011, el 33,3 % de las obras publicadas en euskera fueron obras traducidas (Belmar, 2017).

Por otra parte, la formación oficial de intérpretes en lenguas regionales en países con una gran variedad de idiomas indígenas, como México, aporta a las lenguas reconocimiento oficial por parte de las autoridades y así como la acreditación de la profesión y la posibilidad de estos profesionales de formarse específicamente en estas lenguas (Kleinert y Stallaert, 2015).

2.4. El papel de la traducción y la interpretación de las LMD no europeas en los servicios públicos

El papel de la traducción y la interpretación de las lenguas de la migración en los servicios públicos es principalmente uno: la igualdad de derechos para todas las personas que vivan en un territorio, sin importar su origen o su lengua materna. Esta afirmación es claramente utópica, ya que hay muchos otros factores que intervienen en la igualdad de derechos de la

población migrante, sobre todo teniendo en cuenta las dificultades a las que se enfrentan las personas provenientes de un país no europeo o norteamericano. Aun así, el hecho de que estas personas puedan tener acceso a los servicios públicos del país al que han emigrado y que se les permita comunicarse en su propio idioma es un gran logro.

Como se mencionaba anteriormente, las cifras migratorias en Europa no cesan de aumentar, por lo que se puede deducir que la demanda de traductores e intérpretes es cada vez más alta, sobre todo en los servicios públicos. La mayoría de estas personas migrantes llegan a un nuevo país sin dominar la lengua local, por lo que, para poder acceder a la administración, a la sanidad o a la educación, por ejemplo, requieren de la ayuda de profesionales que dominen su idioma materno. A estas cifras se le suma otra gran lista de personas que no dominan o que desconocen totalmente el idioma del país en el que se encuentran y que pueden requerir la ayuda de intérpretes al dirigirse a los servicios públicos o privados: los turistas.

La mayoría de los viajeros que visitan países de la UE suelen provenir de otros países comunitarios o bien de países angloparlantes o del este asiático. Aunque pueda parecer similar, existe una gran diferencia entre estos dos grupos de personas, ya que los turistas, si requieren de ayuda por parte de estos servicios, será en gran medida en centros sanitarios y hospitalarios. Al ser viajeros temporales en el país y no contar con tarjeta sanitaria pública, gran parte de ellos acudirá a centros sanitarios privados. Estos centros, al tener mayor cantidad de recursos económicos, suelen disponer de intérpretes telefónicos en cualquiera de los idiomas maternos de sus pacientes. En cambio, las personas migrantes, mayoritariamente aquellas que se vieron obligadas a dejar su país, acuden en gran mayoría a los servicios públicos. El hecho de que estos centros sanitarios, administrativos, educativos, judiciales o policiales cuenten con intérpretes dependerá de muchos factores, como las leyes migratorias del país, la cantidad de personas alófonas que la región o país recibe anualmente, qué origen tiene la mayoría de esta población migrante, el equipo directivo del propio centro, etc.

Gran parte de las instituciones públicas europeas que ofertan servicios de intérpretes hoy en día lo hacen mediante servicios de interpretación telefónica. Estos intérpretes trabajan para una empresa especializada subcontratada por la Administración pública que cuenta en plantilla con profesionales de una gran variedad de lenguas. Otros centros, aunque en una proporción mucho menor, cuentan con intérpretes presenciales, ya sea para un momento en concreto o bien como trabajadores en plantilla, de aquellas lenguas extranjeras más frecuentes

entre los usuarios. Estos centros suelen, a parte, también contar con servicios de interpretación telefónica para el resto de lenguas.

Por otro lado, está el problema de la falta de profesionalización de los intérpretes. El hecho de que en muchos países de la Unión Europea no se ofrezca formación específica para este oficio concluye en trabajadores no formados, en una falta de reconocimiento de la profesión y en una calidad de servicio no controlada, entre otros. En estos países que no reconocen la necesidad de profesionales correctamente formados para trabajar en los servicios públicos con personas migrantes, los profesionales pueden tener como estudios la carrera de Traducción e Interpretación, en el mejor de los casos, aunque a menudo son simplemente personas que hablan la lengua oficial del país en el que se encuentran, además de una o más lenguas extranjeras, sea cual sea su formación o profesión.

Como se explicaba anteriormente, España es uno de los países comunitarios que más variedad de lenguas ofrece en sus grados de Traducción e Interpretación. Sin embargo, no se ofrece dicha formación en lenguas de gran cantidad de migrantes, como puede ser el persa o el urdu. A esto se le suma que la única formación especializada en el sector de los servicios públicos ofertada en España a nivel universitario, como se mencionaba anteriormente, sea el Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá.

Por lo tanto, si no se ofrece formación en el sector en los idiomas demandados, los sectores contratantes deberán escoger entre tres perfiles de profesionales:

- profesionales que dominen la lengua del usuario del servicio, pero que no tengan formación especializada;
- profesionales que dominen la lengua del usuario del servicio y que tengan formación especializada, pero en otra lengua y cultura;
- o bien profesionales que tengan formación especializada en el sector pero que no conocen dicha lengua y hacer así que el usuario migrante tenga que usar una lengua vehicular intermedia, como suele ser el inglés, el francés o el árabe.

Estos casos se dan en aquellos centros que sí ofrecen servicios de interpretación, aunque en la mayoría de países europeos estos trabajos de interpretación o traducción se llevan a cabo por otros profesionales del centro o por familiares o conocidos del usuario, denominados en el sector como «intérpretes *ad hoc*». En este contexto aparecen lo que se conoce como «niños

intérpretes» o «niños traductores», hijos de los usuarios migrantes que deben ejercer de mediadores lingüísticos entre el profesional proveedor del servicio y sus padres, usuarios del servicio en cuestión.

Cada lengua y cada cultura es única y que un traductor o intérprete haya sido formado en el sector en inglés no asegura que tenga la formación para trabajar con personas cuya lengua materna sea el persa, por ejemplo. Entre lenguas cercanas, como podría ser el inglés y el francés, la formación es muy similar, pero entre lenguas más distantes, con culturas altamente distintas, como puede ser el tailandés y el español, se podría debatir si estos profesionales requieren de formaciones distintas para cada lengua. Además, como se ha comentado anteriormente, muchas de estas LMD no comunitarias se aprenden en el ámbito familiar y coloquial y no tanto a nivel académico, por lo que podría dificultar el trabajo en ámbitos altamente especializados, como puede ser en un juzgado o en una consulta médica, aspecto que podría resultar en una interpretación poco precisa o errónea.

Como se mencionaba en apartados anteriores, las lenguas de la migración predominantes en el territorio español son el árabe marroquí (darija), el amazigh, el hassanía y las lenguas chinas entre aquellos idiomas no comunitarios y el rumano, el inglés, el italiano y el francés como lenguas extranjeras comunitarias predominantes. Comparándolo con la oferta de lenguas en los grados y másteres de Traducción e Interpretación del país, los estudiantes sí pueden especializarse en el idioma predominante de los países de origen de la mayoría de la población migrante, aunque este no sea el idioma materno del usuario en cuestión. Aun así, cabe tener en cuenta el resto de población migrante que reciben anualmente los países de la UE y todas aquellas personas que llegan al territorio como demandantes de asilo o de protección internacional. Anteriormente se mencionaba que la mayoría de demandantes de asilo de la UE provienen de Siria, de Afganistán, de Venezuela y de Ucrania. A excepción del español, ninguna de las otras lenguas se oferta en los estudios del sector de los países comunitarios. Si bien el idioma de Siria es el árabe, la variante del país difiere notablemente del darija, por lo que una persona formada en árabe marroquí, por ejemplo, no debería interpretar para una persona proveniente de Siria, ya que esto dificultaría o impediría la comprensión entre las partes de la conversación. Por otro lado, si bien es verdad que la mayoría de la población ucraniana comprende o habla ruso, muchos de estos usuarios pueden negarse a comunicarse en este idioma, al ser la lengua del país que les ha forzado a abandonar su hogar. Las personas demandantes de asilo, aquellas que se encuentran en el programa de protección internacional y

las personas migrantes que llegan a Europa en situación de irregularidad, entre otras, requieren de una gran cantidad de sesiones interpretadas con trabajadores sociales, psicólogos, abogados, funcionarios, educadores sociales, etc., sesiones interpretadas a menudo por personas no formadas en el sector.

Si cada vez incrementan las cifras de migración extracomunitaria a Europa, podría deducirse que incrementan también las cifras de estudiantes de traducción e interpretación que hablen alguna LMD no europea. Entonces, ¿existen titulaciones en la Unión Europea para formar al alumnado en Traducción e Interpretación específicamente en los Servicios Públicos?; ¿se permite a los estudiantes del sector formarse en estas LMD extracomunitarias y así ofrecer la misma calidad de Servicios Públicos a toda la población?; si no existe personal formado específicamente en el sector, ¿quién media lingüísticamente para esta población migrante y cómo es la calidad del servicio?

3. Muestra de datos – Revisión bibliográfica

Con el fin de intentar responder estas preguntas, la siguiente parte de este trabajo de investigación se centrará en la revisión bibliográfica de diversas publicaciones académicas disponibles en línea, principalmente centradas en retratar una imagen del panorama actual en el territorio español, aunque algunas también a nivel europeo, y publicadas en la última década en revistas especializadas en el sector de la traducción y la interpretación, como la revista *FITISPOs International Journal*, así como un trabajo de final de máster de la Universidad de Alcalá.

Con el fin de poder observar si los estudiantes universitarios españoles acceden ya a los estudios de grado teniendo conocimientos previos de lenguas de menor difusión, principalmente LMD extranjeras, se recopilarán dos publicaciones que analizan el porcentaje de estudiantes de origen extranjero que integran las aulas universitarias en España (centrado principalmente en el caso de Canarias) [«Inmigración y Universidad. Una aproximación al caso de la Universidad de La Laguna», Machado (2015)], así como el nivel académico de la población migrante de primera y segunda generación que reside en el territorio comunitario [«Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison», Dustamann, Frattini & Lanzara (2012)]. A continuación, se observará mediante los datos

obtenidos del artículo «El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora» (Gregorio, 2018) el perfil lingüístico escogido por los estudiantes de traducción e interpretación en España. Para definir si algunos de estos estudiantes cuentan con un perfil lingüístico distinto al escogido en su trayectoria estudiantil universitaria, se plasmarán los datos presentados en el 8º Congreso Internacional sobre TISP [«Avances en política multilingüe de la UE: TISP, Estudiantes de Traducción y LMD», Valero-Garcés (2023)].

Una vez establecida una imagen sobre el perfil lingüístico de estos estudiantes, comparándolo con la oferta lingüística presente en los grados y másteres de Traducción e Interpretación, se recopilarán dos publicaciones centradas en plasmar las opciones de formación en TISP existente en España, la primera centrándose únicamente en la ofertada por las universidades del país [«Formación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en los Programas Oficiales de Grado Impartidos en España», Camacho (2019)] y la segunda estando más enfocada en las distintas opciones de formación, no solo a nivel universitario, de los profesionales o futuros profesionales como intérpretes sanitarios [«La formación en interpretación sanitaria y su camino hacia la profesionalización: un análisis de itinerarios formativos propuestos desde distintas entidades en España», Álvaro & Lázaro (2021)].

Las últimas tres publicaciones estarán más enfocadas en la situación actual de la traducción y la interpretación de los servicios públicos en España, empezando por la traducción de las lenguas cooficiales en el sector, gracias al trabajo de final de máster titulado «Lenguas minoritarias y cooficiales de España y su traducción en los Servicios Públicos» de Pérez Ramírez (2014). Por otra parte, la octava publicación analizada es un estudio que recopila las distintas experiencias que varios pacientes alófonos han tenido con intérpretes sanitarios en el país [«La voz de los pacientes alófonos: un estudio exploratorio de sus experiencias con intérpretes sanitarios», Pérez Estevan (2023)].

Para finalizar, el último artículo recogido en este apartado es una investigación llevada a cabo con el fin de observar si los riesgos de recurrir a intérpretes *ad hoc* tras un curso formativo de corta duración [«La observación de intérpretes no certificados tras una formación de corta duración: análisis de riesgos», De Wilde, van Hest, Rillof & Van Poucke (2021)].

3.1. «Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison», Dustmann, Frattini & Lanzara (2012)²¹

A raíz del incremento de llegada de migrantes a la Unión Europea, una de las mayores preocupaciones de sus países ha sido lograr la integración de esta población. En esta línea, los investigadores Dustmann, Frattini y Lanzara llevaron a cabo un extenso trabajo con el fin de plasmar el nivel educativo de los estudiantes hijos de padres migrantes, llamados inmigrantes de segunda generación. La principal pregunta que se hacían los autores era si existía algún tipo de correlación entre el nivel educativo de los padres, provenientes de otro país, con el nivel educativo de sus hijos, nacidos en el país de residencia. Para ello, se analizaron varios factores entre los estudiantes de un mismo país, comparando los hijos de padres inmigrantes y los hijos de padres nativos del país de residencia. Por otra parte, también se pretendía observar si existían diferencias entre los logros educativos de los inmigrantes de segunda generación entre los países comunitarios y, por otro lado, entre los estudiantes residentes en la UE y aquellos de los países que acogen mayores cifras de inmigrantes (Estados Unidos, Australia y Canadá).

Para poder llevar a cabo este trabajo de investigación, dividieron los países analizados en cuatro bloques: los países anglosajones, que incluían los Estados Unidos, Canadá, Australia y el Reino Unido; los países europeos centrales, siendo estos Austria, Alemania, Francia, los Países Bajos, Bélgica y Suiza; los países europeos del sur, entre los cuales encontramos Portugal, España, Italia y Grecia; y los países nórdicos, Suecia, Dinamarca, Noruega y Finlandia. En cuanto al estudio es sí, se analizó, por un lado, la relación entre los logros académicos de la población inmigrante y de sus hijos y, por otro lado, los resultados de sondeos de PISA sobre matemáticas y lectura de los países listados anteriormente. Para este trabajo de investigación, consideraron como estudiantes autóctonos únicamente aquellos nacidos de dos padres originarios del país. Aquellos que tuvieran uno o dos padres provenientes de un país extranjero entraban entre las cifras de la población migrante de segunda generación, excepto en casos indicados por falta de datos.

Para obtener los datos necesarios, se analizaron tres bases de datos internacionales. En primer lugar, se examinaron las cifras de las pruebas del Programa para la Evaluación

²¹ Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos del artículo «Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison», redactado por Christian Dustmann, Tomasso Frattini y Gianandrea Lanzara y publicado en el año 2012 en el volumen 27, número 69, de la revista *Economic Publicity* (pp. 145-185).

Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), programa cuyo objetivo es “medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real” (PISA, s.f.). En segundo lugar, se comparó la información obtenida de la Encuesta de Población Activa de la Unión Europea (EPA), que contiene las estadísticas de empleo de la población europea. Por último, se analizaron los datos de la Encuesta Social Europea (EES, por sus siglas en inglés).

De los datos de las pruebas PISA, se observaron los resultados obtenidos de las pruebas de lectura y matemáticas llevadas a cabo en el año 2006, para las que se evaluaron entre 4500 y 10 000 estudiantes de cada país de 57 países distintos. Entre las cifras recogidas, también aparecen otra información relevante como el país de origen de los estudiantes y de sus padres. En relación con las cifras de la EPA, se analizaron las de la encuesta 2006-2008, en la que se recoge información de unas 450 000 personas, de las cuales unas 34 000 son inmigrantes, de cada uno de los 27 países entrevistados, interrogadas sobre su situación personal y su ocupación laboral, así como su país de origen. Finalmente, encontramos los datos obtenidos de distintas EES. Esta encuesta se lleva a cabo cada dos años y recoge datos de unos 1800 individuos de cada país de 13 Estados diferentes. Los datos que aparecen en este trabajo de investigación son resultado de las encuestas de los años 2002, 2004, 2006 y 2008 y aportan información sobre la población sobre cuestiones como los valores, la identidad y la política, así como cuestiones demográficas, como el país de origen de los participantes y los años dedicados a la educación.

En primer lugar, se analizaron las diferencias entre los niveles de educación de la población migrante de los países listados y cómo afectaba esto a los niveles de educación de sus hijos. Se observó una gran heterogeneidad entre la formación académica de la población migrante de primera generación entre los distintos bloques de países. Mientras que los países nórdicos muestran un alto porcentaje de población nativa e inmigrante con estudios postobligatorios, lo contrario ocurre en los países del sur del continente. Por otro lado, en países como Italia, Portugal, Suecia y el Reino Unido, la población migrante consta tener unos niveles de formación académica más elevados que la población nativa, mientras que lo opuesto ocurre en Bélgica, Alemania, Finlandia, Grecia y los Países Bajos. A raíz de estos datos, si la correlación intergeneracional en cuanto a la educación fuera un hecho, estas diferencias entre los niveles de formación de la población según el país de origen persistirían en las siguientes generaciones entre los estudiantes con padres nativos del país y los inmigrantes de segunda

generación. Así como se puede observar en la tabla que aparece a continuación, los niveles de educación de la segunda generación de migrantes son más elevados que los de la primera generación en todos los países analizados. Sin embargo, también se puede observar que existe una importante correlación entre los niveles educativos de los padres y de los hijos, sin importar el país de residencia de estos.

Tabla 4

Comparación entre los logros académicos de la población inmigrante en Europa y la de sus hijos

	Years of full time education completed		
	First generation	Second generation – A	Second generation – B
UK	13.9	15.5	15.0
Austria	11.8	13.9	13.3
Germany	11.9	14.3	14.6
France	10.1	13.4	13.7
Netherlands	12.2	13.6	14.2
Belgium	11.3	12.0	12.5
Switzerland	11.5	12.6	12.5
Greece	9.6	11.3	11.7
Italy	11.1		13.9
Portugal	9.2	11.3	9.8
Spain	12.2	12.7	14.7
Denmark	12.0	15.9	15.2
Finland	12.6		15.6
Norway	15.1	11.8	14.3
Sweden	12.3	14.1	14.0

Nota. Las distintas columnas muestran la media de años de educación a tiempo completo de la población inmigrante de distintos países europeos. La primera generación de inmigrantes está formada por personas de 55-75 años nacidos en un país extranjero. Los inmigrantes de segunda generación – A son personas de 25-50 años nacidas en el país de residencia cuyos padres han nacido en otro país. Los inmigrantes de segunda generación – B son personas de 25-50 años nacidas en el país de residencia, los padres de los cuales pueden ambos o al menos uno de ellos haber nacido en un país extranjero. El grupo de investigación a cargo del artículo obtuvo los datos de ESS. Tabla obtenida del artículo «Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison» (Dustmann, Frattini & Lanzara, 2012).

En segundo lugar, se analizaron las pruebas PISA con el objetivo de observar si existe algún tipo de correlación entre los niveles educativos de los padres y el rendimiento escolar de los hijos, basado en los resultados obtenidos de las pruebas de matemáticas y lectura en estudiantes de quince años. El estudio de estos datos reflejó que la formación académica de los padres sí afecta a las notas obtenidas de los hijos, ya que aquellos estudiantes cuyo uno o ambos padres tenían niveles de educación superior obtuvieron resultados más elevados que el resto. También se analizaron si pudiera haber otros factores que influyeran en el rendimiento de los inmigrantes de segunda generación, como el tipo de centro escolar (público o privado), el tamaño de las aulas, el país de residencia, etc. El único factor que parecía destacar en todos los países era el idioma hablado en el hogar. En aquellos países con un porcentaje elevado de estudiantes hijos de padres nacidos en el extranjero que en sus hogares usan un idioma distinto al oficial, como Austria (78 % de estudiantes de padres migrantes) o Noruega (54 %), las calificaciones obtenidas en las pruebas PISA por parte de estos alumnos fueron inferiores a las de los estudiantes con padres autóctonos. Otro factor condicionante común en la mayoría de estos estudiantes parece ser el país de origen de los padres. Un ejemplo de este dato es la comparación de las calificaciones académicas obtenidas por parte de los estudiantes hijos de padres de origen turco o subsahariano y aquellos de origen europeo oriental en países como Bélgica o Austria.

En resumen, mediante este extensivo trabajo de investigación, se puede llegar a la conclusión que existe una correlación relevante entre los niveles educativos de los padres inmigrantes y los de sus hijos, hecho que parece tener mayor impacto en aquellos estudiantes nacidos de padres extranjeros que en los estudiantes con padres nacidos en el país de residencia. En los países con gran parte de la población inmigrante con niveles de educación postobligatoria, como Australia, Canadá o el Reino Unido, los logros académicos de los hijos son similares o mejores que los hijos de la población autóctona. Uno de los factores que parece condicionante en este aspecto es la lengua hablada en el hogar, ya que esta correlación no se encuentra con tanta frecuencia entre los estudiantes hijos de padres nativos del país de residencia. Otro aspecto diferenciante observable es el país de residencia de esta población. En países con una larga historia como receptores de inmigrantes, como Australia o los Estados Unidos, los resultados de estos estudiantes no parecen diferenciarse en gran medida de los resultados obtenidos por el alumnado autóctono.

Para terminar con este apartado, cabe destacar que este estudio se publicó en el año 2012. Sería de notable interés repetirlo con el fin de observar si estas cifras han variado en algún aspecto y si los países europeos analizados han implantado en la última década políticas para facilitar la integración de la población migrante y de sus hijos en el sistema educativo.

3.2. «Inmigración y Universidad. Una aproximación al caso de la Universidad de La Laguna», Machado (2015)²²

El objetivo de Machado mediante esta publicación y trabajo de investigación era establecer una clara imagen de la situación del alumnado de origen extranjero en las universidades españolas y canarias y, más específicamente, en la Universidad de La Laguna de Tenerife. El autor explica que una de las principales razones de este estudio es la falta de publicaciones que existen al respecto frente a la gran cantidad de artículos dedicados a la integración de los alumnos migrantes en las etapas de la educación obligatoria. Asimismo, añade que el fenómeno de los estudiantes universitarios migrantes es muy complejo, ya que en ello influyen una gran diversidad de aspectos como la motivación de la migración, el país de origen o la integración de los alumnos en la educación obligatoria.

El estudio comprende el periodo entre los cursos 2005/06 y 2011/12 e inicia retratando la situación migrante española, dividiéndola por años y por continente y país de origen, así como por Comunidades Autónomas, mediante datos recopilados de informes de estadística estatales obtenidos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y de los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Trabajo y Asuntos Sociales. El autor comenta que es relevante tener en cuenta que todos los datos recogidos no incluyen ni las personas con una situación migrante irregular ni aquellos que hayan obtenido la nacionalidad española.

A partir de esta primera parte de la investigación, se pudo observar que la comunidad autónoma con mayor población extranjera del Estado español es en el momento de la publicación las Islas Canarias, donde representan un 13 % de la población. En cuanto al origen de esta población, en todo España, la gran parte proviene de países europeos comunitarios, seguidos por países de América Central y del Sur y de África. Con los datos obtenidos, se puede

²² Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos del artículo «Inmigración y Universidad. Una aproximación al caso de la Universidad de La Laguna», redactado por Christian Machado y publicado en el año 2015 en el volumen 31 del *Boletín Millares Carlo*.

observar cómo ha ido variando la procedencia de esta población. En el año 2005, el origen de las personas migrantes en España era similar entre aquellas procedentes de Europa, las de Iberoamérica, las de África y las de Asia. Aun así, las cifras de población migrante procedente de países extracomunitarios se reducen drásticamente del año 2005 al año 2011. En cambio, la cantidad de población migrante comunitaria aumenta notablemente en el país, pasando de cerca de 550 000 en el año 2005 a más de 2 000 000 en el año 2011. En Santa Cruz de Tenerife ocurre la misma situación, con una gran mayoría de población extranjera proveniente de Alemania y del Reino Unido, seguida por aquella procedente de Venezuela y de Francia.

La segunda parte del trabajo de investigación se centró en la cantidad de estudiantes no nacionales matriculados en estudios universitarios en el territorio español. Las cifras de estudiantes extranjeros en las universidades del país se han duplicado entre estos dos años (2005 y 2011), a pesar de que el número total de estudiantes matriculados se haya mantenido prácticamente idéntico. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes migrantes frente a los nacionales sigue siendo muy bajo. Como se puede observar en la tabla que aparece a continuación, en el curso 2011/12, los estudiantes procedentes de otros países representaban el 3,6 % del total de estudiantes matriculados.

Tabla 5

Cifras globales del Sistema Universitario español

Tabla 5: Cifras globales del Sistema Universitario español

	Total alumnos	Total extranjeros	% extranjeros
2005/06	1.442.081	24.948	1,7
2011/12	1.469.653	53.213	3,6
Grado	824.741	34.236	4,2
1º y 2º ciclo	644.912	18.977	2,9

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012

Nota. Tomada del artículo «Inmigración y Universidad. Una apropiación al caso de la Universidad de La Laguna» (Machado, 2015).

En la siguiente tabla aparecen, por una parte, representadas en columnas, las cifras totales de extranjeros matriculados en cada comunidad autónoma y, por otra parte, representado con un círculo, el porcentaje de estudiantes no nacionales matriculados frente al total en cada región. Estos datos sitúan a la Comunidad Canaria a la cabeza de ambas listas, tanto como siendo la comunidad autónoma que más estudiantes extranjeros acoge en sus centros universitarios como la que mayor porcentaje de migrantes tiene frente al total de estudiantes.

Tabla 6

Extranjeros matriculados por CCAA en el Sistema Universitario Español curso 2011/2012



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012.

Nota. Tomada del artículo «Inmigración y Universidad. Una apropiación al caso de la Universidad de La Laguna» (Machado, 2015).

La última parte del estudio se enfocó específicamente en los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad de La Laguna, mediante los datos obtenidos del Gabinete de Análisis y Planificación (GAP) de la institución. Esta parte analiza la cantidad de estudiantes extranjeros de nuevo ingreso de la universidad, su país de procedencia y los estudios que han decidido cursar en el periodo que va del curso 2005/06 al curso 2011/12.

Así como se podía ver también a nivel estatal, las cifras de estudiantes extranjeros de nuevo ingreso de la Universidad de La Laguna se mantuvieron estables entre el curso 2005/06 y 2009/10, con el máximo de estudiantes internacionales en el curso 2008/09 (189 nuevos alumnos). A partir del curso 2010/11, se puede observar como las cifras disminuyen notablemente, con un total de 23 estudiantes extranjeros de nuevo ingreso, que se mantiene similar en el curso siguiente.

En cuanto al origen de este alumnado no nacional en el periodo analizado (2005/06 – 2011/12), el mayor porcentaje está representado por estudiantes procedentes de América Central y del Sur, cerca de un 65 %, que equivale a 554 estudiantes, la mayoría siendo de origen venezolano (39 %), seguido por estudiantes de Cuba, Colombia y Argentina. Los estudiantes provenientes de algún país europeo comunitario representan en esta franja de cursos el 23,6 % del total, que vienen a ser 202 nuevos estudiantes matriculados. Estos estudiantes comunitarios vienen en gran parte de Alemania (63 alumnos), seguidos por aquellos del Reino Unido y de Italia.

Por último, al analizar los grados que estos alumnos deciden estudiar, encontramos una clara preferencia por aquellos de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, suponiendo el 49,41% de los nuevos ingresos, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 7

Nuevos ingresos de alumnado extranjero por continente de origen y rama de conocimiento de destino de los cursos 2005/06 y 2011/12

Tabla 7: Nuevos ingresos de alumnado extranjero por continente de origen y rama de conocimiento de destino entre los cursos 2005/06 y 2011/12.

	Europa	Resto de Europa	América Central y Sur	América del Norte	África	Asia	Oceanía
Humanidades	4	0	11	1	0	1	0
Ciencias Experimentales	13	0	24	1	1	1	1
CC. Sociales y Jurídicas	124	8	249	2	14	25	1
Enseñanzas Técnicas	20	2	113	3	4	1	1
Ciencias de la Salud	54	5	153	4	10	16	0

Fuente: Gabinete de Análisis y Planificación de la ULL.

Nota. Tomada del artículo «Inmigración y Universidad. Una apropiación al caso de la Universidad de La Laguna» (Machado, 2015).

Cabe tener en cuenta que estos datos no pueden analizarse de forma independiente, ya que el número de titulaciones ofertadas en cada rama y la cantidad de plazas disponibles varía considerablemente entre las titulaciones de la universidad y es mucho mayor en algunas, como es el caso en la de Ciencias Sociales y Jurídicas. Sin embargo, la rama de Ciencias de la Salud está compuesta por un número de grados bastante inferior a la anterior y, aun así, se sitúa en la segunda posición en cuanto a estudiantes de nuevo ingreso de origen extranjero, con un total de 27,92 % alumnos. Otro aspecto relevante de los datos analizados a tener en consideración es que el periodo de la investigación abarca también las antiguas titulaciones de Diplomatura y Licenciatura, que en algunos casos aparecen diferenciadas de las actuales titulaciones de grado. Los estudios universitarios con mayores cifras de alumnado extranjero de nuevo ingreso matriculado en el periodo de estudio son la Diplomatura en Ciencias Empresariales, con un total de 119 estudiantes no nacionales; la Licenciatura y el Grado en Psicología, con 86 alumnos; la Licenciatura y el Grado en Administración y Dirección de Empresas, con 72 alumnos; y la Diplomatura y el Grado en Turismo, con 19. Sin embargo, es relevante comparar estas cifras con el número total de nuevos estudiantes matriculados. Si tomamos como ejemplo los estudios de Psicología, la mayor cantidad de alumnos extranjeros matriculados en el primer año fue en el curso 2009/10, que fueron 34 de los 243 totales, lo que equivale a tan solo un 13,99 % de los nuevos ingresos en el grado.

Con estos datos obtenidos de uno de los estudios con mayor porcentaje de estudiantes no nacionales de la comunidad autónoma con mayor porcentaje de alumnos universitarios extranjeros, podemos imaginar que la representación del alumnado extranjero en las aulas universitarias españolas es bastante escasa. Por otro lado, así como destaca el autor, la poca representación de esta población universitaria en las aulas seguramente repercute en que no se les preste la atención necesaria frente a diversas problemáticas que puedan encontrarse.

El alumnado migrante dispone de varias ayudas e intervenciones para su integración en la educación primaria pero todas estas desaparecen en cuanto decide empezar su educación universitaria. El autor propone la implementación de programas de acogida en las universidades españolas, divididos en tres procesos: el proceso de acogida, en el que se asesore al alumnado con los trámites burocráticos, con la búsqueda y acceso a alojamiento, así como con las diversas ayudas económicas a las que puede tener acceso; el proceso de seguimiento, enfocado en la integración del nuevo alumnado extranjero; y el proceso de apoyo académico, como la

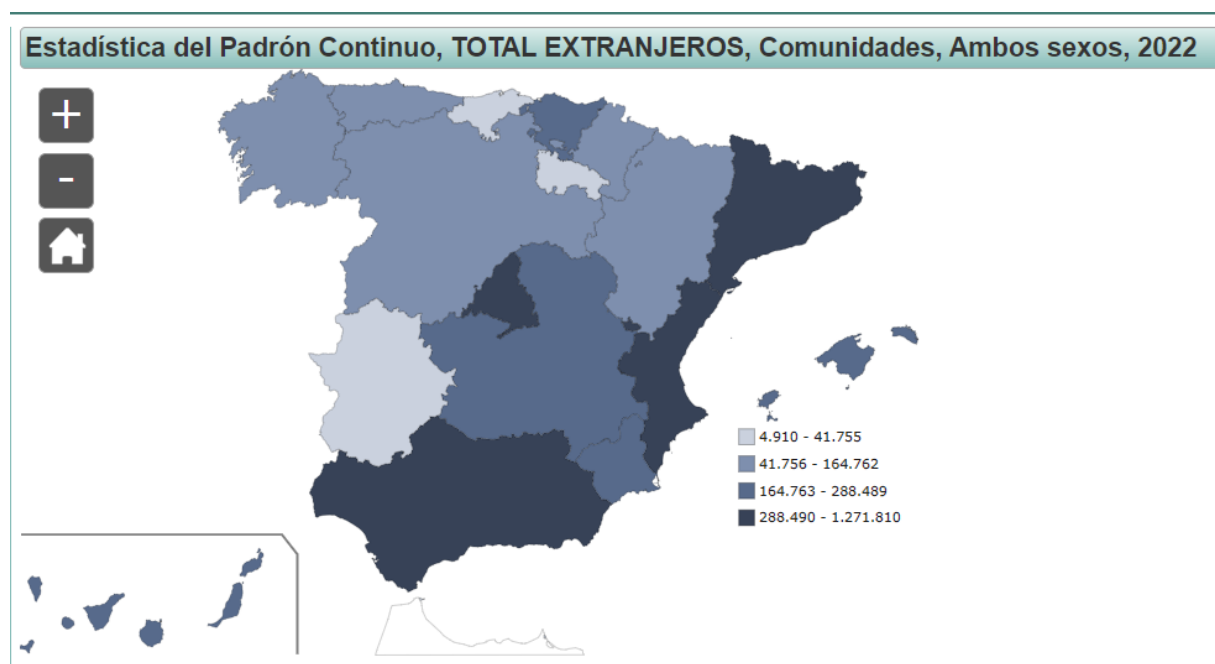
organización de actividades de intercambio e inmersión lingüística, sobre todo para aquellos estudiantes procedentes de países no hispanohablantes.

Otro aspecto que el autor recalca a lo largo de su artículo es la falsa percepción que tiene la sociedad sobre el origen de la población migrante en las Islas Canarias, ya que no corresponde con los datos reales. Siempre se ha hablado, y se sigue haciendo, sobre la enorme cantidad de población migrante procedente de Iberoamérica y de África que la comunidad autónoma recibe anualmente cuando, como se ha podido observar en las tablas anteriores, la mayor parte de la población migrante que reside o estudia en las Canarias proviene de países comunitarios.

Cabe mencionar que, una vez más los datos migratorios se encuentran en constante variable y que estas cifras seguramente habrán cambiado en esta última década. Tan solo con los datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística podemos comprobar como las comunidades autónomas con mayor cifra de población extranjera son Cataluña, con cerca de 1 270 000 personas extranjeras residentes, seguida por la Comunidad de Madrid, con 950 000, y, con cifras bastante menores, la Comunidad Valenciana y Andalucía (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022):

Figura 3

Población extranjera por comunidad autónoma, 2022

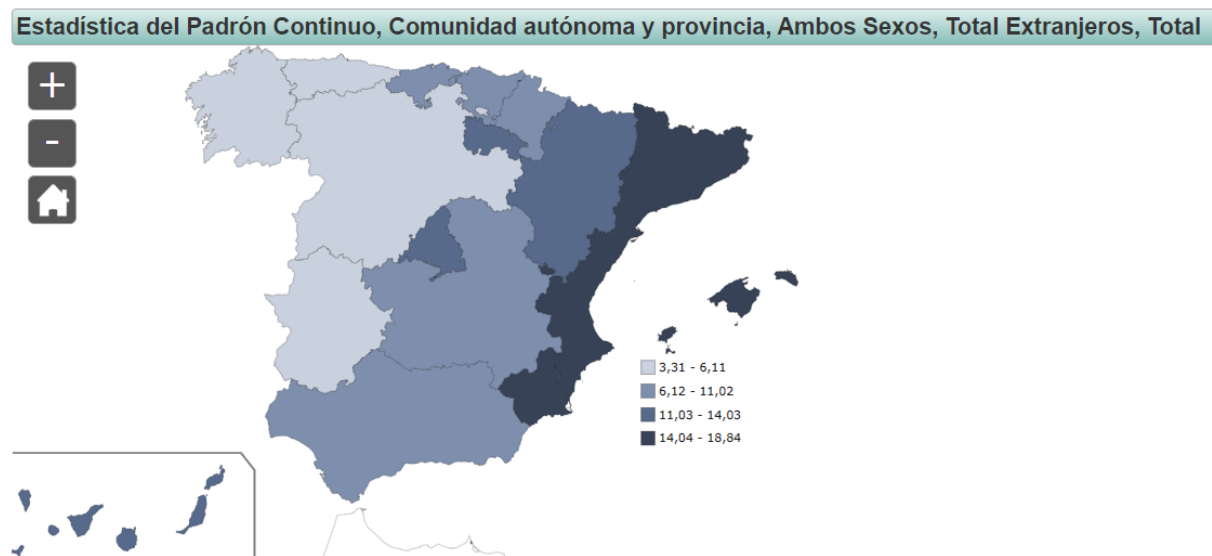


Nota. Tomada del Instituto Nacional de Estadística español.

Por otra parte, si tenemos en cuenta en porcentaje de esta población extranjera frente a la población nacional, los datos varían, pasando a encontrarse los mayores porcentajes en las comunidades autónomas que bordean el mar Mediterráneo, siendo estas Catalunya, las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana y la Región de Murcia (INE, 2022):

Figura 4

Porcentaje de población extranjera por comunidad autónoma, 2022



Nota. Tomada del Instituto Nacional de Estadística español.

Por otra parte, gracias a los datos aportados por el Ministerio de Universidades, podemos saber que en el curso 2021/22 se matricularon un total de 172 455 estudiantes de nacionalidad extranjera en el sistema de universidades del país, que representan el 10,2 % sobre el total de alumnos, la mayoría de ellos como estudiantes de máster o doctorado. La proporción de alumnado extranjero en los estudios de grado representa tan solo un 6,3 % del total de estudiantes, frente a un 23,8 % y 28,1 % de los estudiantes matriculados en estudios de máster y doctorado, respectivamente. Estas cifras también varían notablemente en cada nivel educativo si se analiza el origen de este alumnado: mientras que, en los estudios de grado, la mayoría de los estudiantes no nacionales provienen de un país de la UE, más de la mitad del alumnado de másteres y doctorados extranjeros proceden de algún país de América Latina o del Caribe. Finalmente, en cuanto a las comunidades autónomas donde la mayoría de estos estudiantes deciden realizar sus estudios universitarios, encontramos Navarra, Catalunya y Castilla y León. A diferencia de los datos que constaban en 2012, las Islas Canarias son actualmente una de las

comunidades autónomas con menor porcentaje de estudiantes universitarios con nacionalidad no española.²³

Al observar estos datos, se podría concluir que los jóvenes de origen migrante tienden a introducirse directamente al mundo laboral o bien que prefieren realizar sus estudios en ciclos formativos. Frente a estas suposiciones, al redactar el presente trabajo, se consultaron los datos sobre el estudiantado de estos Ciclos Formativos en España. Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso escolar 2022/23, se matricularon un total de 1 092 317 alumnos²⁴ en algún ciclo o programa de Formación Profesional, 90 309 de los cuales eran de origen extranjero. De entre estos estudiantes, el 30,3 % procedía de algún país del continente africano, el 28,4 % de América y el 24,0 % de algún Estado comunitario. Los porcentajes de alumnado de nacionalidad extranjera matriculados en estos ciclos varía según su tipología, encontrando el mayor porcentaje de inscritos en los estudios de formación profesional básica (15,9 %) y el menor en los grados superiores (6,9 %). La mayoría de estos alumnos llevan a cabo sus estudios en la Comunidad de Aragón, en La Rioja, en el País Vasco y en Catalunya.²⁵

Cabe mencionar que las cifras de estudiantes universitarios de origen extranjero mencionadas anteriormente incluyen tanto a la población española de origen migrante como estudiantes internacionales, aquellos alumnos que vienen al país con el único objetivo de realizar sus estudios. En cambio, el alumnado extranjero matriculado en los Ciclos Formativos está formado en su totalidad o práctica totalidad por personas que residen en España, que pueden haber nacido aquí o haber migrado solos o con familiares siendo en su mayoría menores de dieciocho años.

²³ La información recogida en este párrafo ha sido obtenida del informe *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2022-2023*, publicado por el Ministerio de Universidades en el año 2023.

²⁴ Cifras estimadas.

²⁵ La información recogida en este párrafo ha sido obtenida del informe *Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023*, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el año 2023, así como de la página *Enseñanzas No Universitarias / Formación Profesional / Curso 2021-2022 / Alumnado Extranjero en los Ciclos Formativos de Formación Profesional del Sistema de Información EDUCAbase del Ministerio de Educación y Formación Profesional y del Ministerio de Universidades*.

3.3. «El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora», Gregorio (2018)²⁶

En el año 2018, la revista de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, *Hermēneus*, incluyó en su publicación anual un artículo centrado en el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes del Grado en T&I en España y, más concretamente, sobre la competencia lingüística de estos. Esta publicación basa su información en un estudio de campo que recoge respuestas de 1046 participantes de cinco centros universitarios diferentes y que forma parte de un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, titulado «Adquisición de la competencia cultural e intercultural (ACCI)».

Los datos y resultados publicados en el artículo se obtuvieron mediante «una herramienta en formato papel, diseñado con el fin de conocer el impacto de los estudios de T&I en el desarrollo de la competencia traductora, así como el peso del componente lingüístico en el perfil de ingreso y de egreso de los estudiantes» (Gregorio, 2018). Al no poder entrevistar a todos los estudiantes de todos los centros universitarios que ofertan el grado en España, el grupo de investigación seleccionó un grupo muestra que agrupara todas las características poblacionales relevantes para la investigación. Para ello, optaron por llevar a cabo sus encuestas en cinco de los veinticuatro centros universitarios homologados en el momento del estudio de distintas zonas de España y con diferentes ofertas de lenguas A y B, tanto públicos como privados. Los cinco centros participantes fueron la Facultad de T&I de la Universidad de Granada, la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca, la Facultad de Traducción y Comunicación de la Universidad Jaime I de Castellón, la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Asimismo, para observar la variación entre los estudiantes recién ingresados en el grado y los a punto de egresar, se entregó la herramienta de investigación tanto a aquellos estudiantes de primer año que llevaban pocas semanas en el grado como a estudiantes de cuarto en las últimas semanas de la carrera universitaria.

²⁶ Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos del artículo «El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora», redactado por Ana Gregorio y publicado en el año 2018 en la 20.ª publicación de la revista de traducción e interpretación *Hermēneus* de la Universidad de Valladolid.

Dicho sondeo constaba de un ejercicio de pretraducción y un cuestionario dividido en cuatro partes: «el posicionamiento del estudiante en un contexto intercultural, la concepción general del estudiante en cuanto a las destrezas que debe poseer un traductor [...], el perfil intercultural del estudiante [...] y el perfil del estudiante (objeto de este artículo)» (Gregorio, 2018). El artículo de Ana Gregorio se centra únicamente en los datos obtenidos de la última parte de esta herramienta de investigación. En este apartado, las preguntas se centraron en averiguar lenguas B y C del alumnado y el proceso de adquisición de estas lenguas y culturas, mediante 26 preguntas cerradas, así como el perfil sociodemográfico de estos estudiantes.

De los 1046 participantes, 655 eran estudiantes de primer año y 391, estudiantes de cuarto. El porcentaje de respuestas de cada universidad varía notablemente, al tratarse de centros con distintos volúmenes de inscritos y plazas disponibles. El mayor porcentaje de participantes, tanto en primer año como en cuarto, fueron de la Universidad de Granada y el menor, de la Universidad Pablo de Olavide y de la Universidad Pontificia de Comillas. En cuanto al rango de edad, la mayoría de los estudiantes de primero se encontraban en el rango que comprende de los 17 a los 20 años, y la casi totalidad de estudiantes de cuarto tenían entre 21 y 24 años. Por lo que hace al género de los participantes, del grupo poblacional de primer año, un 78,9 % eran mujeres, frente a un 20,8 % de hombres. Estos porcentajes se mantienen entre los estudiantes de cuarto con, con un 80,5 % de participantes mujeres y un 19,2 % de hombres. Así como afirma la autora, estos porcentajes reflejan claramente la situación dentro de las aulas de T&I, donde encontramos una clara mayoría de estudiantes mujeres, hecho que coincide también con cualquier grado universitario de la rama de Humanidades, así como el hecho de que varias autoras otorguen la etiqueta de *pink collar* a la profesión de traducción e interpretación.

La oferta de lenguas B es prácticamente la misma en las cinco universidades participantes. Tanto en la Universidad de Salamanca, en la Universidad de Pablo Olavide, como en la Universidad Pontificia de Comillas, las lenguas B ofertadas son el inglés, el francés y el alemán. La Universidad de Granada, a parte de las tres anteriores, también oferta el árabe. Por último, encontramos la Universidad de Jaume I, donde únicamente se da la opción del inglés como segunda lengua. A pesar de esta diversidad de oferta, la primera lengua extranjera escogida por parte de los estudiantes en cualquiera de los centros participantes en el estudio es principalmente el inglés, seguido por el francés y el alemán, respectivamente. En la Universidad de Granada, cerca de un 10 % de estudiantes de primer año han escogido el árabe como lengua

B, frente a un 4,5 % de los de cuarto, hecho que puede implicar que algunos de los estudiantes hayan decidido cambiar de lengua o bien que haya mayor interés entre los nuevos estudios por este idioma.

En cuanto a la lengua C, la oferta de lenguas es mayor, como se mencionaba anteriormente en este trabajo, con una lista que contiene el alemán, el árabe, el mandarín, el francés, el griego moderno, el inglés, el italiano, el portugués y el ruso. La preferida por parte de los estudiantes de estos centros es el francés (más del 40 %), seguido por el alemán y el inglés. Por tanto, el perfil lingüístico de los participantes del estudio es bastante homogéneo, con algunas variantes: estudiante de T&I con el inglés como lengua B y, como lengua C, el francés (60,9 %) o el alemán (28,3 %). Por otro lado, la autora hace un inciso para explicar que una amplia mayoría de los estudiantes de árabe de la Universidad de Granada provienen ellos mismos o sus familiares del norte de África, ya que afirman tener un nivel de árabe nativo (lengua A), aunque entren «por el itinerario de árabe como lengua B administrativa» (Gregorio, 2018).

El perfil de los estudiantes de T&I en el momento de su ingreso en el grado ha variado notablemente si lo comparamos con los estudiantes de finales del siglo XX. La mayoría de estudiantes de T&I en España a finales del siglo pasado eran hijos de inmigrantes retornados, por lo que contaban con un nivel de lengua B avanzado nada más empezar los estudios universitarios. En cambio, esto ha cambiado en estas últimas décadas, ya que España ha pasado de ser un país mayoritariamente emisor de emigrantes a ser uno de los países europeos que más población migrante recibe cada año. Esto influye en el nivel de lengua B de los estudiantes de ingreso de T&I y es también el motivo por el cual la mayoría de estos escoge el inglés como primera lengua extranjera, al ser la que se enseña en todos los centros de enseñanza pública en el país desde temprana edad. A esto se le suma que, de las cinco universidades participantes en el sondeo, únicamente dos contaban en el momento del estudio de pruebas de acceso, por lo que el nivel inicial que tienen los estudiantes de primer año en estas lenguas B se ha visto afectado si estos deciden escoger otras lenguas, como el alemán o el francés. Mediante esta investigación se pudo observar como un 9 % de los participantes de primer año llevaban únicamente dos años o menos aprendiendo este idioma en el momento de su ingreso. Por otro lado, que la segunda lengua de preferencia como lengua B sea el francés no sorprende cuando tenemos en cuenta que es la segunda lengua extranjera ofertada en la mayoría de centros de Educación Secundaria españoles. La mayoría de estudiantes afirman haber aprendido la lengua

B escogida en el colegio o instituto (el 80,5 % en 1.º y el 64,1, % en 4.º). El resto indica que la han aprendido en el extranjero, en academias de idiomas, por contacto con personas extranjeras, de manera autodidacta o en la misma universidad. Por último, el 6,1 % de los participantes de 1.º y el 1,8 % de 4.º se declara nativo en dicha lengua.

Por lo que hace al tiempo de estudio que estos estudiantes han dedicado al aprendizaje de la lengua C, la mayoría de ellos afirman tener un nivel nulo de la lengua o haberla estudiado durante un tiempo inferior a un año al empezar el grado de T&I (26,1 %), aunque también nos encontramos con que el 25,5 % lleva estudiándola entre 6 y 9 años. El 64,1 % de participantes afirma que empezó a adquirir conocimiento de esta lengua C en el colegio o instituto y el 37,5 % y el 50 % de estudiantes de francés e inglés, respectivamente, afirman ser nativos en el idioma.

Otra de las preguntas para establecer el perfil lingüístico de los estudiantes era una de autoevaluación del nivel de estas lenguas B y C. En cuanto a la lengua B, la gran mayoría de los estudiantes de 1.º con el inglés como lengua B (94,1 %) afirman tener un nivel intermedio o avanzado del idioma, así como el 76,8 % de los de francés. En cambio, entre aquellos estudiantes que escogieron otros idiomas, el conocimiento es menor: de entre aquellos que cursan el alemán como primera lengua extranjera, tan solo el 39,1 % considera tener un nivel intermedio o avanzado del idioma; y entre los estudiantes de árabe, el 24 %. Por otra parte, sorprende que un 12,02 % de estudiantes de 4.º siga considerando que su nivel de lengua B es intermedio, ya que se supone que es la lengua extranjera que más dominan y de la que deberían hasta poder traducir de forma inversa desde el español.

Por otro lado, había varias preguntas sobre si estos estudiantes habían hecho alguna estancia en el extranjero en países donde se hablen las lenguas B y C que habían escogido, así como el tiempo de duración y la naturaleza de estas estancias. La gran mayoría de los participantes afirman haber realizado estancias en el extranjero en países de su lengua B, con una casi totalidad de los estudiantes de 4.º (93,6 %). Por lo que hace a la duración, la mayoría de los participantes hicieron estancias de menos de 1 mes o de entre 1 y 3 meses (76,6 %), mientras que podemos observar más variabilidad entre el tiempo de las estancias en el extranjero entre los de 4.º, con una mayoría de entre 1 y 3 meses (27,3 %) y de entre 8 y 11 meses (22,1 %). En cuanto a la naturaleza de estas estancias, los motivos más frecuentes entre los de 1.º fueron intercambios lingüísticos (49,5 %) y vacaciones (42,8 %) y entre los de 4.º fueron intercambios lingüísticos (51,6 %), vacaciones (38,8 %) y estudios universitarios

(51,6 %). Otras de los motivos que aparecen en las respuestas recogidas fueron por cursar estudios no universitarios, como bachillerato, o bien por trabajo.

En cuanto a estancias en el extranjero en países de la lengua C de los estudiantes, las cifras son inferiores, aunque más de la mitad de los estudiantes respondieron de forma afirmativa: un 51,7 % de los estudiantes de 1.º y un 79,3 % de los de 4.º. Así como sucedía en los países de las lenguas B, la duración de las estancias que han realizado los estudiantes de 1.º suelen ser mayoritariamente cortas, inferiores a los 3 meses, mientras que las de los alumnos de 4.º suelen ser más variadas, llegando hasta los 11 meses. La naturaleza de estas estancias entre los participantes de 1.º son en gran mayoría por vacaciones o intercambios lingüísticos, mientras que la mayor parte de estudiantes de 4.º que las han realizado afirman que ha sido por estudios universitarios, por vacaciones o por intercambios lingüísticos, así como sucede con los países de las lenguas B. Con esta opción de estudios universitarios en el extranjero, podemos deducir que son estudiantes que han realizado estancias mediante programas de intercambios universitarios, como Erasmus+ o los programas de intercambio propios de las universidades.

Mediante este estudio, se puede observar como el perfil de los estudiantes de T&I, tanto en el momento del ingreso como del egreso, es bastante homogéneo, a pesar de la variabilidad de ofertas lingüísticas de las universidades participantes en este estudio: estudiantes, mayoritariamente mujeres, que acceden al grado directamente tras finalizar la Educación Secundaria y que escogen cursar sus estudios de T&I con el inglés como lengua B y el francés como lengua C. Además, otro aspecto recurrente entre el alumnado es realizar estancias en el extranjero en países de las lenguas B y C escogidas, ya sea por vacaciones, por intercambios lingüísticos o por estudios universitarios, aspecto positivo al tener en cuenta que la cultura de cada país tiene un gran impacto en la lengua. Por otro lado, un aspecto más bien negativo que se puede observar mediante este estudio es que varios de los estudiantes de 4.º afirman tener un nivel intermedio de su lengua B, hecho que tampoco sorprende si estos pudieron empezar sus estudios universitarios en T&I con un nivel principiante del idioma.

Sería interesante poder ver si el perfil lingüístico del alumnado de T&I se ha mantenido con los años o si ha variado y ahora es más heterogéneo. Además, las universidades españolas ofertan actualmente un abanico mayor de lenguas en sus grados de T&I, como podemos ver en la Universidad de Granada. Se mencionaba anteriormente en este trabajo como hoy en día en el grado de esta universidad, así como en la Autónoma de Barcelona, existe la opción de aprender una lengua D en el último año de la carrera. En Granada, las lenguas B siguen siendo

las mismas que cuando se llevó a cabo este estudio, siendo estas el inglés, el francés, el alemán y el árabe, así como las lenguas C, que son el alemán, el mandarín, el francés, el griego moderno, el inglés, el italiano, el portugués, el ruso y el árabe. Aun así, a parte de todas estas lenguas anteriores, se puede aprender como tercera lengua extranjera en el tercer y cuarto año el neerlandés, el rumano, el turco, el catalán y el danés (Universidad de Granada, 2023a).

3.4. «Avances en política multilingüe de la UE: TISP, Estudiantes de Traducción y Lenguas de Menor Difusión», Valero-Garcés (2023)²⁷

La información detallada a continuación se presentó en el 8º Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP8) que tuvo lugar del 22 al 24 de marzo de 2023 en la Universidad de Alcalá, cuya temática era la TISP en Transición.

El grupo de investigación FITISPOs se planteó averiguar qué LMD conocían los estudiantes de traducción de la UE y con el fin de responderla han llevado a cabo estos últimos tres años (2021, 2022 y 2023) sondeos anuales para retratar la cantidad de estudiantes de másteres de traducción de la UE que hablan una o más lenguas de menor difusión y qué competencias lingüísticas tienen estos estudiantes en estos idiomas. El sondeo realizado en el año 2021 sirvió únicamente de prueba piloto. Los datos y análisis obtenidos de los otros dos sondeos se han presentado en el Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación de los Servicios Públicos del mismo año que organiza anualmente la propia entidad.

FITISPOs es un grupo de investigación de la Universidad de Alcalá originado en el año 2000 con el principal objetivo de «analizar la calidad de la comunicación en los servicios públicos y [...] estudiar y contribuir al desarrollo y diseño de sociedades multiculturales» (FITISPOs, s.f.), mediante la investigación, la formación y la práctica del sector de la TISP. Uno de sus máximos logros ha sido la creación del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos, único en el sector y que pertenece a la red de Másteres Europeos de Traducción de la Comisión Europea, junto con la revista especializada en el sector de la TISP, *FITISPOs International Journal*, y la organización

²⁷ Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos de la presentación proyectada en el 8º Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP8) por parte de Carmen Valero-Garcés, «Avances en política multilingüe de la UE: TISP, Estudiantes de Traducción y Lenguas de Menor Difusión» (2023).

anual del Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos, que lleva celebrándose desde el año 2002 y que reúne profesionales del sector a nivel internacional (FITISPOs, s.f.).

En los dos últimos congresos (TISP7 en el año 2022 y TISP8 en el año 2023) se presentaron los datos obtenidos de los sondeos realizados ese mismo año. Estos sondeos se llevaron a cabo mediante encuestas en línea a estudiantes de másteres de traducción de varias universidades de la Unión Europea.

En el octavo congreso (TISP8) se presentaron los resultados obtenidos del sondeo finalizado en enero de 2023. En este estudio participaron un total de 71 estudiantes de 14 programas de máster distintos de varios países comunitarios, como Francia, España, Bélgica, Eslovaquia o Polonia. Las lenguas habladas por parte de estos estudiantes se dividieron entre lenguas comunitarias, siendo estas el inglés, el francés, el alemán, el español, el italiano, el polaco, el neerlandés, el eslovaco y el húngaro; y lenguas extracomunitarias, siendo estas el mandarín, el árabe y el ruso.

De estos 71 encuestados, el 21 % eran estudiantes internacionales, el 20 % eran inmigrantes de primera, segunda o tercera generación y el 1 % eran estudiantes del programa de intercambio universitario Erasmus+. Por otra parte, prácticamente la mitad de los entrevistados (el 49 %) afirmaron que ellos mismos o algún miembro de su familia provenía de un país distinto al que residen actualmente. De estos 35 estudiantes (49 %), 25 tenían antecedentes de origen en algún otro país de la Unión Europea (España, Rumanía, Francia, Polonia, Alemania, Grecia, Suecia, Portugal, Italia, la República Checa, Austria, etc.). Los otros 10 provenían ellos mismos o algún miembro de su familia de un país extracomunitario, entre los cuales encontramos el Congo, Túnez, Venezuela, México, China, el Caribe, Pakistán, el Reino Unido, Vietnam, Ucrania y Canadá.

Por otra parte, se les preguntó a los participantes qué idiomas o dialectos hablaban, obteniendo como respuesta una lista de 21 idiomas extracomunitarios: moldavo, tunecino, ruso, ruteno, hebreo, coreano, latín, hakka, árabe, turco, criollo haitiano, urdu, lemko, punjabi, hindi, japonés, ucraniano, valón, inglés pidgin, ngomala y shupamon. A la pregunta de si usaban estos idiomas o dialectos en su ámbito de trabajo, el 57 % respondió de forma afirmativa, variando entre los participantes la frecuencia de uso, las respuestas pudiendo ser «sí» (23 %), «de manera frecuente» (3 %), «alguna vez» (16 %) o «rara vez» (15 %). Por otra parte, a la pregunta de si

los usaban al comunicarse con familiares, amigos o en acontecimientos sociales, las respuestas positivas aumentaron a un 64 %, variando igualmente en la frecuencia de uso. De este 64 % de encuestados, el 26 % afirma usar esta o estas lenguas hereditarias «alguna vez»; el 16 %, «rara vez»; el 7 %, «de forma frecuente»; y el 15 %, simplemente respondió «sí».

Otra de las preguntas era si estos estudiantes habían realizado alguna vez tareas de interpretación o traducción en dichos idiomas, de forma *ad hoc*, a lo que el 51 % respondió de forma negativa. De entre las respuestas positivas, el 29 % del alumnado interrogado contestó que «sí»; el 13 %, «alguna vez»; y el 7 %, «rara vez».

Para finalizar, se les preguntó a estos estudiantes si estarían interesados en recibir formación en traducción e interpretación en estos idiomas y dialectos, a lo que el 61 % respondió de manera positiva. Aunque sea más de la mitad de los encuestados, sigue habiendo un 39 % del alumnado entrevistado que no desearía recibir formación especializada en su lengua hereditaria, aspecto que puede sorprender.

Como conclusión a estas encuestas, se puede observar cómo una parte importante de los estudiantes de T&I disponen de conocimiento de una LMD extracomunitaria, por lo que podrían usar estos conocimientos para llegar a ser futuros traductores e intérpretes de los servicios públicos. A raíz de esto, se pone de relieve una vez más la necesidad de ofrecer a estos estudiantes la opción de formarse en sus lenguas hereditarias, tan necesarias en un territorio que recibe anualmente cifras elevadas de población migrante extracomunitaria.

Como observación propia a la información obtenida de la última diapositiva sobre la formación en las LMD, se podría suponer que este 39 % de alumnos no desean enfocar su vida profesional en sus lenguas hereditarias o bien que consideran que pueden extrapolar la formación recibida en las lenguas mayoritarias a las LMD que conocen. Una de las principales consecuencias de esta extrapolación sería la falta de conocimiento especializado en la lengua hereditaria en cuestión. Como se mencionaba anteriormente en este Trabajo de Final de Máster, las LMD extracomunitarias suelen aprenderse en el seno de la familia y a un nivel lingüístico coloquial. Además, no suelen existir certificados de nivelación ni cursos de aprendizaje para estas lenguas, por lo que si, por ejemplo, el estudiante decidiera trabajar como traductor o intérprete en los servicios públicos con su LMD, podría no tener el nivel de conocimiento lingüístico requerido para el ámbito de trabajo.

3.5. «Formación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en los Programas Oficiales de Grado Impartidos en España», Camacho (2019)²⁸

Como se comentaba anteriormente en este trabajo de investigación, las labores de mediación intercultural e interlingüística que se llevan a cabo en los servicios públicos en España suelen ser *ad hoc*, improvisadas, y a menudo se recurre a personas no formadas en el sector, principalmente familiares, amigos o conocidos del usuario alófono. Como recalca Camacho, la autora de esta publicación, el hecho de conocer ambas lenguas (la del proveedor del servicio y la del usuario) no es suficiente para mediar correctamente en ámbitos tan especializados como son el sector sanitario, jurídico o administrativo, por ejemplo.

Como se mencionaba también, el único centro universitario en España que ofrece una formación específica en el sector es el Máster de Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá, aunque es verdad que alguna universidad de la veintena que imparte el Grado en T&I tiene alguna asignatura optativa sobre mediación intercultural o traducción e interpretación en los servicios públicos (de ahora en adelante, TISP). Con el fin de establecer un claro marco de la formación real específica que existe en TISP en España, la autora analizó los planes de estudio de cada una de las titulaciones oficiales del país y creó una lista de las diferentes asignaturas que se ofrece al alumnado y a los futuros profesionales del sector.

El objetivo de estos grados universitarios en T&I es proveer a los estudiantes de una formación general y básica para que puedan desarrollar tareas profesionales simples de T&I o bien seguir cursando un máster con el fin de especializarse en un sector de la profesión en concreto, por lo que, si se oferta alguna asignatura relacionada con la TISP, será a menudo una optativa en tercero o cuarto año, mayoritariamente de un semestre de duración. También cabe destacar que España empezó más tarde que varios de los países europeos a ofertar estudios universitarios en T&I debido a la dictadura franquista existente. Otro aspecto que afecta a la

²⁸ Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos del artículo «Formación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en los Programas Oficiales de Grado Impartidos en España», redactado por Fátima Camacho publicado en el año 2019 en el volumen 6, número 1, de la revista de traducción e interpretación en los servicios públicos *FITISPOs International Journal* de la Universidad de Alcalá.

poca oferta de asignaturas y estudios especializados en TISP es el poco conocimiento que tiene la población sobre la profesión, hasta entre los propios estudiantes del grado.

Mediante la herramienta «Qué estudiar y dónde en la universidad» (QEDU), disponible en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la autora analizó para este estudio 27 programas de grado y 12 programas de doble grado. A partir de esta lista, Camacho analizó los planes de estudio de cada titulación, obtenidos en la página web de la respectiva universidad. En estos planes de estudio buscó si existía alguna asignatura sobre mediación lingüística o cultural, traducción social o TISP. Al encontrar alguna asignatura con una de estas palabras clave, se consultó la guía docente de dicha asignatura con el fin de «obtener toda la información posible acerca de la planificación y metodología, contenidos, objetivos, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación que estas materias contemplan» (Camacho, 2019).

Tras su trabajo de búsqueda, la autora pudo crear una lista de un total de 11 materias impartidas y 2 itinerarios universitarios especializados en la formación del alumnado en mediación, traducción e interpretación en los servicios públicos. Camacho menciona que, a pesar de haber analizado tanto las titulaciones de grado como las de doble grado, todas estas asignaturas e itinerarios provienen única y exclusivamente de los grados, al no existir ninguna asignatura especializada en el sector en los estudios de doble grado. La lista de las 11 materias es la siguiente:

1. *Interpretación Simultánea y Traducción a la Vista B1 [En] – A en los Ámbitos Social e Institucional* del Grado en T&I de la Universidad Complutense de Madrid.
2. *Interpretación Consecutiva y Bilateral B1 [En] – A en los Ámbitos Social e Institucional* del Grado en T&I de la Universidad Complutense de Madrid.
3. *Mediación Intercultural e Interpretación A1 (español) – B (inglés) / B (inglés) – A1 (español) en los Servicios Públicos* del Grado en T&I de la Universidad Jaume I.
4. *Interpretación en la Empresa y en los Servicios Públicos B-A, A-B (inglés)* del Grado en T&I de la Universidad de Murcia.
5. *Introducción a la interpretación en los servicios públicos B/C-A* del Grado en T&I de la Universidad de Granada.
6. *Interpretación social (Inglés)* del Grado en T&I de la Universidad de Valladolid.
7. *Geografía social* del Grado en T&I de la Universidad de Valladolid.
8. *Interpretación en los Servicios Públicos* del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad San Jorge.

9. *Fundamentos de la Administración Pública y Relaciones Institucionales* del Grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad San Jorge.
10. *Community Translation and Interpreting B-C/A/B-C* del Grado en T&I de la Universidad Alfonso X El Sabio.
11. *Mediación Cultural y Asistencia Social* del Grado en T&I de la Universidad Pompeu Fabra.

En cuanto a los itinerarios especializados en el sector, los dos se ofertan en la Universidad Autónoma de Barcelona, una de las menciones siendo en *Traducción Social e Institucional* y otra en *Interpretación*, con asignaturas como Mediación Social para Traductores e Intérpretes, Técnicas de Preparación y Prácticas de Interpretación Bilateral B-A-B o Introducción a las Instituciones Nacionales e Internacionales para Traductores e Intérpretes:

Tabla 8

Mención en Traducción Social e Institucional y Mención en Interpretación del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona

Mención en Traducción Social e Institucional	Mención en Interpretación
<ul style="list-style-type: none"> • Traducción Jurídica y Financiera A-A y B-A • Mediación Social para Traductores e Intérpretes • Introducción a las Instituciones Nacionales e Internacionales para Traductores e Intérpretes • Técnicas de Preparación a la Interpretación Bilateral B-A-B • Traducción Inversa Especializada • Expresión Oral A para Intérpretes • Expresión Oral B para Intérpretes • Traducción Especializada B (Francés o Alemán)-A 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de Preparación a la Interpretación Bilateral B-A-B • Prácticas de Interpretación Bilateral B-A-B • Expresión Oral A para Intérpretes • Expresión Oral B para Intérpretes • Mediación Social para Traductores e Intérpretes • Introducción a las Instituciones Nacionales e Internacionales para Traductores e Intérpretes • Traducción Inversa Especializada • Lengua de Especialidad (A) para Traductores e Intérpretes • Idioma de Especialidad (B) para Traductores e Intérpretes

Nota. Tomada del plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (Universitat Autònoma de Barcelona, 2023a).

Cabe mencionar que, aunque la autora no las haya insertado en la lista, las materias que aparecen en las menciones anteriores pueden cursarse como asignaturas optativas sin la obligación de tener que realizar todas las materias de la mención. Por otra parte, se han vuelto

a analizar los planes de estudio este listado de grados para ver si se habían llevado a cabo algunas modificaciones en los últimos siete años. En la mayoría de estudios listados anteriormente, la asignatura especializada sigue formando parte del currículo y no se ha añadido ninguna otra optativa específica del sector en estos grados. Aun así, sí que hay algunas alteraciones como en el Grado en T&I de la Universidad de Murcia, donde la asignatura obligatoria de *Interpretación en la Empresa y en los Servicios Públicos* ha pasado a nombrarse *Interpretación en los servicios públicos* (Universidad de Murcia, s.f.). Otros cambios observables son en el plan de estudios del Grado de la Universidad de Valladolid, donde las asignaturas anteriormente mencionadas ya no se ofertan, aunque se ha insertado una nueva asignatura al grado llamada *Interpretación para los servicios públicos en la segunda lengua extranjera* (Universidad de Valladolid, s.f.) y en el del Grado de la Universidad Pompeu Fabra, donde la asignatura de *Mediación Cultural y Asistencia Social* ha sido eliminada y no se ha reemplazado por ninguna otra. El cambio más notable y sorprendente es la desaparición del Grado en T&I de la Universidad Alfonso X El Sabio.

A continuación, Camacho analizó la formación que el alumnado recibía en estas asignaturas mediante la información obtenida de las guías docentes respectivas y según el modelo de competencia traductora de Kelly (2002 [2007]), por el cual se distingue entre la competencia comunicativa y textual, la competencia cultural o intercultural, la competencia temática, la competencia instrumental o profesional, la competencia actitudinal o psicofisiológica, la competencia social o interpersonal y la competencia organizativa o estratégica. La autora afirma que las asignaturas mencionadas en la lista cumplen con los requisitos y las necesidades formativas de los profesionales en mediación interlingüística e interculturales de los servicios públicos. Aun así, recalca la escasez de oferta de estas materias especializadas en los grados oficiales del territorio español y su total inexistencia en los doble grados. Según la autora, esto se debe a la formación general que se pretende impartir en los grados en T&I en comparación con la formación especializada de los programas de posgrado.

Por otra parte, se puede observar como la mayor parte de las asignaturas mencionadas se centran en la interpretación en los servicios públicos y no tanto en la traducción. Para justificar este aspecto, la autora cita textualmente a la doctora Sales (2008): «Aunque la traducción/interpretación en los servicios públicos también cubre la traducción de documentos, en su mayor parte se refiere a la labor de traducción oral (interpretación) en interacciones cara a cara».

Camacho también menciona el incremento de grupos de investigación especializados en TISP que han surgido en varias universidades españolas y la gran labor que hacen para defender la profesionalización del sector y dar a conocer esta labor y su importancia a la población y a las entidades gubernamentales. Algunos ejemplos que menciona son el grupo FITISPOs de la Universidad de Alcalá, el grupo MIRAS de la Universidad Autónoma de Barcelona, el grupo GRETI de la Universidad de Granada o el grupo CRIT de la Universidad Jaume I, grupos que han publicado multitud de investigaciones sobre la profesión y la situación del sector, que organizan cursos formativos tanto para los profesionales del sector como para los proveedores de los servicios que trabajan con cierta frecuencia con población migrante, que realizan seminarios y congresos especializados en el sector, entre mucha otras labores.

3.6. «La formación en interpretación sanitaria y su camino hacia la profesionalización: un análisis de itinerarios formativos propuestos desde distintas entidades en España», Álvaro & Lázaro (2021)²⁹

Un artículo en la misma línea de investigación que el de Camacho (2019) es el redactado por Cristina Álvaro y Raquel Lázaro para la revista *Panace@* en el año 2021. A diferencia de la publicación anterior, que analizaba las asignaturas especializadas en TISP ofertadas en los estudios de Grado universitario en Traducción e Interpretación, el objetivo de Álvaro y Lázaro era plasmar de forma genérica qué formación existe en España para los intérpretes sanitarios, tanto a nivel universitario en grados y másteres, como la formación que imparten a sus trabajadores las empresas privadas especializadas en el sector y las ONG. Los ejes de interés de este estudio, realizado a partir de encuestas enviadas de forma telemática a representantes de las instituciones mencionadas, era averiguar la metodología de dichas ofertas de formación: qué contenidos se cubren, cómo se evalúan a los estudiantes y profesionales, qué aspectos teóricos contienen, cómo se evalúa el nivel de conocimiento de los participantes, etc.

Se obtuvieron un total de 28 respuestas a la encuesta distribuida, 24 procediendo de profesores de estudios universitarios de T&I de varias comunidades autónomas (10 de grado y

²⁹ Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos del artículo «La formación en interpretación sanitaria y su camino hacia la profesionalización: un análisis de itinerarios formativos propuestos desde distintas entidades en España», redactado por Cristina Álvaro y Raquel Lázaro y publicado en el año 2021 en el volumen 22, número 53 (pp. 69-77), de la revista *Panace@*.

14 de posgrado), 3 de empresas privadas especializadas en el sector (Dualia, Interpret Solutions y Voze) y 1 de la ONG Salud entre Culturas.

Al analizar las respuestas obtenidas sobre las asignaturas especializadas universitarias, se pudo observar cómo, en la mayoría de los casos, la interpretación sanitaria está impartida junto a los otros ámbitos de la TISP, que son el jurídico, el administrativo y el policial. La única excepción se encuentra en el Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá, donde se imparte una asignatura centrada únicamente en interpretación sanitaria.

En cuanto a las materias de los grados en T&I mencionadas en el artículo, varias coinciden con las nombradas en la publicación de Camacho (2019), con algunas adiciones, como la asignatura de *Teleinterpretación* de los Grados de la Universidad de Vic y la Universidad Oberta de Catalunya, que podría haber sido incorporada en dichas universidades posteriormente a la publicación del artículo de Camacho. Sin embargo, sorprende la omisión de algunas de ellas, como la asignatura de *Mediación Intercultural e Interpretación en los Servicios Públicos*, de la Universidad Jaume I, o la de *Interpretación en los Servicios Públicos*, de la Universidad de Murcia, ya que estas materias existían en el momento de la publicación del escrito anterior y siguen existiendo en la actualidad, por lo que probablemente formaran parte de la oferta formativa del año 2020 (año de la realización de las encuestas). Una de las razones de su omisión podría ser que las autoras no recibieran respuesta a la encuesta de parte del profesorado que imparte estas materias.

En relación a las materias ofertadas en estudios de máster universitarios, citan las asignaturas de *Mediación intercultural en el ámbito sanitario y Técnicas de Interpretación en los Servicios Públicos Sanitarios* del Máster en Traducción Médico-Sanitaria de la Universidad Jaume I, la de *Interpretación Social* del Máster en Comunicación Internacional de la Universidad Pablo Olavide, la de *Interpretación Sanitaria* (ofertada en inglés, árabe, francés, mandarín y ruso como lenguas B) del Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá y las asignaturas de *Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos*, *Ámbitos de la Interpretación en los Servicios Públicos* y *Prácticas de Interpretación en los Servicios Públicos* del Máster en Traducción y Estudios Interculturales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En otro orden de cosas, se explica que la estructura de prácticamente todas estas asignaturas se divide en una parte teórica a través de lecturas y una parte práctica mediante *roleplays*. Por otra parte, todas estas materias abordan los principios deontológicos de la profesión, la toma de notas y la creación de glosarios terminológicos especializados, entre otros puntos. Uno de los aspectos que diferencian algunos grados y másteres de otros en cuanto a la interpretación sanitaria es la oferta de prácticas relacionadas con el tema. Aquellas universidades que sí lo hacen ofertan plazas de intérpretes para su alumnado en centros de salud, hospitales, clínicas de fertilidad y ONG.

El siguiente subapartado del artículo se centra en la oferta formativa que ofrecen las empresas privadas de traducción e interpretación a sus empleados, en concreto las tres empresas participantes en la encuesta anteriormente mencionadas, Dualia, Interpret Solutions y Voze.

A diferencia de la formación impartida en las universidades, estas empresas se focalizan bastante en la interpretación remota, ya que muchos de sus servicios serán de esta modalidad. Otro aspecto característico de estos cursos formativos es que están diseñados según el perfil de usuario habitual con el que trabajan, así como los entornos de interpretación más frecuentes, y todos cuentan con un módulo específico sobre interpretación sanitaria. En cuanto a la formación previa de estos profesionales, los que trabajan con lenguas comunitarias o con idiomas extracomunitarios más frecuentes en el ámbito informal, como el árabe, el mandarín o el ruso, suelen constar de estudios universitarios en T&I o en Filología, así como un certificado acreditativo de idioma (C1 o C2). Para aquellos profesionales de LMD que no sean las anteriores y por las que no existe formación o acreditación oficial a nivel estatal o internacional, estas empresas de T&I les ofrecen una formación interna.

La duración de los cursos impartidos por estas empresas privadas varía notablemente entre unas y otras, yendo de la proporcionada por Voze, que consta de 25 horas de aprendizaje remoto en línea y 8 horas presenciales, a la de Interpret Solutions, que consiste en un curso de modalidad online de 120 horas. La formación ofertada por las tres empresas consta de módulos teóricos, de ejercicios prácticos y de una prueba de evaluación final. En cuanto al contenido de estas formaciones, no difiere mucho del contenido de las asignaturas impartidas en la universidad: toma de notas, código deontológico, *roleplays*, resolución de conflictos, características del sistema sanitario español, etc. Los únicos aspectos diferenciales de los cursos empresariales es la formación especializada para estos profesionales en momentos de crisis sanitaria nacional, como fue con la epidemia del ébola o, más recientemente, con la pandemia

del covid-19 o la llegada de refugiados, así como la gran diversidad de lenguas y culturas en las que estos cursos están especializados. Todas estas empresas tienen convenios de prácticas con universidades y algunos de los alumnos que forman anualmente pasan tras la finalización del contrato directamente en la plantilla profesional de la empresa.

La organización no gubernamental que consta en el artículo de Álvaro y Lázaro, 2021, Salud entre Culturas, está especializada en programas de acogida, asesoramiento jurídico y acompañamiento a los servicios públicos de las personas que llegan al territorio español, por lo que en muchos de estos encuentros se requiere de la ayuda de traductores, mediadores interculturales o intérpretes. Con el objetivo de garantizar los servicios lingüísticos prestados a sus usuarios, esta ONG organiza programas formativos para sus trabajadores y voluntarios. Esta entidad ofrece un servicio especializado en la medición en el contexto sanitario, llamado Servicio de Interpretación y Mediación Intercultural (SIMI) Sociosanitaria presencial, por el cual ofrecen un curso de Mediación Intercultural en el Ámbito Sociosanitario especializado en las LMD. Este curso ha sido impartido en los años 2008, 2014, 2018, 2019 y 2020.

El tiempo de duración de estos cursos varía dependiendo de su tipología, yendo de 100 a 225 horas. La formación impartida en el año 2019 tuvo una duración total de 100 horas, entre las cuales 30 fueron de modalidad presencial, 10 de trabajo autónomo y 60 fueron prácticas en consultas del Hospital Universitario Ramón y Cajal o en talleres de promoción de salud. Un punto que recalcan las entrevistadas es que la ONG proporciona formación a aquellas personas con cierta dificultad para poder acceder a estudios universitarios, ya sea por cuestiones económicas, administrativas o porque su lengua materna no se imparte en estos programas educativos.

Como conclusión, las autoras del artículo afirman que se puede observar un gran avance en el reconocimiento de la profesión en España en los últimos años, como un incremento notable de formación especializada en el sector de los servicios públicos. Sin embargo, afirman necesaria la implementación de un mayor número de medidas, principalmente en el ámbito universitario, como la obligatoriedad de la impartición de estas asignaturas especializadas a todo el alumnado de los grados y másteres en T&I, y no ofertarlas como asignaturas optativas, así como una mayor oferta de prácticas universitarias en centros y empresas relacionados con el ámbito sanitario, como centros de salud, hospitales, clínicas privadas y ONG. Con estas implementaciones, se daría a conocer la profesión a un mayor porcentaje de población, así como la necesidad de esta profesión en el contexto de la migración y el turismo y el alumnado podría

tener la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. Finalmente, las autoras también recalcan la necesidad de que estos cursos formativos estén creados de manera conjunta por las diferentes partes participativas en el discurso mediado, que son los proveedores del servicio sanitario, los usuarios de origen extranjero y los intérpretes o mediadores, con el fin de cubrir las necesidades y las preocupaciones de las tres partes del diálogo.

3.7. «Lenguas minoritarias y cooficiales de España y su traducción en los Servicios Públicos», Pérez Ramírez (2014)³⁰

Para este Trabajo de Final de Máster, Itziar Pérez Ramírez decidió reunir toda la información existente acerca de las lenguas cooficiales españolas, como el marco legislativo que regula el uso de estas lenguas minoritarias en las diferentes comunidades autónomas o provincias y la situación de la traducción desde y hacia estas lenguas en España, junto con los resultados de la una encuesta realizada por la autora a hablantes de uno o más de las lenguas cooficiales del país sobre su uso en los servicios públicos. El objetivo de Pérez con este sondeo era observar si la situación lingüística era similar para las tres lenguas cooficiales en cuanto a la traducción de documentos oficiales en los servicios públicos. La hipótesis inicialmente planteada es que no hubiera suficientes profesionales formados en estas lenguas y que esto tuviera como conclusión la existencia de documentos traducidos que no alcanzan un nivel adecuado de calidad. La revisión bibliográfica de la tesis de Pérez se centrará en los resultados obtenidos de la encuesta, así como las conclusiones a las que llegó la autora.

Itziar Pérez diseñó esta encuesta en línea con el fin de obtener resultados sobre las dificultades y la calidad de las traducciones existentes en los servicios públicos en las diferentes lenguas que cuentan con el estatus de cooficiales junto con el castellano, que son el catalán, el euskera y el gallego. Dicha encuesta consistía de 14 preguntas, de las cuales 13 eran de respuesta cerrada, sobre diversas cuestiones como el ámbito de uso de la lengua según cada participante, la situación de estas lenguas minoritarias en los servicios públicos o las

³⁰ Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos del Trabajo de Final de Máster «Lenguas minoritarias y cooficiales de España y su traducción en los Servicios Públicos», del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá, redactado por Irati Pérez Ramírez y publicado en el año 2014, obtenido de la Biblioteca Digital de la Universidad de Alcalá.

dificultades con las que se encuentra la traducción en este sector y la calidad de estos textos, entre otras. La autora recibió un total de 139 respuestas, más de la mitad de estos encuestados siendo hablantes de euskera (75 personas), seguidos por un 27 % de hablantes de catalán (38 personas) y un 19 % de gallegoparlantes (26 personas). A lo largo de esta subsección se hará uso del término «lengua minoritaria», «lengua regional» o «lengua cooficial» para referirse al catalán, al euskera y al gallego y el término «lengua mayoritaria» para referirse al castellano y al francés, ya que un porcentaje, aunque pequeño, de los encuestados que hablan euskera residen en el País Vasco francés.

Las primeras preguntas iban más centradas en averiguar el nivel lingüístico del idioma minoritario, así como el uso que hacían de la lengua en diversos ámbitos. En cuanto a la primera cuestión, cerca de la mitad de los encuestados (41 %) se consideran bilingües en la lengua mayoritaria (castellano) y en su respectiva lengua regional. Del resto de participantes, el 31 % afirma dominar mejor la lengua minoritaria, mientras que el 28 % afirma lo opuesto. En relación a los ámbitos de uso de estas lenguas cooficiales, el 29 % de las personas que contestaron la encuesta respondieron que la suelen utilizar en el ámbito privado (con amigos o familiares), otro 29 % afirma usarla únicamente en el ámbito educativo y un 14 % tan solo la hace servir en el ámbito público (administración pública, prestaciones sanitarias, instituciones gubernamentales, etc.). Del porcentaje restante, un 20 % afirma utilizar su lengua regional en todos los ámbitos anteriores, mientras que un 8 % respondió no usarla en ninguno de estos casos. Al preguntarles la razón por la que no hacían uso de su lengua regional en alguno de los ámbitos mencionados anteriores, una gran mayoría de los encuestados (72 %) respondió que era por la imposibilidad de comunicarse en la lengua cooficial en algunos sectores.

A continuación, se preguntaba a los participantes la lengua en la que se sentían más cómodos al comunicarse con el personal de los servicios públicos, a lo que un 48 % seleccionó su lengua regional, frente al 39 % de encuestados que prefieren usar la lengua mayoritaria del país. Por otro lado, de estas 75 personas, más de la mitad (59 %) coinciden en preferir leer la versión escrita de documentos oficiales, ya sean jurídicos, administrativos o judiciales, en su lengua cooficial.

El último bloque del cuestionario iba enfocado en el uso de las lenguas cooficiales en los servicios públicos, las dificultades para traducir en este sector, así como cuestiones sobre los profesionales que trabajan en estos centros. En relación a la cuestión sobre las principales dificultades que se encuentran los traductores al traducir hacia o desde la lengua minoritaria en

el ámbito de los servicios públicos, el 48 % de los encuestados responden que es por la falta de traductores cualificados en estos idiomas, el 30 % afirman que la razón es la falta de vocabulario técnico específico en el sector en estas lenguas y el 20 % considera que es por falta de recursos para traducir, como diccionarios especializados o glosarios. Por otra parte, el 101 de las personas entrevistadas, que equivale al 73 %, considera que el simple hecho de ser bilingüe no es suficiente para traducir de manera profesional, sino que el oficio requiere de formación especializada. La última pregunta de respuesta cerrada de la encuesta era si esta parte de la población considera necesario que los trabajadores de los servicios públicos que trabajen en las regiones con más de una lengua oficial conozcan ambas lenguas, a lo que el 96 % de participantes respondió de forma afirmativa.

Al analizar las respuestas anteriores según el idioma regional que habla cada encuestado, podemos observar como la situación es bastante similar en las tres lenguas, principalmente en cuanto a las dificultades con las que se encuentra la traducción en los servicios públicos, a la necesidad de formación específica en el sector y en la lengua minoritaria para traducir los documentos oficiales o la necesidad de que los funcionarios que ejercen en una región oficialmente bilingüe tengan un nivel alto de la lengua regional. Algunas diferencias que se pueden observar en las respuestas dependiendo de la lengua minoritaria de los participantes son los ámbitos de uso de estas lenguas, donde el 37 % de catalanoparlantes entrevistados afirman usar la lengua en todos los ámbitos mencionados (privado, educativo y público), frente al 23 % de gallegoparlantes y al 15 % de vascófonos, o que una gran parte de las personas que hablan catalán (76 %) prefieren leer los documentos oficiales en su lengua frente al 40 % de los encuestados que viven en regiones donde se habla euskera.

La última cuestión, de respuesta libre, era para saber qué ideas proponían los encuestados para mejorar la calidad de las traducciones y fomentar el uso de las lenguas cooficiales en los servicios públicos. A esta pregunta, se obtuvieron una larga lista de respuestas, aunque se puede observar una serie de propuestas repetidas. Una de las más mencionadas es el nivel de ambos idiomas de los trabajadores del sector. Muchos de los encuestados consideran necesario que sea un requisito para los trabajadores del sector el tener un nivel alto en ambas lenguas, comprobándose durante la entrevista y no con un simple certificado de nivel, ya que se ha podido observar cómo, aunque el conocimiento lingüístico sea ya un requisito en estas comunidades autónomas, ciertos funcionarios no son fluidos a nivel oral en el idioma. Otros proponen que se ponga a disposición del personal cursos gratuitos para

aprender estas lenguas y, más específicamente, el lenguaje técnico en la lengua minoritaria del sector en el que trabajan. Otro aspecto que aparece en varias ocasiones es la importancia de la enseñanza de estas lenguas en la educación obligatoria, con el fin de normalizar su uso en cualquier ámbito de la vida y que la población se sienta cómoda al hacer uso de ellas, tanto en el ámbito privado como en el laboral o el público, así como incrementar el uso de estas lenguas regionales en los medios de comunicación públicos. En cuanto a recomendaciones más específicas, nos encontramos con la propuesta de incitar a los profesionales de los servicios públicos que entablen conversación con los usuarios en la lengua minoritaria para que estos puedan escoger a continuación si se sienten más a gusto usando la lengua regional o la lengua mayoritaria, en lugar de empezar usando directamente la lengua mayoritaria. Esta propuesta viene a raíz de que varios encuestados afirman no hacer uso de su lengua en el ámbito público al no saber si la persona que les atiende tiene un nivel fluido o no en la lengua regional, ya que suelen iniciar la conversación en la lengua estatal. Otra de las medidas necesarias según los participantes de este cuestionario es la contratación de más traductores e intérpretes profesionales formados en estas lenguas minoritarias.

Para finalizar, tras el análisis de las respuestas obtenidas, la autora recalca la necesidad de contar con traductores profesionales formados específicamente en los servicios públicos y en las lenguas cooficiales del Estado español y la necesidad de dar a conocer la profesión de T&I en el sector, así como promover la importancia de esta profesión entre los hablantes de las lenguas regionales.

3.8. «La voz de los pacientes alófonos: un estudio exploratorio de sus experiencias con intérpretes sanitarios en España», Pérez Estevan (2023)³¹

Para este artículo, la profesora Elena Pérez Estevan decidió realizar un estudio para recoger la perspectiva y las experiencias que residentes españoles de origen extranjero alófonos han tenido al acudir a citas médico-sanitarias mediadas por intérpretes, comparando las diferencias entre los intérpretes profesionales y los *ad hoc*. Esta publicación forma parte del

³¹ Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos del artículo «La voz de los pacientes alófonos: un estudio exploratorio de sus experiencias con intérpretes sanitarios en España», redactado por Elena Pérez Estevan y publicado en el año 2023 en el volumen 10, número 1, de la revista *FITISPOs International Journal* (pp. 112-125).

décimo volumen (número 1) de la revista de especializada en traducción e interpretación en los servicios públicos *FITISPOs International Journal* (2023).

Uno de los objetivos de este estudio era poder observar las necesidades de estos pacientes alófonos al acudir a los centros sanitarios públicos en España. La autora menciona que, aunque ya existieran trabajos publicados centrados en la opinión de los pacientes no hispanohablantes, como el de Garzone (2003), o en el análisis conversacional de estos encuentros entre usuarios y proveedores de los servicios públicos, como el de Valero-Garcés y Taibi (2004), la mayoría fueron redactados hace una o dos décadas, por lo que posiblemente la experiencia de estos usuarios haya variado. Además, Pérez pretendía ampliar estas publicaciones centrándose en las experiencias y necesidades de esta parte de la población al acudir a un centro sanitario público. Este artículo se planteó con el objetivo de averiguar las necesidades y las experiencias de los usuarios de los centros sanitarios públicos españoles sobre los encuentros con profesionales sanitarios mediados por un intérprete, centrándose en cuatro aspectos principales:

[...] dar voz a los pacientes alófonos, poner de manifiesto los obstáculos de acceso con los que se encuentran, analizar los problemas derivados del uso de intérpretes *ad-hoc* o de la ausencia de intérpretes y realzar el papel de los intérpretes profesionales como parte esencial para mejorar la comunicación en el ámbito médico-sanitario. (Pérez Estevan, 2023)

Para ello, la autora recogió respuestas de 812 participantes mediante una encuesta en formato digital (777 participantes) y entrevistas (35 participantes) a pacientes alófonos residentes en el país. En cuanto a la edad de esta parte de la población, la mayoría de los encuestados y entrevistados (80 %) tenían entre 40 y 70 años, un 10 % tenía entre 30 y 40 años, un 5 %, más de 70 años, y el último 5 % tenía entre 20 y 30 años. Una gran parte de los participantes (70 %) proviene del Reino Unido, mientras que el resto está dividido entre los originarios de Francia (12,5 %), Irlanda (7,5 %) y un grupo representante del 10 % de los participantes con origen sudafricano, portugués, rumano, polaco y finés. La última cuestión sociodemográfica estaba centrada en el tiempo de residencia de este grupo poblacional alófono en España, a lo que un 65 % respondió que llevaban entre 5 y 10 años como residentes en el país.

De las 812 personas encuestadas y entrevistadas, 599 (74 %) afirman hacer uso de forma habitual de servicios de interpretación, profesional o *ad hoc* al acudir a los centros sanitarios, 157 de ellos (19 %) recurren a la ayuda de intérpretes en pocas ocasiones y 56 (7 %) afirman que nunca lo han hecho. Por lo que el 93 % de los participantes ha necesitado o sigue necesitando de mediación lingüística por parte de una tercera persona a la hora de comunicarse con el personal de los servicios sanitarios públicos españoles.

A partir de aquí, el resto del cuestionario o de la entrevista iba encaminada a responder a cuatro cuestiones principales: el acceso a servicios de interpretación, la tipología de interpretación usada, los beneficios de recurrir a intérpretes profesionales frente a intérpretes *ad hoc* y el papel del intérprete en las consultas mediadas.

En relación a la primera cuestión, las 56 personas (7 %) que afirman no haber hecho uso de servicios de interpretación explican que es porque no sabían dónde acudir para solicitarlos. Varias de estas personas aseguran haber sido tratados de forma discriminada por parte de los proveedores del servicio por desconocer el idioma del país y no poder mantener una conversación en español. Por otro lado, de las personas que confirmaron haber acudido a citas médicas con intérpretes, tan solo un 3 % comenta que este profesional fue proporcionado de manera gratuita por el centro sanitario en cuestión (2 % de forma telefónica y 1 % presencial).

Por otro lado, con el fin de averiguar la tipología de interpretación usada con mayor frecuencia, se preguntó a los participantes que afirmaron anteriormente haber recurrido a intérpretes si estos eran intérpretes profesionales o bien intérpretes *ad hoc*, como familiares, amigos o conocidos con conocimientos de español. Del 74 % de los encuestados y entrevistados que habían asegurado recurrir con frecuencia a servicios de interpretación, un 55 % suele ir acompañado a los encuentros con profesionales de los servicios sanitarios de intérpretes *ad hoc*, frente 19 % que ha recurrido y recurre a ambos, tanto intérpretes profesionales como no profesionales. La opción de los intérpretes no formados también es la usada con más frecuencia por parte del 19 % de participantes que usan los servicios de interpretación con menor frecuencia, entre los cuales un 16 % acude acompañado de un familiar, amigo o conocido.

Tabla 9

Tipo de intérprete utilizado como mediador lingüístico en los centros sanitarios españoles

Tabla 1. Resumen del tipo de intérprete utilizado (n= 756)			
USUARIOS ALÓFONOS	Intérprete <i>ad-hoc</i>	Intérprete profesional	Intérprete <i>ad-hoc</i> y profesional
74 % usuarios que utilizan normalmente los servicios de interpretación	55 %	0	19 %
19 % usuarios que pocas veces utilizan los servicios de interpretación	16 %	0	3 %

Nota. Tomada del artículo de Elena Pérez Estevan, «La voz de los pacientes alófonos: un estudio exploratorio de sus experiencias con intérpretes sanitarios en España» (Pérez Estevan, 2023).

Como se puede observar, la mayoría de usuarios alófonos de los centros sanitarios públicos recurren a la ayuda de intérpretes *ad hoc* para facilitarles la comunicación con los proveedores del servicio. Las principales razones de este hecho son dos: el desconocimiento por parte de los usuarios de cómo y dónde solicitar ayuda profesional, principalmente en momentos de urgencias de salud, y el gasto económico que supone contratar intérpretes profesionales, que muchos afirman no poder costearse para cada una de las citas médicas a las que deben acudir. Aun así, todos los participantes que han contratado intérpretes profesionales en el ámbito sanitario recalcan que lo prefieren frente a los intérpretes *ad hoc* por los beneficios que obtienen de ello, estos beneficios siendo la comodidad de los usuarios, la posibilidad de preguntar lo que desean y el grado de empatía recibido por parte de los proveedores.

En relación a la comodidad de los diálogos mediados por intérpretes profesionales, la totalidad de los usuarios que recurren con frecuencia a profesionales afirman haberse sentido cómodos, frente al 18 % de los pacientes que suelen acudir a la consulta acompañados de personas no formadas en la profesión. En cuanto a la posibilidad de hacer preguntas al profesional sanitario, la mayoría de respuestas negativas se encuentran entre los participantes acompañados de familiares, amigos o conocidos, frente a un gran porcentaje de respuestas positivas por parte de los que contratan profesionales. La última pregunta de este bloque era sobre la empatía que estos usuarios recibían por parte del proveedor al acudir con un intérprete, a la que, una vez más, la mayoría de respuestas positivas iban sobre los intérpretes formados.

A raíz de estas respuestas, se puede observar cómo la consulta entre el proveedor y el usuario es mucho más fructífera al ser mediada por un profesional en el sector. Varias de las respuestas incluían observaciones relacionadas con no sentirse parte de la conversación al

acudir a la cita con un intérprete *ad hoc*, ya que el diálogo ocurre principalmente entre el proveedor del servicio y este mediador lingüístico no formado y el usuario no forma parte activa de la conversa. Otro aspecto que los participantes enfatizan al comparar ambos servicios mediados es la sensación de seguridad que les aporta el hecho de acudir a la cita acompañados de intérpretes profesionales, al tratarse de salud. Una de las entrevistadas comenta: «*Not understanding medical terms is frightening, although I do speak some Spanish, but I would never risk to go on my own. I always use my interpreter. She is fully qualified*» (Pérez Estevan, 2023). Por otro lado, al analizar ciertas de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se puede observar cómo algunos profesionales sanitarios recomiendan a estos pacientes alófonos acudir a las citas médicas acompañados de un intérprete profesional, algunos yendo hasta a proporcionar información de contacto de profesionales de la zona: «*My first visit to the doctor I used google translate. She asked me to bring and interpreter the next time but not a friend, a professional one and she recommended one*» (Pérez Estevan, 2023).

En cuanto a las cuestiones relacionadas sobre el papel que llevan acabo estos intérpretes profesionales, podemos ver cómo trascienden la consulta médica, ya que varios de ellos afirman necesitar de la ayuda de su intérprete en cuestiones como la reserva de citas, el registro en el sistema sanitario español o hasta aspectos más sorprendentes, como que el intérprete conste en el historial médico del paciente como persona de contacto para que sea quien reciba las noticias por parte del personal sanitario y que así pueda trasladar la información al paciente o a sus familiares.

Para finalizar este artículo, la autora explica que la variedad de opiniones al respecto viene influida por factores como la edad, el tiempo que estos usuarios llevan en el país, el conocimiento que tienen de la lengua oficial y de su nivel económico, pero que, aun así, la mayoría de usuarios alófonos que han podido acudir a sus citas médicas acompañados de profesionales, lo prefieren frente al uso de intérpretes *ad hoc* por la comodidad, por la fluidez de la conversación con los proveedores y por la empatía que sienten por parte de los trabajadores del centro. También destaca que tan solo una minoría de la población alófona residente en España puede acceder a servicios de interpretación profesional, al desconocer su existencia o al no saber cómo solicitarlos o al no poder permitirse a nivel económico la contratación de estos profesionales. Otro aspecto destacable es que, en la mayoría de los casos, la responsabilidad de encontrar a alguien para poder comunicarse con el personal sanitario recaiga sobre el paciente

o sus familiares, al no formar parte de la legislación vigente la presencia de intérpretes en los centros sanitario para los usuarios alófonos.

3.9. «La observación de intérpretes no certificados tras una formación de corta duración: análisis de riesgos», (De Wilde, van Hest, Rillof & Van Poucke, 2021)³²

Esta investigación y publicación viene como consecuencia de la falta de intérpretes que lleva tendiendo lugar en la región belga de Flandes desde la ola de migración que recibieron en los años 2015 y 2016 y con el gran incremento de solicitantes de asilo que la zona ha acogido. Flandes es una región flamenca de Bélgica, por lo que su idioma es el neerlandés, y cuenta con un sector de TISP bastante bien organizado e institucionalizado. El problema del sector vino con la llegada en el año 2015 de 1,3 millones de solicitantes de asilo, a parte del resto de población inmigrante. A raíz de esto, se vivió un aumento de solicitud de intérpretes, así como un cambio en los idiomas demandados, por lo que las empresas subcontratadas encargadas de proveer intérpretes en los idiomas solicitados para mediar en los encuentros entre los proveedores de los servicios y los usuarios alófonos se quedaron sin intérpretes disponibles para paliar la necesidad lingüística de la región. La mayoría de los idiomas demandados para los cuales no se pudieron obtener intérpretes calificados fueron el árabe, el darí, el pastún y el somalí. A este problema se le sumaron varios cambios en las políticas que afectaron a las prestaciones de los servicios, como restricciones presupuestarias o que los servicios de TISP fueran únicamente gratuitos para aquellas personas en el programa de integración cívica.

Para intentar paliar con esta falta de intérpretes profesionales y evitar que se recurra a intérpretes *ad hoc*, la Agencia de Integración organizó un proyecto de investigación basado en el análisis de intérpretes formados en un plazo muy corto (en este caso, 2 días). El objetivo de estos cursos era formar y asesorar a voluntarios e intérpretes *ad hoc*, con el fin de observar si, tras un proceso formativo limitado, podrían adquirir los conocimientos necesarios para trabajar como intérpretes certificados.

³² Todos los datos que aparecen en esta subsección han sido obtenidos del artículo «La observación de intérpretes no certificados tras una formación de corta duración: análisis de riesgos», redactado por July De Wilde, Ella van Hest, Pascal Rillof y Lies Van Poucke y publicado en el año 2021 en el volumen 8, número 1, de la revista *FITISPOs International Journal* (pp. 140-154).

Los cursos se iniciaron con una prueba de nivel de neerlandés, para ver si los participantes tenían el nivel requerido en la lengua mayoritaria del país de residencia (B2), el cual no fue aprobado por todos los asistentes. A continuación, se les impartió las bases teóricas de la profesión y el código deontológico. El resto del curso se enfocó en la realización de *roleplays* y estrategias de resolución de problemas. Gran parte de la formación fue impartida de forma genérica, en neerlandés, sin diferenciar en las distintas necesidades y dificultades de cada lengua extranjera. Se organizaron un total de 14 sesiones informativas, a las que participaron 84 personas.

Algunos meses tras finalizar la formación (2019), se realizó una prueba de interpretación videograbada para examinar la calidad del servicio prestado, así como los posibles riesgos de recurrir a intérpretes no suficientemente formados. Para ello, se analizaron videos de 15 interacciones reales entre proveedores del servicio que hablaban neerlandés y usuarios alófonos, mediadas por 9 intérpretes distintos (algunos se analizaron más de una vez). Las interacciones tenían una media de 30 minutos de duración y tuvieron lugar en ámbitos de integración, educativos y en los servicios sociales en 5 lenguas distintas: farsi, turco, somalí, kurdo y árabe. De estos diálogos mediados, se analizaron aspectos como la organización de información, la toma de notas, el nivel lingüístico o la transferencia del mensaje, entre otros.

De los nueve participantes evaluados, tan solo dos pasaron la prueba. Los errores más repetidos y con mayor consecuencia en el mensaje transmitido fueron en la precisión y en el uso erróneo del código deontológico. En relación a la precisión, se observaron muchas omisiones y también algunas adiciones en el discurso interpretado, así como errores de interpretación causados por la falta de conocimiento del idioma mayoritario o del campo terminológico de trabajo. Esto puede ocasionar que los participantes reciban información errónea, que se alargue considerablemente la duración del encuentro y que el proveedor y el usuario no se sientan a gusto al no percibir la reacción esperada por la otra parte. En cuanto al código ético, los errores más frecuentes que se pudieron observar fueron que los intérpretes no se presentaron a ambas partes, el no uso de la primera persona, el hecho de mantener conversaciones paralelas con una de las partes sin informar a la otra o la falta de imparcialidad.

Como conclusión a este estudio, los autores llegaron a la deducción que una formación de dos días resulta insuficiente para la formación adecuada de intérpretes de los servicios públicos, hecho que se reflejaba principalmente en la falta de competencia profesional, así como en un nivel lingüístico del idioma mayoritario insuficiente para poder comprender a los

proveedores del servicio. A raíz de esto, la Agencia de Integración desaconsejó la contratación de personas no calificadas en el sector bajo el motivo de que no hay suficiente personal formado. Posteriormente, se organizó otro proyecto similar, haciendo especial hincapié en los factores de riesgo problemáticos observados en el proyecto descrito en este artículo.

4. Conclusiones

En un mundo globalizado como en el que vivimos actualmente, la coexistencia de múltiples idiomas en un mismo territorio es un hecho inevitable. El problema viene cuando únicamente se consideran una decena o menos de las 6000 lenguas existentes como relevantes en el plano internacional, mientras que las demás lenguas de menor difusión se ven relegadas a un segundo o tercer plano. Si bien es cierto que se han tomado ciertas medidas a nivel internacional con el objetivo de proteger las lenguas minoritarias, como el Atlas de las lenguas en peligro de la UNESCO o la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias, pero estos documentos son meros consejos o preocupaciones por parte de estas entidades y no documentos de carácter legal que obliguen a los Estados a aprobar legislaciones y medidas para devolver una situación de normalidad a estas lenguas.

Como se ha mencionado en este trabajo, uno de los países europeos con una mejor situación lingüística es España, con el reconocimiento de tres lenguas regionales como cooficiales en sus respectivas comunidades autónomas, que les otorgan reconocimiento legal y una posición relevante en el marco de los servicios públicos y los medios de comunicación. Sin embargo, los cambios políticos que están teniendo lugar actualmente en todo el territorio, con la predominación de los partidos de derechas, a raíz de las votaciones autonómicas y locales del pasado 27 de mayo de 2023, empiezan a tener un cierto impacto en las políticas de normalización lingüística de estos idiomas regionales, principalmente en el ámbito de la educación. Hasta el día de hoy, 2 de septiembre de 2023, ya se ha informado a la población balear y valenciana de un importante retroceso del catalán en el nuevo curso escolar, donde la lengua autóctona dejará de ser la lengua vehicular de la educación en las Islas Baleares y, en la Comunidad Valenciana, se eliminará por completo de las comarcas consideradas castellanoparlantes por parte del Gobierno valenciano.

En otra cuestión de cosas, como se ha repetido en varias ocasiones a lo largo de este escrito, la migración en la Unión Europea es un acontecimiento de unas cifras sin precedentes, en constante aumento y que no parece que vaya a frenar en un futuro próximo. Si bien es cierto

que una parte importante de este movimiento migratorio tiene lugar entre países comunitarios, también llegan a diario al territorio una gran cantidad de personas procedentes de países extracomunitarios, que vienen a menudo a la Unión Europea en busca de una vida económica más estable para sus familias o en busca de refugio. Como es de suponer, estos movimientos migratorios traen con si una gran variedad de lenguas, en ciertas ocasiones consideradas lenguas de menor difusión por no ser las lenguas de la migración frecuentes.

A raíz de esta ola migratoria a Europa, ha incrementado notablemente la demanda y la necesidad de traductores e intérpretes en los servicios públicos para actuar como mediadores lingüísticos entre los proveedores de los servicios y los usuarios alófonos. El problema está en que, como en España, en varios países comunitarios la profesión no está regulada o únicamente lo está en algunos ámbitos de estos servicios, hecho que no obliga a las entidades a contratar intérpretes profesionales ni a las universidades a crear y ofertar programas formativos especializados en el sector. Esto ocasiona que muchos usuarios se vean en la obligación de recurrir a amigos, familiares, conocidos o voluntarios para actuar como intérpretes *ad hoc*, hecho que puede conllevar consecuencias graves. El sector de la TISP es un sector que requiere de una alta especialización por parte de los profesionales al tratarse de ámbitos con una terminología muy específica y un sistema de funcionamiento único para cada país. Por estos motivos, el hecho de que las universidades tan solo ofrezcan los cursos de especialización en TISP (si lo hacen) como asignaturas optativas de una duración de un o dos semestres en los grados de traducción e interpretación no resulta suficiente para que los estudiantes obtengan el nivel de formación necesaria y sigue resultando sorprendente que exista tan solo un máster en todo el territorio español especializado en este ámbito profesional, teniendo en cuenta que España es uno de los países que más cantidad de personas migrantes recibe anualmente a escala mundial.

Por otra parte, al analizar las publicaciones recopiladas en el apartado de revisión bibliográfica, podemos llegar a varias conclusiones en relación a la situación actual de la profesión. Por una parte, podemos afirmar que sí hay un aumento en las cifras de alumnos migrantes de primera y segunda generación matriculados en las universidades a nivel internacional, aunque este aspecto viene influenciado por varios factores, como el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico de la familia o las ayudas propuestas por parte de las instituciones para la integración del alumnado en el sistema educativo del país de acogida, entre otros. Aun así, la representación del alumnado de origen extranjero en las aulas

universitarias españolas es bastante escasa. Estas cifras parecen ser más relevantes en las aulas de los ciclos formativos.

Otro aspecto que se analizó en esta revisión bibliográfica fue el perfil lingüístico de los estudiantes de traducción e interpretación, ya que uno de los interrogantes iniciales de este trabajo era si el aumento de personas de origen migrante se vería reflejado en la diversidad lingüística del alumnado universitario, en concreto el de los estudiantes de T&I. Sorprende el hecho de que el perfil lingüístico de los alumnos sea bastante homogéneo y que estos estudiantes suelen escoger en su gran mayoría el inglés como lengua B y el francés como lengua C. Sin embargo, cabe tener en cuenta que gran parte de estos grados no ofrece mucha variedad de lenguas en su plan de estudios, por lo que estos estudiantes no tienen una larga lista de opciones posibles. Si se observa las lenguas que estos estudiantes conocen y no únicamente el perfil lingüístico que han escogido en sus estudios universitarios, podemos ver una mayor diversidad en las lenguas, varias de estas siendo LMD extracomunitarias y cómo a una gran parte de ellos les interesaría poder formarse en su lengua hereditaria.

En relación a la formación en TISP disponible en España, encontramos, por una parte, aunque de manera escasa, la existente en el ámbito universitario. La mayor parte de esta formación está ofertada como asignaturas optativas en algunos grados de traducción e interpretación. Tan solo existe una universidad que ofrece a sus estudiantes formarse a nivel de posgrado en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos, que es la Universidad de Alcalá, máster centrado principalmente en los ámbitos sanitarios, policiales y jurídicos. Por otra parte, varias empresas privadas y ONG del sector ofrecen a sus empleados o futuros empleados cursos formativos especializados, aunque algunos de ellos sean de corta duración. El punto positivo de estos cursos es que, a diferencia de las universidades, ofrecen una mayor variedad de lenguas de especialización, a menudo LMD extracomunitarias, al ser las más demandadas.

Finalmente podemos observar cómo el uso de intérpretes *ad hoc* repercute de forma negativa en los servicios prestados por la falta de conocimiento de la lengua mayoritaria, por la falta de competencia en la terminología específica del sector, por no conocer los códigos éticos de la profesión, etc.

Como conclusión a todo lo establecido en este apartado, cabe recalcar la importancia de la instauración de medidas a nivel institucional y gubernamental para asegurar unos servicios lingüísticos de calidad para toda la población, sin importar el origen o la lengua materna de

estas personas. Para conseguir esto, en primer lugar, es necesario que se reconozca la necesidad y la importancia de la profesión y que de ahí se creen estudios de formación específicos en TISP, en España, así como en el resto de países que siguen recurriendo a intérpretes *ad hoc*. Tras la posibilidad de formarse en el sector, será de vital importancia que se regule la contratación de intérpretes profesionales en todos los ámbitos de los servicios públicos, en una gran variedad de lenguas. Al no ser posible a nivel económico contratar una extensa plantilla de intérpretes presenciales, estos equipos de profesionales deberían estar formados por intérpretes de las lenguas más frecuentes de los usuarios de la zona y contar con un servicio de interpretación telefónica para el resto de idiomas. Sin embargo, en España, la situación actual está muy alejada de este mundo utópico y, como bien sabemos, queda aún un largo camino por recorrer para llegar a ello.

5. Bibliografía

- Aalberse, S., Backus, A. & Muysken, P. (2019). *Heritage Languages: A language contact approach*. (pp. 1-5). https://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=ab-9DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=immigrant+languages+in+europe&ots=m-wTsMT74F&sig=Y1-J9pwvqeDzRdGl3SPWyjPCkSw&redir_esc=y#v=onepage&q=immigrant%20languages%20in%20europe&f=false
- ACNUR. (2023). *Datos básicos*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.acnur.org/datos-basicos>
- Adger, D., Cheshire, J. & Nortier, J. (febrero de 2015). *Emerging multiethnolects in Europe*. <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:9e3f39f8-3176-3aba-b743-ae17706e4f20>
- Aguilar, V. (s.f.). Enseñanza del árabe en España. *IEMed*. <https://www.iemed.org/publication/ensenanza-del-arabe-en-espana/>
- Álvaro, C. & Lázaro, R. (2021). La formación en interpretación sanitaria y su camino hacia la profesionalización: un análisis de itinerarios formativos propuestos desde distintas entidades en España. *Panacea@*, vol. XXII, núm. 53, pp. 69-77. <https://www.tremedica.org/panacea/revista-panacea-vol-xxii-n-o-53-primer-semester-de-2021/>
- Amela, V. (22 de noviembre de 2016). Entrevista a Davyth Hicks, defensor de la igualdad de todas las lenguas de Europa. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20161122/412049206256/hay-84-lenguas-en-europa-todas-con-la-misma-dignidad.html>
- Amorrortu, E., Barreña, A., Idiazabal, I., Izagirre, E. & Uranga, B. (20 a 27 de febrero de 2004). Las lenguas minoritarias de Europa: datos generales. *Euskonews & Media*. <https://www.euskonews.eus/0243zbnk/gaia24303es.html>
- Barañano, I. (20 de septiembre de 2021). Europa y las lenguas minorizadas: de un pasado oscuro a un futuro prometedor. *El Europeísta*. <https://www.taurillon.org/la-ue-y-las-lenguas-minorizadas-de-un-pasado-oscuro-a-un-futuro-prometedor?lang=fr>

Belmar, G. (octubre de 2017). The Role of Translation in the Revitalization Process of

Minority Languages: The Case of Basque. *De Gruyter*.

<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:aee6762e-f0ea-329d-83a6-06e7bf2b77d6>

Camacho, F. (30 de abril de 2019). Formación en Traducción e Interpretación en los Servicios

Públicos en los Programas Oficiales de Grado Impartidos en España. *FITISPOs*

International Journal, Vol. 6 No. 1 (2019). DOI: [https://doi.org/10.37536/FITISPOs-](https://doi.org/10.37536/FITISPOs-IJ.2019.6.1.216)

[IJ.2019.6.1.216](https://doi.org/10.37536/FITISPOs-IJ.2019.6.1.216)

Carta europea de les llengües regionals o minoritàries. (20 de abril de 2023). En

Viquipèdia.cat. Recuperado el 20 de julio de 2023.

https://ca.wikipedia.org/wiki/Carta_europea_de_les_lleng%C3%BCes_regionals_o_minorit%C3%A0ries#

Castillo, M. P. & Estévez, M. (2022). Introducción. En Castillo, M. P. & Estévez, M. (Eds.),

Translation, Mediation and Accessibility for Linguistic Minorities (pp. 9-19). Frank &

Timme. [https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:3ffac3cf-7134-](https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:3ffac3cf-7134-363c-a2a9-5f0f96f3dca7)

[363c-a2a9-5f0f96f3dca7](https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:3ffac3cf-7134-363c-a2a9-5f0f96f3dca7)

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. (3 de julio de 2023). *Frisistik*.

<https://www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/frisistik-ba-fachergaenzung>

Comisión de las Comunidades Europeas. (15 de diciembre de 1994). *Comunicación de la*

Comisión. Las lenguas minoritarias de la Unión Europea. Informe de actividad 1989-1993 [Archivo PDF].

<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:9fa5351a-4183-37eb-bbd7-f30dae12368c>

Comisión Europea. (s.f.). *List of EMT members 2019-2024*. Recuperado el 20 de julio de

2023. https://commission.europa.eu/resources-partners/european-masters-translation-emt/list-emt-members-2019-2024_es

Comisión Europea. (mayo de 2023). *Estadísticas sobre la emigración en Europa*. Recuperado

el 20 de julio de 2023. <https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities->

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

[2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_es#cifras-globales-de-la-inmigraci%C3%B3n-en-la-sociedad-europea](#)

Constantine the Philosopher University in Nitra. (5 de julio de 2023). *Studying Translation Studies*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <http://www.ktr.ff.ukf.sk/index.php/en/for-applicants/studying-translation-studies>

Cuevas, A. (21 de febrero de 2020). "Se están muriendo delante de nuestros ojos": la realidad de las lenguas minoritarias de España. *Sputnik News*.
<https://sputniknews.lat/20200221/se-estan-muriendo-delante-de-nuestros-ojos-la-realidad-de-las-lenguas-minoritarias-de-espana-1090539360.html>

De Wilde, J., van Hest, E., Rilof, P. & Van Poucke, L. (2021). Observing briefly trained, non-certified interpreters at work: Risk Analysis. *FITISPos International Journal*, 8(1), 140-154. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2021.8.1.283>

Dustmann, C., Frattini, T. & Lanzara, G. (1 de enero de 2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, vol. 27, núm. 69, pp. 143-185. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0327.2011.00275.x>

Dublin City University. (2022). *MA in Translation Studies*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.dcu.ie/courses/postgraduate/salis/ma-translation-studies>

EDUCAbase. (s.f.). *Enseñanzas No Universitarias / Formación Profesional / Curso 2021-2022 / Alumnado Extranjero en Ciclos Formativos de Formación Profesional*.
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/fp/2021-2022/extran&file=pcaxis&l=s0>

ELEN European Language Equality Network. (s.f.). *Introducing the European Language Equality Network (ELEN)*. <https://elen.ngo/information/>

Epdata. (9 de mayo de 2022). *Inmigración y emigración en Europa, en gráficos*. Agencia de Datos. <https://www.epdata.es/datos/inmigracion-emigracion-europa-graficos/637>

Eslema. (s.f.). *Diccionariu*. <https://eslema.it.uniovi.es/comun/diccionario.php>

European Social Survey. (s.f.). *La ESS*.
<https://www.europeansocialsurvey.org/about/country/spain/index.html>

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

Eurostat. (s.f.). *EU labour force survey*. Eurostat.

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>

Eurydice España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *La enseñanza de lenguas cooficiales, regionales o minoritarias por Administración educativa*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto/lenguas-cooficiales-regionales-minoritarias.html>

Euskal Herriko Unibertsitatea. (s.f.). *Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.ehu.eus/es/web/graduak/grado-traduccion-e-interpretacion>

Extra, G. (s.f.). *Inicio* [página de LinkedIn]. LinkedIn. Recuperado el 30 de agosto de 2023.

<https://www.linkedin.com/in/guus-extra-22195a26/?originalSubdomain=nl>

Extra, G. (2017). The Constellation of Languages in Europe: Comparative Perspectives on Regional and Immigrant Minority Languages. En O. Kagan, M. M. Carreira & C. Hitchens Chik (Eds.), *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building* (pp. 11-21). (Routledge Handbooks in Linguistics). Routledge.

<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:21aea6f0-6ccb-30d7-a7ce-6b7f876900a0>

FITISPOs. (s.f.). *Grupo de Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (FITISPOs)*. <https://fitisposgrupo.web.uah.es/>

Funcas. (16 de diciembre de 2022). España aumenta y consolida su inmigración: uno de cada seis residentes ha nacido en el extranjero. *Funcas*.

<https://www.funcas.es/prensa/espana-aumenta-y-consolida-su-inmigracion-uno-de-cada-seis-residentes-ha-nacido-en-el-extranjero/>

Fundéu RAE. (29 de marzo de 2011). *Lenguas minoritarias y lenguas minorizadas*.

<https://www.fundeu.es/recomendacion/lenguas-minoritarias-y-lenguas-minorizadas-52/>

Gregorio, A. (13 de diciembre de 2018). El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia

traductora. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, núm. 20 (pp. 165-211).

<https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/article/view/2389>

Humboldt-Universität zu Berlin. (1 de abril de 2022). *What is Kiezdeutsch?*.

<https://www.linguistik.hu-berlin.de/en/institut-en/professuren-en/german-in-multilingual-contexts/projects/ongoing-projects/kiezdeutsch/was-ist-kiezdeutsch>

Idiom Concept. (s.f.). *Lenguas regionales y minoritarias*. Idiom Concept. Recuperado el 20

de julio de 2023. <https://idiomconcept.com/idiomas/lenguas-regionales/>

Instituto Nacional de Estadística. (1 de enero de 2022). *Porcentaje de población extranjera por comunidad autónoma y provincia, sexo, comunitarios/no comunitarios y tamaño de municipio*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0tam004.px#!tabs-mapa>

Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Población extranjera por nacionalidad, comunidades, sexo y año*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px#!tabs-mapa>

Jagiellonian University in Kraków. (2023). *Translation Studies*. Recuperado el 20 de julio de 2023. https://studia.uj.edu.pl/en_GB/kierunki/wfilg/przekladoznawstwo

Kleinert, C. y Stallaert, C. (2009). La formación de intérpretes de lenguas indígenas para la justicia en México. Sociología de las ausencias y agencia decolonial. *Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz*.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/2664/3797>

Luxembourgeois. (1 de mayo de 2023). En *Wikipédia*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Luxembourgeois#Langue_nationale_du_Grand-Duch%C3%A9

Machado, C. (2015). Inmigración y Universidad. Una aproximación al caso de la Universidad de La Laguna. *Boletín Millares Carlo*, n.º 31, pp. 252-285. ISSN 0211-2140.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976658>

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

Meredith, A. (febrero de 2023). ¿Qué idiomas se hablan en China?. *CLI*.

<https://studycli.org/es/learn-chinese/languages-in-china/>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (9 de septiembre de 2022). *Datos y cifras*.

Curso escolar 2022-2023. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>

Ministerio de Universidades. (2023). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*.

Publicación 2022-2023.

<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:540b92a3-7ed3-3cfd-8b40-0894b5adcb95>

Multietnolecto. (s.f.). En *MediaWiki*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://hmn.wiki/es/Multiethnolect>

Muturzikin. (2007). *European Linguistic Map*.

<http://www.muturzikin.com/carteseurope/europe.htm>

Organización de las Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado.

(s.f.). *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías*

nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic>

Oficina Europea de Lenguas Minoritarias. (27 de junio de 2020). En *Wikipedia*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

https://es.wikipedia.org/wiki/Oficina_Europea_de_Lenguas_Minoritarias

Palós, R. (28 de junio de 2023). El PP i Vox signen l'acord a les Balears: eliminaran el sistema educatiu en català. *El Punt Avui*.

<https://www.elpuntavui.cat/politica/article/17-politica/2306848-el-pp-i-vox-signen-l-acord-a-les-balears-eliminarian-el-sistema-educatiu-en-catala.html>

Parlamento Europeo. (s.f. b). *El multilingüismo en el Parlamento Europeo*.

<https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/organisation-and-rules/multilingualism>

Parlamento Europeo. (s.f. a). *La política lingüística*.

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

- Parlamento Europeo. (2 de mayo de 2023). Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas?. *Parlamento Europeo Noticias*. Ref.: 20200624STO81906. <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/world/20200624STO81906/explorar-las-causas-de-la-migracion-por-que-migran-las-personas>
- Pérez Estevan, E. (2023). La voz de pacientes alófonos: un estudio exploratorio de sus experiencias con intérpretes sanitarios en España. *FITISPos International Journal*, 10(1), 112-125. DOI: <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2023.10.1.349>
- Pérez Ramírez, I. (2014). *Lenguas minoritarias y cooficiales de España y su traducción en los Servicios Públicos* [Trabajo de Final de Máster, Universidad de Alcalá]. Biblioteca Digital Universidad de Alcalá. URI: <http://hdl.handle.net/10017/23738>
- Pérez, M. (2020). Términos especificativos en inventarios asturianos del siglo XVII. Universidad de Oviedo. *Estudios humanísticos. Filología*. N° 42, 95-106 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695462>
- PISA. (s.f.). ¿Qué es PISA?. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>
- Rábago, J. (11 de diciembre de 2019). El romanche, cuarta lengua nacional suiza, saca la cabeza. *La Opinión A Coruña*. <https://www.laopinioncoruna.es/opinion/2019/12/11/romanche-cuarta-lengua-nacional-suiza-23645410.html>
- Ramallo, F. (13 de mayo de 2021). Balance del Informe del Comité de Expertos de la CELRM respecto a la implementación de las recomendaciones de acción inmediata por parte del Estado español. *Revista de Llengua i Dret*. ISSN 2696-8909. <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2021/05/13/balance-del-informe-del-comite-de-expertos-de-la-celrm-respecto-a-la-implementacion-de-las-recomendaciones-de-accion-inmediata-por-parte-del-estado-espanol-fernando-ramallo/>
- Turismo Marruecos. (s.f.). *Idioma de Marruecos: un país multilingüe*. <https://www.turismomarruecos.net/cultura/idiomas/>
- UNESCO. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453> ISBN: 978-92-3-303798-4.

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

UNESCO. (2011). *UNESCO Project: Atlas of the World's Languages in Danger*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192416>

UNESCO. (2 de noviembre de 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la*

Diversidad Cultural. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/declaracion-universal-unesco-diversidad-cultural>

Unión Europea. (s.f.). *Lenguas*. [https://european-union.europa.eu/principles-countries-](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_es)

[history/languages_es](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_es)

Universidad de Alcalá de Henares. (s.f.). *Máster en Comunicación Intercultural,*

Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://uahmastercitisp.es/>

Universidad de Granada. (2023a). *Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado el 20

de julio de 2023. <https://www.ugr.es/estudiantes/grados/grado-traduccion-interpretacion>

Universidad de Granada. (2023b). *Máster Universitario en Traducción Profesional*.

Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://masteres.ugr.es/traduccion-profesional/informacion/presentacion>

Universidad de Murcia. (s.f.). *Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado el 20 de

julio de 2023. <https://www.um.es/web/estudios/grados/traduccion>

Universidad de Navarra. (s.f.). *Bilingüismo y MBE*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.unavarra.es/tel2l/es/intrombe.htm>

Universidad de Oviedo. (s.f.). *Minor en Asturiano*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

https://fyl.uniovi.es/infoacademica/grados/minor/-/asset_publisher/yK42/content/minor-en-asturiano?redirect=%2Finfoacademica%2Fgrados%2Fminores%3Fp_p_id%3D86%26p_p_lifecycle%3D1%26p_p_state%3Dnormal

Universidad de Salamanca. (2022). *Máster Universitario en Traducción y Mediación*

Intercultural. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.usal.es/master-traduccion-y-mediacion-intercultural/presentacion>

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

Universidad de Valladolid. (s.f.). *Grado en Traducción e Interpretación (plan nuevo)*.

Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.03.grados/2.02.01.oferta/estudio/e9fe9288-72fd-11ec-ae63-00505682371a/>

Universidad de Vigo. (s.f.). *Grado en Traducción e Interpretación*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <http://fft.uvigo.es/es/estudios/grado-gti/>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2023a). *Grau en Traducció i Interpretació*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/informacio-general/traduccio-i-interpretacio-1216708251447.html?param1=1228291018508>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2023b). *Màster Universitari en Tradumàtica: Tecnologies de la Traducció*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.uab.cat/web/estudiar/l-oferta-de-masters-oficials/informacio-general-1096480139517.html?param1=1345695508762>

Universitat d'Alacant. (s.f.). *Grau en Traducció i Interpretació*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://web.ua.es/va/grados/grado-en-traduccion-e-interpretacion/pla-d-estudis.html#Plan-2>

Universitat de Lleida. (s.f.). *Doble titulació: Grau en Llengües Aplicades i Traducció i Grau en Estudis Anglesos*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.llenguesaplicadesitraduccio-ea.udl.cat/ca/>

Universitat de València. (2023). *Grau en Traducció i Mediació Interlingüística Llengua B Anglès*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-grau/oferta-graus/oferta-graus/grau-traduccio-mediacio-interlinguistica-br/-llengua-angles-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847388019&p2=4-2>

Universitat de Vic. (2023). *Grau en Traducció, Interpretació i Llengües Aplicades*.

Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.uvic.cat/grau/traduccio-interpretacio-i-llengues-aplicades>

Universität Heidelberg. (2023). *Translation Studies*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.uni-heidelberg.de/en/study/all-subjects/translation-studies>

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

Universitat Jaume I. (s.f. a). *Grau en Traducció i Interpretació*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2022/estudio/207?urlRedirect=http://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2022/estudio/207&null>

Universitat Jaume I. (s.f. b). *Traducció Medicosanitària*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.uji.es/estudis/base/2021/masters/traduccio-sanitaria-2013/>

Universitat Oberta de Catalunya. (s.f.). *Grau Online de Traducció, Interpretació i Llengües Aplicades*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.uoc.edu/ca/estudis/graus/grau-traduccio-interpretacio-llengues-aplicades#study-plan>

Universitat Pompeu Fabra. (s.f.). *Grau en Traducció i Interpretació*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.upf.edu/web/graus/grau-traduccio-interpretacio>

Universitat Rovira i Virgili. (s.f.). *Màster Universitari en Traducció Professional Anglès-Espanyol*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.urv.cat/ca/temp/masters/oferta/traduccio-angles-espanyol/>

Université Sorbonne Paris Cité. (2023). *Master Interprétation et Stratégies Interculturelles*.

Recuperado el 20 de julio de 2023. <http://www.lisi.eila.univ-paris-diderot.fr/Brochure-et-Liste-des-Enseignements-19?lang=fr>

Université Rennes 2. (s.f.). *Licence mention Langues Littératures et civilisations étrangères et régionales, parcours Breton et celtique*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://formations.univ-rennes2.fr/fr/formations/licence-22/licence-mention-langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales-parcours-breton-et-celtique-niveau-debutant-KY8U8P6H.html>

University of Groningen. (s.f.). *Minorities & Multilingualism*. Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.rug.nl/bachelors/minorities-multilingualism/#!programme>

University of Helsinki. (s.f.). *Sami studies*. Recuperado el 20 de julio de 2023.

<https://www.helsinki.fi/en/faculty-arts/research/disciplines/finnish-finno-ugrian-and-scandinavian-studies/sami-studies>

Trabajo de Final de Máster

Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos

University of York. (s.f.). *What is Multicultural London English (MLE)?*.

<https://www.york.ac.uk/language/research/projects/mle/what-is-mle/>

Valero-Garcés, C. (marzo de 2023). Avances en política multilingüe de la UE: TISP, Estudiantes de Traducción y Lenguas de Menor Difusión. *8º Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP8)*. FITISPOs.

<https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:784b3a3f-76c4-311f-9ae2-8a240c44b8c3>

Villén, David-José. (diciembre de 2013). *El fenómeno de la Inmigración en la Formación Profesional Inicial. Análisis de la situación desde el punto de vista del alumnado autóctono en la Provincia de Granada* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].

DIGIBUG. URI: <http://hdl.handle.net/10481/32109>

Vrije Universiteit Brussel. (s.f.). *Multilingual Master Linguistics and Literary Studies*.

Recuperado el 20 de julio de 2023. <https://www.vub.be/en/studying-vub/all-study-programmes-vub/bachelors-and-masters-programmes-vub/multilingual-master-in-linguistics-and-literary-studies/program/master/muma-profile-multilingual-mediation-and-communication>

6. Anexo

6.1. Traducción

1. Introduction

One of the elements that characterize the European Union and make it a unique entity in the world is the enhancement the institution makes of its linguistic diversity and the recognition of these languages as equal in the drafting of its laws or in any official publication, as well as in any congress or meeting involving several countries. In order to achieve that, twenty-four languages are recognized as the official languages of the European Union and the institution ensures that any EU citizen has the right to use any of these languages in the European institutions. In addition, through the Translation Centre for the Bodies of the European Union and the Directorate-General for Translation at the European Commission, along with the Directorate-General for Interpretation at the European Commission, The Directorate-General for Logistics and Interpretation for Conferences at the European Parliament and the Interpretation Directorate at the Court of Justice of the EU, the translation of the European legislature, as well as of any official document, and the interpretation at conferences and meetings organized by the institutions, among other achievements, are ensured. However, even though these twenty-four languages are legally recognized as official and equal, usually in the smaller meetings only the languages considered to be the European lingua francas (English, German and French) are being used or spoken. Moreover, many of the official EU websites are not translated into all of these official languages and only appear in English, or in English, French and German.

On the other hand, as it is well known, there are many languages in the EU territory that are not recognized by the central institutions and even, in many cases, by the countries where these are spoken. Although it is true that in the last decades regional languages have been gaining recognition, not only in Europe, but also around the world, for some of these languages these movements have come too late, at a point where it is practically impossible for these languages not to finish disappearing in the coming years and to recover a certain level of speakers and standardization in order to avoid their disappearance. A total of eighty-four

languages are spoken among the EU countries, not taking into account the languages of migration, of which sixty are not recognized by the institutions as official. These languages are known as regional languages and are spoken by fifty million people, equivalent to ten percent of the EU population. These languages are also often referred to as minority languages as opposed to the majority languages, which are those recognized as the official languages of the European countries, even though some of these regional languages have more speakers than some of the majority languages. On the other hand, some, although few, of these European regional languages have a certain legal recognition within the legislation of the country or region in which they are spoken, as would be the case of the Spanish co-official languages. Other minority languages on the continent are, for example, Danish in Germany or Swedish in Finland, which are considered as minoritized languages as they are not officially recognized in these countries.

The distinction between majority and minority languages began with the creation of the European nations in the 18th and 19th centuries, where the motto “one language - one state” prevailed and one of the regional languages was designated as the sole language of the country. The other languages began to be considered as uncultured and as the languages of the lower-class society, and they gradually lost recognition and their number of speakers. It was not until the 1980s that agreements began to be signed by some countries to protect these regional languages, although they are still nowadays no more than mere documents in which certain actions are recommended in order to protect these languages and to prevent them from disappearing with time, but they lack legal status. This means that the signatory countries can decide whether to take measures to promote the use of these languages or to leave their survival on the hands of private entities and their speakers. Examples of these interventions were the publication in 1992 of the UN’s Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, or the European Charter for Regional and Minority Languages, also adopted in 1992.

The case of Spain is quite unique in Europe, as it is one of the few countries in which several regions have two co-official languages. In these areas, regional languages have a higher or lower status depending on the political entities that run each autonomous community, but the fact that they are official gives them some legal recognition, which is not the case with the rest of the Spanish regional languages.

Faced with the lack of protection that regional languages receive, UNESCO created a method to label the risk that languages around the world have of disappearing and every few years the *Atlas of the World's Languages in Danger* is published by the organization, in which different aspects of each language are defined, such as their number of speakers, their official status, their educational and literary situation, their standardization, etc., in order to decide whether they are at risk of disappearing and so the entities of the countries in question can act before it is too late. According to UNESCO, there are currently 6,000 languages in the world, nearly half of which are in danger of disappearing. The organization labels three of the Spanish regional languages as languages in danger (Aranese, Aragonese and Asturleonese) and informs that it is necessary for governmental institutions to take action as soon as possible in order to prevent these languages from becoming extinct.

In addition, another of the topics on which this master's thesis will be focusing will be the other type of minority languages existing in the EU territory: migration languages, mainly non-EU languages. For this reason, the term "lesser-used languages" will often appear in this writ, referring to both to regional and non-EU migration languages.

The wave of migration to Europe is a constantly rising movement, between EU countries, but also of population coming from non-EU countries. These population movements bring with them a great diversity of languages, which are nowadays part of the European languages, as some have more speakers in the continent than some of the official EU ones. Although it is true that some EU States have been receiving for years a high number of migrants from specific countries, wars and political changes affect these constants. Some of these constants are, for example, the Turkish and Polish population in Germany, the Moroccan, Romanian and British nationals in Spain or the Algerian community in France. Furthermore, some of these non-EU population groups migrated to the European continent during the second half of the 20th century, which means that their descendants were born in these receiving countries and are known as the second generation of migrants. Despite several decades of residing in the EU territory, many of these immigrants have managed to keep their mother tongue in their family and social environment, and their children and grandchildren, despite being born in a European country, also speak their hereditary language. All these aspects make of Europe a largely multicultural and multilingual continent, an aspect that should be promoted by the national and the EU institutions, but, as we will observe throughout this paper, it is not the case. As a result of the settlement of this population of migrant origin in the EU, peculiar

linguistic developments have also arisen in the territory, such as multiethnolects, a new dialect of the majority language of the country combined with vocabulary and grammatical aspects of various migration languages, shared by the young population of a city, region, or country, of foreign origin or not.

One of the most powerful tools for standardizing lesser-used languages is through education, but what is the status of regional and migration languages in the European Union? To answer that question, we first need to differentiate between the three types of lesser-used languages (regional languages, EU migration languages and non-EU migration languages), as well as the place they have in compulsory and post-compulsory education, which differs in each country of the EU territory and even between the regions of the same country. Some nations do include their regional languages in compulsory education, such as Spain (the co-official languages), but others continue to ignore them or pass non-efficient laws under the pressure from the society, as in some French regions. The situation of migrant languages varies greatly between EU migration languages, especially if they are considered as *lingua francas* of the EU, and non-EU migration languages. As it is well known, the main foreign language included in practically all European compulsory education centers from an early age is English. In addition, in compulsory secondary education, students are usually offered the option of learning a second foreign language, mainly French, Spanish, German or Italian. Non-EU languages are non-existent in the compulsory educational sphere of the EU, with a few exceptions.

On the other hand, the situation of lesser-used languages in universities is quite different since it will depend on each center and on the status the language has in society whether they offer their studies in the regional language of the territory or not. The university studies where there is usually a greater linguistic offer, both of regional and migration languages, are those of the humanistic branch, mainly in the bachelor's and master's degrees of Philology and Translation and Interpreting. Even so, few of them offer the option of learning or specializing in a non-EU language and, if this is the case, it is usually Arabic, Mandarin, or Russian. The EU country that stands out for its variety of language offer in Translation and Interpreting studies is Spain.

The importance of translation and interpretation will also be mentioned throughout this paper, both for the protection of regional languages and for the public services offered to the population of migrant origin, in order to provide these services in an equitable manner to the entire society, regardless of their mother tongue. The problem comes when university students

are not offered the opportunity to be trained in these languages or to specialize in the public services area, which causes that foreign allophone users of the country's public services often have to rely on friends, relatives or acquaintances to mediate linguistic encounters with the providers of these entities.

As mentioned above, the numbers of migrant population settling in European countries are constantly increasing, so the number of people speaking several languages is also on the rise. From this, it could be assumed that, on the one hand, there are more people enrolled in university who have knowledge of non-EU languages of lesser diffusion and that, on the other hand, the demand for translators and interpreters in public services is also increasing. So, why is the population not offered the possibility to receive university-level training in these languages of lesser diffusion? Why is there not more specialized university training in translation and interpreting in the public services? What are the consequences of using ad hoc interpreters in such specialized sectors?

In order to answer these questions, a literature review of nine different publications will be carried out, most of them focused on the current situation of the field in Spain. On the one hand, two publications focused on analyzing the percentage of foreign students and second-generation migrants enrolled in university studies in Spain and the EU will be collected, as well as two more focused on establishing the linguistic profile of students in translation and interpreting bachelor's and master's degree programs. This will be followed by the review of two articles focused on portraying the PSIT training options of Translation and Interpreting students in Spain. The last three publications focus mainly on the current situation of translation and interpreting services in public services, both in regional and foreign languages, and the problems caused by the lack of trained personnel in this field of work.

2. Theoretical basis

2.1. Minority languages in the EU

“EU language policy is based on respect for linguistic diversity in all Member States and on the creation of an intercultural dialogue throughout the EU” (Parlamento Europeo [PE], s.f. a).

The European Union is an organization composed of 27 member countries and recognizes 24 languages as official: “Bulgarian, Czech, Croatian, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Romanian, Slovak, Slovene, Spanish and Swedish” (Unión Europea [UE], s.f.), the first ones recognized as such being German, French, Italian and Dutch in 1958 and the last being Croatian, with the country's adhesion to the EU in 2013 (PE, s.f. b). The Charter of Fundamental Rights of the European Union states that “EU nationals have the right to use any of the 24 official languages to communicate with the EU institutions, and the institutions must reply in the same language” (UE, s.f.). The officiality of these languages also implies that the European legislation must be available in all these languages, as well as the translation of any official written and electronic communication and the simultaneous or consecutive interpretation at any official meeting or intervention of its Members in the European Parliament. All the above mentioned is possible on account of the professionals working for the Translation Centre for the Bodies of the European Union, the Directorate-General for Translation and the Directorate-General for Interpretation at the European Commission, the Directorate-General for Logistics and Interpretation for Conferences at the European Parliament, and the Interpretation Directorate at the Court of Justice of the European Union (PE, s.f. b). In spite of that, several of the official EU websites have only been humanly written in English, French and German. In order to read these documents in the other official languages, there is the possibility in some of these websites to translate the text using an automatic translation tool, the result of which has not been approved by any professional.

On the other hand, as it is well known, there are many more languages in the EU territory than those recognized as official. Guus Extra, linguist and Emeritus Professor of Language and Minorities at the University of Tilburg (The Netherlands), has devoted much of his working life to researching the situation of minority languages, especially migration languages, at a national and European level, as well as their use and their status in relation to the majority language of the country in question (Extra, s.f.), which is why he will be mentioned in several occasions in this paper, starting with the next paragraph, where the author explains the hierarchical complexity of the languages existing in the EU territory.

This language diversity is considered to be a prerequisite rather than an obstacle for a united European space in which all citizens are equal, but not the same, and enjoy equal rights (Council of Europe, 2000). However [...] some languages play a more important role in the European public and political discourse on “celebrating linguistic diversity,” the motto of the European Year of Languages (2001). The constellation of languages in Europe actually functions as a descending hierarchy (Extra & Gorter, 2008; Nic Craith, 2006) with the following ranking of categories:

- English as lingua franca for transnational communication;
- national or official state languages of European countries;
- regional minority (RM) languages [...];
- immigrant minority (IM) languages [...]. (Extra, 2017, p. 1)

In accordance with the above statement and despite the unique recognition that the official EU languages receive, Davyth Hicks (2016) states that in the EU there are a total of eighty-four languages, sixty of which are not considered as official by the central institution and have a status of regional languages, being often minoritized. These sixty languages are spoken by fifty million people, equivalent to ten percent of the European population. The author also states that a large part of this population often feels discriminated for using one of these non-official languages.

But what is the real difference between a regional language, a minority language and a minoritized language? Regional languages, as the word suggests, are “languages specific to a region, which may extend over part of one or more countries” (Idiom Concept, s.f.³³). On the other hand, minority languages are

[...] those that [...] are not considered as official languages because the country has designated another language as the official one. [...] In some other cases, it is possible that a language that has been declared as official and that is under legal protection still has the status of a minority language, either because its officiality was recently declared, because its speakers were previously discriminated for using it, or because it has not yet reached the status of a standardized language. There is also another type of minority languages: it is the case of those languages whose official status extends only to a region

³³ Own translation.

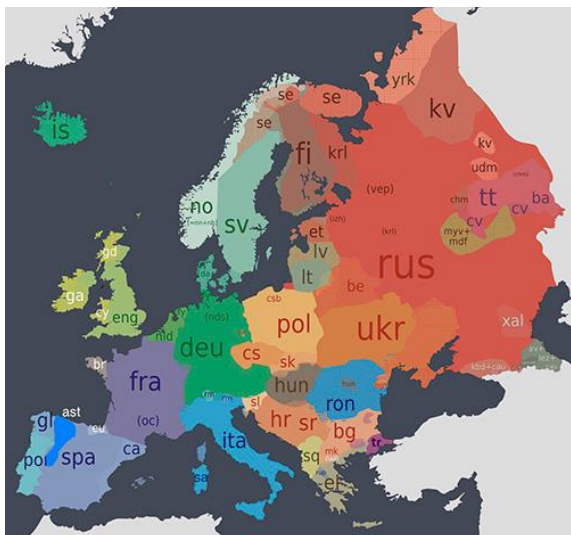
of the country. In such cases, it is possible that the language in question is being marginalized in other regions, where another language is being spoken, and where the language in question would have the status of a minority language. (Amorrortu et al., 2004³⁴)

In some cases, minority and minoritized languages are referred to interchangeably, but are they really the same thing? The answer is no. As explained by Fundéu (2011³⁵), a minority language is one that has a “reduced number of speakers in relation to another language in a specific territory”; on the other hand, a minority language is “one whose use is restricted for political or social reasons”. The same Fundéu publication (2011³⁶) also states that “although both conditions may be present in a language, the terms are not synonymous”.

Some examples of minority languages in Europe that appear in the publication of Amorrortu et al. (2004) are Danish in Germany, Swedish in Finland, or German in Italy, among many others. This distinction between minority/regional languages and majority languages is not found until the 18th and 19th centuries, when, “during the processes of state formation in Europe, [minority languages] found themselves excluded from the state level, in particular from general education” (Extra, 2017, p. 6).

Figure 1

European map of regional or minority languages



³⁴ Own translation.

³⁵ Own translation.

³⁶ Own translation.

Note. Taken from Viquipèdia.cat (s.f.).

2.1.1. The regional languages of the European Union

As mentioned above, there are several dozens of languages in the EU territory that are not recognized as official by the EU, even though some of them are recognized as such by the authorities of the territory in which they are spoken. Some examples of recognized and protected regional languages are the co-official languages of Spain: Catalan, Basque and Galician. But, on the other hand, many EU regional languages are not officially recognized in the region they are spoken and their survival and passing to future generations depends on the efforts and actions of the speakers themselves, as is the case of the French regional languages, such as Franco-Provençal.

In the 1980s, the protection of these regional languages began to obtain some importance, with the creation in 1982 of the European Bureau for Lesser-Used Languages, a non-profit organization launched by the European Parliament with the aim of “promoting linguistic diversity both at European and international level, focused on strengthening contacts and developing cooperation between those communities speaking minority languages, with the aim of promoting linguistic diversity in Europe” (Oficina Europea de Lenguas Minoritarias, 2020). The organization ceased its activity in 2010 due to lack of funding and the privately funded European Linguistic Equality Network (ELEN), which is still active today, was created for the same purpose. The main objective of ELEN members is:

[...] the promotion, protection and well-being of European lesser-used (i.e. regional, minority, endangered, indigenous, co-official and smaller national) languages, (RMLs), to work towards linguistic equality for these languages, and multilingualism, under the broader framework of human rights, and to be a voice for the speakers of these languages at the local, regional, national, European and international level. [...] ELEN’s purpose is to represent the 50 million people, 10% of the EU’s population, who speak a regional, minority, or endangered language (RML). ELEN comprises 174 member organisations representing 50 languages in 25 European states. (ELEN, s.f.)

A decade after the creation of the European Bureau for Lesser-Used Languages, international measures began to be taken by institutions such as the United Nations (UN) to protect the world's linguistic diversity. In 1992, the UN published the Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. The Article 4 of the Declaration states that

2. States shall take measures to create favourable conditions to enable persons belonging to minorities to express their characteristics and to develop their culture, language, religion, traditions and customs, except where specific practices are in violation of national law and contrary to international standards.

3. States should take appropriate measures so that, wherever possible, persons belonging to minorities may have adequate opportunities to learn their mother tongue or to have instruction in their mother tongue. (Organización de las Naciones Unidas, s.f.)

On the same year (1992), the European Charter for Regional and Minority Languages was created, a document that “assigns to the signatory States the objectives of promoting and encouraging languages in various fields” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994³⁷). It emphasizes the need to implement measures in “education, judicial authorities, administrative authorities and public services, media, cultural activities and facilities, economic and social life, and transfrontier exchanges” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994³⁸). A partial reform of the Charter monitoring process was published in 2018, whereby a five-year window is offered to signatory countries to implement the recommendations of the Committee of Experts. After these five years, the Committee analyzes the reports drafted by the State in question and those drafted by the associations in charge of representing the community of speakers of that language and publishes a follow-up report (Ramallo, 2021). Although reforms of the Charter continue to be published, the instructions that appear in these follow-up reports are no more than mere recommendations, they have no legal standing, and therefore, on numerous occasions, governments do not carry out significant changes to improve the status of these languages.

³⁷ Own translation.

³⁸ Own translation.

On March 31, 2021, the Council of Europe published a follow-up report on the urgent recommendations mentioned in the fifth monitoring report on the changes to which the Spanish State had committed to modify with regard to the 2019 Charter (Ramallo, 2021). In this follow-up report it can be seen how practically all the recommendations published in the 2019 monitoring report have not been fulfilled (as of the date of publication of Ramallo's article, in 2021) by the Spanish central government or by the government institutions of the respective autonomous communities. These include, for example, the need to amend the Spanish Organic Law of the Judiciary to guarantee the use of the region's co-official language (Basque in the Basque Country and Navarre, Catalan in Catalonia, the Balearic Islands and the Valencian Community, and Galician in Galicia) in judicial proceedings when requested by one of the parties. Other examples are the need to eliminate the limitations on teaching in Galician in Galicia in all educational levels or the need to act immediately to protect Amazigh in Melilla, the latter being one of the few implemented improvements recognized by the Committee of Experts (Ramallo, 2021).

Furthermore, the UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity was published in 2001 with the aim, as its name indicates, of defending the importance of cultural diversity at a global level and, among other aspects, the importance of protecting linguistic diversity:

Article 5: All persons have [...] the right to express themselves and to create and disseminate their work in the language of their choice, and particularly in their mother tongue; all persons are entitled to quality education and training that fully respect their cultural identity [...]. (UNESCO, 2001)

The annex to the Declaration also mentions the importance of “safeguarding the linguistic heritage of humanity and giving support to expression, creation and dissemination in the greatest possible number of languages”, as well as the importance of “encouraging linguistic diversity - while respecting the mother tongue - at all levels of education, wherever possible, and fostering the learning of several languages from the earliest age” (UNESCO, 2001).

In addition, in her article “Europe and minority languages: from a dark past to a promising future” (2021), author Irene Barañano explains the complexity of the European linguistic situation and the reason for the disappearance of many regional languages, as well as the future of the still existing ones:

[In Europe] a multitude of languages have flourished, creating a web of linguistic heterogeneity from which different cultures, artistic expressions and lifestyles emanate. However, a few centuries ago, Europe, when colonizing the “new territories”, swept away cultures and languages overseas under the pretext of civilizing indigenous peoples, but also did the same within its own borders, in the name of centralization and under the oppression of various dictatorships. In short, after years of cultivating an incredibly rich linguistic scene, Europe focused [...] on annihilating a large part of its linguistic identity. (Barañano, 2021³⁹)

As the author relates, for much of history, Europe ignored the linguistic diversity of its constituent countries, both when colonizing other countries and within its own territory. “Centralizing tendencies and an ideology of *one language - one state* have threatened the continued existence of RM [regional minority] languages” (Extra, 2017, p. 6). Centralizing measures, as happened in France, where a regional language was chosen in the 16th century as *lingua franca*, as the sole language of law and administration, or as happened during the Franco dictatorship in Spain, where the use of any language other than Castilian was prohibited, caused many of the existing regional languages on the continent to lose their standardization, as well as their use and number of speakers, and in some cases, end up disappearing. Fortunately, however, a few decades ago, the protection of regional languages became a major issue in European society and measures were taken for their protection and survival, as mentioned above. “While hundreds of languages were fading and hundreds of others were disappearing, several European associations and institutions began to condemn the situation and demanded the adoption of measures against linguistic extermination. These measures range, to mention a few examples, from humble clandestine language schools to the passing of laws to ensure translations into regional languages in the administration” (Barañano, 2021⁴⁰).

On the other hand, Barañano (2021) also mentions how with the European Charter of 1992 the European “irony” is once again portrayed. Countries such as France, Italy, or Russia, with a great linguistic richness, signed the agreement and yet their governments have not taken any or very few measures to prevent these minority languages from disappearing. A clear example of this can be observed by comparing the situation of Basque in Spain and in France. In the Spanish Basque Country and part of Navarre, the language has a co-official status, along

³⁹ Own translation.

⁴⁰ Own translation.

with government funding to propel it; in contrast, in the French Basque Country, the protection of Basque is in the hands of its speaker population and of private funding.

At the same time, the author mentions the importance of the European Committee of the Regions offering translation and interpretation services for regional EU languages, as well as the importance of European linguistic projects such as Lingua, Leonardo or Erasmus, which contribute in part to the learning and recognition of some regional languages (Barañano, 2021). Even so, the EU continues to make almost exclusive use of the official languages to function, especially the three languages considered to be the lingua francas of the territory: English, French and German.

Thus, as Extra explains, “linguistic diversity at the European level is often conceived as an inherent property of European identity and a prerequisite for integration, accompanied by devices as “celebrating linguistic diversity” or “diversity within unity””; but, on the other hand, “linguistic diversity at the national level [...] is often conceived of as a threat to national identity and an obstacle to integration” (Extra, 2017, p. 7-8).

Some of the regional languages spoken in the EU territory are Frisian, spoken in some parts of Germany and in the Friesland region of the Netherlands; Breton, in the French region of Brittany; or Basque, in the Spanish and French Basque Country regions and some bordering areas of Navarre.

2.1.2. The languages of migration in the European Union

Although all the measures implemented so far may seem to be progressive for the protection of the European and global linguistic diversity, the European Charter for Regional and Minority Languages (1992) only refers to the languages historically recognized as belonging to that territory, to the autochthonous European languages, without taking into account the cultural and linguistic diversity that migratory movements to Europe have brought with, movements that are in continuous rise and variability of origin.

2.1.2.1. Migration numbers in the European Union

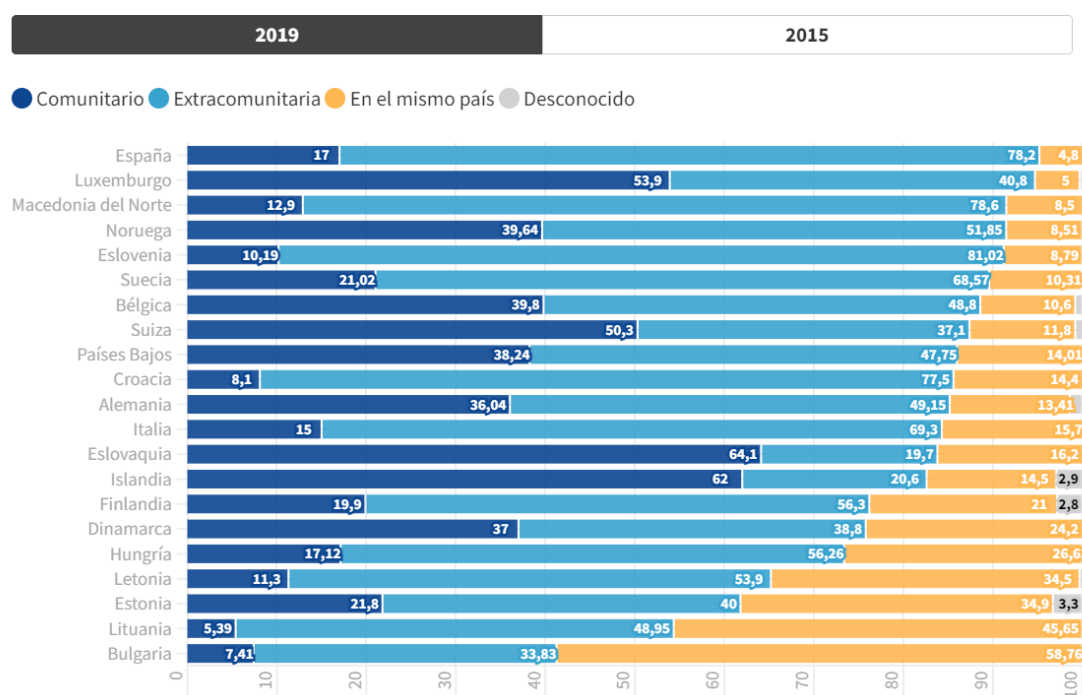
Migration numbers in the EU are constantly increasing, not only from non-EU countries but also between the countries of the territory. But what are the reasons that lead people to leave their country? The European Union distinguishes between push factors, which are the reasons that lead people to leave their country, and pull factors, which are the reasons why someone decides to move to a particular country. On the other hand, a distinction is also often made between social and political factors, demographic and economic causes, and environmental and climate factors (PE, 2023).

Social and political factors are usually the most frequent causes for population displacement, whether due to armed conflict or to religious, racial, ethnic, or political persecution. People fleeing their country of origin due to armed conflict, violation of human rights or persecution has a high probability of being admitted as humanitarian refugees (PE, 2023). “Of the 384,245 asylum seekers granted protection status in the EU in 2022, more than a quarter came from war-torn Syria, with Afghanistan and Venezuela in second and third place respectively” (PE, 2023). Over this past year, these numbers have been altered by the war conflict between Ukraine and Russia: “52 per cent of all refugees and other people in need of international protection came from just three countries” (ACNUR, 2023), these being Syria, Ukraine and Afghanistan. According to UNHCR (2023), 1 in 74 people in the world (108.4 million people) are forced to leave their homes due to socio-political issues, of which 35.3 million people are today refugees, more than 40% being minors.

On the other hand, we find people who are forced to flee their homes due to environmental factors such as tsunamis, hurricanes, or fires, but also slower processes such as drought or rising sea levels. Although it is explained that quantifying this type of migration is very complex, it is estimated that there will be “25 million to one billion [environmental migrants] by 2050” (PE, 2023) worldwide.

Regarding migration numbers in the EU and according to the European Commission's *Statistics on Migration to Europe* site, “on 1 January 2022, there were 446.7 million inhabitants living in the EU: 23.8 million were non-EU citizens (5.3% of EU’s total population) and 38.0 million people were born outside the EU (8.5% of all EU inhabitants)” (CE, 2023). It should be noted that these data only reflect the population with an official immigration status.

Table 10

*Registered migration on that year by country of birth***Estructura de la inmigración registrada ese año por país de nacimiento**

Note. Taken from Epdata (2022).

As can be seen in the table above, in countries such as Slovakia, Iceland, Luxembourg or Switzerland, more than 50% of the migrant population comes from another EU country. On the other hand, in countries such as Spain, Italy, Slovenia, Croatia or Lithuania, a large part of this foreign population comes from non-EU countries.

Focusing on the numbers of the migrant population in Spain, “one out of every six residents was born abroad. [...]. [In 2020] Spain held [...] the 10th place in the world ranking in total number of migrant population, with more than seven million migrant residents” (Funcas, 2022⁴¹).

2.1.2.2. The languages of migration in the European Union

With all the data previously presented, we can only try to imagine the number of languages that come with these migratory flows. As Castillo and Estévez (2022) explain, we

⁴¹ Own translation.

live in a globalized world in which monolingual societies are increasingly rare, especially in urban areas. “[...] autochthonous linguistic minorities [...] coexist with an increasing number of foreign-speaking minorities, which have their origin in migrations, forced migrations and refugee processes” (Castillo and Estévez, 2022, p. 9).

Within the same European territory there are differences between the status and the recognition of the different types of minority languages:

At the European level, RM [regional minority] languages have a stronger appearance than IM [immigrant minority] languages in Central and Eastern Europe, whereas the reverse picture emerges for most Western European countries (Extra & Yağmur, 2012). At the national level, RM languages tend to be more prominent phenomena in rural areas, whereas IM languages tend to concentrate in urban areas. (Extra, 2017, p. 6-7)

Although regional minority languages and migrant languages have a very different history and status, they do have certain common points, such as

[...] their distribution, their domestic and public vitality, the determinants of language maintenance versus language shift towards majority languages, the relationship between language, ethnicity, and identity, and the status of minority languages in schools, in particular in the compulsory stages of primary and secondary education. (Extra, 2017, p. 5)

This may be one of the reasons why, when speaking of both types of minority languages, the use of the term “language of lesser diffusion” or “language of limited diffusion” (LLD) has grown in recent years in publications written in English to refer both to regional and migrant languages. Because of this increase in usage, we can also observe the appearance of the term “*lengua de menor difusión*” (LMD) in texts written in Spanish. For this reason, from now on, in this research paper, the term “lesser-used language”, its variants or its acronym will be used to refer to both types of minority languages in the EU territory.

Taking only as a reference the data mentioned in the previous section on the most frequent countries of origin of the migrant population in international protection or with refugee status in the EU territory, we can already establish a list of several of the languages that can be found in EU countries. It should be taken into account that there are regional languages in a large number of countries around the world, so it is possible that these migrant groups may

bring with them more than one language. Taking as a reference the origin of the majority of the non-EU migrant population, we can establish a short list of the most frequent migrant languages currently found in the EU territory: those from Syria will speak Arabic, although they may also communicate regularly in some other non-official language of the country, such as Kurdish; Afghans, Dari or Afghan Persian and Pashto, as well as possibly any other regional language, such as Baluchi; those from Venezuela, Spanish and perhaps some indigenous American language, such as Arawak; and the Ukrainian population, Ukrainian and Russian.

On the other hand, taking into account that the majority of the non-EU migrant population residing in the countries of southwestern Europe, such as France, Italy or Spain, comes from Africa and Latin America, we can add to the above list another large number of languages, since most of the countries in these regions have a wide variety of regional languages. Even so, it should be taken into account that a large part of the population coming from the African continent will also speak or have notions of English or French, as these are still official languages in many African countries, due to the colonial background these countries suffered. Another country that receives significant numbers of non-EU migrants is Germany, with a majority of Turkish and Russian speakers. On the other hand, another predominant migration language in the EU territory were the languages of India and Pakistan, such as Hindi, Urdu or Punjabi, as well as those of neighboring countries, although with the exit of the United Kingdom from the European Union in 2020, the population coming from these countries has decreased significantly in the EU.

Along with the above languages, it should not be forgotten that the European population also tends to migrate quite a lot within the same EU territory, as can be seen in Table 1, so we can find many Polish speakers in Germany or France, or a significant number of Romanian speakers in Spain, for example.

[...]

4. Conclusion

In a globalized world such as the one we live in today, the coexistence of multiple languages in the same territory is an inevitable fact. The problem arises when only a dozen or so of the 6000 existing languages are considered internationally relevant, while the other lesser-used languages are relegated to second or third place. While it is true that certain measures have been taken at the international level with the aim of protecting minority languages, such as the UNESCO Atlas of endangered languages or the European Charter for Regional or Minority Languages, these documents are mere recommendations and not documents of legal nature that ensure that States will adopt legislation and measures to restore the status of standardization these languages need.

As mentioned in this paper, one of the European countries with the best linguistic panorama is Spain, with the recognition of three regional languages as co-official in their respective autonomous communities, which give them legal recognition and a relevant position in the framework of public services and the media. However, the political changes that are currently taking place throughout the territory, with the predominance of right-wing parties, as a result of the autonomous and local votes of May 27, 2023, in Spain are beginning to have a certain impact on the policies of linguistic normalization of these regional languages, mainly in the field of education. At the moment, as of August 28, 2023, the Balearic and Valencian populations have already been informed of a significant decline of Catalan in the new school year, where the native language will cease to be the lingua franca of education in the Balearic Islands and, in the Valencian Community, it will be completely eliminated from the regions considered Castilian-speaking by the Valencian Government.

On another matter, as has been repeated several times throughout this paper, migration in the European Union is an event of unprecedented numbers, constantly on the rise and not likely to slow down in the near future. While it is true that an important part of this migratory movements takes place between EU countries, a large number of people from non-EU countries also arrive daily in the territory, often coming to the European Union in search of a more stable economic life for their families or in search of refuge. As is to be expected, these migratory movements bring with them a great variety of languages, sometimes considered lesser-used languages because they are not the languages of frequent migration.

As a result of this wave of migration to Europe, the demand and need for translators and interpreters in public services to act as linguistic mediators between service providers and allophone users has increased significantly. The problem is that, as in Spain, in several EU

countries the profession is not regulated or is only regulated in some areas of these public services, a fact that does not oblige entities to hire professional interpreters or universities to create and offer specialized training programs in the sector. As a result, many users are forced to rely on friends, relatives, acquaintances or volunteers to act as ad hoc interpreters, which can have serious negative consequences. The PSIT sector requires professionals highly specialized in the field, as a very specific terminology is used and every country has a different public services system. For these reasons, universities offering the specialization in PSIT (if they do so) only as an optional subject of one or two semesters in the Bachelor's Degree of Translation and Interpretation is not enough to obtain the necessary training and it is still surprising that there is only one master's degree in Spain specialized in this field of work, taking into account that Spain is one of the countries that receives more migrants every year worldwide.

On the other hand, by analyzing the publications compiled in the literature review section, we can reach several conclusions regarding the current situation of the profession. On the one hand, we can affirm that there is an increase in the number of first and second generation migrant students enrolled in universities at the international EU level, although this aspect is influenced by several factors, such as the educational level of the parents, the socioeconomic level of the family or the aid proposed by the institutions for the integration of the students in the educational system of the host country, among others. Even so, the representation of students of foreign origin in Spanish university classrooms is quite low. These numbers seem to be more relevant in vocational training classrooms.

Another aspect that was analyzed in this literature review was the linguistic profile of translation and interpreting students, since one of the initial questions of this work was whether the increase in the number of people of migrant origin would be reflected in the linguistic diversity of the university student body, specifically that of T&I students. It is surprising that the linguistic profile of these students in Spain is quite homogeneous and that they tend to choose English as their B language and French as their C language. However, it should be taken into account that most of these bachelor's degrees do not offer much variety of languages in their curriculum, so these students do not have a long list of possible options. If we look at the languages that these students know and not only the linguistic profile that they have chosen in their university studies, we can see a greater diversity in the languages, several of these being non-EU LLD, and how a large number of them would be interested in being able to be trained in their heritage language.

With regard to the PSIT training available in Spain, we find, on the one hand, although scarce, the one offered by universities. Most of this training is offered as optional subjects in some translation and interpreting bachelor's degrees. There is only one university that offers its students postgraduate training in Translation and Interpreting in Public Services, and that is the University of Alcalá, a master's degree focused mainly on the fields of health, police and law. On the other hand, several private companies and NGOs in the sector offer their employees or future employees specialized training courses, although some of them are of short duration. The positive point of these courses is that, unlike universities, they offer a greater variety of languages of specialization, often non-EU LLD, as they are highly demanded by migrant users.

Finally, we can see how the use of ad hoc interpreters has a negative impact on the services provided due to the lack of knowledge of the majority language, lack of competence in the specific terminology of the sector, lack of knowledge of the ethical codes of the profession, etc.

In conclusion, it is worth emphasizing the importance of adopting measures at the institutional and governmental level to ensure language services of quality for the entire population, regardless of the origin or mother tongue of the users of public services. To achieve this, firstly, the necessity and importance of the profession must be recognized, and hence specific training studies in PSIT must be created in Spain, as well as in the other countries that continue to resort to ad hoc interpreters and translators. After the implementation of specialized training in the sector, it is of vital importance to regulate the hiring of professional interpreters in all areas of public services, in a wide variety of languages. Since it is not economically feasible to hire an extensive staff of in-person interpreters, these teams of professionals should be constituted of interpreters of the languages most frequently requested by users in the field, with a telephone interpreting service for other languages. However, in Spain, the current situation is far from this utopian situation and, as we well know, there is still a long way to go to achieve that.