

Los menores de origen inmigrante en la intermediación lingüística: visibilización de un fenómeno social

Carmen Bestué, Anna Gil-Bardají y Marta Arumí Rivas

El recurso a menores bilingües para realizar tareas de intermediación lingüística (ILM) entre sus familiares y los distintos servicios públicos (escuelas, centros de salud, administración pública, etc.) constituye un fenómeno recurrente dentro de los procesos migratorios. El objetivo principal de este trabajo es describir el efecto que dichas experiencias ejercen en la construcción de la narrativa personal de los menores. Para alcanzar dicho objetivo se han realizado 20 entrevistas a jóvenes de entre 17 y 29 años, pertenecientes a colectivos lingüísticos diferentes, que han realizado en su pasado tareas de ILM. A través de una metodología cualitativa y un análisis temático, los resultados obtenidos permiten concluir que la ILM es un fenómeno recurrente en el contexto catalán, que tiene un impacto evidente en las personas que la realizan y en las relaciones que establecen con su entorno. La ILM empieza espontáneamente en el entorno más íntimo y familiar, hasta alcanzar ámbitos de mayor especialización y complejidad, como son los propios de los servicios públicos.

Palabras clave: intermediación lingüística por parte de menores (ILM), inmigración, servicios públicos, emociones, retos, estrategias.

Minors of immigrant origin in linguistic intermediation: making visible a social phenomenon. The use of bilingual children to carry out linguistic mediation tasks, referred as child language brokering (CLB), between their families and the different public services (schools, healthcare centers, social services, etc.) providers is a recurrent phenomenon in migration processes. The main objective of this study is to describe the effect that these experiences have on the construction of the personal narratives of the children. In order to achieve this objective, 20 interviews were conducted with youngsters between 17 and 29 years of age, belonging to different linguistic groups, who have carried out CLB tasks in the past. Based on a qualitative methodology and a thematic analysis, the results allow us

to conclude that CLB is a phenomenon recurrent in the Catalan context, which has a clear impact on the people who carry it out and on the relationships they establish with their environment. CLB begins spontaneously in the most intimate and familiar environment, but it reaches settings of greater specialization and complexity falling under the domain of Public Services.

Keywords: child language brokering (CLB), immigration, public services, emotions, challenges, strategies.

1. Introducción

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio, cuyo objetivo general es describir la intermediación lingüística por parte de menores (ILM)¹, una práctica que se ha convertido en algo habitual en nuestra sociedad, pero que ha sido relativamente poco estudiada hasta el momento. Concretamente, el proyecto general pretende proporcionar información objetiva y empírica sobre la extensión y las características de la ILM en las principales comunidades inmigradas en la provincia de Barcelona², teniendo en cuenta un amplio abanico de aspectos: perfil de los menores que realizan la ILM, tipología de tareas que realizan y ámbitos en los que estas se desarrollan, problemas a los que se tienen que enfrentar y estrategias que desarrollan para resolverlos, impacto emocional e identitario de la ILM en los menores, papel de la ILM en el aprendizaje de lenguas, desarrollo de destrezas específicas para la interpretación lingüística, rol del género en la ILM y puntos en común y divergencias de la ILM entre las distintas comunidades lingüísticas. Para ello, el proyecto general recoge datos de un amplio espectro de actores involucrados en el acto comunicativo: menores que hacen de intérpretes, jóvenes adultos con experiencia en ILM, progenitores y proveedores de servicios públicos.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio general es de tipo cualitativo y se han recogido datos a partir de cuatro fuentes: (i) un cuestionario *online* dirigido a proveedores de distintos servicios públicos (escuelas, hospitales, servicios sociales, etc.); (ii) un grupo focal con menores que realizan actualmente ILM; (iii) 8 entrevistas a progenitores de menores que realizan tareas de ILM; y (iv) 20 entrevistas en profundidad a jóvenes adultos que, como niños o adolescentes, actuaron como intermediarios lingüísticos. En esta publicación, nos centraremos en los datos procedentes de estas entrevistas a jóvenes adultos. Para una mayor descripción metodológica de los cuestionarios y de los datos obtenidos, se puede consultar Orozco y Vargas-Urpí (2022).

2. Marco teórico

El presente trabajo se sitúa en la confluencia de tres áreas de investigación: la sociología de la inmigración, la traducción e interpretación y el estudio psicosocial de las emociones. Si bien una gran parte de la investigación sobre el fenómeno de la ILM ha adoptado un enfoque etnográfico, lo cierto es que nos encontramos ante un fenómeno potencialmente observable desde disciplinas muy diversas. De hecho, creemos que la ILM requiere de una aproximación interdisciplinar para ser analizada en toda su complejidad³.

Desde la perspectiva de la sociología de la inmigración, una de las cuestiones cuyo conocimiento resulta más necesario es el rol de “facilitadores de la comunicación lingüística” que desempeñan, de una manera natural, los hijos menores de familias migrantes con la sociedad de acogida. Dicho rol, conocido como “intermediación lingüística por parte de menores” (*child language brokering*, en inglés), conecta en este sentido con el concepto de capital social descrito por Täube (2004: 36). En efecto, si bien el intermediario es un recurso escaso al que recurrir, también se trata de un actor con capacidad para movilizar el capital del que dispone (el conocimiento lingüístico y cultural) y, por lo tanto, un factor de producción de bienestar.

Además, la ILM se produce, en general, en el contexto de la aculturación (Schumann 1986: 379) que, en menor o mayor grado, sufren los menores que aprenden una segunda lengua. La escolarización de los menores es la clave para la aceleración de su integración lingüística, superando muchas veces en este aspecto a sus progenitores, lo que genera nuevas dinámicas relacionales en el seno de la familia y con la propia comunidad lingüística.

Otros estudios también parecen confirmar la influencia que ejercen los intermediarios lingüísticos en el momento de transmitir el mensaje que vehiculan. Algunos menores reconocen haber modificado determinadas expresiones para mantener cierto equilibrio social, para evitar discusiones o discrepancias con los participantes primarios, para realizar ciertas adaptaciones culturales acordes con las diferentes expectativas de los participantes o para ocultar malos resultados escolares cuando les concernían (Cline et al. 2010). Según Hall y Sham (1998), los menores que realizan la ILM se implican en actividades laborales que tienen consecuencias importantes para el bienestar económico de sus familias. Además, no solo contribuyen significativamente a la vida económica y social de sus familias, sino también a las instituciones que permiten dichas prácticas (Hall y Sham 2007; Antonini 2015).

Desde los estudios de traducción, la ILM suele analizarse como un fenómeno de interpretación natural (Harris 1977; Jiménez Ivars y Blasco Mayor 2012; Álvarez de la Fuente *et al.* 2018) y se la relaciona con la interpretación no profesional porque entra en conflicto con la profesión del Intérprete en los Servicios públicos (Baraldi 2014; Martínez-Gómez 2015; Aguilar-Solano 2015; Antonini *et al.* 2017; Arumí Ribas 2017; Gil-Bardají 2020). Este artículo, sin embargo, no va a abordar la ILM desde ese ángulo, sino que se interesará por la ILM en tanto que fenómeno social y partiendo de una perspectiva teórica que la concibe no solo en su dimensión textual, sino también en su dimensión contextual⁴ (Angelelli 2016) y afectiva (Cline *et al.* 2014). Más allá del debate existente entre traducción profesional vs. traducción no profesional, este artículo pretende alejarse de posicionamientos prescriptivos y basarse en una descripción ajustada de un fenómeno social. En este sentido, Antonini define el fenómeno de la ILM de la siguiente forma:

“Child language brokering (CLB) denotes interpreting and translation activities carried out by bilingual children who mediate linguistically and culturally in formal and informal contexts and domains for their family and friends as well as members of the linguistic community to which they belong”. (Antonini 2015: 88)

El término fue introducido por primera vez por Tse (1996) para subrayar que, a diferencia de los traductores e intérpretes profesionales, los menores que realizan tareas de “language brokering” no son mediadores imparciales, sino que “influence the messages they convey and may act as a decision maker for one or both parties” (Tse 1996: 180).

De especial interés para nuestro artículo es el trabajo realizado por Angelelli (2016). Con unas características similares a las del presente estudio⁵, la investigación de Angelelli representa un primer intento de analizar en detalle la interacción a tres bandas que se establece entre los menores intermediarios lingüísticos, sus familiares y los interlocutores de la comunidad lingüística de llegada, ya sean estos proveedores de los servicios públicos (personal sanitario, profesorado, etc.) o interlocutores de otra índole (dependiente de una tienda, empleador, representante de una comunidad religiosa, etc.).

En España, la tesis doctoral de Foulquié-Rubio (2015) es una de las mayores contribuciones en este ámbito. Mediante cuestionarios distribuidos entre profesorado, Foulquié-Rubio (2015: 337) afirma que los niños son solicitados para traducir e interpretar con más frecuencia que los intérpretes o los mediadores profesionales cuando sus padres necesitan comunicarse con el profesorado del centro.

Finalmente, desde una perspectiva psicosocial, la importancia de las emociones en la ILM, entendidas como la manifestación de un estado interno y subjetivo, ha sido ampliamente abordada por varios autores, tanto desde un prisma sociológico como traductológico. En este sentido, la mayoría de los estudios distinguen entre las emociones positivas y negativas generadas por esta práctica (Angelelli 2016). Si bien algunos describen la ILM como una carga para los menores, otros señalan que los menores intermediarios se sienten muy útiles ayudando a sus familias (Shannon 1990).

Respecto a aquellos estudios que se han centrado en analizar las emociones negativas, la ILM se describe como un elemento de estrés cultural (Love y Buriel 2007), así como una práctica que genera nerviosismo, miedo y preocupación (Orellana 2003). De la misma manera, algunos estudios han advertido de un intercambio en los roles (Umaña-Taylor 2003) o de procesos de “adultificación”, generados por el hecho de asumir roles que no les corresponden por su edad y por la dependencia que se establece de los progenitores hacia los menores.

En los trabajos realizados sobre las emociones positivas, los menores describen a menudo un mayor sentido de la responsabilidad para con sus familias (Dörner et al. 2008). Asimismo, experimentan un mayor grado de madurez y un sentimiento de bienestar y orgullo cuando pueden ofrecer su ayuda lingüística (Orellana et al. 2003; Valdés et al. 2003; Borrero 2006; Orellana y Phoenix 2017). Estos sentimientos positivos incluso se han relacionado con un mayor éxito académico (Love y Buriel 2007).

En cualquier caso, no existe un consenso sobre el impacto de la ILM en las relaciones que se establecen en el seno de las familias. No obstante, existen algunos indicios de que los sentimientos positivos pueden contribuir a establecer un lazo más estrecho entre padres e hijos (Buriel et al. 2006) o bien que las experiencias negativas predicen problemas en las relaciones familiares (Weisskirch 2007).

3. Metodología

Este trabajo se enmarca dentro de los estudios cualitativos y su objetivo es describir la ILM a través de las voces de las personas que la han realizado. Concretamente, se ha utilizado un método etnográfico basado en entrevistas en profundidad y posterior triangulación de los datos obtenidos. Para evitar sesgos, se ha tenido presente la posible “ilusión biográfica” (Bourdieu 1986; Freixa 2006) de los informantes, pues las entrevistas se han realizado años después de las vivencias que relatan en ellas.

Los datos que presentamos pretenden describir la práctica de la ILM en la provincia de Barcelona. Concretamente, nos basamos en el análisis de entrevistas semiestructuradas a jóvenes que han practicado la ILM en su infancia.

3.1. Perfil de los participantes y método de recogida de datos

Las veinte personas participantes en el estudio tenían entre 17 y 29 años en el momento de realizar las entrevistas, las cuales se realizaron entre febrero de 2019 y mayo de 2021. Todos los informantes habían actuado como intermediarios lingüísticos durante su niñez y adolescencia, fueron contactados a través de los miembros del equipo investigador y pertenecían a algunas de las comunidades inmigrantes principales en la provincia de Barcelona. Además del catalán y del castellano, 3 de ellas eran hablantes de amazigh, 3 de amazigh y de árabe marroquí (*dariya*), 2 de árabe marroquí (*dariya*), 8 de chino (chino estándar, wenzhouhua, qingtianhua, shanghaihua) y 4 de lenguas de Pakistán (urdu, panyabí, sarai-ki, sindi e hindi). En cuanto al género, 18 eran mujeres y 2 hombres. La elección de los participantes no se basó en criterios de género, sino de facilidad de acceso a los sujetos (muestreo por conveniencia).

Las entrevistas fueron semiestructuradas: el entrevistador seguía un guion, pero disponía de flexibilidad suficiente para ahondar en temáticas que pudieran ir apareciendo y que no estuvieran previstas de antemano. 14 de estas entrevistas se realizaron online y 6 de ellas de forma presencial. Inicialmente estaba previsto que se realizaran todas presencialmente, pero debido a la situación de pandemia, una parte de ellas tuvo que hacerse por videoconferencia. Todas las entrevistas duraron entre 40 y 50 minutos y se desarrollaron en catalán y/o español, en función de la lengua en la que las personas entrevistadas se sentían más cómodas. Todas ellas firmaron un consentimiento informado antes de iniciar la entrevista.

3.2. Análisis de los datos

Se transcribieron *verbatim* un total de 17 horas de grabación. Una vez transcritas, se codificaron mediante el programa de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 9) y se obtuvo un primer grupo de códigos de forma inductiva. Para el análisis de los datos se procedió mediante un análisis temático inductivo. En primer lugar, se diseñaron los guiones con preguntas que se formularon en base a la literatura académica sobre el tema. En segundo lugar, se contactó con los futuros informantes y se realiza-

ron las entrevistas. En tercer lugar, se transcribieron las entrevistas, se analizaron de manera inductiva los temas recurrentes en ellas y a partir de este ahí se generaron los códigos o categorías de análisis. A partir de los códigos, se pudieron extraer los principales ejes temáticos abordados, así como las citas literales de las propias entrevistadas⁶. En la tabla 1 se recogen los ejes temáticos en los que centramos este estudio, con sus correspondientes códigos de análisis y una breve descripción:

EJES TEMÁTICOS DEL ANÁLISIS	CÓDIGOS ANALIZADOS (ETIQUETAS)	DESCRIPTIVO
TAREAS Y ÁMBITOS	ILM INICIOS	Momento y contexto en el que la persona informante se inicia en ILM
	ILM DÓNDE	Espacios donde se produce la ILM
	ILM CUÁNDO	Dimensión temporal en la que se produce la ILM
	ILM QUIÉN	Persona o personas que requieren la ILM (objeto ILM) + que realizan la ILM (sujetos ILM)
	ILM POR QUÉ	Motivos por los que se requiere la ILM
RETOS Y ESTRATEGIAS	INTERVENCIÓN DIRECTA ILM	Modificación voluntaria y explícita del mensaje original durante la ILM.
	INTERVENCIÓN INDIRECTA ILM	Modificación involuntaria del mensaje original propia del proceso traductológico y del límite que impone el nivel de conocimiento de las lenguas en las que se realiza la ILM.
	MEDIACIÓN DE TERCEROS	Recurso a servicios profesionales de mediación y/o traducción por parte de la familia.
	METODOLOGÍA ILM	Métodos, técnicas y estrategias empleadas para realizar la ILM.
SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	SENTIMIENTOS	Estado emocional y afectivo referido por las personas informantes durante la ILM
	INFLUENCIA DE LA ILM EN LAS RELACIONES	Reconocimiento y capital simbólico y social que se genera a través de la ILM. Alude tanto a las relaciones familiares y de amistad, como a las relaciones profesionales y administrativas.

Tabla 1. *Ejes temáticos del análisis*

4. Resultados del análisis

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los tres ejes temáticos en que hemos focalizado este estudio: (1) las tareas que desempeñan y los ámbitos en los que realizan la ILM; (2) los retos a los que se enfrentan y las estrategias que aplican para hacer efectiva la comunicación; (3) el impacto que la ILM tiene en los sentimientos y emociones que expresan.

4.1. Caracterización de la ILM: tareas, ámbitos, edades, destinatarios y causas

En este apartado se presentarán los principales rasgos distintivos de la ILM según los datos obtenidos en el presente trabajo. Se abordará aquí la tipología de tareas realizadas por los menores, los ámbitos en los que suelen intervenir, sus edades al iniciar esta actividad, el perfil de los destinatarios de la ILM y las razones que motivaron su participación. Las tareas realizadas por las personas entrevistadas se pueden agrupar en torno a cuatro grandes apartados en función de los ámbitos especializados e institucionalizados en los que se desarrollan sus intervenciones: sanitario, educativo, social y otros servicios.

El ámbito que presenta un mayor número de intervenciones es el sanitario. La gran mayoría de los entrevistados refiere haber llevado a cabo ILM en ambulatorios (CAP, en el ámbito sanitario catalán), ginecología y obstetricia, odontología y hospitales. En este ámbito se producen situaciones en las que las personas entrevistadas reconocen un gran sentido de la responsabilidad como es el caso de Adila⁷, chica marroquí de lengua amazigh, quien, con tan solo once años, tenía que acompañar a su madre embarazada al ginecólogo: “Tenia aquesta responsabilitat d’explicar-li el seu embaràs com va, no se quina analítica... te deien un terme mèdic i tu amb onze anys busca-li una traducció i un explicació en amazic”⁸. Otros refieren experiencias menos difíciles de afrontar pero que acabaron teniendo un impacto en la imagen que guardan de sus progenitores, como es el caso de Li Hua, chica china hablante de wenzhouhua y chino estándar: “He acompañado muchas veces a mi padre que siempre tiene la paranoia de que siempre tiene algo [ríe]”.

En segundo lugar, aparece el ámbito educativo, que abarca escuelas e institutos, y en el que varias personas entrevistadas dicen haber intervenido. Una característica común es que para realizar estas actividades de ILM tuvieron que faltar a clase en algún momento: algunas de las personas entrevistadas manifiestan que la ILM les obligó a interrumpir sus clases o que se les sacara de ellas. Si bien afirman que solo faltaban de forma esporádica y que las intervenciones no solían ser muy largas, algunos reconocen que la ILM les perjudicaba a la hora de realizar los deberes y les exigía un esfuerzo de organización. Pocas personas afirman no haber faltado nunca a clase por motivo de la ILM.

En tercer lugar, varias personas entrevistadas describen intervenciones realizadas ante un amplio espectro de organismos públicos que hemos decidido agrupar bajo la etiqueta de ámbito social. Esta categoría abarca trámites realizados ante los diferentes organismos públicos, ya sean vinculados o dependientes de la Administración Pública: admi-

nistración central (permiso de residencia y renovación del NIE), ayuntamientos (empadronamiento), administración autonómica (matrícula escolar), seguridad social, comisarías y consulados (renovar el pasaporte). Una entrevistada, Li Hua, llega incluso a afirmar que “les tenía que acompañar también a juicio”, pero sin llegar a aclarar el tipo de intervención o acompañamiento que tuvo que realizar en dicho caso.

Por último, algunas personas participantes en el estudio afirman haberse visto involucradas en situaciones de ILM que hemos etiquetado como “otros servicios” y que incluyen, por ejemplo, realizar gestiones en el banco, acompañar a la gestoría para realizar la declaración de la renta, entrevistarse con un abogado, tramitar el carnet de conducir (autoescuela), realizar trámites administrativos de la empresa con proveedores, bancos, clientes, etc., tramitar y gestionar los diferentes suministros (internet, electricidad, gas, telefonía, etc.), el alquiler del piso, comprar en el supermercado, y traducir el contenido de cartas y facturas. Sobre este último tipo de actividad, una de las participantes, de origen marroquí y lengua amazigh, recuerda:

Dounia: “Ah, también una cosa súper importante que nos hemos dejado, las cartas. Eso es súper importante cuando te dicen “venga tradúceme esto” y tú te quedas: “¡pero que no lo entiendo ni yo!” [...] es que no se entiende nada. Y se acaban quejando en plan ‘¿tú que estás estudiando?’”.

En cuanto al momento en el que iniciaron la ILM, una gran parte de las personas entrevistadas manifiestan que empezaron a interpretar desde edades muy tempranas. Algunas de ellas, como Hana, de origen marroquí de lengua amazigh, incluso afirman que lo han hecho toda la vida:

Hana: “Bueno, es que yo creo que he traducido toda mi vida...desde los ocho, nueve años ya empiezas a entender que necesitas ser como mediadora para que, en el caso de mi madre, entendiera lo que le están diciendo”.

Aun así, las edades más comunes empiezan a partir de los doce años, coincidiendo con el inicio de la educación secundaria (ESO). Es la inserción en el sistema educativo del país de llegada lo que provoca que los menores sean solicitados como intermediarios lingüísticos entre sus familiares, las amistades o vecinos de estos, y los hablantes locales, aunque en ocasiones los propios entrevistados reconocen que llevaban poco tiempo en Barcelona y no dominaban bien el idioma.

Respecto a quiénes eran los destinatarios de sus interpretaciones, todas las personas entrevistadas dicen haber empezado realizando ILM

para los miembros de su familia, aunque reconocen que estas tareas se fueron extendiendo poco a poco a los vecinos y amistades de sus familiares. En algunos casos podían incluso llegar a interpretar para personas desconocidas, pero pertenecientes a su misma comunidad lingüística, a petición, por ejemplo, de profesores en el ámbito escolar. En este contexto las personas entrevistadas refieren que no se limitaban a interpretar en entrevistas o conflictos, sino que también realizaban tareas de “tutorización” de estudiantes que tenían peor nivel de castellano o catalán que ellos, para ayudarles con los deberes o explicarles el funcionamiento escolar.

Cuando se les preguntó acerca de los motivos por los que realizaban la ILM, la respuesta mayoritaria fue que sus familiares no se sentían con suficiente competencia lingüística para comunicar en determinadas situaciones y recurrían a sus hijos por inseguridad. Algunas de las personas entrevistadas suelen referir que eran las madres las que más ayuda solían necesitar por tener menos contacto con el exterior. También se observa una preferencia por las hijas a la hora de acompañar a las mujeres al médico, en especial cuando se trata de visitas ginecológicas. En el caso de Jameela, chica pakistaní hablante de urdú, sindi e inglés, se ejemplifica muy bien el reparto de tareas entre los hermanos y las hermanas de la familia: mientras que las hermanas solían realizar tareas de ILM, el hermano ayudaba en las tiendas del negocio familiar.

4.2. Retos y estrategias en la comunicación mediada por menores

Trataremos en este apartado los retos o problemas más recurrentes a los que se han tenido que enfrentar las personas entrevistadas en sus intermediaciones lingüísticas. Se han identificado nueve tipos de retos o problemas. De estos nueve retos, cinco se mencionan de forma recurrente, mientras que los otros cuatro aparecen solo de forma ocasional. Estos retos suelen llevar asociadas una serie de estrategias para resolverlos. En la tabla 2 se resumen dichos retos y las estrategias que suelen ir asociadas a ellos:

RETOS		ESTRATEGIAS ASOCIADAS
RECURRENTE		
1	Cómo actuar en situaciones incómodas y/o con temáticas sensibles	(1) el recurso a eufemismos o fórmulas de atenuación (2) la omisión deliberada de la información sensible (3) la traducción literal, aunque ello provoque incomodidad o malestar en el menor (4) la explicitación, por parte del menor, de su incomodidad ante el proveedor o proveedora del servicio
2	Cómo transmitir la información cuando alguna de las partes hace intervenciones muy largas y/o densas a nivel informativo	(1) el resumen (2) la omisión (3) la explicación o parafraseado
3	Qué hacer cuando los hablantes se solapaban en la conversación	(1) solicitar a las partes que hablen más despacio o que hagan una pausa (2) pedir a las partes que usen frases cortas
4	Cómo actuar cuando los menores desconocen el significado de determinados términos	(1) solicitar explicación del término para que ellos/as puedan explicarlo a su familiar (2) buscar en el diccionario o en un traductor automático el término en cuestión (3) preparar la terminología con antelación
5	Qué hacer cuando los menores carecen del vocabulario suficiente para expresar ideas en una u otra lengua	(1) recurrir a la descripción explicativa (2) recurrir a la gestualidad
OCASIONALES		
6	La ausencia de recursos para documentarse	(1) En el caso del amazigh, emplear el árabe como lengua puente
7	La falta de reconocimiento sobre el esfuerzo cognitivo y la dificultad que supone para los menores la tarea de ILM que realizan	Los informantes no aportan estrategias
8	Las dificultades para transferir el mensaje de una lengua a otra debido a las diferencias morfológicas y pragmáticas entre las dos lenguas en contacto	Los informantes no aportan estrategias
9	La falta de supervisión de la tarea de los ILM por parte de adultos	Los informantes no aportan estrategias

Tabla 2. Retos y estrategias detectados

Uno de los problemas más recurrentes según las personas entrevistadas consiste en cómo actuar ante situaciones incómodas y/o con temáticas sensibles, como cuando surge un tema íntimo, cuando aparece información comprometida o cuando existe algún conflicto de interés. Las estrategias de resolución de problemas a las que las personas entrevistadas recurren ante estas situaciones sensibles son principalmente de cuatro tipos:

- (1) el recurso a eufemismos o fórmulas de atenuación:
Aisha (chica pakistaní hablante de panyabí y urdú): “Y ahora ¿cómo le pregunto yo eso? [...] Utilizando palabras no directas como ‘relación íntima’ o así...”.
- (2) la omisión deliberada de la información sensible:
Amira (chica marroquí hablante de árabe dariya): “Yo no le dije a la profesora que el niño volvió a casa y que su padre le dio una paliza. Creo que le dije, si no recuerdo mal, que llegó tarde y tuvo problemas en casa”.
- (3) la traducción literal, aunque ello provoque incomodidad o malestar:
Yue (chica china hablante de quingtianhua y chino estándar): “[...] con temas sensibles, por ejemplo, cuando acompañas a tu madre al ginecólogo y le tienes que decir... [ríe] no sé, cosas muy íntimas; [Entonces] lo traduzco tal cual, aunque te de vergüenza...”.
- (4) la explicitación de su incomodidad ante el proveedor o proveedora del servicio:
Aisha: “En situaciones de ginecólogo, yo le decía al médico: déjame pensar cómo hacerlo porque es muy violento preguntar eso...”.

Un segundo reto recurrente se detecta cuando alguna de las partes hace intervenciones muy largas y/o densas a nivel informativo. Aquí se han identificado tres tipos de estrategias asociadas:

- (1) el resumen de la información, conservando las ideas principales:
Farah (chica marroquí hablante de árabe dariya): “Sí, exacto, es hacer un resumen al final [...]. Yo al menos lo que hago es quedarme con las ideas importantes y luego traducirlas”.
- (2) la omisión deliberada de información:
Huang (chica china hablante de quingtianhua, shanghaihua y chino estándar): “cuando las cosas no son importantes, no las traduzco”.

(3) la explicación o parafraseado:

Li Hua: “Sí, sí, si no entiendo algo de lo que dice el médico, siempre lo pregunto, siempre parafraseo para saber si lo que he comprendido era lo que quería transmitir”.

El tercer tipo de reto con el que tuvieron que lidiar los menores es cuando los hablantes se solapaban en la conversación. Las principales estrategias a las que las personas entrevistadas decían recurrir tienen que ver con la gestión de la conversación:

(1) solicitar a las partes que hablen más despacio o que hagan una pausa:

Nazia (chica pakistani hablante de saraiki y urdú): “Y claro, a veces tenía que pedir ‘más despacio’ o parar...”.

(2) pedir a las partes que usen frases cortas:

Nazia: “Otras veces yo les decía antes de hacer la traducción que hicieran mejor frases cortas, que así era más fácil”.

Otro reto que refieren frecuentemente está relacionado con el desconocimiento del significado de determinados términos especializados (por ejemplo, jerga médica, tecnicismos administrativos, etc.) o simplemente con el desconocimiento del significado de palabras comunes para un adulto, pero que podían resultar desconocidas para un niño o niña (por ejemplo, “encías” o “hígado”). Se han identificado tres tipos de estrategias asociadas a esta problemática:

(1) solicitar explicación del término para que puedan explicarlo a su familiar:

Amira: “A ver, por favor, explícame a mí que es esto para que lo entienda y yo luego ya se lo digo con mis palabras; pero a mí que me diga ‘certificado de empadronamiento’, pues yo directamente cuando no sabía qué era no podía traducirlo”.

(2) buscar en el diccionario o en un traductor automático el término en cuestión:

Yue: “Voy a poner el traductor google de chino y luego copio la palabra esta y vuelvo a buscar en una página china para que pueda entender”.

(3) preparar la terminología con antelación en casa o antes de la sesión:

Zhousi (chica china hablante de quingtianhua y chino estándar): “En esa época [cuando yo era pequeña] no teníamos no tenía-

mos ni ordenador ni móvil... todo era diccionario en papel; yo no lo llevaba a mano, pero antes de ir yo ya intentaba prevenir todo lo que podía decir y lo buscaba antes, porque buscar al momento no era posible”.

El quinto y último de los retos recurrentes, estrechamente relacionado con el anterior, aparece cuando los menores carecían del vocabulario suficiente para expresar ideas en una u otra lengua. En este caso, solían recurrir a dos estrategias principales:

(1) descripción explicativa:

Jameela: “Me pasó con la misma vecina. Ella no comía bien, tenía diabetes y tal, y recuerdo que ella tenía estreñimiento [...]. Y yo, madre mía, ¿cómo lo traduzco? Qué dificultad... Con once años [...] y al final dije ‘está haciendo caca dura’ [risas]”.

(2) gestualidad:

Huang: “Entonces se lo indicaba a mi madre por el cuerpo, con gestos...”.

Entre los retos menos recurrentes -y para algunos de los cuales las personas entrevistadas no han identificado ninguna estrategia de resolución- se encuentra la ausencia de recursos para documentarse, como en el caso del amazigh (una de las soluciones que encontró Dounia fue: “Buscarlo en árabe... a ver si tiene traducción en árabe...”); la falta de reconocimiento sobre el esfuerzo cognitivo y la dificultad que supone para las personas entrevistadas la tarea que realizan (Nazia: “A la hora de hacer la traducción tienes que utilizar una maquinaria mental con una velocidad bastante elevada, y eso no lo entiende todo el mundo”); las dificultades para transferir el mensaje de una lengua a otra debido a las diferencias morfológicas y pragmáticas entre las dos lenguas en contacto; y la falta de supervisión de la tarea de las personas entrevistadas por parte de adultos (Hana: “Es que no hay nadie que nos supervise tampoco; tú haces lo que puedes, gesticulas o dices palabras que crees que están más o menos...”).

4.3. Emociones y relaciones

En este apartado, exploraremos las emociones que la ILM generó en la infancia y adolescencia de las personas entrevistadas, así como el impacto que las relaciones con su entorno más inmediato a raíz de la ILM tuvieron en sus sentimientos y emociones.

Podemos dividir las emociones en dos grandes bloques: emociones positivas y emociones negativas. Las emociones positivas son menos

recurrentes. Entre ellas, consideran que la ILM es una práctica privilegiada, que les hace sentir bien porque les permite ayudar a otras personas:

Adila: “Sí, sí... parlo el dariya i l'àrab. I clar, quan et deien això veies la cara d'agraïment, i això m'agradava, no? Moltes gràcies” I t'ho agraeixen... també m'agradava, és una recompensa”.⁹

También mencionan que la práctica de la ILM les ayuda a madurar y a aprender, no solo a nivel lingüístico, sino que mejora su capacidad comunicativa:

Yue: “Cada vez aprendes algo más. Quieras o no aprendes algo más... en términos de vocabulario. Yo creo que la parte buena, la parte positiva es que también te abres más...”.

Las emociones relacionadas con aspectos negativos son más recurrentes. Algunos explican cómo vivieron la ILM como una obligación, una preocupación e incluso con miedo de no entender bien la conversación de los adultos y de no saberla traducir. Asimismo, otros destacan el sentimiento de responsabilidad que se les confería y consideran que, por edad, no les correspondía:

Li Hua: “Me veía más responsable, pero es una responsabilidad que te fuerza... no te sale... era demasiado pequeña y yo pensaba que no tendría que hacer ese rol, ese papel de traductora, porque todavía no estaba preparada”.

Incluso llegan a mencionar el sentimiento de vergüenza que les producía el grado de exposición al que eran sometidos o bien el hecho de tener que interpretar en situaciones en que se describían aspectos íntimos o incómodos:

Aisha: “Vale, es muy vergonzoso y el médico no lo entiende,” perquè el metge no entén aquest codi cultural de que a mi em pot costar... ¿i ara com li demano jo això? Però bueno... utilitzant paraules no directes “relació íntima” o així, sinó més bé substituint aquest concepte amb altres perquè la persona tampoc se senti incòmode”.¹⁰

A continuación, exploramos el impacto que la práctica de la ILM tiene en las relaciones que los menores y jóvenes establecen con sus familias, sus profesores y con su comunidad. De hecho, todas las personas entrevistadas, con una única excepción, consideran que estas relaciones tuvieron un efecto directo en cómo vivieron sus experiencias de

ILM. En relación con sus padres, afirman que la ILM generó unos vínculos más estrechos entre unos y otros. No obstante, también mencionan que puede llegar a suponer un cambio en los roles y que impide que sus padres aprendan las lenguas locales.

Hana: “Además, yo creo que es esto de que establece vínculos; también ha hecho que establezca vínculos entre yo y mi madre, porque probablemente si no la hubiera acompañado durante este proceso, bueno pues lo tendría que hacer otra persona”.

Al preguntarles por las relaciones con sus profesores, en general, destacan que el hecho de tener que recurrir a ellos para las tareas de interpretación hacía que los profesores se sintieran orgullosos de ellos y les tuvieran en mayor consideración:

Meiling (chica china hablante de quingtianhua y chino estándar): “No, era una mica... com dir-ho... era una mica que em donava orgull, era per part meva que el professor veia que jo era bona estudiant, que podia confiar en mi i que podia demanar-me que ho feia i que ho faria bé”.¹¹

Por último, afirman que la práctica de la ILM hacía que se sintieran respetados y reconocidos por los miembros de su misma comunidad, lo cual incrementaba su consciencia y reconocimiento de la propia lengua y cultura. Por otra parte, su sentimiento de deber para con los miembros de la comunidad hacía que sintieran una responsabilidad y, a veces, una carga a la que no podían renunciar:

Aisha: “Sí... fins i tot, moltes persones encara si et troben pel carrer, o mares, perquè... no només és això [la interpretació], si jo he après a com fer i com demana la beca de batxillerat o de universitat, doncs els seus fills o filles venien i els hi feia una sessió de mentoria. Els hi ensenyava com demanar la beca, com sol·licitar-la, com fer un compte al MEC, registrar-se i demanar-la, clar... aquesta gent t’ho agraeix sempre”.

5. Discusión

Las entrevistas retrospectivas de los menores han demostrado ser una herramienta metodológica rica para la obtención de información de primera mano sobre la práctica e impacto psicosocial de la ILM. Sin embargo, hay que tener en cuenta tres parámetros que pueden limitar de algún modo los resultados obtenidos: la narración basada en el recuerdo, el tiempo transcurrido entre la práctica de la ILM y el análisis adulto de una experiencia vivida en la infancia. Las personas entrevistadas hablan

desde una posición actual, alejada de la que evocan en las entrevistas y desde una madurez de la que carecían cuando realizaban la ILM.

En cuanto a la tipología de tareas y ámbitos de intervención, se observa una coincidencia entre los contextos propios de la Interpretación en los Servicios Públicos y la ILM (sanitario, educativo, social, etc.), siendo el ámbito sanitario el más citado por las personas entrevistadas. Sin embargo, se advierte que la ILM se desarrolla también en determinados contextos muy ligados a la cotidianidad en los cuales las familias se apoyan en sus hijos menores por ser los poseedores del capital lingüístico de la sociedad de llegada. Algunos ejemplos de estos contextos son: la compra de medicamentos en la farmacia, las citas con abogados para temas administrativos, la lectura y traducción en casa de cartas oficiales o facturas, la gestión del negocio familiar, etc. Las tareas realizadas en todos estos ámbitos, ya sea por su nivel de profesionalización, su intrínseca complejidad o por el posible impacto emocional que pueden provocar en los menores, podrían ser indicadores de un proceso de adultificación de los menores de origen migrante. Resulta, por tanto, urgente continuar profundizando en el análisis del impacto que puede representar la integración lingüística acelerada de los menores de familias migrantes en su desarrollo personal.

La ILM no se limita a desarrollar tareas relacionadas con los servicios públicos, tal y como se desprende de la mayoría de los estudios realizados hasta la fecha. En efecto, como señala Pryor (2017), los hijos ayudan a sus padres con la burocracia del día a día como puede ser cumplimentando formularios y contribuyendo así al bienestar de la familia. En este sentido, Angelelli (2016:14) propone una descripción de las tareas y ámbitos según el lugar donde éstas se llevan a cabo, a saber, la casa, la escuela, los servicios sanitarios, la iglesia, los establecimientos comerciales y el lugar de trabajo. A diferencia de nuestro estudio, esta clasificación no tiene en cuenta cuáles de estos servicios serían atribuibles al sector público.

En cuanto a los datos que nos aporta el análisis de los retos a los que se enfrentan los menores al realizar tareas de ILM, así como las estrategias que desarrollan para lidiar con ellos, sorprende constatar que éstos coinciden en gran medida con los retos y estrategias referidos por intérpretes semi-profesionales (véase Gil-Bardají 2016 y 2020; Gil-Bardají y Vargas-Urpí 2020). Sería interesante contrastar estos datos con los de intérpretes profesionales, por ejemplo, con los que Wadensjö (1998) obtuvo en su estudio sobre estrategias usadas por intérpretes en ámbito médico. Otro aspecto que llama la atención es la relativa facilidad con la que los jóvenes adultos llegan a identificar los problemas a los que se enfrentaban cuando realizaban tareas de ILM y cómo son capaces de relatar qué estrategias utilizaban para resolverlos, a pesar de que la mayoría de ellos carecen de una formación específica en traducción e interpretación.

Angelelli (2016: 21) señala algunas de las estrategias referidas aquí, aunque de un modo mucho más general y sucinto, haciendo hincapié en las habilidades que desarrollan las personas entrevistadas más que en las estrategias de interpretación propiamente dichas. Algunas de las habilidades que menciona son la gestión del tiempo, la puntualidad, el saber desenvolverse en situaciones “adultas”, la gestión de los turnos de palabra, cómo y cuándo solicitar aclaración o pausa o el parafraseado de conceptos sin equivalencia en la otra lengua.

En lo tocante a las emociones, hemos comprobado cómo la ILM desencadena en los menores una gama amplia de sentimientos positivos y negativos, al igual que se ha detectado en estudios anteriores (Angelelli 2016: 16). Algunas de las emociones positivas más presentes en el estudio de Angelelli (confianza y orgullo) coinciden con nuestros resultados, así como también las emociones menos positivas (estrés y exceso de responsabilidad).

Aunque en la muestra estudiada prevalecen los sentimientos negativos, resultaría interesante relacionar este aspecto con los ámbitos en los que se ejerce la ILM. ¿Existen diferencias según los ámbitos en los que la ILM se lleva a cabo? ¿Algunos ámbitos generan aspectos más positivos o más negativos que otros? Parece que los recuerdos vinculados al ámbito sanitario son los que generan más emociones negativas. No obstante, habría que contrastar esta percepción en futuros estudios.

Asimismo, los datos confirman la existencia de procesos de “adultificación” ya referidos en investigaciones anteriores (Umaña-Taylor 2003). Sin embargo, autores como Crafter et al. (2017) cuestionan estas etiquetas y reclaman una visión más amplia a la hora de comprender la infancia, considerando la multiplicidad de circunstancias que pueden hacer que ciertas infancias no encajen en la perspectiva ideal de ser una niña o niño libre de cargas y responsabilidades.

Este trabajo no tenía por objetivo ahondar en cuestiones relacionadas con la perspectiva de género. Sin embargo, intuimos que esta puede tener un efecto en la forma de ejercer la intermediación lingüística, ya que las actividades del cuidado, es decir, la ILM familiar, están tradicionalmente asociadas al género femenino. Asimismo, tampoco estaba previsto abordar el impacto de la ILM en los procesos de aculturación de dichos jóvenes. Sería interesante que ambos aspectos, es decir, género y aculturación, se contemplen en futuras investigaciones.

6. Conclusiones

En relación con estudios anteriores (véase principalmente Angelelli 2016), el presente trabajo representa un avance tanto por la mayor diver-

sidad del perfil de las personas entrevistadas (diez lenguas y culturas distintas en contacto), como por la metodología usada (análisis cualitativo pormenorizado a través de la herramienta Atlas.ti).

Los resultados obtenidos permiten concluir que la ILM es un fenómeno recurrente en el contexto catalán con un impacto evidente en las personas que la realizan y en las relaciones que establecen con su entorno.

Constatamos que la ILM se origina de forma natural, coincidente con el proceso de aculturación producido por la escolarización de los menores en una lengua distinta a la materna. La ILM empieza espontáneamente en el entorno más íntimo y familiar, hasta alcanzar ámbitos de mayor especialización y complejidad, como son los propios de los servicios públicos. Un ejemplo de ello es la mención recurrente y preponderante de situaciones estresantes vividas en el contexto sanitario. En estos contextos, el impacto emocional en los menores y la transferencia potencialmente errónea de los contenidos transmitidos pueden tener consecuencias irreversibles para las personas que intervienen en el intercambio comunicativo. Estas consecuencias pueden resultar especialmente perjudiciales para aquellos colectivos inmigrantes expuestos a una mayor vulnerabilidad debido a la barrera lingüística.

Resulta indispensable establecer el límite entre lo que puede seguir sucediendo de forma natural, porque no tiene mayores repercusiones, y aquello cuya responsabilidad recae en los poderes públicos y, por lo tanto, debe pasar por una necesaria regulación del ámbito y por la concienciación de todos los agentes implicados.

Carmen Bestué
Departamento de Traducción,
Interpretación y Estudios de Asia Oriental
Universitat Autònoma de Barcelona
carmen.bestue@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0001-7945-9348>

Marta Arumí Ribas
Departamento de Traducción,
Interpretación y Estudios de Asia Oriental
Universitat Autònoma de Barcelona
marta.arumi@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0001-6923-994X>

Anna Gil-Bardají
Departamento de Traducción, Interpretación
y Estudios de Asia Oriental
Universitat Autònoma de Barcelona
anna.gil.bardaji@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0003-3515-9719>

Recepción: 03/03/2022; Aceptación: 27/04/2023

Notas

¹ Este trabajo se inscribe dentro del proyecto Jóvenes intérpretes naturales: la intermediación lingüística en la educación, servicios sociales y sanidad (RTI2018-098566-A-E00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

- ² Según datos aportados por IDESCAT para el año 2020, las principales nacionalidades extranjeras en la provincia de Barcelona son, por este orden: la italiana, la pakistani, la china, la francesa y la marroquí (véase <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?geo=mun:080193&nc=a&b=12>).
- ³ Otros ámbitos desde los que se ha estudiado la ILM son la mediación lingüística y cultural (véase, por ejemplo, Antonini 2010), la educación (véase McQuillan and Tse 2009 y Cline et al. 2014), la comunicación (véase el trabajo prospectivo de Kam, Guntzwiller and Stohl: 2017) o la lingüística (véase Álvarez de la Fuente et al. 2018).
- ⁴ En el ámbito de la Interpretación en los Servicios Públicos (ISP) la primera en advertir la importancia de los aspectos interaccionales en el proceso de interpretación en contextos sociales fue Cecilia Wadensjö (1998) con su célebre *Interpreting as an Interaction*.
- ⁵ Uso de entrevistas retrospectivas a jóvenes adultos para obtener información sobre su actuación como intermediarios lingüísticos en su infancia o adolescencia; número similar de entrevistados (17 en su caso, 20 en el nuestro); perfil de la muestra parecido (mayoría de mujeres, edades, etc.), interés por observar fenómenos similares (ámbitos de actuación y emociones), etc.
- ⁶ Aunque en menor medida, también se han considerado otros códigos del estudio y en algunos casos se ha tenido en cuenta un código para dos categorías. Por ejemplo, para el análisis de “Sentimientos y emociones” también se ha analizado el código 17 (ILM QUIÉN), aunque no se ha incluido en esta tabla para evitar redundancias.
- ⁷ Los nombres de las personas entrevistadas que aparecen en este estudio han sido modificados para preservar su anonimato.
- ⁸ “Tenía aquella responsabilidad de explicarle cómo iba su embarazo, no sé qué analítica... Te decían un término médico y tú, con once años, búscale una traducción y una explicación en amazigh...” (traducción nuestra).
- ⁹ “Sí, sí... hablo el dariya y el árabe. Y claro, cuando y cuando decías eso, veías la cara de agradecimiento, y eso me gustaba, ¿no? Muchas gracias... Y te lo agradecían... también me gustaba, es una recompensa”.
- ¹⁰ “Vale, es muy vergonzoso y el médico no lo entiende, porque el médico no entiende este código cultural que a mí me puede costar ... ¿y ahora cómo le pido yo esto? Pero bueno ... utilizando palabras no directas “relación íntima” o así, o bien mejor sustituyendo este concepto por otros para que la persona tampoco se sienta incómoda”.
- ¹¹ “No, era un poco ... como decirlo ... era un poco que me provocaba orgullo, era por mi parte que el profesora veía que yo era buena estudiante, que podía confiar en mí y que podía pedirme que lo hiciera y que lo haría bien”.
- ¹² “Sí ... incluso, muchas personas todavía si me encuentran por la calle, o madres, porque ... no solo es eso (la interpretación), si yo he aprendido a cómo hacer y cómo se solicita la beca de bachillerato o de universidad, pues sus hijos o hijas venían y les hacía una sesión de mentoría. Les enseñaba cómo pedir la beca, cómo solicitarla, cómo hacer una cuenta en el MEC, registrarse y pedirla, claro .. esta gente te lo agradece siempre”.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Solano, María. 2015. “Non-professional volunteer interpreting as an institutionalized practice in healthcare: A study on interpreters’ personal narratives. *Translation & Interpreting*, 7:3. 132-148. <http://dx.doi.org/10.12807/ti.107203.2015.a10>
- Álvarez de la Fuente, María Esther; Esther Fernández Fuertes y Oscar Arratia García. 2018. “Bilingual children as interpreters in everyday life: how natural interpreting reinforces minority languages”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, March 2018. 338-355. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1518985>
- Angelelli, Claudia V. 2016. “Looking back: a Study of (*ad-hoc*) Family Interpreters”. *EuiJAL*, 4: 1. 5-31. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0029>

- Antonini, Rachele. 2010. "The Study of Child Language Brokering: Past, Current and Emerging Research". *MediAzioni*, 10. <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/>
- Antonini, Rachele. 2015. "Child language brokering". En *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Franz Pochhammer (ed), 48-49. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678467>
- Antonini, Rachele; Letizia Cirillo, Linda Rossato y Ira Torresi (eds). 2017. *Non-Professional Interpreting and Translation. State of the Art of an Emerging Field of Research*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.129>
- Arumí Ribas, Marta. 2017. "The fuzzy boundary between the roles of interpreter and mediator in public services in Catalonia: Analysis of interviews and interpreter-mediated interactions in health and educational settings". *Across Languages and Cultures*, 18 : 2. 195-218. <https://doi.org/10.1556/084.2017.18.2.2>
- Baraldi, Claudio. 2014. "An interactional perspective on interpreting as mediation". *Lingue Culture Mediazioni*, 1. 17-36. <https://doi.org/10.7358/lcm-2014-0102-bara>
- Borrero, Noah. 2006. *Bilingual Adolescents as Young Interpreters in Middle School: Impact on Ethnic Identity and Academic Achievement*. Tesis doctoral. School of Education. Stanford University.
- Bourdieu, Pierre. 1986. "L'illusion biographique". *Actes de la Recherches on Sciences Sociales*, 62-63. 69-72.
- Buriel, Raymond, Julia A. Love y Terri L Ment. 2006. "The relation of language brokering to depression and parent-child bonding among Latino adolescents". En *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*, Marc. H. Bornstein y Linda. R Cote (eds), 249-271. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cline, Tony, Guida de Abreu, Lindsay O'Dell y Sarah Crafter. 2010. "Recent research on child language brokering in the United Kingdom". *MediAzioni*, 10. 105-124. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2011.558901>
- Cline, Tony; Sarah Crafter y Evangelia Prokopiou. 2014, "Child language brokering in schools: a discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students". *Educational & Child Psychology*, 31: 2. 34-45. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2011.558901>
- Crafter, Sarah, Tony Cline, Guida de Abreu y Lindsay O'Dell. 2017. "Young people's reflections on what teachers think about family obligations that conflict with school: A focus on the non-normative roles of young caring and language brokering". *Childhood*, 24: 4. 517-530.
- Dorner, Lisa M., Marjorie Orellana y Rosa Jiménez. 2008. "It's One of Those Things That You Do to Help the Family. Language Brokering and the Development of Immigrant Adolescents". *Journal of Adolescent Research*, 23. 515-543. <https://doi.org/10.1177/0743558408317563>
- Foulquié-Rubio, Ana. 2015. *Interpretación en el contexto educativo: la comunicación docentes-padres extranjeros*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Freixa, Carles. 1999. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Gil-Bardají, Anna. 2016. "Interpretar del árabe en los servicios socio-educativos de Cataluña. Resultados de un estudio experimental en torno a las nociones de problema y estrategia". En: *Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales*, Lucía Molina y Laura Santamaría (eds), 17-41. Granada: Editorial Comares.
- Gil-Bardají, Anna. 2020. "Ethics, accuracy, and interpreting in social settings. Assessing a non-professional interpreter profile". *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 15:1.132-152. <https://doi.org/10.1075/tis.20008.gil>
- Gil-Bardají, Anna y Mireia Vargas-Urpi. 2020. "Estudio comparativo de las prestaciones árabe-español/catalán y chino-español/catalán en dos corpus de simulaciones de ISP". *Hermeneus, Revista de Traducción e Interpretación*, 22. 183-220. <https://doi.org/10.24197/her.22.2020.183-220>

- Hall, Nigel y Sylvia Sham. 1998. "Language brokering by Chinese children". *Annual Conference of the British Educational Research Association*, Dublin.
- Hall, Nigel y Sylvia Sham. 2007. "Language Brokering as Young People's Work: Evidence from Chinese Adolescents in England". *Language and Education*, 21: 1. 16-30
- Harris, Brian. 1977. "The importance of natural translation". *Working Papers on Bilingualism*, 12. 96-114.
- Jiménez Ivars, María Amparo y María Jesús Blasco Mayor (eds). 2012. *Interpreting Brian Harris. Recent Developments in Translatology*. Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0381-6>
- Kam, Jenifer A.; Lisa M. Guntzville y Cynthia Stohl. 2017. "New Approaches to Studying Language Brokering from a Communicative Perspective". En *Language Brokering in Immigrant Families. Theories and Contexts*. Robert S. Weisskirch. (ed.), 26-46. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644714>
- Love, Julia A. y Raymond Buriel. 2007. "Language Brokering, Autonomy, Parent-Child Bonding, Biculturalism, and Depression". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29: 4. 472-491. <https://doi.org/10.1177/0739986307307229>
- Martínez-Gómez, Aída. 2015. "Invisible, visible or everywhere in between? Perceptions and actual behaviours of non-professional interpreters and interpreting users". *The Interpreters' Newsletter*, 20. 175-194. <http://hdl.handle.net/10077/11859>
- McQuillan, Jeff y Lucy Tse. 2009. "Child language brokering in linguistic minority communities: Effects on cultural interaction, cognition, and literacy". *Language and Education*, 9: 3. 195-215. <http://dx.doi.org/10.1080/09500789509541413>
- Orellana, Marjorie F. 2003. "Responsibilities of children in Latino immigrant homes". *New Directions for Youth Development*, 100. 25-39. <https://doi.org/10.1002/yd.61>
- Orellana, Marjorie. F., Lisa Dorner y Lucida Pulido. 2003. "Accessing Assets: Immigrant Youth's Work as Family Translators or "Para-phrasers". *Social Problems*, 50: 4. 505-524. <http://dx.doi.org/10.1525/sp.2003.50.4.505>
- Orellana, Marjorie y Ann P. Phoenix. 2017. "Re-interpreting: Narratives of childhood language brokering over time". *Childhood*, 24: 2. 183-196. <https://doi.org/10.1177/0907568216671178>
- Orozco-Jutorán, Mariana y Mireia Vargas-Urpí. (2022). "Children and teenagers acting as language brokers: the perception of teachers at secondary schools". *Across Languages and Cultures*, 23: 1. 14-35. <https://doi.org/10.1556/084.2022.00134>
- Pryor, Cathy. 2017. "Language brokering: When you're the only one in the house who speaks English". *ABC News*. Última consulta 21 de julio de 2021. (<https://www.abc.net.au/news/2017-08-10/when-kids-translate-for-their-migrant-parents/8767820>)
- Shannon, Sheila M. 1990. "English in the Barrio: The Quality of Contact among Immigrant Children". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12: 3. 256-276. <https://doi.org/10.1177%2F07399863900123002>
- Schumann, John H. 1986. "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 5. 379- 392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Täube, Volker G. 2004. "Measuring the Social Capital of Brokerage Roles". *Connections* 26: 1. 29-52. <http://dx.doi.org/10.13136/isr.v1i1.7>
- Tse, Lucy. 1996. "Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese and Vietnamese-American students". *Bilingual Research Journal*. 20: 3-4. 485-498. <https://doi.org/10.1080/15235882.1996.10668640>
- Umaña-Taylor, Adriana J. 2003. "Language Brokering as a Stressor for Immigrant Children and their Families". En *Points and Counterpoints: Controversial Relationship and Family Issues in the 21st century: An Anthology*, Marilyn Coleman y Lawrence Ganong (eds), 157-179. Los Angeles: Roxbury. http://dx.doi.org/10.1300/J002v19n03_09
- Valdés, Guadalupe, Cristina Chávez, Claudia V. Angelelli, Kerry Enright, Daria Garcia y Marisela Gonzalez. 2003. "The Study of Young Interpreters: Methods, Materials and

- Analytical Challenges”. En *Expanding Definitions of Giftedness. The Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*. Guadalupe Valdes (ed), 99-118. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410607249>
- Wadensjö, Cecilia. 1998. *Interpreting as an Interaction*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.1075/target.12.2.19poc>
- Weisskirch, Robert S. 2007. “Feelings About Language Brokering and Family Relations Among Mexican American Early Adolescents”. *Journal of Early Adolescence*, 27: 4. 545-561. <https://doi.org/10.1177%2F0272431607302935>