

# La intermediación lingüística por parte de menores (ILM) desde la perspectiva de los progenitores

Mireia Vargas-Urpí  
Aran Romero-Moreno

Universitat Autònoma de Barcelona

<https://orcid.org/0000-0001-6302-581X>; [mireia.vargas@uab.cat](mailto:mireia.vargas@uab.cat)

<https://orcid.org/0000-0001-8886-5372>; [aran.romero@uab.cat](mailto:aran.romero@uab.cat)



© de las autoras

Recepción: 05-09-2022

Aceptación: 08-02-2023

Publicación: 29-03-2023

**Cita recomendada:** VARGAS-URPÍ, Mireia y ROMERO-MORENO, Aran (2023). «La intermediación lingüística por parte de menores (ILM) desde la perspectiva de los progenitores». *Papers*, 108 (4), e3143. <<https://doi.org/10.5565/rev/papers.3143>>

## Resumen

Este artículo explora el fenómeno de la intermediación lingüística por parte de menores (ILM), es decir, las tareas de traducción e interpretación que los hijos de familias inmigradas realizan para adultos con competencias lingüísticas limitadas. Partiendo del objetivo de reflejar la perspectiva de los progenitores que en alguna ocasión han recurrido a los hijos —todavía niños o adolescentes— para comunicarse en los servicios públicos, los autores emplean entrevistas en profundidad con padres y madres de los colectivos árabe, amazig, pakistaní y chino, residentes en la provincia de Barcelona, para exponer las complejidades emocionales y las dificultades prácticas que entrañan este tipo de eventos comunicativos. La conclusión es que la ILM no es la solución óptima para resolver los problemas que derivan de las barreras lingüísticas en el contexto migratorio, a pesar de ser un fenómeno habitual y espontáneo en los cuatro colectivos entrevistados.

**Palabras clave:** intermediación lingüística por parte de menores; ILM; inmigración; barreras lingüísticas; menores; progenitores; comunicación intercultural

---

**Abstract.** *Child language brokering (CLB): A parental perspective*

---

This paper explores *child language brokering* (CLB), in other words the translation and interpreting tasks that children from immigrant families carry out for adults with limited skills in local languages. The paper looks at the views of parents who have depended on their children to communicate with public services at some point. The authors use in-depth interviews with Arabic, Amazigh, Pakistani and Chinese parents living in Barcelona, and identify the emotional intricacies and practical difficulties these kinds of situations entail. The main conclusion is that CLB is not the optimal solution to overcome linguistic barriers in the immigrant context, despite being a common and spontaneous practice among the four communities covered in this study.

**Keywords:** Child Language Brokering; CLB; migration; linguistic barriers; minors; progenitors; intercultural communication

---

### Sumario

- |                     |                                                    |
|---------------------|----------------------------------------------------|
| 1. Introducción     | 4. La ILM desde la perspectiva de los progenitores |
| 2. Estudios previos | 5. Conclusiones                                    |
| 3. Metodología      | Referencias bibliográficas                         |

## 1. Introducción

En el médico, la niña, cuando me la llevo para una revisión... Me la llevaba a los cinco o seis años y la niña ya hablaba antes de que hablase yo con el médico. Le preguntaba antes de que explicara yo. Ella hablaba con el médico.

Dassin (pseudónimo)

Dassin, una madre marroquí residente en Cataluña, empezó a llevarse a su hija para que la interpretara en las consultas con el médico cuando esta tenía solamente cinco o seis años, una experiencia por la que muchas familias migrantes han pasado. Los hijos, al estar en un contexto de inmersión lingüística, aprenden antes las lenguas de acogida y sus padres recurren a ellos para que los ayuden con la comunicación en los servicios públicos. Este fenómeno, al que hemos denominado «intermediación lingüística por parte de menores» (ILM), traducción del inglés de *child language brokering*, es una práctica poco explorada en el contexto español, aunque mucho más investigada en otros países como los Estados Unidos, el Reino Unido o Italia.

La ILM es una forma de comunicación compleja en la que intervienen, como mínimo, tres participantes: una persona adulta con competencia limitada en la lengua de acogida (normalmente suele ser uno de los dos progenitores, aunque también podrían ser otros miembros de la misma comunidad); un proveedor de servicios (personal médico, de servicios sociales, profesorado, etcétera) y un menor con ciertos conocimientos tanto de la lengua de herencia

(*heritage language*) como de la lengua de acogida, aunque no siempre totalmente bilingüe. La perspectiva de los menores es quizás la que se ha explorado en mayor medida en la investigación previa, ya sea a través de entrevistas retrospectivas a jóvenes mayores de edad que habían ejercido la ILM (Angelelli, 2016; Arumí y Rubio-Carbonero, 2022; Bucaria y Rossato, 2010, entre otros), cuestionarios (Angelelli, 2017; Cirillo, 2017; Crafter et al., 2017) u otras metodologías, como pueden ser las narrativas de los menores expuestas en redacciones (Antonini, 2017) o el análisis semiótico de dibujos realizados por los niños y niñas que asumen esta tarea (Torresi, 2017). La perspectiva institucional también ha quedado bien reflejada, sobre todo en estudios mediante cuestionarios a proveedores de servicios, como observamos en Cline et al. (2014), Crafter et al. (2017), Foulquié Rubio (2015) u Orozco-Jutorán y Vargas-Urpí (2022). En este sentido, el gran vacío se encuentra en la perspectiva de los progenitores: poco sabemos sobre cómo se sienten cuando tienen que recurrir a la ayuda de sus hijos para poder comunicarse en la sociedad de acogida o sobre cómo viven esta etapa de su vida.

El objetivo de este artículo es, por lo tanto, contribuir a llenar este vacío investigador y dar voz a aquellos que, debido a las barreras lingüísticas, han quedado más invisibilizados en esta dimensión concreta de la ILM, aportando información relevante para enriquecer la sociología de la migración y otros estudios sobre migración de carácter más general. Para ello, en primer lugar, repasaremos los estudios previos más importantes sobre ILM para poder contextualizar nuestra propia investigación. A continuación, nos basaremos en entrevistas en profundidad a progenitores de cuatro colectivos, tal y como detallaremos en el apartado de metodología, para explorar diferentes cuestiones en torno del fenómeno de la ILM: cuándo empieza, con qué frecuencia se recurre a ella, cómo afecta a las relaciones en el seno de la familia, etcétera. Finalmente, en las conclusiones, reflexionaremos sobre la naturalidad con la que se recurre a la ILM, a pesar de constituir una forma de comunicación precaria y estresante, tanto para progenitores como para sus hijos en muchas ocasiones.

## 2. Estudios previos

El término *language brokering*, que hemos traducido al español como «intermediación lingüística», fue acuñado por Tse (1995), ya que, precisamente, quería enfatizar el hecho de que los *language brokers*, a diferencia de los intérpretes y traductores profesionales, modifican los mensajes que transmiten y pueden tomar decisiones en nombre de cualquiera de los participantes en la comunicación (Tse, 1995: 180). Los estudios previos sobre ILM confirman esta intervención de jóvenes y niños cuando hacen de intérpretes: cambian algunos mensajes para mantener el equilibrio social y evitar disputas o discrepancias entre el resto de los participantes en la conversación, adaptan los mensajes para que sean más aceptables desde el punto de vista cultural, o esconden malas noticias que los afectan (por ejemplo, información sobre malas notas o mal comportamiento en la escuela) (cf. Cline et al., 2010). Los menores no solo

actúan como intermediarios en la comunicación con el profesorado y personal de otros servicios públicos, sino que también ayudan a los progenitores en tareas burocráticas cotidianas, como rellenar formularios o atender llamadas telefónicas (Orellana, 2009).

La ILM también está relacionada con la «interpretación natural», término que deriva de la noción de la «traducción natural» acuñada por Harris (1976: 5) y definida como la traducción hecha por parte de personas bilingües en circunstancias cotidianas y sin preparación específica para esta tarea. Harris ve la traducción como una habilidad innata que, como tal, puede mejorarse mediante la formación, sin embargo, para poder valorar el impacto de la formación en esta mejora, es necesario tener datos de cómo se produce de forma «natural» (Harris, 1976).

Cabe señalar que la ILM prácticamente no se ha estudiado en Cataluña, donde tiene lugar el trabajo que presentamos. Previamente, solo tenemos constancia del estudio de Rubio-Rico et al. (2014), específicamente sobre ILM, y la tesis doctoral de Llompart-Esbert (2016), que trata el tema de forma indirecta. Rubio-Rico et al. (2014), mediante entrevistas y grupos de discusión con adultos magrebíes, analizan el discurso de estos adultos en cuanto al uso de menores como intermediarios lingüísticos en el ámbito sanitario. Entre los resultados de este estudio, se destaca que si se recurre a menores es, en gran parte, debido a las carencias en la provisión de servicios de interpretación por parte de la administración. También observan que los informantes magrebíes preferirían no tener que depender de los menores para ello y que son conscientes de que existen intervenciones que no se traducen bien, así como absentismo escolar derivado de esta práctica. Llompart-Esbert (2016), en una investigación centrada en las prácticas plurilingües en un instituto superdiverso,<sup>1</sup> descubre la ILM por parte de los adolescentes de este centro y decide describirla detalladamente en uno de los capítulos de su tesis. Uno de los aspectos que enfatiza es la transmisión lingüística intergeneracional bidireccional que se produce en situaciones de ILM: por un lado, los hijos enseñan a los progenitores palabras o expresiones en la lengua de acogida y, por el otro, los progenitores también aprovechan estas situaciones para enseñar la lengua de herencia a los hijos (Llompart-Esbert, 2016: 174).

En España, cabe destacar la investigación previa de García-Sánchez (2010; 2014), autora de la monografía *Language and Muslim Immigrant Childhoods*, en la que presenta un estudio etnográfico de las interacciones sociales de un grupo de niños y niñas marroquíes en Vallnuevo, seudónimo usado para una zona rural del sureste del país. Gracias a la posibilidad de observación de interacciones en las que se produjo ILM, García-Sánchez (2014) puede

1. El término *super-diversity* fue acuñado por Vertovec (2007) para referirse a la multiplicidad de variables socioeconómicas que configuran los patrones de migración contemporáneos, es decir, país de origen, canales de migración, estatus legal, capital cultural y simbólico, acceso al trabajo, localidad de llegada, prácticas transnacionales y acogida por parte de la autoridad y de la sociedad de llegada (p. 1.049).

analizar en detalle la modificación de los mensajes por parte de los menores, así como las razones que los llevan a estos cambios. De este modo, si bien algunas modificaciones surgen por la falta de competencia de los menores en las lenguas habladas, en otros casos, García-Sánchez (2014: 253) identifica una auténtica labor de mediación intercultural: «Children's selective modification-in-translation is a powerful example of the knowledge and discretion deployed by immigrant children in traversing the conflicting cultural spaces of the multiple communities they belong to».

Por otra parte, Foulquié-Rubio (2015), por medio de cuestionarios distribuidos en la comunidad de Murcia, confirma que el profesorado cuenta más con los menores que con intérpretes profesionales cuando debe reunirse con padres que tienen una competencia limitada en español. En una escala del 1 al 5, donde 1 era «nunca» y 5 «casi siempre», el profesorado admitió acudir a menudo a los propios alumnos para reunirse con sus padres (3,42) o bien a hermanos mayores de los alumnos en cuestión (3,67), en cambio, solo se recurría esporádicamente a mediadores e intérpretes profesionales (1,96 y 1,45 respectivamente).

La ILM es un fenómeno complejo y, como tal, la investigación existente tiende a la interdisciplinariedad. A continuación, retomaremos algunos estudios que pueden ayudar a contextualizar nuestra propia investigación, aunque, para una panorámica más exhaustiva, se pueden encontrar revisiones del estado de la cuestión muy completas en Antonini (2010; 2015), Cline et al. (2010) y Orellana (2017).

### *2.1. La ILM en el entorno familiar*

La contribución de los menores intermediarios lingüísticos a la familia es indudable: ayudan a los padres —a veces también a otros hermanos, familiares o amigos de los padres— a comunicarse con la administración y los proveedores de servicios y, por tanto, les facilitan el acceso al sistema público, lo que tiene un impacto en el bienestar de la familia en muchos aspectos (Romero-Moreno y Vargas-Urpí, 2022). Hall y Sham (2007) incluso hablan de una contribución a la economía de las familias, y es que la ILM podría considerarse una forma de trabajo no remunerado. Por una serie de cuestiones complejas como son el desconocimiento de la red de servicios públicos, la desconfianza burocrática, la falta de profesionales de la interpretación por parte del estado, la banalización de la tarea, etcétera, lo cierto es que las familias tienden a recurrir a los hijos, a través de los cuales pueden acceder a prestaciones económicas o beneficiarse de servicios básicos como la salud o la educación.

Sin embargo, no se puede ignorar el impacto que la ILM puede tener en las relaciones y la jerarquía familiar, sobre todo en lo que se refiere a los roles tradicionales entre padres e hijos. Los padres pasan a depender de sus hijos y esto puede tener consecuencias diversas. En primer lugar, se habla de la «parentificación» o de la inversión de roles entre padres e hijos: los hijos adoptan el rol de padres a una edad muy temprana y un nivel de responsabilidad que, en

nuestro contexto social, no les correspondería por su edad (Buriel et al., 1998; Tse, 1995; Weisskirch, 2007), lo que puede acabar teniendo un impacto emocional, como veremos. No siempre es algo negativo, ya que este intercambio de papeles también puede contribuir a la transmisión lingüística intergeneracional, tal como hace notar Llompart-Esbert (2016), porque favorece que tanto padres como hijos compartan conocimientos lingüísticos y socioculturales en ambas direcciones.

En ocasiones, los hijos se sienten importantes y creen que tienen poder en la familia porque buena parte de las decisiones depende de ellos (Hall y Sham, 2007). En otros casos, la ILM se percibe como una tarea más de las que se asignan a los hijos, como cuando se les pide que pongan la mesa o tiendan la ropa, y los menores la interiorizan en sus rutinas diarias, hasta el punto de llegar a convertirse en un quehacer omnipresente, tal como se extrae del estudio etnográfico de Orellana (2010: 48) con las comunidades hispana, china y surcoreana en Los Ángeles y Chicago. García-Sánchez (2010: 208) también coincide en este resultado y afirma que la ILM debe estudiarse en el contexto de la organización del hogar y las tareas domésticas de la familia. Song (1999) describe la interdependencia entre generaciones como algo positivo en algunos de sus informantes, que son sobre todo familias chinas. No obstante, en otros estudios se recogen opiniones contrarias, hasta el punto de que algunos padres pueden llegar a sentirse avergonzados y humillados por la sensación de que su incapacidad en la nueva situación los hace dependientes de sus hijos, como vemos en el informe de Cline et al. (2010: 116), a partir de una investigación llevada a cabo en el Reino Unido sin centrarse en ningún colectivo concreto. En esta línea, Hua y Costigan (2017), en un estudio sobre la comunidad china residente en Canadá, señalan que la ILM suele ser más complicada para los hijos cuando tienen que realizarla para el padre que cuando se hace para la madre, quizás también por el hecho de que la ILM es más frecuente con las madres (algo que también se discute en Romero-Moreno y Vargas-Urpí, 2022) y, de este modo, se convierte en algo más «normativo» (Hua y Costigan, 2017: 153).

## *2.2. El impacto de la ILM en el menor*

En relación con el punto anterior, la llegada de responsabilidades antes de tiempo, que se ha descrito como una adultificación de los niños, o el intercambio de roles —la parentificación de la que hablábamos— a menudo derivan en estrés y sensación de carga para estos infantes o adolescentes, o incluso en angustia cuando deben interpretar en situaciones complicadas (Hall y Sham, 2007). Sin embargo, la ILM también genera sentimientos positivos: a algunos menores les gusta porque les hace sentirse útiles y les ayuda a mejorar sus habilidades lingüísticas y sociales (Rubio Carbonero et al., 2022). En este sentido, los informantes de Orellana (2009: 13) expresan sentirse necesitados y valorados. Cirillo (2017: 302-303) profundiza un poco más en este tema: en un estudio basado en cuestionarios realizado en Italia, observa que un 60% de los niños

encuestados indicaron que les gustaba realizar tareas de ILM en el contexto familiar (en casa), mientras que, en cambio, si tenían que hacerlas en la escuela con el profesorado u otros compañeros de clase, solo un 43% indicó sentirse a gusto con esta ocupación. Mientras que para la gran mayoría de jóvenes intermediarios no es una tarea con la que disfruten especialmente, pocos afirmaron que fuera una práctica que les disgustara (15% en el contexto escolar, 8% en el contexto familiar), lo que demuestra que el estudio de las emociones en la ILM es ciertamente un terreno pantanoso lleno de contradicciones. Otras contribuciones importantes en el ámbito de las emociones son las de Weisskirch (2007), con un estudio basado en cuestionarios a adolescentes mexicanos en Estados Unidos; Cline et al. (2014), con entrevistas y cuestionarios a varios colectivos migrantes del Reino Unido, y Kam y Lazarevic (2014), con un estudio longitudinal con adolescentes latinos en los Estados Unidos, cuyos resultados también apuntan hacia esta ambivalencia.

Existen también estudios sobre el impacto en el rendimiento académico, en el aprendizaje de lenguas o en la identidad. Así, por ejemplo, Buriel et al. (1998), en un trabajo sobre adolescentes latinoamericanos en Estados Unidos, relacionan un mejor rendimiento académico con el mayor biculturalismo que aporta la ILM, mientras que Friehs (2016), a partir de una muestra de estudiantes turcos y bosnios de familias inmigradas en Austria, afirma que la ILM podría contribuir a unas mejores notas finales en inglés, a pesar de que su impacto en las asignaturas de alemán y matemáticas era menos significativo.

Sobre el aprendizaje de lenguas, la ILM hace que los menores adquieran destrezas pragmáticas que les ayudan a desarrollar habilidades metalingüísticas más allá de las que pueden tener otros menores de la misma edad (Buriel et al., 1998). Los estudios previos también han señalado que la ILM ayuda a mantener la lengua de herencia (Buriel et al., 1998; López et al., 2019; Rubio Carbonero et al., 2022; Valdés, 2003), y a adquirir un vocabulario y unas habilidades cognitivas más avanzadas que los de otros menores de la misma edad (Buriel y DeMent, 1993; López et al. 2019), entre otros efectos.

En definitiva, se trata de lo que observamos en los párrafos anteriores y Orellana (2017: 70) resume así: «Much of the focus of study has been on child development, and the individual language broker has been the typical unit of analysis». Esta frase es un buen reflejo de la investigación previa en el ámbito de la ILM, en la que la mayor parte de los estudios se ha acercado al menor mediante cuestionarios, entrevistas retrospectivas o trabajos etnográficos, con el objetivo de poder conocer mejor el impacto de esta práctica en su desarrollo y en su vida cotidiana. En cambio, el papel de los progenitores en esta forma de comunicación mediada es menos frecuente en la investigación y su voz ha quedado, en gran parte, silenciada.

### 3. Metodología

El presente artículo forma parte de un proyecto más amplio titulado «Jóvenes intérpretes naturales: la intermediación lingüística por parte de menores en la

educación, los servicios sociales y la sanidad».<sup>2</sup> En dicho proyecto nos servimos, por un lado, de una metodología cuantitativa basada en encuestas a docentes de institutos de secundaria y trabajadores de servicios sociales de Cataluña y, por el otro, de una metodología cualitativa consistente en una serie de entrevistas en profundidad a:

- Jóvenes adultos inmigrados o hijos de personas inmigradas que han crecido realizando tareas de intermediación lingüística en España (para familiares, conocidos, miembros de la comunidad y personal del ámbito público).
- Un grupo de menores de entre 12 y 13 años que en la actualidad realizan dichas tareas de mediación (a través de un grupo focal de discusión).
- Progenitores que, debido a su competencia limitada en los idiomas locales (catalán y castellano), en el momento de la entrevista requerían de la ayuda de terceros para comunicarse en la sociedad de acogida.

En este artículo nos centraremos únicamente en los datos obtenidos del trabajo con el último grupo, esto es, diez entrevistas semiestructuradas a personas provenientes de Marruecos, el Pakistán y la China (diez mujeres y dos hombres).<sup>3</sup> Según datos extraídos del Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat),<sup>4</sup> las comunidades de población extranjera más numerosas en la provincia de Barcelona en 2021 eran las procedentes de Marruecos (137.947 personas), Italia (59.962), la China (56.017) y el Pakistán (47.952). Dado que la nacionalidad italiana muy a menudo es la que consta para personas nacidas en la Argentina con doble nacionalidad y que, por lo tanto, no presentan barreras lingüísticas en sus interacciones con la sociedad de acogida, se seleccionaron los otros tres grupos para esta investigación.

Con todo, más allá del origen nacional, la identidad etnolingüística de los entrevistados es heterogénea. Entre los marroquíes, encontramos a hablantes de dos idiomas muy distintos: el árabe darija (la variante más común en Marruecos) y el amazig (propio de la etnia regional del Rif, en el noreste del país). Los progenitores pakistaníes fueron entrevistados en urdu, aunque ambos son también hablantes nativos de punyabí; y lo mismo sucedió con las entrevistas a progenitores chinos, realizadas en la lengua vehicular de la China, el chino estándar (putonghua), cuando los hablantes son nativos del geolecto qingtianés (propio de la provincia de Qingtian) o del fujianés (de la provincia de Fujian). Dicha heterogeneidad no hace más que evidenciar la ficción que supone reducir la identidad de las personas a una única variable estanca: nacional, cultural, lingüística, etcétera.

Todos los entrevistados recibieron información sobre los objetivos del estudio en su lengua materna y dieron su consentimiento explícito para que las

2. Para más información sobre el proyecto, véase <<https://ddd.uab.cat/record/266186>>.

3. Aunque en un principio habíamos previsto entrevistas individuales, en dos ocasiones en una misma entrevista se conversó con dos progenitores.

4. URL: <<https://www.idescat.cat/poblacioextranjera/>>.

entrevistas fueran grabadas. Las conversaciones se llevaron a cabo de forma presencial empleando alguna de las lenguas vehiculares conocidas por estos y después fueron transcritas o directamente traducidas al español o al catalán. Cabe mencionar que, pese a que los entrevistadores siguieron en todo momento un guion semiestructurado, al final, las entrevistas tomaron forma de conversaciones informales, llenas de anécdotas y saltos temporales en su narrativa. En la mayoría de los casos, además, realizar la entrevista supuso pasar la tarde con ellos, tomando el té en sus casas y charlando de otros asuntos, un modo de generar un ambiente más distendido para todos los participantes. Para el análisis de las entrevistas, se ha utilizado el programa de estudio cualitativo Atlas.ti.

El proceso de construcción e identificación de las categorías analíticas fue el siguiente: en primer lugar, nos basamos en la información que ofrece la literatura especializada en el ámbito (presentada en los apartados anteriores) para elaborar el guion de la entrevista semiestructurada. En segundo lugar, se llevaron a cabo las entrevistas, dando espacio a que surgieran en ellas y de forma orgánica diferentes temas y anécdotas en relación con las vivencias de los informantes en situaciones de ILM con sus hijos. En último lugar, después de transcribir y leer con atención las entrevistas, se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenidos que consistió en la clasificación de los temas que se mencionaban en las entrevistas según unos códigos iniciales generales (31), para después, inductivamente, ir desarrollando el resto de los subcódigos y subtemas no planteados en el guion inicial (un total de 74 subcódigos).

Finalmente, cabe destacar que no tomamos las entrevistas como una realidad dada y literal. Somos conscientes de las limitaciones que impone la «ilusión biográfica» (Bourdieu, 1989), en forma de una linealidad y una coherencia que tanto los entrevistadores como los entrevistados imponemos sobre las experiencias de vida. En este sentido, y como apuntan Jerolmack y Khan (2014), las entrevistas, encuestas y demás relatos verbales, en su lectura subjetiva, sirven más para discernir el sentir y las expectativas de los informantes que para describir realidades prácticas de forma fidedigna. Así, la objetivación del análisis tan solo es posible al triangular la serie de relatos individuales sobre un mismo tema. Aunque los informantes muestren entre sí diferencias socioculturales significativas (origen nacional, comunidad etnolingüística, capital económico, social, cultural, etcétera), la condición sociológica que comparten como inmigrantes provenientes de países «orientalizados» (Said, 2003) y su condición objetiva de necesidad inherente al proceso migratorio nos permiten analizar el fenómeno de la ILM desde una perspectiva comparativa y estructural.

#### 4. La ILM desde la perspectiva de los progenitores

En este apartado, se exponen los temas más relevantes identificados en el análisis de las entrevistas alrededor de tres ejes: (i) contextualizamos de manera general la ILM en el entorno familiar (cómo surge, cuándo se produce, por qué, etcétera); (ii) describimos las limitaciones que supone este tipo de comunicación mediada y las estrategias empleadas por los menores que actúan como

intermediarios; finalmente, (iii) analizamos cómo los progenitores describen el interés y el control del marco de interacción que los hijos pueden llegar a ejercer durante la ILM.

#### 4.1. Características de la ILM en el entorno familiar

Por lo general, nuestros informantes muestran un patrón de llegada a España del tipo escalado. Uno de los miembros de la familia (a menudo el padre) llega al nuevo país en busca de trabajo y de una posición material más o menos estable (aquí es donde entra en juego el capital social, en forma de contactos y conexiones, que la familia es capaz de movilizar durante el proceso migratorio). Esto le permite, después, poder solicitar, a través de la política de reunificación, el traslado de los otros miembros del núcleo familiar.

Una vez establecidos y regularizada su situación en Cataluña, los más jóvenes se integran de inmediato en el sistema educativo e inician el curso intensivo de lengua catalana en el marco del *Aula d'acollida*. Al poco tiempo (en el caso de nuestros informantes, entre los seis y los doce meses), los menores adquieren una competencia lingüística suficiente para seguir las clases del currículo en catalán e incorporarse al aula ordinaria junto al resto de estudiantes. La interacción con los compañeros nativos empieza y, poco a poco, sus niveles competenciales en los dos idiomas locales (el catalán, por la vía más institucional, y el castellano, por la pasiva o socialmente hegemónica) mejoran, hasta devenir trilingües, cuatrilingües o incluso hablantes de cinco lenguas o más, como se explora en Rubio Carbonero et al. (2022).

Para los progenitores, el proceso de aprendizaje de las lenguas de destino es distinto. Si bien es cierto que en Cataluña existen cursos públicos diseñados específicamente para que los adultos puedan aprender o mejorar su nivel de lengua catalana (en este caso, subvencionados por la Generalitat a través del Consorci per a la Normalització Lingüística), nuestras entrevistas indican que son pocos los adultos inmigrados que los conocen y deciden o pueden permitirse, por falta de tiempo, inscribirse en dichas clases. Esta imposibilidad de desarrollar la competencia comunicativa los lleva a depender de terceras personas para poder realizar todo tipo de trámites administrativos, reuniones o consultas médicas. Debido a la escasez en la provisión de interpretación profesional en los servicios públicos (véase Ugarte Ballester y Vargas-Urpí, 2018) o de mediación intercultural, estas terceras personas son, a menudo, amigos o conocidos del entorno de los usuarios, además de sus propios hijos.

**Extracto 1.** Nadima,<sup>5</sup> madre de origen árabe marroquí

Un país desconocido de verdad. Si estuviera en mi país, contestaría, pero en el caso de aquí me es difícil. Al principio fue muy difícil. Cuando bajaba por las escaleras y había alguna reunión por algo relacionado con el piso, con esto y esto, yo me quedaba mirando, no tenía qué... No sabes cómo contestarles.

5. Todos los nombres empleados en este artículo son seudónimos.

Entiendes, pero para contestarles no puedes. [...] Si hubiese alguna intérprete en la escuela, iría, ya que habría alguien que viniese y te explicase «esto y esto». Si hubiese intérprete en el médico, iría y me diría «esto y esto». Esto en el caso de los primeros días, cuando llegué de Marruecos a aquí. Pero a medida que los niños crecen y aprenden... En P3 los niños van entendiendo. Mis hijos de P3, P4, P5 y en adelante... Mi hija a partir de P5 empezó a entenderlo todo. Iba conmigo a todos sitios, y era ella quien me decía dónde ir y dónde venir. Actualmente, hay gente que acaba de llegar de Marruecos y están pasando por la misma situación.

La ILM es una práctica omnipresente que abarca situaciones comunicativas tanto en la vida pública como en la privada. Los hijos ayudan a sus progenitores contestando al teléfono, rellenando formularios en línea para todo tipo de solicitudes, traduciendo cartas, interpretando en el médico, en reuniones de la escuela, en conversaciones con los vecinos, etcétera. En algunas situaciones, los padres tienen cierta competencia en la lengua meta, pero aun así piden a sus hijos que les ayuden o presten apoyo por falta de seguridad en sí mismos, pues asumen que la competencia comunicativa en catalán o español de sus hijos es mejor que la suya, como observamos en el extracto siguiente.

**Extracto 2.** Simarleen, madre de origen pakistaní

A veces pasa que llama alguien y pongo el manos libres y pregunto a alguno de mis hijos si me pueden decir quién es quien llama y por qué. Si es de algún médico u oficina, etcétera. Y me dicen de qué tema está hablando. Aunque no entiendo muchas cosas, siempre intento manejarlo yo sola.

Los espacios donde sucede la ILM son múltiples, sin embargo, las entrevistas muestran que hay dos lugares que se repiten como paradigma de estas situaciones de dependencia lingüística entre adulto y menor intermediario: la escuela y el centro de salud. En la escuela suelen tratar asuntos que atañen directamente a sus propios hijos, como por ejemplo durante los periodos de matriculación, cuando los progenitores tienen que asistir a alguna reunión de curso o en las tutorías personalizadas. Así lo explican Meihui y Chuntao, dos progenitoras de origen chino que llevan a sus hijos al mismo instituto, en el extracto 3.

**Extracto 3.** Meihui (M) y Chuntao (C), informantes de origen chino

M: Normalmente, siempre es en la escuela.

C: De vez en cuando. Normalmente, son en los comunicados que hace la escuela y cosas así.

M: Generalmente, son cosas que nos piden de la escuela. A veces, cuando tengo que ir yo, le pido directamente [a la hija de C] que me ayude. «¿Cómo le van las clases a tu hermano pequeño?». «¿Cómo le van las clases a tu primo [hijo de M]?». Le pido que me ayude a preguntar a los profesores. Parece bastante complicado, porque ella tampoco lo habla tan bien [el español o el catalán].

C: Como en el hospital, que entonces ella no puede hacerlo. Para ir al médico, no se lo pido...

M: Al médico, muy pocas veces. Y si lo hace, tiene que coincidir que no tenga clases. Porque normalmente sí que coincide.

En ocasiones, son los propios centros educativos los que dan por sentada esta asistencia lingüística por parte de los alumnos con competencias lingüísticas múltiples. Así lo cuenta Nadima, informante de origen árabe marroquí: «Como, por ejemplo, cuando piden de traer algo, te dicen: “Tu hija te lo explicará y lo trae”. Si nos piden algo dentro de la escuela: “Que te lo explique tu hija y tú lo trae” (...)». Del mismo modo, los profesores requieren la ayuda de sus alumnos para comunicarse con otros estudiantes del mismo origen etnolingüístico. Así lo comenta Yifan, madre de origen chino, sobre la experiencia de su hijo: «Sí, parece que mi hijo ayuda a los otros. [...] Si llega a la escuela un nuevo alumno chino que no entiende la lengua, el profesor le pide a él que le ayude a traducir».

Con todo, estas reuniones y tutorías en los centros educativos suceden más bien de forma esporádica, con lo que no suele suponer una gran carga para los progenitores en términos de tiempo y estrés añadido por el hecho de tener que dejar el trabajo para acudir a ellas. Los padres son conscientes también de que los hijos acaban asumiendo buena parte de esta responsabilidad de comunicación y seguimiento con la escuela, especialmente si tienen hijos mayores que puedan ejercer de tutores circunstanciales de los hermanos pequeños.

Por lo que respecta a los centros de salud, las situaciones de intermediación pueden ser más complejas, ya que el vocabulario empleado es más técnico y la información más delicada: «A veces es difícil porque tratamos temas de adultos y necesitas hacer una explicación previa a los pequeños. Cuando me traducen los hijos mayores es más sencillo, los temas son más comprensibles por edad y madurez» (Dassin, informante de origen amazig). Aquí, los menores se ven en la obligación de preguntar a sus padres, familiares y conocidos sobre temas típicos de un chequeo médico (higiene personal, hábitos alimentarios, intestinales, sexuales, etcétera), lo que puede generar situaciones incómodas. Sin embargo, incluso estos temas acaban por normalizarse a través de las estrategias que tanto el adulto como el menor intermediario desarrollan para «suavizar» las preguntas, haciéndolas más indirectas o preparándolas con antelación. La preparación es siempre un elemento muy importante en la ILM, como veremos en el apartado siguiente.

El problema real surge en circunstancias excepcionales de urgencia, donde la intermediación es completamente espontánea o, incluso, nula. Veamos la situación que explica Jasmine, informante de origen árabe marroquí en el extracto 4.

**Extracto 4.** Jasmine, madre de origen árabe marroquí

La vez en que Suraya vomitaba, vomitaba y vomitaba, y la tuve que llevar al médico. Mientras la llevaba al médico, se desmayó de camino al hospital. Yo no sabía ni cómo llamar por teléfono a la ambulancia. Gracias a Dios, había unos profesores que me vieron diciendo: «Señora, señora». Y ella empezó a

girar los ojos así, hasta que llegó la ambulancia al cabo de poco y la llevé. Y ella interpretó. Le preguntaban lo que tenía y ella les decía el qué... Yo les decía: «Esto es lo que ha pasado». Y, cuando despertó, hablaban con ella. Yo les preguntaba qué le pasaba y ella lo interpretaba. Después del desmayo, empezó a interpretar. Empezó a hablar y me interpretaba como diciendo: «Mama, no tengas miedo, está pasando esto y esto». Nos quedamos una hora en el médico y después volvimos. Esto pasó hace unos tres años, así que tenía once o doce años.

Para los progenitores, la imposibilidad de comunicación se convierte en un elemento de estrés adicional. Como decíamos, debemos tener en cuenta que la posibilidad de prever estas situaciones ejerce un papel fundamental en estos casos. Lo que tienen en común los centros de salud y educativos es el hecho de ser lugares donde a menudo ocurren situaciones imprevistas, como sucede con las visitas de progenitores recién llegados que buscan un colegio para sus hijos, la incorporación inmediata de alumnos que no hablan las lenguas locales, las consultas médicas espontáneas o de urgencia en los centros de salud, etcétera. Entonces suele suceder que, a mayor antelación y previsibilidad respecto a la interacción social concreta en situaciones de competencia lingüística limitada, menor es el uso de la ILM. Otro sitio donde se produce este tipo de intermediación espontánea es en los ayuntamientos y centros de gestión burocrática. Por el contrario, en los servicios sociales o de atención a las personas se pueden llegar a prever las necesidades comunicativas de antemano, y a menudo se pide explícitamente a los progenitores que no traigan a sus hijos como intérpretes, como observamos en el extracto 5.

**Extracto 5.** Surinder, madre de origen pakistaní

A veces me acompaña una amiga mía que se llama Prita. Es de India y es muy buena persona. Cada vez que la necesitaba me acompañaba. A mis hijos, a ninguno de los dos, los trabajadores sociales no les permiten acompañarnos a los servicios sociales. [...] Cuando se trata de temas familiares sensibles, pues no se discuten delante de los niños... Allí entonces llaman a un intérprete. Antes había un tal Gul que hacía de intérprete. Ahora hay otro hombre que lo he visto una vez. Es que no voy muy a menudo...

#### 4.2. Limitaciones y estrategias en la ILM

En la mayor parte de los casos, los progenitores muestran cierta conciencia de las limitaciones que supone comunicarse a través de sus hijos. Como observaremos en los extractos siguientes, reconocen que esto es debido a los conocimientos lingüísticos limitados de los hijos (sobre todo en las lenguas de herencia), así como a la falta de madurez sobre ciertos temas con los que estos deben tratar, aunque a menudo ambos factores se solapan. Dassin comenta que hay «muchas palabras que no conocen en amazig», también Surinder, madre pakistaní, afirma que sus hijos hablan «de una manera coja». Esto se desprende igualmente de las palabras de Nadima, que tiene la sensación de que sus hijos tienen un

español más fluido que el árabe, cosa que les provoca cierta frustración cuando se los lleva para que interpreten para ella, tal como se desprende del extracto 6.

**Extracto 6.** Nadima, madre de origen árabe marroquí

Entrevistadora: ¿Y a Souad le pasa que a veces no entiende algo difícil?

Nadima: No, hay algunas palabras que me dice que no sabe cómo decírmelas en árabe.

E: Exacto, ¿qué hace entonces?

N: No sabe decir algo en árabe, me pregunta: «Mamá, ¿qué es esto?». Y se queda bloqueada. Dice como «no entiendo y por qué...». Me dice: «¿Cómo te lo voy a interpretar en árabe, mamá?». Y Abdel igual. Abdel cuando quiere interpretar al árabe tiene dificultades. En español lo ha entendido todo, pero, para interpretármelo de forma correcta, a veces no sabe. Y ella también. (...)

N: Algunas veces me contesta bien y otras no sabe decírmelo en árabe. Les entiendo en español, pero no sabe cómo me lo va a decir en árabe. Y le digo: «¿Por qué te he traído conmigo?». Y se enfada.

En el caso del amazig, una lengua que se transmite sobre todo oralmente, conseguir un buen nivel de vocabulario especializado es todavía más complicado, tal como observamos en el extracto siguiente.

**Extracto 7.** Dassim, madre de origen amazig

Sí, a veces nos cuesta entendernos, porque las hijas más jóvenes, algunas no saben las palabras del castellano en amazig, porque hay palabras antiguas del amazig que no conocen. A veces son palabras que no existen en amazig, y hay que utilizarlas en árabe o francés, y entonces no sabemos decirlas. Las dice en castellano, pero yo no sé.

Esta misma madre explica que cuando a las jóvenes no les sale una palabra en amazig se esfuerzan por describirla o contextualizarla, pero «pasan un poco de vergüenza» o «se bloquean», aunque su propia actitud como madre es muy comprensiva y asegura que «no se enfada», sino que más bien se conforma. Ibrahim, padre de origen amazig, también menciona la «vergüenza» que sufren los hijos cuando no saben alguna palabra, y añade que sus hijos incluso recurren a los gestos en estas situaciones. Yifan, madre china, indica que su hijo puede utilizar el móvil para buscar palabras cuando no sabe cómo traducir algo al chino, y que ella misma lo anima a utilizar el diccionario cuando tiene problemas de comprensión.

Simarleen, por su parte, admite esta falta de conocimientos en la lengua de herencia, pero ve la ILM como una oportunidad de aprendizaje mutuo: «Gracias a esto (a la ILM), ella sabe más palabras en urdu y yo en castellano». Esto refleja claramente la transmisión lingüística intergeneracional bidireccional.

Un caso distinto es el de la hija de Jasmine, madre de origen árabe marroquí. La hija preguntaba directamente a los proveedores cuando había algo que no entendía. En el extracto siguiente, Jasmine expresa las estrategias que su hija seguía para gestionar la conversación.

**Extracto 8.** Jasmine, madre de origen árabe marroquí

Y algunas cosas ella tampoco las entendía. Hay cosas que les dice: «Explícame con detalle lo que quiere decir». «La cabeza está aquí» o «esta cosa aquí»... «Explícamelo para que se lo explique a mi madre con detalle. Si el bebé está bien, si todo eso está bien. ¿Todo bien?». ¿Sabes? Para que me pueda explicar a mí: «Ha dicho esto y esto».

En estos casos, los informantes muestran cierta consciencia de las estrategias que emplean sus hijos para solventar los problemas que surgen en la comunicación y, en algunos casos, ellos mismos emplean tácticas para facilitarles la tarea. Este es el caso de Jasmine, que advierte de que el árabe de sus hijos no está muy desarrollado y por eso los prepara bien sobre qué quiere que digan durante la sesión mediada, como vemos en el siguiente extracto.

**Extracto 9.** Jasmine, madre de origen árabe marroquí

Entrevistadora: ¿Qué pasa, a veces, cuando aun sabiendo dos lenguas, [tus hijos] quieren decir una palabra y nos les sale en ese momento en ninguna de las dos? Tú le dices una palabra a tu hija o a tu hijo y no les sale en ese momento. ¿Qué hacen?

Jasmine: Este es el problema de nuestros hijos, los que nacen aquí. El problema del árabe. No lo saben bien, ¿sabes? Su árabe es lento. Les explico poco a poco, ¿sabes? Yo antes de llevármela conmigo, le digo: «Vas a decir esto, esto y esto». ¿Sabes?

E: Es decir, antes de llevarla contigo le hablas del tema.

J: Les hablo del tema, de dónde vamos a ir, etcétera. Para que la niña sepa dónde vamos y qué palabras va a utilizar.

Chuntao, madre de origen chino, explica una estrategia distinta por parte de su hija: cuando no sabe cómo interpretar algo del catalán o español al chino, prosigue ella sola la conversación y le dice a su madre: «Mamá, esto es así, luego te lo explico». Y, cuando acaba la reunión, se toma el tiempo necesario para explicar a su manera todo lo que se ha dicho a su madre.

Otra estrategia es la del resumen, cuando los hijos tienden a resumir las intervenciones de los proveedores de servicios. Como dice Ibrahim: «Hace un resumen de las cosas importantes».

**Extracto 10.** Simarleen, madre de origen pakistaní

(...) Cuando vamos a alguna parte, ella hace un resumen de lo que han dicho. Pero muchas veces yo le pregunto con más detalle lo que han dicho, porque yo entiendo algunas palabras y quiero entender mejor lo que han dicho. Pero normalmente me explica las cosas resumidamente, y si alguna palabra no la sabe en urdu ya nos entendemos con las explicaciones.

Como vemos en el extracto anterior, Simarleen es consciente de que falta información en la interpretación de su hija, e incluso a veces le pide más detalles si entiende alguna palabra. Esta sensación es compartida por Chuntao, quien también coincide en que cuando su hija interpreta «y la gente está ahí

bla, bla, bla, hablando un montón, entonces ella me dice un par de frases para que pueda tener la idea general y listos». En contraposición con esta idea, más adelante, en la entrevista, Chuntao compara a su hija con una intérprete profesional, y valora especialmente que esta segunda «cuando interpreta siempre es muy detallada (...), cada carácter, cada frase, lo traduce todo». Quizás por este motivo, Chuntao enfatiza que su hija «tiene que mejorar», y por eso dice: «Si es algo importante, no le pido la traducción a ella [a la hija]». De nuevo, refleja la conciencia sobre las carencias comunicativas de su propia hija como intermediaria lingüística.

#### 4.3. Agencia del menor en las situaciones de intermediación lingüística

Un aspecto diferenciador de la ILM con respecto a la interpretación profesional es la participación del menor en temas que le atañen de forma directa. Esto le otorga cierto grado de control sobre la situación práctica de interacción y sobre la información que acabará por recibir el progenitor. Por lo general, los progenitores dicen confiar bastante en lo que sus hijos están interpretando, incluso cuando hay interés personal de por medio (por ejemplo, al hablar de las notas, al discutir sobre su relación con los demás compañeros de clase, etcétera).

##### Extracto 11. Farak, madre árabe

Sí, me dice lo bueno y lo malo. Y si yo quiero preguntar. Cuando venimos a casa le digo: «No me estarás engañando, ¿verdad? ¿Estás estudiando bien?». Y ella me dice: «No, no, mama, si hubiese algo te lo diría».

Otras veces, sin embargo, sí transmiten sospechas sobre la intervención interesada de sus hijos, aunque estos nunca acaben por saber con certeza qué ha ocurrido durante la interacción. Vemos un ejemplo claro en el siguiente testimonio:

##### Extracto 12. Meihui, madre de origen chino

Una vez fuimos a la escuela y le pedí [a la hija] que viniera a hacer una traducción [...]. No encontrábamos traductor y, provisionalmente, la propia profesora dijo que lo hiciese ella. Pues bien, solo tradujo lo bueno, las cosas malas no. Entonces le pregunté: «¿Cómo es que todo lo que dice es bueno? Tengo la sensación de que hay cosas que ha dicho la profesora que tú no las has traducido». ¡Pero qué le vamos a hacer! Porque no la habíamos entendido demasiado bien y nos hacía dudar, ¿no? La próxima vez buscaré a otra persona para saber qué dice la profesora sobre ella. Y después, ¿sabes qué? Que ella misma ha hecho de traductora para mis hijos pequeños, y entonces de los pequeños sí que dice que hay bastantes cosas malas. ¡Y de las buenas, nada!

Esta posibilidad de manipulación del mensaje y el tono general de la interacción evidencia la agencia que la ILM otorga al menor. Como Álvarez (2012) apunta, las micromanipulaciones durante la ILM pueden, a la larga, alterar o incluso invertir las relaciones de poder entre adultos y menores, al ser estos

últimos capaces de establecer sus propias condiciones y negociaciones «a cambio» de la interpretación. Con todo, lo que sí detectamos en las narrativas de los progenitores —que, por otro lado, no ha sido explorado demasiado en los estudios sobre la ILM— es el hecho de que la intervención consciente por parte de los menores, a menudo, no tiene tanto que ver con el interés personal como con el intento de suavizar marcos de interacción tensos. Veamos un ejemplo bastante extremo planteado por la propia Meihui.

**Extracto 13.** Meihui, madre de origen chino

Una vez llevé a mi hija para que me ayudara con otra traducción. Aquella vez yo estaba superenfadada. Después, cuando volvimos a casa, le pegué una bronca, porque pasó lo siguiente: en la escuela un/a compañero/a de clase pegó a mi hijo. Bastante grave, hasta el punto de que se desmayó y llamaron a una ambulancia para que lo llevara al hospital. Después llego yo y mi hijo estaba siendo examinado por un/a doctor/a. Este/a me explicó que alguien le había dado un puñetazo en el pecho y que no había podido respirar. ¡¿No es muy peligroso esto?! Cuando acabamos del hospital, llamo a mi hija para que me acompañe a la escuela a buscar a la profesora. Todo pasó muy deprisa, no hubo manera de encontrar a otro para que me tradujese. Así que llamo a mi hija que, además, ya estaba en casa. Ella me acompaña y entonces le pregunto a la profesora cómo había llevado el tema, que si no sabía explicarme realmente lo que había pasado, que iba a llamar a la policía. Entonces ella [la hija] pasa a hablar con la profesora y me dice: «Mama, que ya está... que la profesora lo solucionará». Y en un momento me estaba arrastrando hacia fuera. Ella estaba sufriendo de que montara un escándalo y me pusiera a discutir allí. ¡Me llevé a rastras afuera de la escuela! Después... cuando ya salimos, pensé que eso no estaba bien. Que mi propia hija me arrastrase fuera..., le pegué una buena bronca. Así pasó y aquel día yo estaba muy enfadada...

Este fenómeno corresponde a lo que el sociólogo Erving Goffman (1990) denominó control de la «presentación del yo» (*presentation of the self*), es decir, la necesidad que todos sentimos de guardar un mínimo de apariencias, estableciendo tácitamente una base de previsibilidad en la interacción cara a cara, especialmente, en los contextos de anonimidad:

We are all guardians of face-to-face situations. The motive for behavior is no longer to maximize personal gain but to protect social situations. [...] There is a general conspiracy to save face so that social situations can also be saved: loss of face at a party, business luncheon, or even casual meeting undermines the entire event. The desire to save the face of others leads to tactful behavior, the desire to save our own leads us to monitor our actions carefully. (Manning, 1992: 39)

Así, los menores, durante la ILM, devienen guardianes no solo de sus propias «caras» y de su presentación personal, sino también de las caras y presentaciones de sus familiares y conocidos, responsabilizándose del elemento performativo de estas situaciones de interacción social. Observemos otro ejemplo en el siguiente extracto.

**Extracto 14.** Naziha, madre de origen árabe

N: Cuando no te quieren ayudar en algo, y le dices a tu hija que pregunte por qué no te va a ayudar con eso. Y tú te encuentras en una situación en la que has ido varias veces a pedir ayuda y no te han querido ayudar y estás enfadada. Puede que a tus hijos les dé vergüenza decirlo. Por ejemplo, yo les quiero decir: «¿Por qué no me queréis ayudar?, ¿por qué?». Mi hijo va y me dice entonces: «Mamá, ella sabe el porqué, yo no le puedo decir que nos tiene que ayudar».

Entrevistadora: ¿Y no termina de interpretar eso que tú has dicho?

N: Me dice: «No lo digas». ¿Sabes?

## 5. Conclusiones

Tal como las barreras lingüísticas son intrínsecas en muchos procesos migratorios, la ILM como recurso para superar dichas barreras también lo acaba siendo, como se observa en los estudios repasados en este artículo y en nuestra propia investigación. En nuestro caso, nos hemos centrado en la perspectiva de los progenitores, un punto de vista que escasea en la investigación previa sobre la ILM, posiblemente por el protagonismo que adquieren los jóvenes mediadores y por las dificultades que supone acceder a este perfil adulto de informantes por las propias barreras lingüísticas y culturales.

En primer lugar, es destacable la coincidencia en muchas de las respuestas recibidas a pesar de que los progenitores pertenecen a comunidades etnolingüísticas diferentes. Esto, sin duda, pone de relieve la universalidad del fenómeno de la ILM, así como las condiciones objetivas que el contexto sociológico migratorio genera independientemente del origen y la comunidad, lo cual no significa que no existan diferencias entre ellos, tanto grupales como individuales. También queda claro en sus comentarios que la ILM es una forma de comunicación más bien precaria, no siempre digna de confianza, dada la implicación directa del menor mediador en los temas a comunicar.

Por un lado, los progenitores mencionan las carencias existentes tanto en la lengua de herencia como en la lengua vehicular de los servicios públicos. Estos enfatizan especialmente la falta de vocabulario y fluidez de los hijos en las lenguas de herencia, utilizando incluso adjetivos cercanos a un lenguaje de discapacidad: hablan de manera «lenta», «coja», etcétera. A pesar de esto, los informantes muestran, en general, una actitud tolerante al describir estas situaciones comunicativas, así como empatía con la situación de los menores y con la carga que esto puede llegar a suponer para ellos.

Por otro lado, algunos de los informantes expresan abiertamente sus sospechas sobre la manipulación de los mensajes por parte de los hijos cuando estos tienen que dar información negativa que les incumbe, algo que coincide plenamente con los resultados de investigaciones anteriores. Sin embargo, esta no es la única preocupación que tienen los padres, pues muchas veces protestan también por el control que los menores ejercen en las situaciones comunicativas de conflicto y tensión, ya que revelan que los menores intermediarios se ven impelidos a privilegiar el mantenimiento de las normas tácitas de cortesía,

aunque estas no dejan de ser arbitrarias y cambiantes según el contexto socio-cultural. Esto puede suponer la pérdida de agencia por parte de los adultos, que se ven incapaces de trasladar sus quejas en la sociedad de acogida de forma directa, así como riñas entre padres e hijos, al compartir los primeros la frustración sentida al no poder comunicarse plenamente.

Por todo ello, a pesar de recurrir de manera relativamente frecuente a la ILM y de hacerlo desde edades bastante tempranas, parte de los progenitores entrevistados afirman explícitamente preferir comunicarse con intérpretes profesionales. De hecho, algunos indican que solamente recurren a sus hijos en caso de necesidad sobrevenida, es decir, en situaciones que no se han podido planificar. En general, la planificación en la ILM —contextualización, búsqueda de vocabulario, repaso de preguntas, etcétera— resulta de gran importancia a la hora de determinar el éxito o no de la situación comunicativa. Una comunicación insatisfactoria es más probable que lleve a situaciones de frustración para todos los participantes.

En estudios previos, a menudo, se ha enfatizado la carga emocional que supone la ILM para los niños y adolescentes. Con esta investigación de carácter inductivo y exploratorio, confirmamos, desde la perspectiva directa de los progenitores, el estrés que estas circunstancias pueden llegar a generar también en los adultos, así como la conciencia de que la ILM no es la solución óptima para resolver los problemas que derivan de las barreras lingüísticas en el contexto migratorio.

Finalmente, esta investigación no está exenta de limitaciones. Por ejemplo, el hecho de no poder analizar en la lengua original las narraciones de los progenitores entrevistados nos ha impedido poder hacer un análisis más en profundidad de la subjetividad inherente en todo discurso. Sin embargo, esperamos que esta contribución, la primera que da voz a los progenitores, pueda servir de punto de partida para estudios futuros.

## Financiamiento

El proyecto «Jóvenes intérpretes naturales: la intermediación lingüística por parte de menores en la educación, los servicios sociales y la sanidad» (ref. RTI2018-098566-A-I00) ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU/UE/Feder).

## Referencias bibliográficas

- ANGELELLI, Claudia (2016). «Looking back: A study of (ad-hoc) family interpreters». *European Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 5-31.  
<<https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0029>>
- (2017). «Bilingual youngsters' perceptions of their role as family interpreters: Why should their views be measured? Why should they count?». En: ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Leticia; ROSSATO, Linda y TORRESI, Ira (eds.) *Non-professional interpreting and translation. State of the art and future of an emerging field of research*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.  
<<https://doi.org/10.1075/btl.129.13ang>>

- ANTONINI, Rachele (2010). «The study of child language brokering: Past, current and emerging research». *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 10, 1-23. <<https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/162-the-study-of-child-language-brokering-past-current-and-emerging-research.html>>.
- (2015). «Child language brokering». En: PÖCHHACKER, Franz (ed.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londres: Routledge, 48.
- (2017). «Through the children's voice. An analysis of language brokering experiences». En: ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Leticia; ROSSATO, Linda y TORRESI, Ira (eds.). *Non-professional interpreting and translation. State of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/btl.129.16ant>>
- ARUMÍ, Marta y RUBIO-CARBONERO, Gema (2022). «Reflecting on past language brokering experiences: how they affected children's and teenagers' emotions and relationships». *Multilíngua*. <<https://doi.org/10.1515/multi-2021-0152>>
- BOURDIEU, Pierre (1989). «La ilusión biográfica». *Historia y Fuente Oral*, 2, 27- 33.
- BUCARIA, Chiara y ROSSATO, Linda (2010). «Former child language brokers: preliminary observations on practice, attitudes and relational aspects». *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 10, 239-268. <<https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/168-former-child-language-brokers-preliminary-observations-on-practice-attitudes-and-relational-aspects.html>>.
- BURIEL, Raymond y DeMent, Terri L. (1993). *Children as cultural brokers: Recollections of college students*. Inédito. Pomona College, Psychology Department, Claremont, CA.
- BURIEL, Raymond; PEREZ, William; DeMENT, Terri L.; CHAVEZ, David V. y MORAN, Virginia R. (1998). «The Relationship of Language Brokering to Academic Performance, Biculturalism, and Self-Efficacy among Latino Adolescents». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20, 283-297. <<https://doi.org/10.1177/07399863980203001>>
- CIRILLO, Leticia (2017). «Child language brokering in private and public settings: Perspectives from young brokers and their teachers». En: ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Leticia; ROSSATO, Linda y TORRESI, Ira (eds.). *Non-professional interpreting and translation. State of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/btl.129.15cir>>
- CLINE, Tony; ABREU, Guida de; O'DELL, Lindsay y CRAFTER, Sarah (2010). «Recent research on child language brokering in the United Kingdom». *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 10, 105-124. <<https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/173-recent-research-on-child-language-brokering-in-the-united-kingdom.html>>.
- CLINE, Tony; CRAFTER, Sarah y PROKOPIOU, Evangelia (2014). *Child Language Brokering in School: Final Research Report*. The Nuffield Foundation. <<http://oro.open.ac.uk/48376/>>.
- CRAFTER, Sarah; CLINE, Tony y PROKOPIOU, Evangelia (2017). «Young adult language brokers' and teachers' views of the advantages and disadvantages of brokering in school». En: WEISSKIRCH, Robert S. (ed.). *Language Brokering in Immigrant Families. Theories and Contexts*. Routledge.

- FOULQUIÉ-RUBIO, Ana Isabel (2015). *Interpretación en el contexto educativo: la comunicación docentes-padres extranjeros*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. <<https://hdl.handle.net/10803/362090>>.
- FRIEHS, B. (2016). «Child language brokering and academic success of students from immigrant families in Austria». En: GÓMEZ-CHOVA, I.; LÓPEZ-MARTÍNEZ, A. y CANDEL-TORRES, I. (eds.). *10th International Technology, Education and Development Conference*. <<https://library.iated.org/view/FRIEHS2016CHI>>.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, Inmaculada (2010). «(Re)shaping practices in translation: How Moroccan immigrant children and families navigate continuity and change». *Medi-Azioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 10, 182-214. <<https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/170-resaping-practices-in-translation-how-moroccan-immigrant-children-and-families-navigate-continuity-and-change.html>>.
- (2014). *Language and Muslim Immigrant Childhoods. The Politics of Belonging*. Wiley Blackwell.
- GOFFMAN, Erving (1990). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Londres: Penguin Books.
- HALL, Nigel y SHAM, Sylvia (2007). «Language Brokering as Young People's Work: Evidence from Chinese Adolescents in England». *Language and Education*, 21 (1), 16-30. <<https://doi.org/10.2167/le645.0>>
- HARRIS, Brian (1976). «The importance of natural translation». *Working Papers in Bilingualism*, 12, 96-114.
- HUA, Josephine M. y COSTIGAN, Catherine L. (2017). «Adolescent language brokering for immigrant Chinese parents in Canada». En: WEISSKIRCH, Robert S. (ed.). *Language brokering in immigrant families: Theories and contexts*. Nueva York/Oxon: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781315644714-8>>
- JEROLMACK, Colin y KHAN, Shamus (2014). «Talk is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy». *Sociological Methods & Research*, 43 (2), 1-32. <<https://doi.org/10.1177/0049124114523396>>
- KAM, Jennifer A. y LAZAREVIC, Vanja (2014). «The Stressful (and Not So Stressful) Nature of Language Brokering: Identifying When Brokering Functions as a Cultural Stressor for Latino Immigrant Children in Early Adolescence». *Journal of Youth and Adolescence*, 43 (12), 1.994-2.011. <<https://doi.org/10.1007/s10964-013-0061-z>>
- LOMPART-ESBERT, Júlia (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <<https://www.tdx.cat/handle/10803/399835>>.
- LÓPEZ, Belem G.; LEZAMA, Estefania y HEREDIA JR., Dabogerto (2019). «Language brokering experience affects feelings toward bilingualism, language knowledge, use, and practices: A qualitative approach». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 41 (4), 481-503. <<https://doi.org/10.1177/0739986319879641>>
- MANNING, Phillip (1992). *Erving Goffman and Modern Sociology*. Stanford, California: Stanford University Press.
- ORELLANA, Marjorie F. (2009). *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press.

- (2010). «From here to there: On the process of an ethnography of language brokering». *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 10, 47-67. <<https://mediazioni.sitec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/176-from-here-to-there-on-the-process-of-an-ethnography-of-language-brokering.html>>.
- (2017). «Dialoguing across differences: The past and future of language brokering research». En: ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Leticia; ROSSATO, Linda y TORRESI, Ira (eds.). *Non-professional interpreting and translation. State of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/btl.129.04ore>>
- OROZCO-JUTORÁN, Mariana y VARGAS-URPÍ, Mireia (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>>
- ROMERO-MORENO, A. y VARGAS-URPÍ, M. (2022). «The Gift of Language: An Anthropological Approach to Child Language Brokering in Barcelona». *Children & Society*, 36 (3), 415-431. <<https://doi.org/10.1111/chso.12530>>
- RUBIO-CARBONERO, Gema; VARGAS-URPÍ, Mireia y RAIGAL ARAN, Judith (2022). «Child language brokering and multilingualism in Catalonia: language use and attitudes in a bilingual region». *Language and Intercultural Communication*, 22 (4), 455-472. <<https://doi.org/10.1080/14708477.2021.2005617>>
- RUBIO-RICO, Lourdes; ROCA-BIOSCA, Alba; MOLINA FERNÁNDEZ, Inmaculada de y VILADRICH GRAU, M. Mercè (2014). «Maghrebi minors as translators in health services in Tarragona (Spain): a qualitative study of the discourse of the Maghrebi adults». *Globalization and Health*, 10 (31). <<https://link.springer.com/article/10.1186/1744-8603-10-31>>.
- SAID, Edward (2003). *Orientalism*. Penguin Books.
- SONG, Miri (1999). *Helping Out: Children's Labor in Ethnic Business*. Filadelfia: Temple University Press.
- TORRESI, Ira (2017). «Seeing brokering in bright colours: Participatory artwork elicitation in CLB research». En: ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Leticia; ROSSATO, Linda y TORRESI, Ira (eds.). *Non-professional interpreting and translation. State of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins. <<https://doi.org/10.1075/btl.129.17tor>>
- TSE, Lucy (1995). «Language brokering among Latino adolescents: Prevalence, attitudes, and school performance». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17 (2), 180-193. <<https://doi.org/10.1177/07399863950172003>>
- UGARTE BALLESTER, Xus y VARGAS-URPÍ, Mireia (2018). «La interpretación en los servicios públicos en Catalunya y las Illes Balears». En: FOULQUIÉ-RUBIO, Ana-Isabel; VARGAS-URPÍ, Mireia y FERNÁNDEZ PÉREZ, Magdalena (eds.). *Panorama de la traducción y la interpretación en los servicios públicos españoles. Una década de cambios, retos y oportunidades*. Granada: Comares, 47-64.
- VALDÉS, Guadalupe (2003). *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Families*. Mahwah, N. J.: LEA.

- VERTOVEC, Steven (2007). «Super-diversity and its implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1.024-1.054.  
<<https://doi.org/10.1080/01419870701599465>>
- WEISSKIRCH, Robert S. (2007). «Feelings about language brokering and family relations among Mexican American early adolescents». *The Journal of Early Adolescence*, 27, 545-561.  
<<https://doi.org/10.1177/0272431607302935>>