



Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación

ISSN: 2027-1174

ISSN: 2027-1182

Pontificia Universidad Javeriana

El Jouhri, Nadya; Bagur, Sara; Verger, Sebastià; Rosselló-Ramon, María Rosa
El alumnado inmigrante y la *mediación lingüística infantojuvenil*

Magis. Revista Internacional de Investigación en
Educación, vol. 15, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-25
Pontificia Universidad Javeriana

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.aiml>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281074767012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

El alumnado inmigrante y la *mediación lingüística* *infantojuvenil*

magis



Immigrant Students and the Linguistic Mediation of Children/Youngsters

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2021
Fecha de aceptación: 07 de septiembre de 2021
Fecha de disponibilidad en línea: abril de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.aiml

NADYA EL JOUHRI

nadyaeljoughri@gmail.com

UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES, ESPAÑA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6716-3777>

SARA BAGUR

sara.bagur@uib.es

UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES, ESPAÑA

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5983-0186>

SEBASTIÀ VERGER

s.verger@uib.es

UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES, ESPAÑA

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4627-2082>

MARÍA ROSA ROSSELLÓ-RAMON

mrosa.rossello@uib.es

UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES, ESPAÑA

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3597-3094>

Dossier: Migración, fenómeno social mundial con implicaciones educativas situadas y contextuales
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-25

Para citar este artículo | To cite this article

El Jouhri, N., Bagur, S., Verger, S. & Rosselló-Ramon, M. R. (2022). El alumnado inmigrante y la mediación lingüística infantojuvenil. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m15.aiml



Resumen

La mediación interlingüística infantojuvenil se refiere a la intervención comunicativa de individuos sin autoridad, como ejercicio normativo. Este estudio analiza las percepciones de los hijos de inmigrantes de primera generación sobre la mediación interlingüística, identificando dificultades y soluciones desde los contextos escolares y familiares. Desde un enfoque cualitativo, se desarrollaron entrevistas y grupos de discusión cuyos participantes fueron alumnos y profesionales. Los hallazgos muestran dificultades relacionadas con la dependencia parental, el estrés, la falta de empatía por parte de los profesionales, el sentimiento de incompetencia o la complejidad para la resolución de problemas por parte de los niños.

Palabras clave

Aculturación; comunicación intercultural; educación de los inmigrantes; relación padres-hijos; interpretación

Abstract

The inter-linguistic mediation of children/youngsters refers to the communicative intervention of individuals without authority, as a normative exercise. This study analyzes the perceptions of the inter-linguistic mediation of the first-generation children of immigrants, identifying difficulties and solutions in the context of the school and the family. Employing a qualitative focus, it employed interviews and discussion groups whose participants were students and professionals. Its findings show difficulties related to dependence on parents, stress, a lack of empathy by the professionals, a feeling of incompetence or the children's difficulty in solving problems.

Keywords

Acculturation; intercultural communication; migrant education; parent child relationship; interpreting

Introducción

La mediación lingüística infantil y juvenil, conocida como *language brokering* en el mundo anglosajón, hace referencia a “actividades realizadas por niños bilingües que median lingüística y culturalmente en contextos y ámbitos formales e informales para su familia, amigos y miembros de la comunidad lingüística a la que pertenecen” (Antonini, 2015a, p. 48). Se trata de un ejercicio normativo y común entre muchos hijos de inmigrantes, que forma parte de su día a día, provocado por la necesidad comunicativa (Smith, 2015) que experimentan los progenitores (desconocedores del idioma) para acceder a las instituciones y poder superar el proceso de adaptación al nuevo país (Antonini, 2010; Kam & Lazarevic, 2014; Morales & Hanson, 2005; Shen *et al.*, 2017).

La mediación lingüística se inicia en la infancia, y comprende un ejercicio que se mantendrá a lo largo de la vida (Guan *et al.*, 2014; Weisskirch, 2006; Weisskirch *et al.*, 2011). Supone un trabajo a tiempo completo que se desarrolla dentro y fuera del hogar (Antonini, 2015b; Cirillo *et al.*, 2010; Gustafsson *et al.*, 2019), y que requiere un conjunto de habilidades memorísticas, de síntesis y selección de ideas clave, siendo por ello primordial el conocimiento de las expectativas institucionales y de las normas socioculturales (García-Sánchez *et al.*, 2011). Esto supone que los niños y adolescentes que ejercen la mediación se encuentran en una situación especial, dado que proporcionan un servicio con consecuencias decisivas para su familia, asumiendo roles que generalmente pertenecen a los adultos (Wu & Kim, 2009), perfil que rompe con las expectativas asociadas a la construcción occidental de la infancia (Cline *et al.*, 2009).

La mediación lingüística es estudiada desde distintos campos como la sociología, la psicología, los estudios familiares o la lingüística (Corona *et al.*, 2012; Hua & Costigan, 2012; Kim *et al.*, 2017; Rainey *et al.*, 2014; Weisskirch, 2013). En este artículo, lejos de pretender analizar las potencialidades pedagógicas de la mediación lingüística en la enseñanza de las lenguas (De Arriba, 2003; Trovato, 2013; 2014; 2015) o profundizar conceptualmente en el área de estudio (Blini, 2009; Trovato, 2019), el interés que nos mueve es básicamente educativo, ya que nos acercamos al objeto de estudio como una de las múltiples realidades que experimenta en la actualidad una parte del alumnado.

De este modo, la revisión sistematizada de la literatura de Shen *et al.* (2017) muestra cómo los estudios desarrollados en Estados Unidos, mediante técnicas cuantitativas correlacionales (Anguiano, 2018; Guan *et al.*, 2014; Kam, 2011; Kim *et al.*, 2017; Weisskirch, 2013), identifican que la frecuencia y la traducción en situaciones de alta complejidad afectan negativamente a la relación filio-parental y al bienestar socioemocional de los niños. De forma complementaria, otros estudios (Anguiano, 2018; Morales & Aguayo, 2010; Orellana & Phoenix, 2017; Roche *et al.*, 2015) recogen experiencias positivas de mediación lingüística, las cuales actúan como factores protectores ante el estrés en prácticas de complejidad moderada, como son hacer recados, leer cartas o escribir notas, ya que, a pesar de los síntomas de tensión que pueden provocar los factores contextuales, son circunstancias que proporcionan sensaciones de satisfacción y consecución de éxitos para la familia.

En el contexto europeo, predominan las investigaciones caracterizadas por un enfoque cualitativo (Antonini, 2016; Bauer, 2013; Cirillo *et al.*, 2010; Cline *et al.*, 2009), las cuales muestran que la mediación lingüística familiar en contextos interculturales es una práctica que sitúa al hijo como puente de comunicación entre dos adultos (Bauer, 2013; Cirillo *et al.*, 2010; García-Sánchez, 2010; García-Sánchez *et al.*, 2011; Reynolds *et al.*, 2015; Thompson *et al.*, 2018). Estos estudios también describen cómo se transforman y evolucionan los sentimientos y las percepciones de dicha práctica, y qué recursos psicológicos adquieren los niños y adolescentes a través de las diferentes experiencias.

En este sentido, los mediadores más pequeños se muestran despreocupados, al no intervenir en situaciones complejas, mientras que los adolescentes identifican sentimientos encontrados al tener que lidiar entre deberes académicos y obligaciones familiares (Antonini, 2016; Bauer, 2013; Cline *et al.*, 2009). Tales estudios recogen el deseo por parte de los niños de que los padres puedan aprender el idioma de origen y ser independientes en la gestión de la burocracia del hogar y en el contacto con las instituciones (Antonini, 2016; Morales & Aguayo, 2010).

Los profesionales que trabajan en el mundo educativo no deberían ignorar estas prácticas, que generalmente son desconocidas y resultan imperceptibles (Hall & Sham, 2007). Es más, el profesorado debería tomar conciencia de sus implicaciones y apoyar la proyección de guías y políticas orientadas a su atención (Cirillo *et al.*, 2010; Cline *et al.*, 2009).

Partiendo de la hipótesis de que la mediación lingüística infantojuvenil afecta al desarrollo emocional, familiar y académico, este estudio pretende analizar las actividades realizadas por hijos de inmigrantes de primera generación, con la finalidad de identificar el tipo de dificultades que surgen en

dichas situaciones. A su vez, recoge algunas propuestas que mejoran esta situación, tanto desde el contexto escolar como desde el familiar.

Método

Esta investigación de tipo cualitativo ha seguido tres fases: una etapa preparatoria, en la cual se establecieron los fundamentos y se revisaron las líneas de investigación; una segunda fase de trabajo de campo para la recogida de datos; y una fase final analítica, caracterizada por la reducción de datos, la consecución de resultados y la elaboración de conclusiones (Rodríguez *et al.*, 1996).

El enfoque teórico-metodológico ha seguido el paradigma interpretativo, ya que se pretende explorar las dimensiones de la mediación lingüística infantojuvenil como un fenómeno con múltiples interpretaciones y vertientes. Por ello, el estudio trata de revelar cómo responden los niños y adolescentes ante las necesidades de la familia, qué dificultades encuentran y cómo viven el desempeño de un rol clave en espacios que dominan los adultos.

El estudio se realizó en las Islas Baleares (España), donde coexisten dos lenguas oficiales, castellano y catalán, con las implicaciones académicas que esto supone para el alumnado. Los participantes del estudio son hijos de familias extranjeras, cuyos padres no dominan las dos lenguas oficiales, teniendo los menores que ejercer por tanto distintas modalidades de mediación lingüística a lo largo de su infancia. En concreto, la muestra se limitó a jóvenes de edades comprendidas entre 12 y 16 años, asumiendo que han vivenciado experiencias y tienen una capacidad narrativa y retrospectiva mayor que los niños de edades inferiores. Por otra parte, se contó con el testimonio y las experiencias de profesionales del ámbito educativo y de los servicios sociales.

Siguiendo un criterio de proximidad, la muestra consta de 8 alumnos de un instituto de las Islas Baleares, cuyo rasgo común es la vivencia de un proceso de aculturación y la experiencia de mediación lingüística para sus familias, emigradas entre los años 2000 y 2005. Sin embargo, la diversidad de los participantes radica en factores como: procedencia familiar, con 2 participantes de la India y 6 de Mali; género, definido por 3 chicos y 5 chicas; edad, contando con 2 alumnas de 12 años, 3 alumnos de 14 años y 3 alumnos de 16; y finalmente, orden generacional, con 2 hijos primogénitos, 1 hijo único y 5 hijas medianas. Además, se incluyen todos los niveles de rendimiento académico y de características familiares. Por otro lado, se contó con la participación de 2 docentes con más de 20 años de experiencia en la educación pública y con un educador social, los cuales son parte

del equipo docente del alumnado participante y han formado parte de programas de acogida del alumnado inmigrante, lo cual contribuyó a crear un ambiente más desinhibido en el grupo de discusión.

Las técnicas de recogida de datos fueron la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión. La primera permite crear un ambiente conversacional que no cohibe al participante y favorece la comunicación (Díaz-Bravo *et al.*, 2013; Díaz-Martínez, 2004), por lo que se llevaron a cabo 8 entrevistas de 45 minutos de duración. Los encuentros tuvieron lugar en un aula destinada a talleres lingüísticos, y los puntos principales a tratar fueron: experiencias de migración y aculturación, características familiares, experiencias de mediación lingüística, sentimientos, repercusiones y efectos sobre las dinámicas familiares.

Por otro lado, los grupos de discusión permiten identificar tendencias comunes entre los participantes y ofrecen la posibilidad de encontrar una diversidad de posturas, vivencias y percepciones (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013), por lo que, en este caso, se incluyeron alumnos y alumnas previamente entrevistados. Debido a las medidas sanitarias marcadas por el COVID-19, solo se pudo contar con un máximo de 8 personas presentes en el mismo espacio físico. En el grupo, compuesto por 6 participantes (3 alumnos, 2 profesoras y 1 educador social), se planteó la discusión de diferentes casos y dilemas orientados a la reflexión sobre las problemáticas a las que se enfrentan los niños mediadores, y su consideración desde el ámbito educativo.

El estudio se rigió por requisitos éticos y jurídicos, con la firma del consentimiento informado parental, en donde se detalla la protección de datos, el anonimato, la confidencialidad, la participación voluntaria en el estudio y el consentimiento para la grabación de las conversaciones. Los datos se almacenaron de manera codificada para garantizar el anonimato y se analizaron a partir de una línea deductiva mediante categorías basadas en el enfoque sistémico-ecológico (Bronfenbrenner, 1986), para proporcionar una visión de los efectos de la mediación lingüística enlazada a las influencias de los diferentes entornos sociales que interactúan con el niño o el adolescente mediador. El orden que se siguió fue el siguiente: se consideraron las percepciones individuales sobre la práctica de mediación; se situó la práctica en el contexto familiar, por ser el agente socializador más cercano a los jóvenes; se incluyó la actuación en el ambiente escolar; finalmente, se recogieron los aspectos de la mediación lingüística vinculados a la sociedad, la cultura y las políticas de atención a la ciudadanía migrante.

Para la gestión y el análisis de datos se escogió el software NVivo, que facilitó las adaptaciones metodológicas y procedimentales (Taylor & Bodgan, 1987). Las entrevistas fueron interpretadas de manera inmediata,

ya que determinaron las necesidades de información y trazaron las categorías principales del grupo focal.

Se consideraron distintas vertientes para garantizar la calidad del diseño de la investigación (Miles & Huberman, 1994), entre ellas la credibilidad, entendida como coherencia entre las interpretaciones del investigador y los significados de los participantes (Flick, 2007), la cual se garantizó mediante la grabación y transcripción de las sesiones de recogida de datos y el consenso de los implicados en la revisión y evaluación de las interpretaciones. Por su parte, la recogida de datos se llevó a cabo hasta lograr la saturación teórica y la comprensión exhaustiva de la información. Además, la triangulación de datos ayudó a obtener una exploración profunda de los elementos, usando los modos interconectados de la entrevista semiestructurada y el grupo focal, que permitieron analizar las respuestas de los objetivos del estudio (Denzin, 2012). A cada sujeto participante se le asignó un código: para las entrevistas, “En” con $n=1, \dots, 8$, y para los grupos de discusión, “GDnP” con $n=1, \dots, 3$, si se trataba de un profesional, y “GDnA” con $n=1, \dots, 3$, si era un alumno.

A través de la gestión de datos con NVivo se pudieron establecer cinco categorías conceptuales, extraídas a partir de una codificación previa de las transcripciones. La tabla 1 muestra la relación entre las categorías y las codificaciones, así como el porcentaje de participantes que trataron el contenido.

Tabla 1
Categorías conceptuales

Categoría conceptual	Codificación	Participación
1. Sentimientos y percepciones sobre mediación lingüística	Dificultades Predisposición Emociones Ganancias	45,5 %
2. Mediación lingüística en el ámbito familiar	Vulnerabilidad Vínculo materno Demandas paternas Obligaciones familiares Resiliencia Tipología de roles Tipología de mensajes	54,6 %
3. Mediación lingüística infantojuvenil y educación formal	Deberes académicos Tareas de interpretación invisibles Sensibilización del profesorado Preparación del profesorado Rol de alumno-tutor Falta de recursos institucionales	81,9 %
4. Hijos de inmigrantes y concepto de infancia	Otra infancia Repercusiones positivas Repercusiones negativas	36,4 %
5. Propuestas de mejora	Formación de progenitores	27,2 %

Nota: Elaboración propia a partir de NVivo

Cabe destacar que la participación en la primera y segunda categoría se relaciona exclusivamente con el contenido extraído mediante las entrevistas semiestructuradas, mientras que, en la tercera, cuarta y quinta categoría se entremezclan datos de ambas técnicas de recolección.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados según el orden de las categorías conceptuales que aparecen en la tabla 1, lo que nos permite dar una visión holística del fenómeno, iniciando con resultados relacionados a las aportaciones personales y finalizando con propuestas de mejora que derivan de cada categoría conceptual.

Sentimientos y percepciones sobre mediación lingüística

En relación con las experiencias de mediación lingüística, se identificó que, independientemente del orden que ocupan como hijos, todos los participantes han ejercido la práctica desde su infancia y siguen ejerciéndola en la actualidad. Al preguntar sobre dichas experiencias, una participante de 16 años enfatizó el tiempo que lleva ejerciendo la mediación: “¡Aún sigo traduciendo para mis padres! Tenía mis 8 añitos cuando empecé, cuando nos mandaban papeles para firmar, mi madre me hacía leerlos” (E5). Del mismo modo, E3 relata cómo su madre le solicitó la lectura de una carta también a los 8 años, debido a la ausencia de otros familiares.

Para los participantes, la mediación es una práctica que inició en edades de adquisición de la lectoescritura, y los ha acompañado durante gran parte de su vida, hecho que provoca una evolución de sus sentimientos. Las primeras experiencias son recordadas como situaciones de nerviosismo y ansiedad, ante el desconocimiento de las demandas de los adultos y las limitaciones en sus habilidades comprensivas y expresivas: “Era un nivel muy alto y no sabía ni qué responder. Antes sí decía qué pasará, y cómo me irá la traducción. Ahora ya me siento mejor que antes... voy aprendiendo” (E2). Tres de los participantes manifestaron que no sabían qué contestar y que experimentaron emociones de vergüenza al sentirse poco preparados: “Me ponía nerviosa al principio porque no lo entendía, es como un lenguaje diferente y yo también era pequeña” (E3).

A medida que acumulaban experiencias, los jóvenes fueron aprendiendo a superar dichas situaciones; por ejemplo, una entrevistada de 12 años explicó la adaptación a las demandas: “De pequeña no entendía algunas cosas, pero ahora sí porque ya voy al instituto y ya soy más grande y entiendo más cosas... Cuando era pequeña entendía menos el funcionamiento de los bancos o de los médicos” (E1). Los participantes explicaron

que con la experiencia se han ido dotando de estrategias y de recursos (la lectura, la interpretación y la exposición de ideas principales, la ejemplificación, la escucha activa y la interpretación de la posición de los interlocutores, la búsqueda de información en internet sobre trámites, plazos de entidades e instituciones, etc.) para solucionar demandas institucionales o de otras entidades.

Sin embargo, a pesar de desenvolverse con más facilidad en múltiples situaciones a medida que han ido creciendo, los participantes reconocieron que su predisposición hacia la práctica va disminuyendo, ya que aumentan sus obligaciones académicas, sienten necesidad de independencia o desarrollan otros intereses que ocupan su tiempo libre. Así lo expresa una participante de 12 años: “Me siento orgullosa de haber vivido esto, pero ahora como que ya no me gusta, porque ahora paso mi tiempo haciendo otras cosas y ya no me preguntan cosas tan importantes” (E6).

Aunque ya no sea una práctica de su agrado, una opinión común es que la mediación lingüística les acarrea beneficios como ciudadanos del futuro, ya que los anticipa al mundo de los adultos y les hace sentir más preparados que sus padres. En este sentido, hacen alusión al conocimiento de las instituciones, las ganancias en habilidades comunicativas o el valor del esfuerzo: “Pues yo, la verdad, me siento un poquito avanzada en el mundo exterior, o sea, no estoy en mi zona de confort y no sé lo que tendría que saber [como adolescente]... sé lo que es pagar la casa, pagar la luz, pagar todo... o sea, ya sé lo que es absolutamente todo” (E8).

Mediación lingüística en el ámbito familiar

Los entrevistados no solo han vivido su proceso de aculturación, sino que han contribuido a la integración sociocultural y al ejercicio de la ciudadanía de sus familiares. Adquiridas las lenguas oficiales en la escuela, los niños inician el apoyo a sus madres en la comunicación entre escuela y familia, o en la asistencia al médico, así como en las tareas diarias de subsistencia: “Yo le decía, mamá tengo que ir a una excursión y tienes que firmar aquí. Y ella me decía que se lo leyera, no vaya a ser mentira. Yo se lo leía todo y, como mandaban un mensaje a las madres donde sale todo, pues ella solo tenía que firmar” (E1).

Aunque la mediación supone algunos inconvenientes para los jóvenes, el apoyo y el refuerzo positivo del cumplimiento de estas tareas hacen que se sientan importantes y vinculados afectivamente a sus madres: “Yo la verdad que me sentía útil, básicamente. Es decir, aunque estuviera ocupada es una manera de decirle a mi madre ‘no voy a dejarte sola’, ¿sabes? Quiero estar por lo menos yo delante, o sea, yo me sentía bien por eso. Que me tiene en cuenta, por lo menos” (E4).

Los acontecimientos que rodean la traducción van ligados a situaciones tensas y desagradables en relación con sus padres, hecho que invita a la reflexión sobre la posición vulnerable de la persona con barreras idiomáticas, lo que reafirma la necesidad de que los jóvenes estén presentes en cualquiera de estas situaciones:

[...] la chica del colegio no dejaba que mi hermana saliera y le decía a mi madre que no podía salir porque si va al médico puede coger el virus. Me ha hecho recapacitar, porque si uno se encuentra a gente que no entiende bien el idioma, en vez de estresarse y ponerse a gritar, debería hablarle bien y sacar conclusiones, en vez de ponerse a gritar en medio del colegio... y mi madre le intentaba explicar cómo podía hacer, pero es que como no se le entiende... ¡Imagínate que estuviera sola! (E3)

A diferencia de las madres, los padres de todos los participantes emigraron a España siendo solteros, luego volvieron a sus países de origen para casarse y años más tarde solicitaron la reagrupación familiar, por lo cual tienen menos barreras lingüísticas que las madres y se desenvuelven con éxito en situaciones comunicativas. Sin embargo, necesitan de la asistencia de los hijos para las tareas más complejas, que son las que acarrean sentimientos negativos durante la traducción. Al preguntar por experiencias desafiantes, los participantes hicieron referencia a situaciones relacionadas con las demandas de los padres:

Ahora hace poco mi padre tuvo un problema con un trabajador suyo y llegamos a los juzgados, y yo allí tuve que traducir. A la policía también, y eso fue muy estresante para mí. Estaba nervioso y cuando me preguntaban cosas y tenía que contestar, a veces me quedaba bloqueado y no sabía qué responder. (E2)

Al tratarse de tareas burocráticas que comprometen la gestión y la seguridad de la economía familiar, sienten la presión de la responsabilidad que recae sobre ellos. Los participantes subrayan que los sentimientos de nerviosismo y desasosiego se debían a la complejidad de la interpretación de contenidos jurídicos y a la preocupación e impaciencia de sus padres.

Los jóvenes manifestaron en ese sentido que sus padres no son conscientes de la carga emocional que supone para sus hijos tener conocimiento de los problemas, los retos y los obstáculos económico-laborales de sus familias. Algunos adolescentes sienten que la mediación genera situaciones críticas para la buena relación con sus padres, aunque también perciben su preocupación y hacen referencia a la necesidad de persistir en el rol y brindarles apoyo emocional: "Si mi padre no fuera inmigrante y supiera

español, yo creo que sería mejor la relación. Es que creo que es por no saber español; si no él no me necesitaría para esto. Yo entiendo su preocupación” (E7).

Las jóvenes revelaron que, a pesar de sentirse afligidos por los problemas familiares que identifican a través de la mediación lingüística, intentan ocultar sus emociones mostrándose fuertes ante sus padres: “Mi padre se cree que no me enteraba, pero yo sí me enteraba porque si él me da para que lea algo pues claro que se me va a quedar en la cabeza [...]. Y me siento muy mal. Bueno, yo no le explico cómo me siento, pero se lo explico como él quiere que se lo explique” (E1).

El compromiso con la mediación lingüística es identificado como una forma de ayudar a sus familias. Los jóvenes comprenden y valoran la práctica como una contribución y un refuerzo que sus padres les brindan para afrontar su futuro como adultos: “Siento que hago de profesora con mi madre [...]. A base de lo que mi madre me decía que le explicara, que se me ha quedado en la mente, ya soy consciente de todo” (E8).

De acuerdo con el origen, se identifican dos perfiles: quienes emigraron junto a sus madres por reagrupación familiar durante su primera infancia, y que suelen encargarse de las tareas más complejas, y quienes nacieron en España, siendo los que manifestaron que sus padres creen que, como hijos menores, tienen más habilidades y conocimientos al haber nacido en el país receptor.

En cualquier caso, todos los participantes argumentaron la importancia de su papel como mediadores lingüísticos dentro del núcleo familiar: tres de ellos señalaron que cogieron el relevo de sus hermanos mayores, y que ahora son los más solicitados porque nacieron en España; dos más hicieron referencia a su alto nivel de fluidez, tanto en español como en su idioma de origen, a diferencia de sus hermanos, que mezclan los idiomas.

En función del tipo de contenido que interpretan, los participantes identificaron distintos roles ejercidos en función de la edad: los mayores se refirieron a contenidos relacionados con la gestión del hogar; los medianos, a contenidos relacionados con la escuela y el contexto sanitario; y los más pequeños, a las tareas de leer y responder mensajes de móvil.

Mediación lingüística infantil y educación formal

Un tema recurrente es la traducción y la interpretación en dos instituciones sociales: la escuela y los centros sanitarios, en tanto que ambas constituyen, junto al entorno familiar, los primeros escenarios de aprendizaje de la mediación lingüística.

En el ámbito escolar, los niños se sitúan entre las figuras de autoridad representadas por sus padres y sus maestros. En tal sentido, los niños

han sido partícipes de su seguimiento escolar y se han involucrado en la solución de problemas, por ejemplo, yendo a recoger las notas o estando presentes en las reuniones de padres. Un joven recuerda sus primeras experiencias de la siguiente manera: “Cuando íbamos a mi colegio y mis padres tenían que hablar con mi profesor o el director, me pedían traducir las cosas, y yo ahí tenía problemas porque yo no sabía lo que significaba lo que me decían, porque aún era muy pequeño” (E2).

Preguntando por experiencias a destacar de su infancia, una participante relató:

[...] yo me peleé con un niño y llamaron a mi madre. Cuando le contaron lo que había pasado, ella solo entendía que yo le había pegado. No entendía nada más de lo que le estaba explicando el director. Entonces tuve que traducir yo para que se enterara y me costó mucho, ese día se me ha quedado... (E5)

En este caso, la adolescente se encontraba en una situación comprometida, ya que su madre interpretaba su traducción como una defensa y, por consiguiente, no confiaba plenamente en ella. Además de llevar a cabo traducciones entre padres y docentes, los entrevistados señalaron que, para ayudar a sus madres en la comunicación en otros servicios públicos, como la sanidad, debían faltar a la escuela:

Cuando llegábamos a clase y me decían: “¿por qué no has venido?”, yo decía que estaba con mi madre y puedes hablar con mi madre si quieres. Y claro, ellas hablaban y mi madre no sabe muy bien el español. Entonces venía la maestra y me decía: “que te vamos a poner falta de asistencia” ... y yo me quedaba... yo tengo que ayudar a mi madre, y no me parecía normal. (GD2A)

Al respecto, los profesores que participaron consideraron que estos casos deberían ser valorados como un motivo justificado de falta de asistencia, tal como defiende una profesora participante: “Debería ser un plus para valorar al alumno, porque desde el momento en el que hace un esfuerzo superior y mucho más importante que los demás, quizás ha aprendido más con esta salida que dentro de la clase” (GD1P).

Aunque la asistencia a reuniones de padres y profesores no fue un tema muy prominente en las entrevistas, los participantes reportaron que, por petición de sus maestros, contribuyeron a la acogida y la integración de algún compañero recién llegado de su mismo país de origen: “Me acuerdo en infantil, cuando tenía que pasar a primaria, fui a recoger las notas y estaba mi profesora de infantil de hace tiempo, y yo ayudé a traducir a una

amiga de mi madre que estaba allí” (E4). Además, algunos participantes se sintieron abrumados por el exceso de trabajo que esto suponía:

Vino una niña nueva a la escuela, y entonces no sabía casi nada... Y entonces una profesora me dijo que, como nuestras madres eran amigas, le explicara en mi idioma todo lo que explicaba la profesora... Yo me sentí muy agobiada porque entre que la profesora me decía cosas a mí, y yo las tenía que traducir porque yo no sabía tanto del idioma, yo nunca he viajado a mi país, lo único que controlo es lo que me han enseñado en casa. (E1)

En cambio, otros identificaron fortalezas en sus nuevos compañeros y vieron el acercamiento como una oportunidad de aprendizaje mutuo, tal y como lo hace notar un participante:

Cuando estaba en tercero de primaria vino un niño de la India, y como no sabía español me sentaron su lado solo para explicarle todo en nuestro idioma y para ayudarle con el español y todo eso, ¿no? Pero era para mí muy competitivo, porque él era bueno en matemáticas y yo pues me sentí mal... Yo no hacía nada y él hacía bien las cosas. Entonces dije, tengo que aprender un poco de él, que era bueno en *mates*. Le dije que yo le ayudo con el idioma y él me ayuda en matemáticas... hicimos como un pacto. (E2)

Precisamente, la llegada de alumnos extranjeros fue un tema que emergió en el grupo focal, ya que tanto las profesoras de acogida lingüística como el educador social narran que trabajan este tema desde una perspectiva más integral que el profesorado tutor del aula ordinaria. Por otra parte, una docente hizo una reflexión y una comparativa entre la experiencia del alumnado nacido en España y el que llega en edad adolescente:

Ellos [los participantes] han nacido en Mallorca y son mallorquines y creo que la experiencia es diferente a los niños que llegan ahora al instituto, que llegan directamente de sus países... Nos llegan rebotados porque suelen venir por reagrupación familiar, los padres hace años que se fueron y los dejaron pequeños en sus países. Claro, de repente los traen aquí y son adolescentes, con todos los problemas de esta etapa; se encuentran unos padres desconocidos, que empiezan a dar órdenes. (GD3P)

Siguiendo la misma línea argumental y en referencia a la mediación lingüística, la misma participante comenta además la dificultad de integrarse en una comunidad bilingüe como la balear: “Creo que hubiera sido interesante la aportación de alguno de estos casos, porque se tienen que integrar

en un lugar donde existen dos lenguas. Todo cambia mucho para ellos, además, cuando por fin aprenden el idioma, encima tienen que hacer de traductores para sus padres” (GD3P). Los demás profesionales, de acuerdo con esta perspectiva, consideraron que el periodo de desarrollo en el que los jóvenes se inician en la mediación marca significativamente su experiencia y su relación con los padres.

Otro núcleo temático relevante, tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión, fue la disputa que los adolescentes expresan entre la presión de sus deberes académicos y sus obligaciones familiares, vinculada a la mediación lingüística. Un participante expresó su inquietud en ese sentido de la siguiente manera: “El otro día tenía un examen y mi padre esa misma noche me mandó un trabajo, y yo le dije que no podía, que tengo que estudiar. Me dijo que ya estudiaría luego, me dio media hora para hacer lo que me pedía. Y claro... estaba preocupado por mis exámenes” (GD2A).

Otro punto a destacar, surgido en el grupo focal, es el nivel de exigencia al que suelen enfrentarse a la hora de trabajar con documentos y formularios:

Mi madre lo hace mucho... por ejemplo, voy a un repaso y tenía que rellenar un papel donde ponía lo de la guardería, por ejemplo. Y entonces me dijo: “haz buena letra por favor, que no haya mamarrachos, escríbelo bien, sin faltas”, y lo dijo así muy bien... Pero luego me regañó porque no estaba lo suficientemente bien, y digo: “entonces ya no lo hago más, porque si lo hago y me regañas...”. (GD1A)

Los profesionales, atentos a ambos testimonios, reflexionaron sobre el sacrificio que supone para el niño. Además, recalcaron la falta de formación, conciencia y sensibilización del profesorado en materia de inclusión y atención a la diversidad:

Yo creo que nos hace falta cambiar el sistema escolar y aceptar que venimos de diferentes partes del mundo, y que las cosas han cambiado. Y muchos profesores aún no han dado este paso. Nosotras que somos las profesoras de acogida lingüística, sí hemos dado este paso... Y alguno que otro profesor se ha implicado, pero este paso en el sistema escolar no está dado aún ni en primaria. (GD3P)

Por otra parte, los participantes también expresaron que la escuela no tiene en cuenta su situación emocional: “La parte emocional a veces queda descuidada y es lo que debemos intentar suplir e intentar mejorar. Yo creo que a veces no pensamos que su situación es muy difícil” (GD1P).

Todas estas observaciones se relacionaron también con la evaluación y la valoración de las facultades que adquieren estos niños a través de dichas prácticas, tema que ya emergió en las entrevistas. En general, el alumnado participante reflexionó sobre los contenidos desarrollados a través de la mediación lingüística como un aprendizaje necesario para todos los jóvenes. Hablando sobre este aspecto, una de las jóvenes manifestó:

¡No lo valoran, directamente! No lo valoran, no saben ni que existe... Esto es "os enseñamos hasta cuarto y ya está". Pero todo lo que he aprendido yo fuera del instituto, en ningún momento, ninguno, lo he visto yo en cuatro años que estoy en el instituto. Que también es lengua, también son mates, también son tecnología, también son... No se valora lo que realmente sabe hacer una persona. (E5)

Vinculado al concepto de evaluación académica, los profesionales reconocieron que las habilidades adquiridas mediante la práctica de mediación no se llegan a evaluar desde la educación formal. Sin embargo, insistieron en la importancia de la evaluación por competencias básicas, para valorar habilidades y aptitudes, y la necesidad de un cambio metodológico en el centro educativo.

Hijos de inmigrantes y concepto de infancia

Los participantes hicieron una distinción muy clara entre su infancia y la de sus padres. Un discurso muy recurrente fue hacer referencia al concepto de *hijos de inmigrantes*, con el cual se identifican, como grupo que tiene unas características y que comparte una serie de experiencias comunes, entre las cuales se encuentra la mediación lingüística. Algunos reflexionaron sobre la dificultad de vivir una infancia diferente, marcada por la ayuda a la familia: "A veces yo pienso que no he tenido la misma infancia que la gente de aquí, ¿no? Y a veces es difícil porque piensas que podrías tener una infancia mejor... como los niños españoles" (E1).

Otra joven opinó que, a pesar de ser una práctica atípica que desentona con su etapa evolutiva, es una tarea que hace que los niños sean conscientes de las decisiones que deben tomar en la vida:

Yo lo veo un poco mal, la verdad, porque el niño no tiene edad para hacer estas cosas, ¿no? Está con las letras, con las multiplicaciones... Pero si veo un niño que hace de traductor, más que nada digo: "Ostras, este niño va por buen camino". Los hijos de inmigrantes, gracias a eso..., gracias a esto, nosotros decimos esto está bien, esto está mal, esto no sé qué..., yo por lo menos sé lo que está bien y lo que está mal. (E8)

Propuestas de mejora

En el grupo focal de profesionales y alumnos se deliberó sobre las posibles actuaciones que pudieran mejorar sus experiencias. Los profesionales hicieron referencia a la falta de recursos personales de traducción profesional en las instituciones públicas, hecho que liberaría a los niños de asistir a dichos encuentros. Una profesora resaltó la falta de implicación gubernamental de la siguiente manera: “Yo insisto que durante una época aquí en Mallorca, y de forma bien real, hubo un interés por parte de los políticos en que la gente de fuera aprendiese el idioma propio y aprendiera a rellenar documentos” (GD3P).

Dentro de este marco, otra profesora quiso significar la importancia de dar herramientas a los padres a través de una propuesta de aprendizaje intergeneracional que beneficiaría tanto a padres como a niños. En este caso, los niños harían de profesores y los padres recibirían una ayuda de una forma más positiva: “Creo que deberíamos enseñar a pescar, no debemos dar el pescado, y mucho menos debemos dejar que lo pesque un niño o un adolescente” (GD2P).

Discusión

A través de la investigación, se indaga sobre una realidad desconocida en nuestro contexto, explorando las vivencias y los obstáculos que supone la mediación lingüística infantojuvenil en diferentes ámbitos de la vida de los niños que la practican, aspecto que habitualmente no se tiene en consideración desde las instituciones educativas.

Para ello no solo se prestó especial atención a las experiencias de los niños y adolescentes, sujetos protagonistas que compartieron sus vivencias, sino también a la aportación del punto de vista de profesionales del ámbito educativo y de los servicios sociales. Por otro lado, tanto jóvenes como profesionales deliberaron sobre las posibles actuaciones que mejorarían la situación de los niños mediadores.

Los resultados de este estudio indican que la falta de redes de apoyo y de mediación y las barreras lingüísticas que tienen los progenitores, escasamente competentes en su desarrollo lingüístico, obligan a los niños a interactuar con profesionales y documentos de instituciones educativas, médicas, jurídicas y administrativas, instándolos a interpretar mensajes y claves culturales y contextuales que van más allá de sus posibilidades, y que pueden incluso acarrear efectos negativos en su desarrollo.

Este estudio sugiere que la mediación interlingüística es un eje significativo en las vidas de estos jóvenes, ya que se trata de una práctica que se prolonga más allá de su infancia. Este resultado es consistente con las

investigaciones realizadas con estudiantes universitarios y adultos de origen inmigrante en Estados Unidos, que demostraron que la traducción y la interpretación sigue hasta la edad adulta, incluso cuando la familia tiene las competencias lingüísticas necesarias (Weisskirch, 2006; Weisskirch *et al.*, 2011).

Desde un punto de vista pragmático, se detectó que una de las principales dificultades en las primeras etapas es la iniciación en la traducción y la interpretación desde el momento en que acceden a la escritura. En este periodo del desarrollo, los niños, que mínimamente pueden interpretar materiales escritos, viven con confusión y ansiedad la traducción de interacciones orales en lugares como la escuela y el centro sanitario, al igual que la interpretación de informes y recetas médicas y la identificación y lectura de cartas.

De acuerdo con las evidencias aportadas por Sherman & Homoláč (2017), es interesante observar que, en todos los casos de este estudio, los participantes recordaron sus primeras experiencias como situaciones incómodas, que fueron mejorando a medida que adquirían competencias y se adaptaban a las exigencias del rol. En consonancia con lo anterior, Rainey *et al.* (2014) analizaron los factores de riesgo asociados a la mediación lingüística en diferentes grupos de edad, y encontraron que las personas que se iniciaron en edades tempranas manifiestan un riesgo menor de presentar niveles elevados de ansiedad durante la traducción, respecto a otros grupos que se iniciaron en la adolescencia.

Por otro lado, se halló que la dificultad de las traducciones que conllevan una implicación cognitiva compleja se acentúa con la impaciencia de los padres, además de la responsabilidad y la presión que implican, al tratarse de contenidos que comprometen la economía familiar (Anguiano, 2018; Kim *et al.*, 2018; Rainey *et al.*, 2014). Por consiguiente, los niños expuestos a los problemas financieros, legales o de salud de la familia, se ven afectados emocionalmente por el conocimiento de los problemas del hogar, desarrollando una empatía hacia los padres que se ratifica en la necesidad de estar permanentemente disponibles para ellos.

En este sentido, se ha identificado que los mediadores lingüísticos familiares no solo se exponen al estrés de la dificultad de la práctica, sino que también se familiarizan con la presión que implica la responsabilidad de gestión del hogar, formando parte de la solución de problemas relacionados con su propia escolarización, o con contratos laborales, asuntos bancarios, seguros, facturas, etc. (Roche *et al.*, 2015). Por consiguiente, no se debería subestimar el papel que tiene esta práctica en la calidad de la crianza y la relación filio-parental, ya que se ha observado, en concordancia con otros estudios (Cline *et al.*, 2014; Oznobishin & Kurman, 2009; Titzmann, 2012), que los hijos de inmigrantes adquieren a través de la

mediación lingüística una actitud de parentificación, caracterizada por el sentimiento de protección y arropamiento emocional hacia sus padres, al percibirlos en una posición de vulnerabilidad y dependencia.

Por otra parte, los resultados también sostienen que, a pesar de la frustración, la carga emocional negativa y el esfuerzo cognitivo que supone, la mediación interlingüística contribuye al desarrollo de un autoconcepto positivo, ya que ayuda a que los niños identifiquen y valoren sus propias capacidades potenciales a través de la superación de diferentes retos y dificultades, sintiéndose así más preparados para el futuro. Estos resultados apoyan más la idea de que los niños mediadores desarrollan capacidades de resiliencia y de responsabilidad a través de la traducción e interpretación, entendidas como obligaciones familiares (Anguiano, 2018).

En referencia al ámbito educativo, los datos hallados mostraron que los niños se encuentran en una posición doblemente vulnerable, ya que ellos son, a la vez, el objeto del encuentro entre la familia y las instituciones y el único canal de comunicación. Además, deben representar también los intereses de su familia ante la institución educativa, transmitir el discurso de esta a los padres y, a veces, defenderse a sí mismos (Cline *et al.*, 2014; Orellana & Phoenix, 2017; Reynolds *et al.*, 2015; Roche *et al.*, 2015).

Un hallazgo importante fue la falta de conciencia y la incompreensión respecto de la importancia y la relevancia que la mediación interlingüística tiene en la vida de los alumnos. Dado que los niños ejercen un rol crucial para la subsistencia de sus familias, se planteó la necesidad de justificar sus faltas de asistencia y, sobre todo, de no cuestionar al niño y valorar positivamente la tarea que desempeña fuera de la escuela.

Otro resultado prominente relacionado con la escuela se refiere a la traducción y el acompañamiento diario a compañeros recién llegados, por demanda del profesorado, tarea que suele asignarse a los niños de origen extranjero para optimizar recursos y facilitar la integración de aquellos (García-Sánchez, 2010; Morales & Aguayo, 2010). Esta responsabilidad añadida al niño mediador puede ser percibida como una carga y un estrés adicional, o como una tarea de mediación más. Por consiguiente, los docentes deberíamos considerar el riesgo psicosocial al cual están expuestos nuestros alumnos antes de asignarles un deber que les puede suponer un elemento más de estrés.

Además, las obligaciones familiares de los adolescentes entran en disputa con el aumento progresivo de tareas y responsabilidades académicas, lo que los lleva a hacer esfuerzos para ajustar y equilibrar ambos espacios de su vida. Por parte de los docentes, se hizo hincapié en la importancia de valorar la dimensión emocional del alumnado inmigrante y hacer visible el sacrificio al que están expuestos, para apreciar y así recompensar sus

competencias y habilidades adquiridas mediante la mediación, ya que desde el sistema de evaluación tradicional no se tienen en cuenta.

En referencia a la búsqueda de soluciones y propuestas de mejora, se obtuvo como resultado el planteamiento de un aprendizaje intergeneracional a través del juego, para que los niños transmitan a sus padres las competencias y habilidades que manejan durante la mediación interlingüística. Al respecto, encontramos una investigación en España que puso en evidencia cómo los niños de origen inmigrante participan en el aprendizaje sociolingüístico de sus padres, corrigiendo y evaluando sus competencias lingüísticas (Llompert-Esbert, 2016). Finalmente, las aportaciones obtenidas demuestran que los niños tienen un concepto interiorizado de infancia no normativa, al tiempo que se sienten identificados y reflejados con la experiencia de otros hijos de inmigrantes, sin hacer distinción de procedencias, además de que se atribuyen características y sentimientos comunes.

Una implicación importante de estos hallazgos es la inevitabilidad de la mediación interlingüística en el día a día del alumnado, hecho que la establece como una práctica a tomar en consideración dentro del contexto escolar. Se requiere pues que el profesorado tome conciencia del importante papel que tiene esta práctica, y de la necesidad de apoyar la proyección de guías y prácticas orientadas a su atención.

Se ha demostrado así que los niños no son receptores pasivos de una socialización determinada por los adultos, sino que son sujetos activos que tienen respuestas adaptativas a las demandas sociales por las que se ven afectados. La práctica de mediación es un testimonio más de que la infancia no es un concepto únicamente vinculado al juego, y que tenemos niños en nuestras aulas cuyas infancias están marcadas por diferentes circunstancias y necesidades, como podrían ser el cuidado de padres o hermanos con discapacidad, la traducción a la familia, el trabajo doméstico, etc. Por otro lado, los resultados sugieren un cambio de metodología, tanto en el sistema de evaluación del alumnado como en la acogida y atención de todas sus necesidades. Por ello, se hace necesaria la formación y la concienciación del profesorado en materia de atención a la diversidad desde una perspectiva horizontal, partiendo de las experiencias de los niños.

Es necesario considerar, además, una serie de limitaciones en varios sentidos. En referencia a la naturaleza del estudio, podemos decir que puede existir un sesgo a la hora de discutir los significados de la mediación interlingüística en la infancia, ya que nos basamos en las percepciones construidas por jóvenes desde un enfoque transversal, que debería ser apoyado por evidencias de estudios longitudinales, los cuales podrían contribuir a comprender la evolución de las percepciones y sentimientos a lo largo del desarrollo del sujeto. Paralelamente, sería interesante realizar un estudio

cuantitativo posterior, para confirmar la validez de los resultados aportados. A su vez, en una futura investigación se podría analizar la experiencia de los mediadores interlingüísticos que debutan en la adolescencia y que viven el aprendizaje del idioma a la vez que desempeñan prácticas de mediación.

Desde un punto de vista prospectivo, sería interesante que futuros estudios aborden también el tema en diferentes contextos nacionales, para definir cuál es la situación en nuestro país e identificar las peculiaridades de cada comunidad y de las familias inmigrantes que recurren a la mediación interlingüística como medio de superar las demandas sociales e institucionales.

Dada la dificultad de acceder a otros centros educativos, a causa de las restricciones por la COVID-19, la selección de la muestra se realizó por criterio de proximidad, además de que la participación se vio limitada también por el calendario académico de los jóvenes, marcado por la semi-presencialidad. Por último, cabe destacar que, aunque muchos alumnos se animaron a participar, no fue esto posible por la negación de sus familias.

Conclusiones

El estudio ha constatado que la mediación interlingüística es una práctica multidimensional, e implica una serie de efectos que las instituciones educativas, corresponsables de la transición de la infancia hasta la edad adulta, deberían tomar en cuenta. De los resultados obtenidos podríamos concluir que los jóvenes tienen percepciones encontradas hacia esta práctica tanto dentro como fuera del núcleo familiar, y que su realidad y bienestar cotidiano se ven comprometidos por los sentimientos que genera la complejidad del contenido de las situaciones en las que se interviene, así como por la excesiva participación en los problemas familiares. Por otra parte, se trata igualmente de una práctica cuyas implicaciones son invisibles, tanto desde el contexto familiar, como desde el ámbito educativo, ya que padres y profesionales de la educación exigen la intervención de los niños sin considerar el riesgo psicosocial al que les exponen.

Este trabajo presenta entonces un estudio inicial para explorar la mediación en nuestro contexto más cercano, a fin de proporcionar evidencias que impulsen la concienciación de profesionales y de familias sobre las dificultades de esta práctica, así como la orientación de políticas y actividades dedicadas a su atención. Si se desea definir aún más las implicaciones de esta situación en las Islas Baleares, se requiere de más investigaciones que permitan validar y complementar los datos obtenidos a través de otras visiones y enfoques, tales como las aportaciones de los individuos emigrados durante la adolescencia, el punto de vista de los progenitores o el análisis de

la mediación interlingüística, llevada a cabo por los niños más pequeños al tiempo que aprenden la lectoescritura. Finalmente, surgen algunas incógnitas para explorar, ya que, al haber detectado puntos en común en las experiencias de mediación de niños de diferentes géneros, orígenes, situaciones familiares y niveles de éxito académico, sería interesante vislumbrar de igual modo las diferencias, atendiendo, precisamente, a estos mismos factores.

Sobre los autores

Nadya El Jouhri-Fardi es maestra de Educación Primaria con Mención en Apoyo Educativo, contratada por la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca de las Islas Baleares, España, y miembro del Equipo de Orientación del IES Guillem Sagrera, España.

Sara Bagur-Pons es doctoranda en Educación con contrato de Formación de Profesorado Universitario (FPU19/02941) en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, España. Miembro del Grupo de Investigación de Escuela Inclusiva y Diversidad (GREID). Líneas de investigación: atención temprana, educación inclusiva, metodología mixta.

Sebastià Verger-Gelabert es profesor titular del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, España. Investigador principal del Grupo de Investigación de Escuela Inclusiva y Diversidad (GREID). Líneas de investigación: educación inclusiva, pedagogía hospitalaria, atención temprana.

María Rosa Rosselló-Ramon es profesora titular del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, España. Miembro del Grupo de Investigación de Escuela Inclusiva y Diversidad (GREID). Líneas de investigación: educación inclusiva, didáctica y currículum, organización escolar.

Referencias bibliográficas

- Anguiano, R. M. (2018). Language brokering among Latino immigrant families: Moderating variables and youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(1), 222-242. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0744-y>
- Antonini, R. (2010). The Study of Child Language Brokering: Past, Current and Emerging Research. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies of Language and Culture*, (10), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542912.pdf>
- Antonini, R. (2015a). Child Language Brokering. En F. Pochhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (p. 48). Routledge.
- Antonini, R. (2015b). Unseen forms of interpreting: Child language brokering in Italy. *Cultus*, 8, 96-112. <http://hdl.handle.net/11585/572467>

- Antonini, R. (2016). Caught in the middle: child language brokering as a form of unrecognised language service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 710-725. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127931>
- Bauer, E. (2013). Reconstructing moral identities in memories of childhood language brokering experiences. *International Migration*, 51(5), 205-218. <https://doi.org/10.1111/imig.12030>
- Blini, L. (2009). La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *ENTRECULTURAS*, 1, 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4011227>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723. <https://psycnet.apa.org/record/1987-06791-001>
- Cirillo, L., Torresi, I., & Valentini, C. (2010). Institutional perceptions of child language brokering in Emilia Romagna. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies of Language and Culture*, 105-124. <http://hdl.handle.net/10863/1164>
- Cline, T., Crafter, S., de Abreu, G., & O'Dell, L. (2009). Changing families, changing childhoods: Changing schools? *Pastoral Care in Education*. 27(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/02643940902731872>
- Cline, T., Crafter, S., & Prokopiou, E. (2014). Child language brokering in schools: a discussion of selected findings from a survey of teachers and ex-students. *Educational and Child Psychology*, 31(2), 34-45. <http://oro.open.ac.uk/48377/>
- Corona, R., Stevens, L. F., Halfond, R. W., Shaffer, C. M., Reid-Quinones, K., & Gonzalez, T. (2012). A qualitative analysis of what Latino parents and adolescents think and feel about language brokering. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 788-798. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9536-2>
- De Arriba, C. (2003). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Díaz-Martínez, C. (2004). *Teoría y metodología de los estudios de la mujer y el género*. Policopiado, Neuquén.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Sánchez, I. M. (2010). (Re)shaping practices in translation: How Moroccan immigrant children and families navigate continuity and change. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies of Language and Culture*, (9), 182-214. https://mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/09%20garcia-sanchez%20pp182_214.pdf
- García-Sánchez, I. M., Orellana, M. F., & Hopkins, M. (2011). Facilitating intercultural communication in parent-teacher conferences: Lessons from child translators. *Multicultural Perspectives*, 13(3), 148-154. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.594387>
- Guan, S. S. A., Greenfield, P. M., & Orellana, M. F. (2014). Translating into understanding: Language brokering and prosocial development in emerging adults from immigrant families. *Journal of Adolescent Research*, 29(3), 331-355. <https://doi.org/10.1177/0743558413520223>

- Gustafsson, K., Norström, E., & Höglund, P. (2019). Language interpreting and brokering in Swedish public service institutions: the use of children for multilingual communication. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 71, 13-26. <https://doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3260>
- Hall, N., & Sham, S. (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>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hua, J. M., & Costigan, C. L. (2012). The familial context of adolescent language brokering within immigrant Chinese families in Canada. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(7), 894-906. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9682-2>
- Kam, J. A. (2011). The effects of language brokering frequency and feelings on Mexican-heritage youth's mental health and risky behaviors. *Journal of Communication*, 61(3), 455-475. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01552.x>
- Kam, J., & Lazarevic, V. (2014). Communicating for one's family: An interdisciplinary review of language and cultural brokering in immigrant families. *Annals of the International Communication Association*, 38(1), 3-37. <https://doi.org/10.1080/23808985.2014.11679157>
- Kim, S. Y., Hou, Y., & Gonzalez, Y. (2017). Language brokering and depressive symptoms in Mexican-American adolescents: Parent-child alienation and resilience as moderators. *Child Development*, 88(3), 867-881. <https://doi.org/10.1111/cdev.12620>
- Kim, S. Y., Hou, Y., Song, J., Schwartz, S. J., Chen, S., Zhang, M., ... & Parra-Medina, D. (2018). Profiles of language brokering experiences and contextual stressors: Implications for adolescent outcomes in Mexican immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1629-1648. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0851-4>
- Llompert-Esbert, J. (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morales, A., & Aguayo, D. (2010). Parents and children talk about their language brokering experiences: A case of a Mexican immigrant family. *MediAzioni*, 10, 215-238. https://www.academia.edu/15667563/Parents_and_children_talk_about_their_language_brokering_experiences_The_case_of_a_Mexican_immigrant_family
- Morales, A., & Hanson, W. E. (2005). Language brokering: An integrative review of the literature. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(4), 471-503. <https://doi.org/10.1177/0739986305281333>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Sage.
- Orellana, M. F., & Phoenix, A. (2017). Re-interpreting: Narratives of childhood language brokering over time. *Childhood*, 24(2), 183-196. <https://doi.org/10.1177/0907568216671178>
- Oznobishin, O., & Kurman, J. (2009). Parent-child role reversal and psychological adjustment among immigrant youth in Israel. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 405-415. <https://doi.org/10.1037/a0015811>

- Rainey, V. R., Flores, V., Morrison, R. G., David, E. J. R., & Siltan, R. L. (2014). Mental health risk factors associated with childhood language brokering. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 463-478. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.870180>
- Reynolds, J. F., Orellana, M. F., & García-Sánchez, I. (2015). In the service of surveillance: Immigrant child language brokers in parent-teacher conferences. *Langage et Societe*, (3), 91-108. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2015-3-page-91.htm>
- Roche, K. M., Lambert, S. F., Ghazarian, S. R., & Little, T. D. (2015). Adolescent language brokering in diverse contexts: Associations with parenting and parent-youth relationships in a new immigrant destination area. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(1), 77-89. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0154-3>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Shen, Y., Tilton, K. E., & Kim, S. Y. (2017). Outcomes of language brokering, mediators and moderators: A systematic review. En R. S. Weisskirch (Ed.), *Language brokering in immigrant families: Theories and contexts* (pp. 47-71). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Sherman, T., & Homoláč, J. (2017). "The older I got, it wasn't a problem for me anymore": Language brokering as a managed activity and a narrated experience among young Vietnamese immigrants in the Czech Republic. *Multilingua*, 36(1), 1-29. <https://doi.org/10.1515/multi-2015-0027>
- Smith, P. (2015). *Handbook of research on cross-cultural approaches to language and literacy development*. IGI Global.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Básica.
- Thompson, S. R., Green, L. L., Taylor, M. S., & Corey, K. J. (2018). Using altered art for children who language broker: Navigating roles and transitions. *Journal of Mental Health Counseling*, 40(4), 302-315.
- Titzmann, P. F. (2012). Growing up too soon? Parentification among immigrant and native adolescents in Germany. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(7), 880-893. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9711-1>
- Trovato, G. (2013). Breve acercamiento a la mediación cultural: hacia una delimitación del campo de estudio y una aproximación a sus aplicaciones didácticas en la combinación de lenguas español-italiano. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 333-352. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42248>
- Trovato, G. (2014). Las estrategias de la mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (español-italiano). *Dialogía*, 8, 162-180. <https://journals.uio.no/Dialogia/article/view/1003>
- Trovato, G. (2015). La mediación lingüística y cultural: algunas observaciones acerca de su complejidad conceptual y su colocación en el contexto universitario italiano. *Tejuelo*, 21, 65-84. <https://tejuelo.unex.es/article/view/1633>
- Trovato, G. (2019). Una aproximación a un modelo de evaluación para la mediación lingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). *Tonos Digital*, 39(0), 1-28. <https://www.proquest.com/openview/3fcfdabe3dc8cf9585a98546f5212e1f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035772>

- Weisskirch, R. S. (2006). Emotional aspects of language brokering among Mexican American adults. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(4), 332-343. <https://doi.org/10.2167/jmmd421.1>
- Weisskirch, R. S. (2013). Family relationships, self-esteem, and self-efficacy among language brokering Mexican American emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1147-1155. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9678-x>
- Weisskirch, R. S., Kim, S., Zamboanga, B. L., Schwartz, S. J., Bersamin, M., & Umana-Taylor, A. J. (2011). Cultural influences for college student language brokers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17, 43-51. <https://doi.org/10.1037/a0021665>
- Wu, N. H., & Kim, S. Y. (2009). Chinese American adolescents' perceptions of the language brokering experience as a sense of burden and sense of efficacy. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(5), 703-718. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9379-3>