

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

DIPARTIMENTO DI INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE

**Corso di Laurea Magistrale in Interpretazione (classe LM -94)**

TESI DI LAUREA

in

Lingua spagnola (lingua B) per interpreti - 92971

**La interpretación dialógica *ad hoc*: el caso de menores  
magrebíes en España en labores de intermediación lingüística**

CANDIDATA: Ilaria Cocumelli Ortuño

RELATRICE:

Prof.ssa Maria Jesús González Rodríguez

CORRELATRICI:

Prof.ssa Ana Isabel Foulquié Rubio

Dott.ssa Nicoletta Spinolo

Anno Accademico 2023/2024 Terzo Appello

«En contra de lo que sucede con los árboles, los caminos no brotan del suelo al azar de las sementeras. Tienen un origen, igual que nosotros. Un origen ilusorio, puesto que una carretera nunca empieza de verdad en sitio alguno; antes de la primera revuelta, algo más atrás, ya había otra revuelta, y otra más. Origen inaprensible, porque en cada encrucijada se han sumado otros caminos que procedían de otros orígenes».

Amin Maalouf, *Orígenes*

# Índice

Resumen .....	3
Abstract .....	4
Introducción .....	5
Capítulo 1 – Marco teórico.....	8
1.1    Figuras profesionales: ¿mediador o intérprete en los servicios públicos? .....	8
1.1.1.    ¿Qué es la ISP?.....	9
1.1.2.    La figura del mediador en los servicios públicos .....	10
1.1.3.    La figura del intérprete en los servicios públicos.....	16
1.2.    Figuras no profesionales: intermediación lingüística por parte de menores .....	25
1.2.1.    Definición de la ILM.....	26
1.2.2.    Roles y características de los menores .....	28
1.2.3.    El entorno familiar .....	30
1.2.4.    El impacto de la ILM .....	32
1.2.5.    La perspectiva de los participantes de la ILM.....	37
Capítulo 2 – Contextualización del estudio.....	40
2.1    El fenómeno de la migración en el mundo.....	40
2.2    El contexto europeo.....	44
2.3    La población migrante en España .....	50
2.3.1    La protección legislativa de los inmigrantes .....	54
2.3.2    Población extranjera en la Comunidad Valenciana.....	55
Capítulo 3 – Metodología.....	61
3.1.    Objetivos e hipótesis del estudio .....	61
3.1.1.    Objetivos .....	61
3.1.2    Hipótesis.....	62
3.2    Instrumento: la entrevista semiestructurada .....	62
3.2.2    Diseño de la entrevista .....	66
3.2.3    Recogida de datos: administración de las entrevistas .....	71
3.3    Perfil de las participantes .....	72
Capítulo 4 – Análisis de los datos .....	74
4.1    Perfil de las entrevistadas y entorno familiar .....	74
4.1.1    Bagaje lingüístico de las entrevistadas .....	76
4.2    Desarrollo de la labor como intermediarias .....	77

4.2.1	Edad con la que comenzaron a ejercer la ILM.....	77
4.2.2	Personas para las que han interpretado .....	78
4.2.3	Contextos en los que realizaron la ILM .....	79
4.2.4	Retos y estrategias de la ILM.....	85
4.2.5	Comunicación con las instituciones .....	89
4.3	Impacto y recuerdo de la experiencia.....	94
4.3.1	Impacto en la rutina de los menores .....	95
4.3.2	Impacto emocional .....	97
4.4	Opiniones de las entrevistadas sobre la interpretación.....	103
	Conclusiones .....	106
	Bibliografía.....	110
	Sitografía .....	120
	Anexo 1: Entrevista final.....	122
	Anexo 2: Transcripciones de las entrevistas .....	125

## **Resumen**

El presente trabajo brinda un análisis del fenómeno de la intermediación lingüística por parte de menores a través de entrevistas realizadas a participantes que la ejercieron. El objetivo principal es el de dar visibilidad a una práctica recurrente en los procesos migratorios, donde los menores asumen el rol de mediadores entre sus familias y los operadores de los servicios públicos debido a las barreras lingüísticas y culturales. El primer capítulo incluye una revisión de la literatura existente con el fin de ofrecer una panorámica completa tanto del fenómeno como del contexto en el que se produce, y define conceptos clave. El segundo capítulo aborda el tema de la inmigración puesto que constituye una parte fundamental de la vida de las participantes y de su entorno, aportando datos tanto desde una perspectiva mundial como europea y nacional. Por lo que respecta al tercer capítulo, en él se explica la metodología empleada para realizar la investigación, exponiendo tanto los objetivos como el proceso de creación de la entrevista y su administración. El cuarto capítulo presenta un análisis de los resultados dividido en bloques temáticos basado en la literatura, acompañado de extractos de las entrevistas. En último lugar, se encuentran las conclusiones que engloban tanto los resultados analizados como las futuras líneas de investigación.

## Abstract

Il presente elaborato intende fornire un'analisi del fenomeno del *Child Language Brokering*, ossia la mediazione linguistica e culturale effettuata da minori. A tal fine sono state condotte interviste semi-strutturate a partecipanti che hanno svolto questo tipo di mediazione. L'obiettivo principale è quello di dare visibilità a una pratica frequente nei processi migratori, in cui i minori assumono il ruolo di mediatori tra le loro famiglie e gli operatori dei servizi pubblici allo scopo di superare possibili barriere linguistiche e culturali. Il primo capitolo attinge a un'ampia letteratura per fornire una esaustiva panoramica sia del fenomeno in sé sia del contesto in cui si svolge, definendo i concetti chiave. Il secondo capitolo si incentra sul tema dell'immigrazione poiché rappresenta una parte fondamentale nella vita dei partecipanti e del loro contesto, fornendo dati statistici da una prospettiva globale, europea e nazionale. Il terzo capitolo illustra la metodologia utilizzata per condurre la ricerca, includendo gli obiettivi, il processo di creazione dell'intervista e la sua somministrazione. Il quarto capitolo raccoglie un'analisi dei risultati suddivisa in blocchi tematici, in base alla letteratura e accompagnata da estratti delle interviste. Infine, vi sono le conclusioni che racchiudono sia i risultati analizzati sia le linee di ricerca future.

## Introducción

La migración es un fenómeno intrínseco al ser humano, desde las primeras formas de nomadismo hasta nuestros días. Miles de personas se ven obligadas a abandonar sus hogares y sus familias en busca de un futuro mejor. En ocasiones, los inmigrantes huyen de situaciones complicadas o incluso desesperadas como la guerra, la pobreza, el hambre o las catástrofes naturales. En otras ocasiones abandonan sus hogares, dejando atrás a sus familias, para embarcarse en un viaje incierto, sin saber bien qué encontrarán en el país de llegada.

Aunque a menudo se trata de un viaje que se emprende de manera voluntaria, la incertidumbre, las carencias y los peligros que a menudo deben afrontar pueden provocar emociones negativas; incluso alcanzada la meta, se experimentan sentimientos de soledad, miedo al rechazo y, como no, la añoranza del propio hogar y de la familia, de todo lo dejado atrás. Por ello, es crucial que tanto la sociedad de acogida como las instituciones que la representan, faciliten la situación y la integración de los recién llegados. Dicha integración resulta un mecanismo bidireccional en el que tanto la comunidad de inmigrantes como las sociedades de acogida deben pasar por a un proceso de adaptación.

Cuando un inmigrante llega a un lugar sabiendo el idioma o incluso si su lengua es parecida a la del país de llegada, cuenta con facilidades de las que otros inmigrantes carecen. Imaginemos llegar solos a un país en el que el idioma es completamente diferente al nuestro y que, al no proporcionarnos un servicio de interpretación, no podamos expresarnos ni comunicarnos con la gente o las instituciones. En palabras que recoge Amin Maalouf (2012: 40) en su libro *Orígenes*: «¿No sería acaso muy triste para un hombre ver que es incapaz de hablar la lengua de las personas entre las que va a tener que vivir y trabajar?»

La vocación principal tanto de los traductores e intérpretes como de los mediadores es la de ayudar al prójimo a través de los idiomas, que constituyen el instrumento por antonomasia para poder comunicarnos. Al menos, dicha ayuda conforma una de las razones por la que la autora de este trabajo eligió tanto su carrera universitaria como la profesión de intérprete. Desde pequeña la autora interpretó para sus familiares puesto que sus progenitores son de diferentes nacionalidades. Desde interpretar en comidas y cenas familiares, hasta acompañarlos a las diferentes instituciones para poder ayudarles a comunicarse.

En el recorrido tanto académico como profesional de la autora, siempre ha sentido alegría y orgullo al ver que, gracias a su contribución, las personas podían entenderse y que ella podía ser su altavoz para expresarse libremente. Además, siempre ha sentido curiosidad por conocer las historias de las personas que, al igual que ella, habían interpretado para sus padres cuando eran menores. Por ello, este trabajo nació tanto de la curiosidad de la autora como de la voluntad de ahondar en el fenómeno de la intermediación lingüística por parte de menores desde la perspectiva de las jóvenes que la ejercieron.

En el primer capítulo basará en una extensa literatura con el fin de recoger la parte teórica de nuestro trabajo. En él, se definirán conceptos imprescindibles para el ámbito de estudio como pueden ser la Interpretación en los Servicios Públicos, las figuras tanto de los mediadores como de los intérpretes y, por último, pero no por ello menos importante, la intermediación lingüística por parte de menores. Por lo que respecta a este último concepto, además de definirlo, se expondrán las características y los roles de los menores. Asimismo, se profundizará en el entorno familiar y en el impacto que esta práctica genera en ellos. Finalmente, se facilitará una explicación de las perspectivas de los agentes que intervienen en la conversación, esto es, tanto los progenitores como los operadores de los servicios públicos.

En el segundo capítulo se analizará el fenómeno de la inmigración puesto que forma parte del contexto familiar de las participantes que llevaron a cabo tareas de interpretación porque sus familiares eran inmigrantes y en ese determinado momento no poseían un nivel suficiente de la lengua. Para analizarlo, se presentarán datos desde varias perspectivas para poder conformar un contexto completo. Se comenzará con una perspectiva mundial de la inmigración para, posteriormente, pasar a un enfoque europeo y, por último, a una perspectiva nacional, España en este caso, en la que se incluyen datos regionales de la Comunidad Valenciana, así como datos del municipio en el que se desarrolla el estudio, Crevillente.

En el tercer capítulo se expondrá la metodología del presente trabajo, comenzando por la presentación de los objetivos perseguidos y las hipótesis planteadas. Asimismo, se definirá el instrumento empleado para llevar a cabo nuestra investigación, esto es, la entrevista semiestructurada. A continuación, se proseguirá con la explicación de los pasos a seguir para realizar el estudio, con una descripción detallada del diseño de la entrevista. Para terminar este capítulo, se analizará el proceso de recogida de datos, exponiendo las fases de la administración de la entrevista y presentando el perfil de las entrevistadas.

En el cuarto y último capítulo, se procederá al análisis de los datos recabados en las entrevistas realizadas. Este capítulo se ha estructurado siguiendo los bloques temáticos en los que se basó la entrevista, entre los que se encuentran: el perfil de las entrevistadas y su entorno familiar, el bagaje lingüístico de las participantes, el desarrollo de la labor como intermediarias, el impacto y recuerdo de la experiencia y, por último, las opiniones de las participantes. Asimismo, se aportarán extractos de los relatos de las entrevistadas con el objetivo de explicar cada uno de los ámbitos temáticos de forma pormenorizada.

Finalmente, se redactarán las conclusiones del estudio en las que se incluirán tanto una recapitulación de los resultados analizados en el capítulo cuatro como las posibles líneas de investigación que se pueden desarrollar. Asimismo, se espera que el presente trabajo pueda contribuir a la investigación sobre el ámbito de referencia y, a su vez, que pueda servir de punto de referencia para futuros estudios.

## **Capítulo 1 – Marco teórico**

En el presente capítulo se revisan los fundamentos teóricos que sientan las bases de nuestra investigación. Dividiremos el capítulo en dos apartados principales dentro de los cuales podremos encontrar una serie de subapartados que nos ayudarán a entender de manera más adecuada la estructura del capítulo.

Por un lado, en el primer apartado, proporcionaremos una definición del contexto en el que se desarrollan las actividades principales que analizaremos en nuestro estudio, esto es, la interpretación en los servicios públicos. A continuación, intentaremos ofrecer definiciones de las figuras principales – el mediador y el intérprete – que encontramos en dicho contexto, a través de una extensa literatura sobre el tema. Por lo que respecta a las figuras, trataremos de trazar la línea que divide ambas profesiones gracias a las características y roles que las diferencian entre sí, y, en el caso de la figura del intérprete, abordaremos el ámbito de la profesionalización a través de la formación.

Por otro lado, en el último apartado de este capítulo, analizaremos el tema principal de nuestro estudio, es decir, la intermediación lingüística por parte de menores. En dicho apartado, nos centraremos en proporcionar una definición adecuada del fenómeno, así como en exponer las características y roles que se le han atribuido a lo largo de la historia a los menores, todo ello tomando como referencia la literatura existente sobre este tema. Asimismo, hablaremos del entorno familiar y del impacto que genera dicha práctica en los menores. En último lugar, proporcionaremos una visión panorámica de las principales perspectivas tanto de los progenitores como de los trabajadores de los servicios públicos.

### **1.1 Figuras profesionales: ¿mediador o intérprete en los servicios públicos?**

En el presente apartado intentaremos arrojar un poco de claridad sobre la cuestión presente ya en título del mismo, es decir, ¿en los servicios públicos se habla de mediador o de intérprete? Para ello, definiremos en primera instancia la interpretación en los servicios públicos (ISP, en adelante) y posteriormente analizaremos las figuras del mediador lingüístico y del intérprete.

### 1.1.1. ¿Qué es la ISP?

En primer lugar, comenzaremos con la terminología del vocablo al que haremos referencia en este trabajo, es decir, interpretación en los servicios públicos, ya que existen diferentes términos acuñados por los investigadores para denominar el mismo fenómeno. Foulquié Rubio (2015), indica que en países como EE.UU., Canadá y Australia utilizan términos como *community interpreting* u otros como *public service interpreting*, acuñado en el Reino Unido. En España esta actividad se ha denominado de maneras diferentes: interpretación social, proveniente del francés, o interpretación comunitaria, del inglés (Martin 2000); contamos también con interpretación de enlace, derivado de la denominación *liaison interpreting* (Grau Mestre 1998); e interpretación en los servicios públicos (Valero Garcés y Mancho Barés 2002a). Finalmente, se ha optado por el término interpretación en los servicios públicos, ya que la mayoría de las actividades se desarrollan en instituciones públicas.

En segundo lugar, debemos proseguir proporcionando una definición del contexto que vamos a tratar. Por su lado, Wadensjö (1998: 33, cit. en Valero Garcés 2006: 38) define la ISP como: «un tipo de interpretación que tiene lugar en el ámbito de los servicios públicos para facilitar la comunicación entre el personal oficial y los usuarios: en las comisarías, oficinas de inmigración, centros de ayuda social, centros de salud, escuelas o servicios similares». Por otro lado, Mikkelsen (1996: 126, cit. en Valero Garcés, 2006: 38) la define de manera más extensa y afirma:

T/ISSPP es una actividad que permite que personas que no hablan la lengua/s oficial/es del país en el que se hallan puedan comunicarse con los proveedores de servicios públicos con el fin de facilitar el acceso igualitario a los servicios legales, sanitarios, educativos, oficiales y sociales. Se pretende enfatizar las desigualdades comunicativas existentes entre ambos colectivos, buscando instituir una comunicación con un colectivo específico, siendo este una minoría desde el punto de vista lingüístico y cultural, con estudios educativos básicos en la mayoría de los casos (Mikkelsen 1996: 126, cit. en Valero Garcés, 2006: 38).

Las diferentes definiciones son reflejo de una evolución de perspectivas y de avances en los estudios sobre la ISP. Una de las más genéricas nos la presenta Abril Martí (2006: 5) en la siguiente explicación:

[...] describimos la ISP como aquella que facilita la comunicación entre los servicios públicos nacionales -policiales, judiciales, médicos, administrativos, sociales, educativos y religiosos- y aquellos usuarios que no hablan la lengua oficial del país y que habitualmente pertenecen a minorías lingüísticas y culturales: comunidades indígenas que conservan su propia lengua, inmigrantes políticos, sociales o económicos, turistas y personas sordas (Abril Martí, 2006: 5).

Con el objetivo de diferenciar la ISP de las demás tipologías de interpretación, Hale (2015: 66) la define como:

Community interpreting is the type of interpreting that takes place between people who live in the same 'community', society or country but who do not share a common language. [...] Unlike conference interpreting, which mostly takes place in international gatherings or meetings, community interpreting takes place in intra-national contexts, such as a doctor's surgery, a court or a parent-teacher interview at a school (Hale, 2015: 66).

Y en la misma línea, enfatiza la necesidad de contar con intérpretes en los servicios públicos con la siguiente reflexión:

The need for interpreters in these settings is often more real than in international conferences, where the participants can often speak a lingua franca but choose to speak their national language for political reasons. In community settings, those who require the services of interpreters rely on them to access or to deliver the most fundamental community services. [...] The interpreter therefore represents a crucial link on which both parties depend equally in order to receive or provide professional services. (Hale, 2015: 66).

## **1.1.2. La figura del mediador en los servicios públicos**

### **1.1.2.1. Definición y características del mediador**

Según Alexieva (1997), encontramos, por una parte, a los interlocutores primarios –el operador de un determinado servicio público y el usuario– y, por otra parte, al intérprete que con frecuencia no se han formado ni especializado y en ocasiones suelen trabajar con su lengua materna.

Por lo que respecta al tercer participante, es decir, al intérprete, existe un debate entre denominarlo intérprete o mediador. Con el objetivo de arrojar luz sobre dicha dicotomía, en este apartado definiremos esta última figura. Wadensjö (1992: 42) analiza las siguientes figuras con sus correspondientes roles:

[...] to act as a broker would be to take more independent measures to initiate or promote negotiation, while a 'go between' only would carry out initiatives coming from the primary parties.

[...] a 'mediator' would signify a person who assists in the solving of a conflict at hand, while 'middleman' would denote more generally an individual promoting communication between two parties (which thus would include the function of a 'mediator') (Wadensjö, 1992: 42).

Giménez Romero (1997: 142) define la práctica de la mediación como una tipología de intervención de terceras partes:

Entendemos la Mediación Intercultural —o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales— como una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados (Giménez Romero, 1997: 142).

Gracias a esta definición se puede observar cómo por el término mediación se entiende una actividad que se centra principalmente en la parte social de la interacción sin enfatizar tanto en el aspecto lingüístico. En cuanto a los tipos de mediación que se pueden llevar a cabo, Cohen-Emerique (2003, cit. en Foulquié Rubio 2015) distingue tres tipos:

- la mediación en la que el mediador ayuda a la comunicación y la comprensión entre los interlocutores de diferentes culturas y garantiza la traducción y comprensión de la información que se transmite por ambas partes y, además, debe reconocer las características culturales de la situación comunicativa.
- la mediación en la que el mediador interviene para resolver los conflictos que surgen entre la sociedad de acogida y los inmigrantes.
- la mediación cuyo objetivo es la transformación y producción de las normas.

En cuanto a las características del mediador, una de las cuestiones más debatidas es el origen de la figura. Por lo que respecta al origen del mediador, Llevot Calvet (2006a: 157, cit. en Foulquié Rubio 2015) afirma que dicha figura puede encontrarse en tres situaciones: «[...] la primera, que el mediador sea bicultural en relación a los dos bagajes; la segunda, que no pertenezca a ninguna de las dos culturas y, por último, la tercera, que pertenezca a una de éstas».

Por lo que respecta a las características que se requieren en los mediadores, en Foulquié Rubio (2015), podemos observar cómo Baelo Flórez (2013: 99-100, cit. en ibidem) enumera algunas de las características que encontramos a continuación:

- Conocimiento, habilidades y actitudes específicas en mediación intercultural, interpretación lingüística y sociocultural.
- Capacidad de negociación para la prevención, resolución y transformación de situaciones de conflicto cultural en diferentes ámbitos de intervención.
- Experiencia en participación social.
- Capacitación lingüística necesaria para intervenir en la sociedad mayoritaria de cada comunidad y en las minorías con las que se pretende desarrollar la mediación.
- Polivalencia y diversidad.
- Capacidad para la relación con diversas culturas y para encontrar puntos sobre los que articular los diferentes códigos culturales, en una búsqueda de compromisos y negociación interior.
- Capacidades personales como flexibilidad, equilibrio emocional, humor, habilidades para la interacción, y para involucrarse y tomar distancia.
- Formación equivalente en capacidades y conocimientos, al menos, a la de un ciclo formativo de grado superior.

Por último, en lo referente a las funciones del mediador, Baelo Flórez (2013: 100-101, cit. en Foulquié Rubio 2015) cataloga una serie de labores que el mediador debe desempeñar como son las siguientes:

- Intervenir en la prevención, resolución y transformación de conflictos y tensiones interculturales. Identificar situaciones potenciales de conflicto para proveerse de los instrumentos necesarios que eviten su desarrollo.
- Participar en tareas de sensibilización y acercamiento intercultural entre los miembros de las diferentes culturas presentes en su entorno social.

- Desarrollar tareas de acompañamiento como acogida, acceso a los servicios públicos y privados, etc.
- Facilitar la comunicación entre personas/grupos de distintas culturas (traducción, interpretación, etc.).
- Construir ciudadanía y acompañar activamente los procesos personales de integración.
- Asesorar a los agentes sociales en su relación con los colectivos minoritarios en temas de interculturalidad, diversidad cultural y relaciones intercomunitarias.
- Favorecer la participación social y comunitaria. Tareas de cohesión social, realización de actividades de participación social y ciudadana, etc.

Gulliver (1979: 220) define el rol de dicha figura como «a continuum, representing the range of strengths of interventions». Además, el autor distingue entre varias tipologías de mediadores que enumeramos a continuación:

- En primer lugar, encontramos a los que él se refiere como «mediador pasivo», esto es, un mediador que con su mera presencia es capaz de estimular una conversación.
- En segundo lugar, nos presenta al «presidente», al que además de su presencia se le añade la capacidad de mantener un orden y de guiar los debates.
- En tercer lugar, nos muestra la figura del «enunciador», es decir, quien expone las reglas que se deben seguir en la negociación.
- En cuarto lugar, encontramos al «promotor», esto es, el tipo de mediador que intenta aclarar el contenido de la conversación y que se encarga de la coordinación de la misma.
- Por último, nos presenta al mediador «líder», una figura que expresa sus opiniones personales, evalúa y sugiere.

Para concluir este apartado, Gulliver (1979: 30) propone una reflexión sobre la imparcialidad. Sugiere que el estatus del mediador debe analizarse en base a dos aspectos: sus posibles intereses personales en el tema en cuestión y cómo podría ser una parte interesada. Además, cuestiona la imparcialidad ya que admite que es poco frecuente puesto que, aunque sea imparcial con ambas partes, es parcial con sus intereses:

(...) his [the mediator's] status should be evaluated, firstly, by reference to his possible personal interests in the issue at stake, and, secondly, in accordance to how, in this case, he would be an interested party.

(...) I suspect that the truly disinterested impartial mediator is in fact rather rare. He may perhaps be quite impartial towards the two parties but be quite partial towards his own interests, sometimes at the expense of one or both disputants (Gulliver, 1979:30).

### 1.1.2.2. Distinción entre mediador e intérprete

La literatura indica que una de las principales diferencias entre estas dos figuras radica en el aspecto de la intervención por parte del mediador del que debería carecer un intérprete. Sobre este tema, Sales Salvador (2005: 1) explica que con el mediador podemos obtener un matiz más, ya que también conlleva una «intervención social». Por su lado, uno de los investigadores más importantes del ámbito de la interpretación, Pöchhacker, constata en su trabajo *Interpreting as Mediation*, citado en Vargas-Urpí (2013: 133) que «todo intérprete es mediador, pero no todo mediador es intérprete».

Por un lado, existe un grupo de autores que difuminan la delgada línea entre ambas figuras. En el caso de Russo (2004: 5), la estudiosa afirma que el mediador intercultural se puede equiparar a un inmigrante formado que reside en el país de acogida durante bastante tiempo y constata que equivale al *community interpreter* según las definiciones de Wadensjö (1998) y Niska (2002, cit. en ibidem). Además, la autora lo distingue del *interprete di trattativa* o «de enlace» puesto que este último es un profesional formado y que no necesariamente comparte el mismo patrimonio identitario.

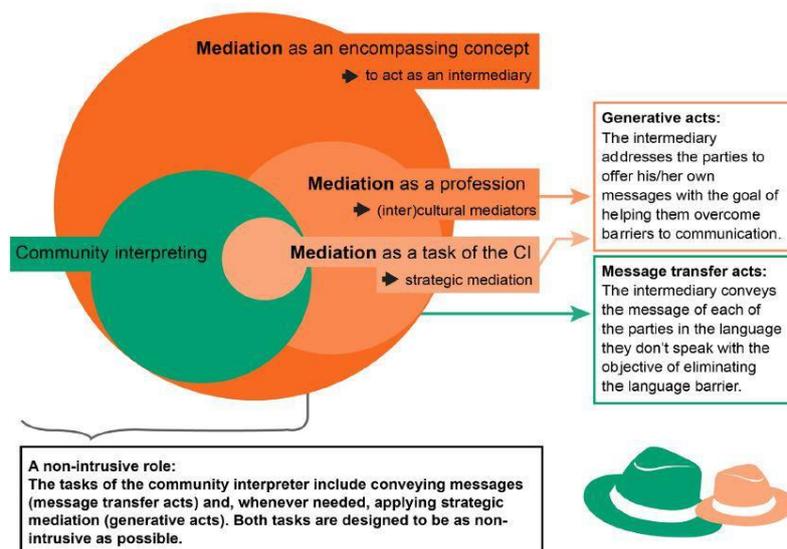
Por otro lado, encontramos a autores que afirman que ambas figuras son más similares de lo que parece. En su caso De Luise y Morelli (2005) explican que:

De forma independiente de lo lingüístico, cabe destacar que la cultura de la mediación implica una cultura de la comunicación, porque lo que pretende facilitar la mediación es que las personas encuentren ellas mismas posibles soluciones a un bloqueo comunicativo o a una incomprensión. [...] He aquí que creemos que necesariamente todo tipo de intérprete interlingüístico es también un

mediador, por lo menos en el sentido de “abrir canales de comunicación” (Luise y Morelli, 2005).

Asimismo, a pesar de que según dichos autores tanto los intérpretes como los mediadores y los suministradores de servicios compartan habilidades y características como las siguientes: «confidencialidad, discreción personal, paciencia, flexibilidad, participación emocional»; los que destacan por su mayor empatía son los mediadores. Tal y como lo explican en su estudio, esto se debe a la pertenencia a su misma etnia y al haber vivido la misma experiencia migratoria. Es por eso por lo que, según el estudio de De Luis y Morelli (2005: 69), se percibe al mediador como el “paladín” y al intérprete como el “mercenario”.

A modo de conclusión de dicho subapartado y para aclarar la diferencia entre las figuras del intérprete y el mediador, aportamos una explicación gráfica que nos proporciona la estudiosa García-Beyaert. La autora (2015: 377-378) afirma que las labores de ambas figuras son completamente distintas y que no se debe desempeñar el papel de ambos a la vez para no crear confusión en los usuarios, con plena conciencia del rol que se está desempeñando. Para hacernos valer de la investigación de la autora, aportamos una ilustración donde nos explica a la perfección dicha distinción:



*Ilustración 1 Descripción general de la mediación y los casos en los que solapa con la ISP (García-Beyaert (2015: 377).*

Como vemos en la Figura 1, García-Beyaert (2015: 377) nos explica cómo la profesión de la mediación puede hacer referencia a tres conceptos distintos, aunque se engloban entre ellos. Por un lado, se define la mediación como concepto, esto es, como un papel de intermediario para

poder llegar a la resolución de un conflicto. Por otro lado, encontramos la mediación como profesión, es decir, los mediadores interculturales cuyo cometido es el de ayudar a traspasar las barreras comunicativas. Y, por último, se cataloga la mediación como una tarea de la ISP y en este caso hace referencia concretamente al nivel lingüístico. En la figura, la ISP se define como un rol no intrusivo, es decir, en el que el intérprete se limita a transmitir el mensaje y a aplicar estrategias de mediación, todo ello en la manera menos intrusiva posible.

### **1.1.3. La figura del intérprete en los servicios públicos**

#### **1.1.3.1. Definición y roles del intérprete**

Ozolins (2000: 32, cit. en Abril Martí y Martín 2008) explica que una de las características de la ISP es el hecho de que sea «*institution-driven*», es decir, desde las instituciones, además de llevarse a cabo en ellas y para ellas. Según Martín y Abril (2002: 56-57), esto deriva de que el intérprete tenga que realizar algunas tareas a raíz de las necesidades inmediatas y las exigencias de los servicios públicos, esto es, el intérprete puede llevar a cabo tareas que van más allá de la interpretación en sí y que, a su vez, corresponden a otras figuras como la del mediador cultural o el trabajador social.

Valero-Garcés (2007) pone de manifiesto que no existe una clara definición del papel que debe desempeñar el intérprete. Seleskovitch y Lederer (1989, cit. en *ibidem*) consideran que el intérprete es un facilitador invisible del lenguaje entre dos partes. Siguiendo la misma línea, Angelelli (2003: 16, cit. en *ibidem*) el intérprete se ve «limitado a la fidelidad, al contenido, al sentido del mensaje y a la precisión». Es decir, se considera al intérprete como «operador que cambia de lengua», pero no se le considera parte de la conversación.

Por otro lado, Valero Garcés (2007: 90) cita a otros investigadores como Roy (1989, 2000), Wadenjö (1995, 1998) quienes consideran al intérprete una parte esencial de la interpretación. Asimismo, Angelelli (2003: 17, cit. en *ibidem*) formula un modelo en el cual: «el intérprete es visible con todos los factores sociales y culturales que le permiten co-construir una definición de la realidad con los demás co-participantes de la interacción».

Prueba de la percepción de visibilidad por parte de los intérpretes de su rol es el estudio de Angelelli (2003: 17, cit. en *ibidem*) donde el objetivo del estudio es analizar las percepciones de los intérpretes referente a la visibilidad/invisibilidad de su rol. Los resultados muestran una escala de menor a mayor visibilidad que podemos ordenar de la siguiente forma: intérpretes de conferencias, intérpretes judiciales e intérpretes médicos, siendo estos últimos los que advierten una mayor percepción de visibilidad. Como conclusión de dicho estudio, la autora afirma que los intérpretes no perciben que su rol goce de invisibilidad en ninguno de los ámbitos en los que ejercen su profesión.

En el ámbito de la ISP, al conformar el intérprete una de las partes de la conversación, su figura recibe una mayor visibilidad al contrario que en otros contextos, como puede ser la interpretación de conferencias. Cambridge (2004: 4) enfatiza la importancia de que el intérprete personifique un *alter ego* de los participantes en la conversación.

Por lo que respecta a dicha neutralidad, existen distintas opiniones al respecto. Algunos autores defienden la neutralidad más absoluta del intérprete frente a las situaciones que acontecen en los servicios públicos. Entre ellos encontramos a Cambridge (2002: 123) que analiza el modelo imparcial de la siguiente manera:

Interpreters using the impartial model relay on messages accurately, completely and in as closely as possible the same style as the original. They do not give personal advice or opinions; do not add or omit parts of the message; do make every effort to foster the full, accurate transfer of information; do maintain strict confidentiality. They will intervene only when they need clarification of part of a message; they cannot hear what is being said; they believe a cultural inference has been missed; they believe there is a misunderstanding (Cambridge, 2002: 123).

Por otro lado, encontramos algunos investigadores como Pöllabauer (2004: 158-159) que expone circunstancias en las que el intérprete interviene en la conversación. En su trabajo analiza dichas intervenciones y concluye lo siguiente:

Interpreters seek to make the hearings as efficient and successful as possible. To this end, they interrupt the asylum-seekers if they feel that their answers do not meet the officers' expectations, admonish them to provide relevant and «concrete» answers, or ask them to repeat certain statements. Such active intervention is sometimes expressed through brief comments, such as in the following example,

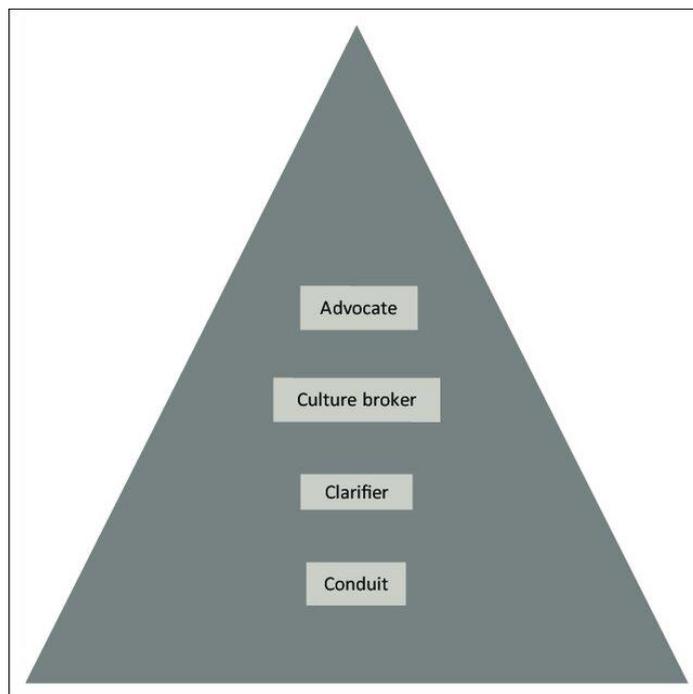
indicating that the interpreters have their own assessment of the relevance of the asylum-seekers' answers (Pöllabauer, 2004: 158-159).

Por otro lado, Bot (2003:27-35, cit. en Valero-Garcés 2007), en su trabajo en el ámbito de la salud mental, opina que la «neutralidad» que se les exige a los intérpretes a través de los códigos de conducta debería ser objeto de debate. Además, en su opinión, el intérprete representa un rol activo en la conversación y por tanto considera que es importante tener en cuenta también la opinión de los profesionales con los que trabajan (2003: 35, cit. en ibidem).

En cuanto a la invisibilidad, se podría concluir que no hay una opinión única, ya que se podría decir que la definición de imparcialidad de Cambridge podría llevar a una mayor invisibilidad del intérprete. Sin embargo, podemos refutar dicha idea citando a Hale (2007: 43) con el siguiente extracto:

Advocates of the direct approach argue that the interpreter's role is to interpret each utterance accurately to allow the doctor and the patient to communicate with each other. By so doing, doctors maintain the responsibility for directing the consultation, asking the appropriate questions, picking up on cues from seemingly irrelevant material provided by the patient, and attempting to build a rapport with the patient. Patients, on the other hand, maintain the right to decide on what to say and how to say it and to have their questions answered by a professional physician. The responsibility for effective communication still lies with the authors of the utterances (Hale, 2007: 43).

Por lo que respecta al rol del intérprete, podemos basarnos en la pirámide de Niska (2002: 137-138) (véase *Ilustración 2*) con la que explica que el intérprete pasa la mayor parte del tiempo realizando el papel de *conducto*, pero que, en ocasiones dependiendo de las circunstancias, también adquiere el papel de clarificador, intermediario cultural y defensor, siendo cada rol más implicado y participativo.



*Ilustración 2 Pirámide de Niska*

Otra de las características propias de la ISP es la desigualdad de poderes entre los participantes de la conversación. De este modo, el intérprete se convierte en alguien que contribuye a igualar de algún modo a ambas partes de la conversación. Es por ello por lo que Shackman (1984: 18, cit en Merlini y Favaron, 2003) explica la labor del intérprete de la siguiente forma: «A community interpreter [...] is responsible for enabling professional and client, with very different backgrounds and perceptions and in an unequal relationship of power and knowledge, to communicate to their mutual satisfaction».

Por lo que se refiere a la postura del intérprete frente a dicho desequilibrio de poder, existen de nuevo opiniones contrarias al respecto. Por un lado, Pöllabauer (2004: 163) afirma que los intérpretes se posicionan a favor del proveedor del servicio ya que omiten algunos de los comentarios que verbalizaban los policías. Por otro lado, Vargas-Urpí (2012: 106) explica que a menudo el intérprete se decanta por la parte más desfavorecida de la conversación y que es así cómo aumenta la presión del profesional durante el desarrollo del encargo.

En cuanto a la presión a la que hace frente el profesional, esta deriva del gran impacto emotivo al que los intérpretes hacen frente en los distintos contextos en los que desempeñan su papel. A través de los estudios de diferentes autores podemos comprobar que dicho tema es

bastante recurrente en la literatura sobre la profesión que estamos analizando. Partiendo de la situación de los intérpretes en dichos contextos, encontramos la reflexión de Gastó (2020: 10):

Puesto que los intérpretes son quienes entienden la lengua origen y quienes deben trasladar el mensaje a la lengua meta, son también las primeras personas en oír dicha información, procesarla y trasladarla en otro idioma; por lo tanto, son los primeros en encontrarse con un relato emocional (Gastó, 2020: 10).

De la misma forma, Arumí et al. (2015: 230) subrayan el primer contacto con el usuario ya que, según la autora, se trata precisamente del momento en el que entra en juego el ámbito emocional:

El papel del o de la intérprete en los procesos sociales es muy valioso. Su tarea principal es la de interpretar de manera fiel y precisa. Sin embargo, es cierto que, al trabajar codo con codo con personas en una situación emocional difícil y vulnerable, es fácil llegar a perder los límites de este rol. Es precisamente en el ámbito psicosocial donde más surgen las emociones y los sentimientos (Arumí et al., 2015: 230).

Además, en palabras de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) (2018, cit. en Gastó 2020: 6) podemos observar que en el contexto de los servicios públicos: «influyen factores específicos como el contenido emocional del discurso, un entorno social polarizado u hostil, el estrés creado, las relaciones de poder entre los participantes y el grado de responsabilidad que adquiere el intérprete [...]».

Otros investigadores ya alertaban de los efectos del trauma que se pueden verificar en los profesionales de la ISP. Prueba de ello es el estudio realizado por Lor titulado *Effects of Client Trauma on Interpreters: An Exploratory Study of Vicarious Trauma* (2012, cit. en Gastó 2020: 10) en el que se explica lo siguiente: «[a] review of current literature reveals that there is not enough effective and appropriate training for interpreters; [...] and that interpreters are frequently emotionally impacted by traumatic material they interpret».

Por último, a través del recorrido de los diferentes aspectos a destacar de la figura del intérprete de servicios públicos, la literatura existente indica que dicha figura hace frente a varias cuestiones. Entre ellas encontramos, por ejemplo, la falta de consenso entre los propios expertos para definir y establecer límites a los roles del intérprete. Además, tienen que luchar contra la

tan conocida invisibilidad del intérprete en muchos contextos y deben gestionar una neutralidad impuesta en situaciones en las que existe un fuerte desequilibrio de poder.

Todo ello junto a la escasez en la formación en ISP, acarrearán para el intérprete un gran nivel de presión que le puede afectar a nivel personal y profesional. Por este motivo, en el próximo apartado profundizaremos en la necesidad de preparación de los/as intérpretes en la ISP analizando la oferta de formación actual.

### **1.1.3.2. La profesionalización de la ISP a través de la formación**

Una de las principales herramientas a la hora de avanzar en la profesionalización de la ISP es la formación. En el caso del ámbito de la ISP, es bastante frecuente la carencia de formación. Knowledge Centre on Interpretation<sup>1</sup> de la Comisión Europea que afirma lo siguiente:

Los intérpretes de ISP carecen con frecuencia de la formación profesional necesaria, o incluso de acceso a una formación comúnmente reconocida. La escasez de intérpretes formados en ISP puede explicar las dificultades que tuvieron los Estados miembros para organizar la interpretación durante los flujos migratorios excepcionales de 2015-2016 (por ejemplo, en los puntos críticos creados en el marco de una respuesta conjunta a nivel de la Unión Europea).

Es bien sabido que existe una relación intrínseca entre la formación y la profesión, tal y como afirma Pöhhacker (2004: 166, cit. en Abril Martí y Martín 2008): «For a practice or occupation to be acknowledged as a profession, it must be perceived to rest on a complex body of knowledge and skills, mastery of which can only be acquired by specialized training». Sin embargo, en lo que se refiere a la ISP la formación, cuando existe, muchas veces se lleva a cabo de manera *ad hoc* y no académica. Resulta llamativa la diferencia entre las tipologías de interpretación ya que por lo que respecta a la interpretación de conferencias, según la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC)<sup>2</sup>, se aconseja una formación reglada de postgrado.

---

<sup>1</sup> <https://knowledge-centre-interpretation.education.ec.europa.eu/es/node/173> (consultado el 24/10/2024).

<sup>2</sup> <https://aiic.org/site/es/profesion/formacion#:~:text=En%20los%20inicios%20de%20la,desee%20ser%20int%C%20%A9rprete%20de%20conferencias> (consultado el 26/10/2024).

Asimismo, Kelly (2005: 22-24, cit. en Abril Martí y Martín 2008) explica que, por lo que respecta a la ISP, no existen estándares profesionales propiamente establecidos, a excepción de los formulados por algunas asociaciones de intérpretes, en concreto, cabe destacar los de interpretación médica de Estados Unidos.

En el ámbito de la ISP, ha habido un aumento significativo de documentos que buscan orientar la práctica profesional debido a la proliferación de iniciativas institucionales, formación, servicios de ISP y publicaciones académicas, especialmente en países industrializados con altos niveles de inmigración (Bancroft, 2005, cit. en Baixauli-Olmos 2014: 200). Según Baixauli-Olmos (2014: 199), la deontología profesional es un ámbito de estudio que se enfoca en el análisis de las normas éticas y resulta esencial en la ISP, ya que se desarrolla en un contexto marcado por múltiples factores complejos que se combinan en un intercambio comunicativo intercultural triádico y que puede acarrear consecuencias graves.

Por lo que respecta a los códigos deontológicos, estos forman parte de lo que Baixauli-Olmos (2012: 82) define como marco deontológico, esto es, un marco donde las normas emanan del acuerdo colectivo sobre los deberes y obligaciones de los profesionales; por ello tienen un alcance privado y colectivo, y un grado de obligatoriedad elevado. Constituye un marco normativo de mínimos, porque se centra en temas concretos de la vida profesional de las personas.

La mayoría de los códigos éticos que se han desarrollado en los últimos años incluyen una serie de principios que son comunes a todos ellos. Uno de los códigos deontológicos internacionales más recientes, esto es, «A Code of Ethics for The Community Interpreter» creado por García-Beyaert *et al.* (2015: 9) puede ser un buen ejemplo. A continuación, desglosamos los principios de dicho código deontológico de la siguiente forma:

- Confidencialidad: el intérprete no divulgará información privada o confidencial en el ejercicio de sus labores profesionales, salvo cuando se requiera por normas institucionales o por ley.
- Precisión: el intérprete se compromete a interpretar cada mensaje sin omisiones, adiciones, distorsiones o cualquier otra modificación del mensaje original.
- Imparcialidad: el intérprete se abstiene de manifestar sus creencias personales su conducta profesional, especialmente al interpretar el contenido y el tono del mensaje.

- Transparencia: el intérprete interpretará todo lo que se dice para garantizar que se comunica toda la información expresada a todas las partes.
- Comunicación directa: el intérprete inicia y apoya activamente prácticas que permiten la comunicación directa entre usuarios y proveedores de servicios.
- Límites profesionales: el intérprete mantendrá los límites profesionales, tanto durante su intervención como fuera de la misma.
- Comunicación intercultural: el intérprete interviene solo cuando se requiera alguna aclaración cultural y sin expresar sus creencias o especulaciones sobre la cultura de ninguna de las partes para favorecer una comunicación clara.
- Conducta profesional: el intérprete deberá reflejar una gran adherencia a la ética profesional y las buenas prácticas.

Por su parte, la Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (APTIJ) ha creado su propio código deontológico puesto que la figura del intérprete judicial y policial no se encuentra regulada en España. En dicho código enumeran los siguientes principios:

- Fidelidad e integridad del texto o discurso
- Imparcialidad y ausencia de conflicto de intereses
- Confidencialidad
- Comportamiento profesional
- Límites de su ejercicio profesional

Por otro lado, encontramos la International Medical Interpreters Association (IMIA)<sup>3</sup> que fue la primera organización en redactar un código deontológico específico para los intérpretes médicos, en 1987. En él se encuentran los siguientes principios:

1. Los intérpretes mantendrán la confidencialidad de toda la información relacionada con la misión.
2. Los intérpretes seleccionarán el idioma y el modo de interpretación que transmitan con mayor precisión el contenido y el espíritu de los mensajes de sus clientes.
3. Los intérpretes se abstendrán de aceptar encargos que superen sus habilidades profesionales, fluidez lingüística o nivel de formación.
4. Los intérpretes se abstendrán de aceptar un encargo cuando las relaciones familiares o personales cercanas afecten a la imparcialidad.

---

<sup>3</sup> <https://www.imiaweb.org/code/> (consultado el 05/02/2025).

5. Los intérpretes no interpondrán opiniones personales ni aconsejarán a los pacientes.
6. Los intérpretes no realizarán interpretaciones relacionadas con cuestiones ajenas a la prestación de servicios de asistencia sanitaria, a menos que estén cualificados para ello.
7. Los intérpretes participarán en la defensa del paciente y en la función de mediación intercultural de explicar las diferencias/prácticas culturales a los proveedores de atención sanitaria y a los pacientes solo cuando sea apropiado y necesario a efectos de comunicación, utilizando el juicio profesional.
8. Los intérpretes utilizarán intervenciones hábiles y discretas para no interferir en el flujo de la comunicación en un entorno médico triádico.
9. Los intérpretes se mantendrán al día de la evolución de sus idiomas y de la terminología médica.
10. Los intérpretes participarán en los programas de formación continua disponibles.
11. Los intérpretes procurarán mantener vínculos con las organizaciones profesionales pertinentes para estar al día de las últimas normas y protocolos profesionales.
12. Los intérpretes se abstendrán de utilizar su posición para obtener favores de los clientes.

En lo que concierne a la formación de los intérpretes, Flores Acuña y Arboleda Goldaracena (2012: 2) constatan que la interpretación bilateral resulta la interpretación menos considerada en el ámbito académico e investigador, a pesar de la amplia demanda en el mercado laboral. Esta afirmación se basa en dos hechos, en particular, si nos centramos en Italia y España: la escasa existencia de publicaciones sobre esta tipología de interpretación y la reducción en los planes de estudio de las diversas facultades de asignaturas asociadas a esta técnica.

La escasez de formación en ISP con respecto a otras tipologías de interpretación puede derivar de la falta de reconocimiento de dicha profesión. Como nos explica Abril Martí (2006: p.290), en un Estado donde no se reconoce la necesidad de proporcionar servicios lingüísticos para las minorías, no se justificará un sistema de formación de intérpretes para dichas minorías. Asimismo, la autora explica otro factor decisivo para la ausencia de formación en dicho ámbito, la llamada «traducción natural». En su trabajo la autora emplea la definición de traducción natural acuñada por Harris y Sherwood (1978: 155, cit. en Abril Martí 2006) de la siguiente forma: «the translating done in everyday circumstances by people who have had no special training for it».

Roberts (2002, cit. en *ibidem*) afirma que la formación específica de dicho sector es escasa y se proporciona mediante tres vías fundamentales: la oferta formativa por parte de los servicios públicos que contratan a intérpretes; la que imparten las agencias que emplean intérpretes para la ISP; y finalmente, los currículos de formación en centros académicos de enseñanza postsecundaria entre los cuales encontramos escasos currículos universitarios.

Asimismo, Ortego-Antón (2017: 109) afirma que a pesar de que la gestión terminológica constituye una herramienta fundamental, la realidad es que los intérpretes no reciben suficiente conocimiento ni formación. Sin embargo, como bien explica Abril Martí (2006: 547), han ido proliferando las iniciativas de tipo académico para la formación en ISP derivadas del aumento de interés por esta tipología de interpretación.

## **1.2. Figuras no profesionales: intermediación lingüística por parte de menores**

En el presente apartado intentaremos proporcionar una definición exhaustiva y completa del fenómeno de la intermediación lingüística por parte de menores (en adelante, ILM) basándonos en la literatura que existe dedicada al estudio de dicha práctica. A continuación, expondremos los roles y características de los menores. Posteriormente, analizaremos las dinámicas familiares que se pueden establecer y el impacto de la práctica. Por último, abordaremos la perspectiva de los participantes de la ILM, en concreto, la de los progenitores y la de los trabajadores de los servicios públicos.

Sin embargo, antes de adentrarnos en la definición del fenómeno en sí, explicaremos a qué nos referimos con figuras no profesionales. Antonini (2015: 277) define la interpretación no profesional como: «Non-professional interpreting refers to interpreting and linguistic mediation activities performed by people who have had no formal training and who are often not remunerated for their work as interpreters». Vemos pues que bajo esta definición se engloba a las diferentes figuras que sin ningún tipo de formación y, en diversas ocasiones de forma gratuita, realizan una labor que debería realizar un profesional. Es por ello por lo que Rubio-Rico et al. (2014: 2) afirman que, en el ámbito sanitario, por ejemplo, se han demostrado las ventajas que conlleva el uso de intérpretes profesionales en comparación con otras alternativas como pueden ser los menores:

In the healthcare field, the advantages of translation by professional experts have been demonstrated in comparison to other alternatives such as family members, including children. Translation by professional experts improves communication, user satisfaction and health outcomes, and reduces interpretation errors. (Rubio-Rico et al. 2014: 2)

### 1.2.1. Definición de la ILM

En primer lugar, conviene definir qué se entiende por intermediación lingüística por parte de menores. Para ello, debemos definir la noción principal, es decir la intermediación lingüística, que a su vez proviene de la traducción del término en inglés «language brokering» acuñado por Tse en 1995.

Tse (1995: 180) explica que las personas que realizan la ILM al contrario que los intérpretes y traductores profesionales modifican el mensaje que transmiten:

Language brokering refers to interpretation and translation between linguistically and culturally different parties. Unlike formal interpreters and translators, however, language brokers influence the messages they convey and may act as a decision maker for one or both parties Tse (1995: 180).

Para comenzar, cabe destacar que la ILM se encuentra estrechamente asociada a la «interpretación natural» que a su vez deriva de la traducción natural que hemos definido en el apartado anterior. Según Harris (1977: 5), la traducción es una capacidad innata que puede mejorar con la formación, pero que sería necesario valerse de datos de la traducción natural para poder medir el impacto de la formación.

Asimismo, Harris (2014, cit. en Antonini y Torresi, 2022: 83-84) clasifica a los menores que interpretan según la edad a la que comenzaron a desempeñar esta labor puesto que utilizan diferentes estrategias dependiendo de la edad. Los clasifica de la siguiente manera:

- *Infant translators / language brokers* (traductores/intermediarios lingüísticos de preescolar): encontramos a los menores de cinco años. A pesar de que pueden hacer algunas traducciones no pueden ejercer de intermediarios lingüísticos puesto que no poseen suficiente conocimiento sobre el mundo.

- *Child translators / language brokers* (niños traductores/intermediarios lingüísticos): menores de entre cinco y diez años.
- *Adolescent (or ado-) translators / language brokers* (traductores/intermediarios lingüísticos adolescentes): comprende a los jóvenes de once a dieciocho años.
- *Adult translators / language brokers* (traductores/intermediarios lingüísticos adultos): incluye a los mayores de dieciocho años, ya que al convertirse en intermediario lingüístico ya se es para siempre. Se trata de jóvenes que siguen ayudando a sus familias aun siendo mayores de edad.
- *School-age translators / language brokers* (traductores/intermediarios lingüísticos en edad escolar): se incluyen en esta clasificación a los menores de entre cinco y diecisiete años, es decir, a los menores en fase formativa del sistema educativo.

Antonini (2015: 48) explica que la ILM corresponde a las tareas de interpretación y traducción que realizan los niños bilingües que median en diferentes contextos para sus familiares, amigos o miembros de su comunidad:

Child language brokering (CLB) denotes interpreting and translation activities carried out by bilingual children who mediate linguistically and culturally in formal and informal contexts and domains for their family and friends as well as members of the linguistic community to which they belong (Antonini, 2015: 48).

Es decir, la intermediación lingüística por parte de menores hace referencia a las labores de traducción e interpretación que llevan a cabo los niños bilingües para sus familias u otros miembros de su comunidad lingüística en contextos tanto formales como informales.

En cuanto a las circunstancias, Hall y Guéry (2010: 25-28) proporcionan una taxonomía que clasifica estas circunstancias en cuatro bloques principales, a saber:

- ILM cuando una persona no habla ni escribe un idioma determinado. Representa el contexto más frecuente en el que el adulto necesita al menor para poder comunicarse, como puede ser el caso de los refugiados o inmigrantes. Los menores en estos casos suelen ser los que aprenden el idioma en un menor tiempo y es por ello por lo que se crea una dependencia que somete al menor a una carga importante.
- ILM cuando una persona sabe signar un idioma, pero no hablarlo ni escribirlo. En concreto hace referencia a los adultos sordos que no pueden comunicarse mediante el

habla y a menudo dependen de sus hijos quienes no tienen problemas de audición. Por ejemplo, encontramos el CODA (por sus siglas en inglés *Children of Deaf Adults*), esto es, los menores signan a los progenitores lo que dice el interlocutor e interpretan la lengua de signos a la otra parte.

- ILM cuando una persona puede hablar un idioma, pero no puede ni escribirlo ni leerlo. Antiguamente lo hacían los escribas para los reyes de Inglaterra, esenciales para que se pudiese administrar adecuadamente el reino. Actualmente sigue siendo recurrente en países con un cierto nivel de analfabetismo y en ciertos contextos como, por ejemplo, en prisiones, en la educación para adultos y en la enseñanza preescolar, cuando los profesores escriben y leen para lectores y escritores incipientes.
- ILM cuando una persona es capaz de hablar y escribir un idioma, pero requiere ayuda en casos concretos como puede ser entender el horario de los trenes y pide ayuda a un trabajador del lugar. Este último caso, lo podemos hallar incluso en sociedades alfabetizadas y desarrolladas, y ocurre más de lo que imaginamos. Un ejemplo sería una persona que necesita ayuda para comprender el horario de trenes en una estación y recurre a alguien del personal. Además, es una práctica recurrente en familias de inmigrantes en las que los hijos, a pesar de conocer el idioma, no entienden la dificultad de algunos documentos oficiales y es por ello por lo que interpretan entre sus progenitores y entes.

Por último, por lo que respecta a los contextos en los que se lleva a cabo la ILM, es útil señalar que suelen ser bastante similares a pesar de que las culturas de origen sean diferentes. En cuanto a la diversidad de contextos en los que realizan tareas de interpretación los menores, Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2023:11) afirman que: 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».

### **1.2.2. Roles y características de los menores**

Existen estudios que muestran que poseen ciertas características en común. Por ejemplo, Morales y Aguayo (2010: 217) concluyen que es más frecuente que se trate de los hermanos

mayores de la familia los que realizan la ILM y que, a su vez, son las hijas de género femenino las que realizan con más frecuencia dicha práctica.

Además, como explican Hall y Guéry (2010: 24), la mayoría de literatura sobre la ILM afirma que se trata de niños de familias inmigrantes o refugiadas que provienen de países en los que la lengua es distinta a la del país de llegada. Según Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 57), «desde la perspectiva de la sociología de la inmigración, una de las cuestiones cuyo conocimiento resulta más necesario es el rol de “facilitadores de la comunicación lingüística” que desempeñan, de una manera natural, los hijos menores de familias migrantes con la sociedad de acogida».

Por lo que respecta a los roles de los menores, podemos tomar como referencia los estudios e investigaciones realizadas por Orellana (2010: 48) que indica que existe una gran variedad de tareas en las que los menores llevan a cabo su trabajo. Entre dichas tareas, enumera algunas como los recados, leer cuentos a sus hermanos y hacer y contestar llamadas telefónicas en la lengua del país de llegada. Por este motivo, describe la labor de los menores como omnipresente, pero a la vez invisible ya que los adultos conciben esas labores como juegos.

García-Sánchez (2010: 199) explica en su estudio basado en la población de origen marroquí cómo las tareas domésticas realizadas por los menores que ejercen la ILM aumentan con respecto a los de las familias del país de llegada ya que también se suman otras tareas, como interpretar. Pero estas tareas no incluyen solo la interpretación, tal y como indica Foulquié Rubio (2015: 91), sino que además realizan también otras tareas, como traducciones de algunos los documentos, formularios, cartas del banco, recetas médicas, notas de los profesores, etc.

En último lugar, para poder analizar las características de los menores que realizan la ILM nos basaremos una investigación realizada por la profesora Antonini (2015), en su proyecto «In MedIO PUER(I)», en la que recoge no solo la perspectiva de los menores sino de los profesionales que los utilizan para poder comunicarse con los pacientes. En este caso, se ve cómo los profesionales indican que los menores eran necesarios para la comunicación ya que resolvían problemas como la pérdida de tiempo o los costes. Además, afirman que los menores eran más directos y que estaban más involucrados en el contexto entre otros aspectos (Antonini, 2015: 106):

- «The presence of the child is necessary, otherwise communication would not take place, even like when you have to take a medicine...».
- «Communicate and solve problems without wasting time».
- «Provide a free service...they are no additional cost for the health system, which is already under pressure».
- «Children are more direct, more sincere usually».
- «More involved in the context in which they live».
- «They are very much into their role [as mediators] and extremely precise, they are not easily intimidated... precise, I'd say».
- «These children have to grow up fast. (...) They might feel embarrassed by the fact that their parents do not speak the language».
- «He is more easy-going, more open, very intelligent».
- «Yes, for them it's natural, it's like breathing».
- «I must say that the children are quite good at it. They are able to immediately grasp the problem and ask the right questions. They are exceptional interpreters. They are always willing to help. You can see that they feel important. It is a positive experience for them».
- «They are natural».
- «They seem to be stress-free. I have always thought that they looked at ease. Also because I thank them, I mean I let them know that the role they are playing is very important».

### **1.2.3. El entorno familiar**

En cuanto al entorno familiar, García-Sánchez (2010: 204) destaca cómo estos menores desempeñan un papel muy importante para sus familias, no solo dentro de casa sino también fuera de ellas, cuando acompañan a sus padres a diversas instituciones y servicios. El menor que realiza la ILM se convierte así en un pilar fundamental en la vida diaria de los padres. Esto puede tener consecuencias en las dinámicas familiares en las que los menores que realizan la ILM viven.

Por lo que se refiere a la relación entre los padres y los hijos, por un lado, existen varios estudios que demuestran que la ILM puede ser perjudicial para dicha relación. Morales y Aguayo (2010:219), explica que se produce una inversión de roles, según explica Umaña-Taylor (2003, cit. en ibidem), que puede generar problemas en los menores que ayudan a sus

padres a través de la ILM. Además, los autores (2010:219) afirman que se puede crear una relación de dependencia por parte de los padres hacia sus hijos que puede resultar negativa para la relación entre ambos.

Continuando con las dinámicas familiares, cabe señalar que la jerarquía familiar se ve afectada por la práctica de la ILM ya que los roles de los miembros de la familia sufren una modificación o distorsión. A esta inversión en los roles de los padres con los hijos se le conoce como «parentificación» ya que son los progenitores los que dependen de los hijos desde una temprana edad. En su trabajo Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2023: 5) nos explican cómo dicho fenómeno crea un nivel de responsabilidad que no corresponde al menor por su edad.

Por otro lado, encontramos estudios que afirman que dicho cambio en las dinámicas familiares puede ser beneficioso para ambas partes. Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2023: 4) citan algunos de los estudios favorables como el del Llompart-Esbert (2016: 174, cit. en *ibidem*) puesto que el intercambio de roles puede contribuir a que ambas figuras intercambien conocimientos tanto lingüísticos como culturales entre sí.

Foulquié Rubio (2015) indica que algunos autores, como Bauer (2013, cit. en *ibidem*), consideran que la relación puede ser «poco sana» ya que los hijos poseen demasiada información personal de sus padres. Green et *al.* (2005: 2109, cit. en *ibidem*) afirman lo siguiente:

The GPs<sup>20</sup> saw children as inappropriate interpreters when they had to translate sensitive or personal information, or when there was a threat to the ‘moral order’ of the family, in that children were exposed to inappropriate adult knowledge, or were taking on a more active role than that normally expected (Green et *al.*, 2005: 2109, cit. en Foulquié Rubio 2015).

Asimismo, algunos estudios, como el de Hall y Sham (2007, cit. en Vargas-Urpí y Romero-Moreno 2023: 5) han demostrado que la ILM puede considerarse una ayuda económica para el núcleo familiar puesto que corresponde a un trabajo que no se ve remunerado. De la misma manera, gracias a las gestiones burocráticas realizadas por los menores, los progenitores pueden acceder a ayudas económicas u otros servicios básicos como el sistema sanitario o la educación.

Sin embargo, en algunas culturas este intercambio puede desencadenar algunos efectos negativos ya que Cline et al. (2010: 116, cit. en ibidem) constataron que algunos padres se sentían avergonzados por sentirse dependientes de sus hijos. Además, Hua y Costigan (2017:163, cit. en Vargas-Urpí y Romero-Moreno 2023: 6) afirman que los menores se sentían más cómodos cuando realizaban la ILM con las madres ya que suele ser más habitual.

Tal y como se analizaba en el apartado de las figuras profesionales, los intérpretes y mediadores se enfrentan a un nivel de estrés muy alto por los contextos en los que tiene que ejercer su profesión. Dicho estrés se repercute a su vez en la figura no profesional de los menores que tiene que desempeñar la misma función sin haber obtenido formación específica. Además, los cambios en la relación con los progenitores y los roles que los menores tienen que satisfacer producen un impacto significativo en el menor.

#### **1.2.4. El impacto de la ILM**

Numerosos estudios han demostrado que a través de la ILM recae mucha responsabilidad y presión sobre una persona menor y esto puede implicar que dicha práctica pudiera tener impacto en los menores. En este apartado revisaremos, a través de la literatura existente, cuáles son las consecuencias a nivel emocional que podría tener el desarrollo de esta actividad. En cualquier caso, y como veremos más adelante, los estudios no son concluyentes y es difícil realizar una generalización de este aspecto, ya que además de la ILM hay muchos factores que pueden influir en este impacto.

Para abordar el tema del impacto en los menores nos centraremos en dos ámbitos. Por un lado, analizaremos el impacto en el rendimiento escolar de los menores y, por otro lado, analizaremos los posibles impactos psicoemocivos.

Por lo que respecta al rendimiento académico, Morales y Aguayo (2010: 218) explican que, según algunos estudios como Acoach y Webb (2004, cit. en ibidem) y Buriel et al. (1998, cit. en ibidem), la ILM puede causar una influencia positiva en el rendimiento académico y en la autosuficiencia. Del mismo modo, Love y Buriel (2007) demostraban cómo las emociones positivas derivadas de la ILM se pueden relacionar con unos mejores resultados académicos. A pesar de lo evidenciado por dichos estudios, Morales y Aguayo (2010: 218) mencionan un

estudio llevado a cabo por Tse (1995a), en el que participaban treinta y cinco estudiantes latinoamericanos, que demuestra que no existe una correlación entre la ILM y el rendimiento académico.

En esta misma línea, el estudio realizado por Orellana et al. (2003, cit. en ibidem) indica que los menores que han realizado la ILM habían obtenido mejores calificaciones en lectura y matemáticas. Otro aspecto que cabe destacar es el desarrollo cognitivo puesto que, tal y como exponen Morales y Aguayo (2010: 218), existen algunos estudios que demuestran que, dada la complejidad y la heterogeneidad de los contextos en los que se interpreta, los menores pueden experimentar un gran desarrollo cognitivo. Según los estudios de Halgunseth (2003, cit. en ibidem) y Walinchowski (2001, cit. en ibidem), los niños desarrollan diversas destrezas: «each situation may require a particular set of skills that the child broker may develop through time such as the development of a more refined vocabulary and problem-solving abilities».

Sin embargo, no todos los estudios coinciden en estos beneficios, Umaña-Taylor (2003, cit. en Morales y Aguayo, 2010: 218) revela que dicha práctica puede causar efectos negativos en el rendimiento académico, motivados por el exceso de expectativas de la familia hacia los menores que les impedía progresar en sus estudios.

En lo que se refiere al impacto psicoemotivo los estudios clasifican estudios que dividen dicho impacto en emociones negativas y positivas. Vargas-Urpí y Arumí (2022: 9), en un manual para docentes, indican que: «Cuando los/as menores hacen de intermediarios lingüísticos para otras personas adultas o menores, puede que experimenten varias emociones o perciban cambios en su relación con los demás».

En la misma línea, Kim, Hou y González (2017) explican que las experiencias psicológicas de los menores pueden ser complejas, ya que pueden experimentar sentimientos encontrados de manera simultánea. Basándose en otros estudios como Kam y Lazarevic (2014b), Morales y Hanson (2005) y Weisskirch (2007), las autoras (2017: 2-3) indican que estas experiencias son complejas:

Language brokers' psychological experience of brokering is complex; they may simultaneously experience both negative and positive feelings about translating. On the one hand, they may feel desperation, worry about disappointing their parents, and would rather not translate for their parents (Kim, Hou y González, 2017: 2-3).

En lo que se refiere a las emociones positivas, Morales y Aguayo (2010: 219) citan un estudio de Weisskirch (2006, cit. en Morales y Aguayo 2010: 219) en el que explica que algunos menores que han llevado a cabo la ILM se han sentido orgullosos al poder ayudar a sus familiares. En esta misma línea, los estudios de Hall y Sham (1998, cit. en Morales y Aguayo 2010: 219) indican que los menores de origen chino han percibido un aumento en su autoestima gracias al haber ayudado a tomar decisiones importantes para el bienestar de sus familias.

Continuando con las emociones positivas, el estudio realizado por Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 72) resalta la confianza y el orgullo como las mayores emociones positivas, resultados que comparten con el estudio de Angelelli (2016, cit. Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 72). Además, según Dorner et al. (2008, cit. En Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 59), destacan otros sentimientos como la responsabilidad en el contexto familiar que sienten los menores.

En la misma línea, en el estudio citado anteriormente realizado por Kim, Hou y González (2017: 3) encontramos la siguiente reflexión recogida que engloba algunos de los sentimientos positivos que hemos mencionado anteriormente como el aumento en la confianza y la autoestima: «On the other hand, a sense of efficacy in translating can benefit adolescent development, by boosting adolescents' confidence and self-esteem and decreasing their depressive symptoms».

Por otro lado, encontramos las emociones negativas que la ILM puede generar en los menores. El estudio citado anteriormente de Kim, Hou y González (2017: 3), basándose en las investigaciones llevadas a cabo por Kam y Lazarevic (2014b), Morales y Hanson (2005) y Weisskirch (2007), enumera algunas de las emociones negativas que sienten los menores: «On the one hand, they may feel desperation, worry about disappointing their parents, and would rather not translate for their parents».

Por lo que respecta a la responsabilidad a la que se hacía referencia anteriormente, a pesar de ser considerada como una emoción positiva, puede ser perjudicial para los menores. Song (1996: 104 cit. en Hall y Guery 2010: 35) cómo interpretan la responsabilidad como algo necesario para los padres:

One of the striking and persistent themes raised in interviews with these young people was they grew up with a great deal of responsibility. According to Wong, whose parents relied upon him and his brother for ‘everything’, “we are our parents guide dogs to the world” (Song, 1996: 104, cit. en Hall y Guery, 2010: 35).

Cabe recalcar que el adjetivo «responsable» puede tener diversos significados y puede causar confusión al usarse como parámetro para analizar las emociones descritas. Morrow (1995: 217) considera que la responsabilidad es un concepto ambiguo ya que tiene diferentes acepciones dependiendo del contexto. Además, estos adjetivos no se asocian a los adolescentes ni a los menores ya que la etapa de libertad que viven entra en contraposición con las responsabilidades del trabajo:

Responsibility is a rather nebulous concept and has different meanings in different contexts. Being responsible involves being accountable, answerable, capable, competent, dependent, reliable, trustworthy and so on. These are not 36 qualities that are usually associated with older children or teenagers because as already discussed, childhood is defined and constructed, at least in the industrialised West, as a period of incompetence, of freedom from the responsibilities of work (Morrow, 1995: 217).

En lo que se refiere al estrés, existe un estudio realizado por Jones y Trickett (2005) que demuestra que la práctica de la ILM puede causar estrés y otros problemas con amigos y conflictos en los hogares. En su estudio (2005: 19) se afirma que la intermediación cultural de los adolescentes estaba relacionada con los niveles de estrés, el aislamiento de la escuela, los problemas con los amigos y los conflictos en casa: «Even when controlling for demographic and acculturative characteristics of our sample, we still found that adolescent culture brokering related to levels of stress, isolation from school, problems with friends, and student reports of conflicts at home».

Además, dicho estrés no solo se da en los momentos en los que se está interpretando. En el mismo estudio, Jones y Trickett (2005: 21) constatan que resulta difícil analizar los roles de los menores con respecto a otros aspectos de la vida cotidiana ya que su experiencia está marcada por los problemas en otros ámbitos de la vida cotidiana de los menores: «Finally, part of the difficulty in measuring how the CB role relates to other life domains is that the role is couched within an overall acculturation experience that is often marked by stress and problems in other life domains».

El estrés al que tienen que hacer frente los menores puede derivar de otra emoción negativa que experimentan en muchas situaciones, esto es, la soledad. Dicho sentimiento puede depender, como explican Hall y Guery (2010: 35), del hecho de que el menor se encuentra en medio y esto puede ocasionar un sentimiento de soledad. A este propósito, el estudio de Hall and Sham (2007: 23) que afirma lo siguiente:

I remember that it was not long ago, I went to the bank with my parents. They tried to explain to a counter assistant. He turned to me asking me what my mum and dad wanted 360s ay in front off all the customers in the bank. I just felt so embarrassed because people in our queue were getting angry with us. It took so long to sort things out. At first I tried to understand what were my dad’s problems and then to explain them to the counter assistant. He tried to make me understand that there was no mistake in my dad’s bank statement, so in a situation like that it was so confusing and I felt I needed to give up explaining between them both. I wish I could walk away from it (Hall and Sham, 2007: 23).

Para concluir con el apartado del impacto emocional de la ILM en los menores, a modo de resumen, Arumí y Rubio-Carbonero (2022) proporcionan dos tablas, que ilustramos a continuación en la *Ilustración 3*, en la que se engloban las emociones tanto negativas como positivas:

Positive emotions		Negative emotions	
	Occurrences		Occurrences
Privilege	6	Responsibility	28
Reward	6	Shame and embarrassment	19
Help others	3	Obligation	11
Learning experience	3	Discomfort	5
Pride	3	Guilt	3
		Concern	1
		Frustration	1
<b>Totals</b>	<b>21</b>	<b>Totals</b>	<b>68</b>

*Ilustración 3 Principales emociones positivas y negativas (Arumí y Rubio-Carbonero 2022: 9).*

Por un lado, en la tabla podemos ver cómo entre las emociones positivas encontramos las siguientes: privilegio, recompensa, ayudar al otro, experiencia de aprendizaje y orgullo. Por

otro lado, por lo que concierne a las negativas, se enumeran las siguientes: responsabilidad, vergüenza, obligación, incomodidad, culpa, preocupación y frustración.

En su estudio Arumí y Rubio-Carbonero (2022: 19) explican que, en línea con otros autores, han podido comprobar que los menores pueden sentir tanto emociones negativas como positivas por lo que respecta a sus experiencias con la ILM. Sin embargo, advierten que en cuanto a frecuencia y variedad las emociones negativas prevalecen.

### **1.2.5. La perspectiva de los participantes de la ILM**

En este último subapartado abordaremos la perspectiva de dos figuras fundamentales para que se lleve a cabo la ILM, esto es, tanto los progenitores como los trabajadores de los servicios públicos que se comunican con los mismos. Para recabar información sobre dichos puntos de vista, nos basaremos en diferentes estudios que explican la percepción de ambas figuras puesto que en nuestra investigación solo abarcaremos la perspectiva de las jóvenes adultas que ejercieron la ILM cuando eran menores.

#### **1.2.5.1. Perspectiva de los progenitores**

Para comenzar con dicha perspectiva debemos plantear la premisa que, tal y como sucede con el impacto emotivo en los menores, en este caso nos encontramos de nuevo ante experiencias tanto negativas como positivas de la ILM.

Por un lado, por lo que respecta a las sensaciones negativas de los progenitores, las Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2022: 18) nos explican que los padres sienten que la ILM es una práctica precaria y a la que no otorgan confianza ya que los menores están involucrados en la misma. Por ello, recogemos las palabras de una de las madres entrevistadas por las autoras (2022: 12) que afirma lo siguiente: «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».

En su estudio, Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2022: 18) muestran cómo los progenitores ahondan en las carencias que encuentran en ambas lenguas, entre las que encontramos la falta de vocabulario y la fluidez de los menores. No obstante, se muestran empáticos por la labor llevada a cabo por los hijos y por la carga que les produce la ILM. Continuando con la falta de confianza, explican que creen que los menores pueden distorsionar el mensaje. Además, expresan su preocupación puesto que en ocasiones los menores atenúan el contenido del mensaje y los padres sienten que no pueden expresar sus quejas libremente.

En cualquier caso, las autoras (2022: 19) destacan que una parte de los progenitores expresa su voluntad de comunicarse a través de intérpretes profesionales. Además, otro punto relevante, que ya hemos tratado anteriormente, es la carga emocional. Como comentábamos en el apartado anterior, los menores hacen frente al estrés de las situaciones en las que se realiza la ILM, al igual que lo hacen sus padres, según revela el mismo estudio.

Por otro lado, Foulquié Rubio (2015: 104) aporta estudios donde se muestran una gama de sentimientos y sensaciones positivas que experimentan los progenitores de los menores que realizan la ILM. Entre ellos se encuentra el orgullo que sienten por sus hijos ya que les ayudan a comunicarse y el hecho de no necesitar a nadie más. Además, subrayan que pueden comunicarse mejor cuando les interpretan sus hijos ya que tienen una mayor relación de confianza con los mismos.

#### **1.2.5.2. Perspectiva de los operadores de los servicios públicos**

Por lo que respecta a la perspectiva de los trabajadores de los servicios públicos, como hemos mencionado anteriormente es una de las perspectivas más estudiadas después de la de los menores que realizan la ILM. Además, Foulquié Rubio (2015: 113) indica que la mayor parte de los estudios llevados a cabo con profesionales se centran en el ámbito médico y en el ámbito educativo.

A pesar de la creencia de que son siempre los progenitores los que eligen que sean los menores los que les ayuden a comunicar, tal y como nos explica Foulquié Rubio (2015:113), existen estudios que demuestran que en numerosas ocasiones son los mismos trabajadores los que optan por que sean los menores los interpreten. Torres Aragón y Vargas-Urpí (2021:24) nos muestra las decisiones que toman algunas trabajadoras sociales ante la falta de un mediador:



Gráfico 1 Diferentes actuaciones en caso de ausencia del mediador (Torres Aragón y Vargas-Urpí 2021:24).

En este gráfico 1 podemos observar cómo un 48% de las trabajadoras recurren a un menor mientras que solamente un 9% esperarían a que el mediador comenzase su jornada laboral. Según algunos profesionales sanitarios entrevistados por Cirillo y Torresi (2013, cit. en Foulquié Rubio 2015:115), esto sucede puesto que se ven obligados a hacerlo, ya que no siempre cuentan con la presencia de un intérprete, a pesar de ser conscientes de que dicha práctica no es la opción más adecuada.

Asimismo, cabe señalar las consecuencias a las que puede hacer frente el menor según algunos profesionales. Torres Aragón (2020: 99) muestra cómo una entrevistada afirma que en algunas ocasiones el menor siente un rechazo por parte de sus compañeros ya que pueden acusarlo de «chivato».

Por último, en lo que atañe al ámbito educativo, Foulquié Rubio (2015: 117) indica que los profesionales subrayan algunos aspectos positivos de la ILM, como puede ser el bajo coste de esta o el hecho de que los menores puedan aprender más fácilmente ambos idiomas y a saber cómo comunicarse. No obstante, recalcan que existen aspectos negativos como, por ejemplo, el hecho de tratar temas complejos y delicados, o la falta de fiabilidad de los contenidos transmitidos.

## Capítulo 2 – Contextualización del estudio

Antes de proceder con la explicación de la metodología del estudio empírico y el análisis de los resultados, creemos necesario partir de un capítulo dedicado a describir las características de la población objeto de nuestro estudio, en este caso, la población magrebí en la comarca del Bajo Vinalopó, en la provincia de Alicante, España.

Por consiguiente, en el presente capítulo comenzaremos exponiendo el fenómeno de la migración desde una perspectiva mundial y, posteriormente, seguiremos con una perspectiva europea. A continuación, se presentarán los datos demográficos pertenecientes a la población extranjera en todo el territorio español para centrarnos, por último, en las cifras referentes a la Comunidad Valenciana, más concretamente en la comarca del Bajo Vinalopó y en la localidad de Crevillente puesto que es el lugar donde se desarrolla el estudio.

### 2.1 El fenómeno de la migración en el mundo

Las dinámicas de la globalización han propiciado que uno de los mayores fenómenos del mundo, la migración, crezca cada vez más hasta llegar a cifras sin precedentes. Si bien la migración se percibe en las últimas décadas como una amenaza de carácter extraordinario, en realidad no es más que un fenómeno social con una presencia más o menos continua, tal y como señala el director regional de la OIM en Bruselas, Ola Henrikson, cuando afirmó lo siguiente: «La migración en sí misma no es un evento dramático, sino más bien uno ordinario»<sup>4</sup>.

De acuerdo con las últimas estimaciones de las Naciones Unidas recogidas en el *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*<sup>5</sup>, la cifra de migrantes a nivel mundial internacionales asciende a 281 millones aproximadamente, lo que equivale al 3,6% de la población del planeta. Existen diferentes sectores en los que dicho fenómeno produce un impacto global, como pueden ser la economía, la sociedad y la cultura, pudiendo originar a su vez cambios significativos tanto en los países de origen como en los de destino. Asimismo, el aumento de la migración deriva de factores como tensiones geopolíticas, guerras, crisis humanitarias o desastres naturales.

---

<sup>4</sup> <https://unric.org/es/los-hechos-y-la-realidad-de-la-migracion-hacia-europa/> (consultado el 07/01/2025)

<sup>5</sup> [https://worldmigrationreport.iom.int/sites/g/files/tmzbd11691/files/documents/2024-05/wmr2024-key-findings-ch1-es\\_0.pdf](https://worldmigrationreport.iom.int/sites/g/files/tmzbd11691/files/documents/2024-05/wmr2024-key-findings-ch1-es_0.pdf) (consultado el 07/01/2025)

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define el fenómeno de la migración de la siguiente manera: «Movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país»<sup>6</sup>. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) indica que la OIM diferencia entre los siguientes tipos de migración<sup>7</sup>:

- Interna: movimiento de personas que conlleva el establecimiento de su residencia temporal o permanente dentro de un mismo país.
- Internacional: movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual a través de una frontera internacional.
- Irregular: se produce al margen de las leyes, normas o acuerdos internacionales que rigen la entrada o salida del país de origen.
- Regular: movimiento de personas que se produce dentro de la legalidad establecida por el país de origen, el de tránsito y el de destino.
- Laboral: cuando el movimiento de personas se produce con fines laborales.

Por lo que respecta a la migración permanente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su informe titulado *International Migration Outlook 2024*, estima que en los países miembros de la organización se ha llegado a un récord con una cifra de 6,5 millones de personas en 2023, lo que supone el 10% más de lo que se estimaba en 2022.

En lo relativo al aumento sustancial de migrantes en las regiones de las Naciones Unidas, gracias al último informe de la OIM de 2024, podemos comprobar la variación en las cifras de migrantes en el mundo desde 1970 hasta 2020. Como se puede ver en la Tabla 1, el porcentaje de migrantes aumenta del 2,8% en 1995 al 3,6% en el 2020.

---

<sup>6</sup> <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion> (consultado el 08/01/2025)

<sup>7</sup> <https://eacnur.org/es/blog/inmigracion-en-espana-tipos-y-origen-tc-alt45664n-o-pstn-o-pst> (consultado el 08/01/2025)

Year	Number of international migrants	Migrants as a % of the world's population
1970	84 460 125	2.3
1975	90 368 010	2.2
1980	101 983 149	2.3
1985	113 206 691	2.3
1990	152 986 157	2.9
1995	161 289 976	2.8
2000	173 230 585	2.8
2005	191 446 828	2.9
2010	220 983 187	3.2
2015	247 958 644	3.4
2020	280 598 105	3.6

Tabla 1 Fuente: UN DESA, 2008 y 2021a

La Tabla 2 muestra el importante aumento de regiones como Europa que pasa de 50,8 millones en 1995 a 81,7 millones en 2020. Cabe señalar que, a pesar de que existe un aumento mayor en la región de Asia, se observa que el porcentaje de inmigrantes sobre la población apenas varía al ser la región con más población del mundo.

Region	Year	Immigrant stock (millions)	Immigrant share of population (%)
Africa	1995	10.1	1.4
	2020	15.8	1.2
Asia	1995	39.2	1.1
	2020	71.1	1.5
Europe	1995	50.8	7.0
	2020	81.7	10.9
Latin America and the Caribbean	1995	6.2	1.3
	2020	13.3	2.0
Northern America	1995	30.7	10.4
	2020	53.3	14.5
Oceania	1995	4.9	16.8
	2020	9.0	21.2

Tabla 2 Fuente: UN DESA, 2021

Si se toma como referencia el informe de la OIM, en el Gráfico 2 se observa cómo existen algunas pautas claras en cuanto a los migrantes en los 20 países principales de destino y de origen según el sexo. Por un lado, las mujeres son mayoría en países de Europa y Norteamérica, como Estados Unidos, Canadá, Francia, España e Italia. Por otro lado, observamos en los países asiáticos más hombres migrantes que mujeres, en específico en los

países del Consejo de Cooperación del Golfo (CCG) -Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos y Kuwait-, ya que económicamente en dichos países prevalece el sector de la construcción y la seguridad.

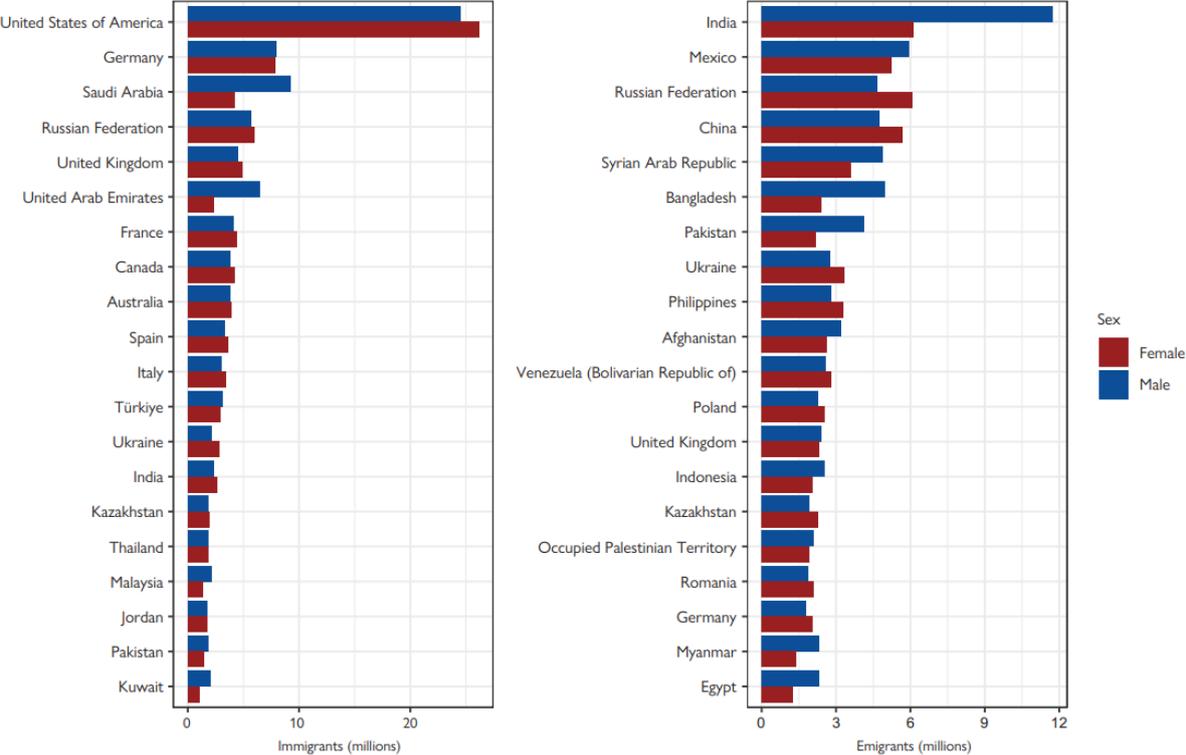


Gráfico 2 Fuente: UN DESA, 2021a.

Para concluir con el apartado de la perspectiva mundial de la migración, abordaremos las causas de las migraciones; basándonos de nuevo en el informe de la OCDE (2024), en el en Gráfico 3 observamos que, en términos absolutos, la categoría que prevalece es la de la migración familiar que, a su vez, se ha caracterizado durante décadas por constituir el motor de los flujos migratorios hacia los países miembros de la OCDE. Entre los demás motivos, encontramos el acompañamiento familiar, el trabajo, la migración humanitaria y la libertad de movimiento.

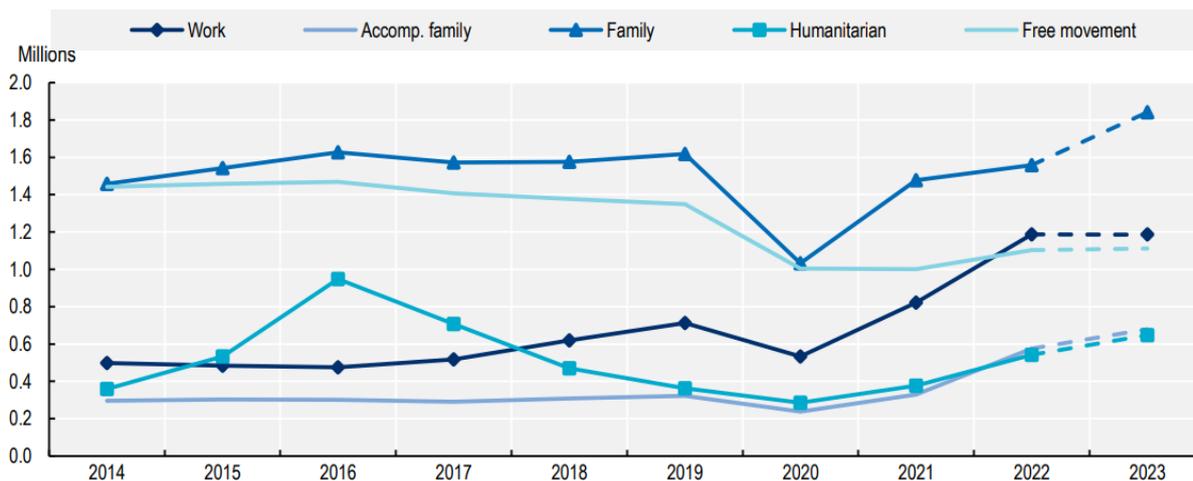


Gráfico 3 OECD International Migration Database.

## 2.2 El contexto europeo

Prosiguiendo con la perspectiva europea, a pesar de que varios países del continente figuran entre los principales destinos de los inmigrantes, es importante destacar que Europa también representa una región con altos niveles de emigración. Es más, según datos de la Comisión Europea, recogidos en el Foro Mundial de los Refugiados de las Naciones Unidas, 2,26 millones de inmigrantes llegaron al continente europeo en 2021. Sin embargo, esta cifra se ve superada por el número de europeos que emigraron ese mismo año, alcanzando a 2,5 millones. Cabe destacar que esta cifra incluye también a los 1,4 millones de europeos que cambiaron de país permaneciendo dentro de las fronteras de la UE.

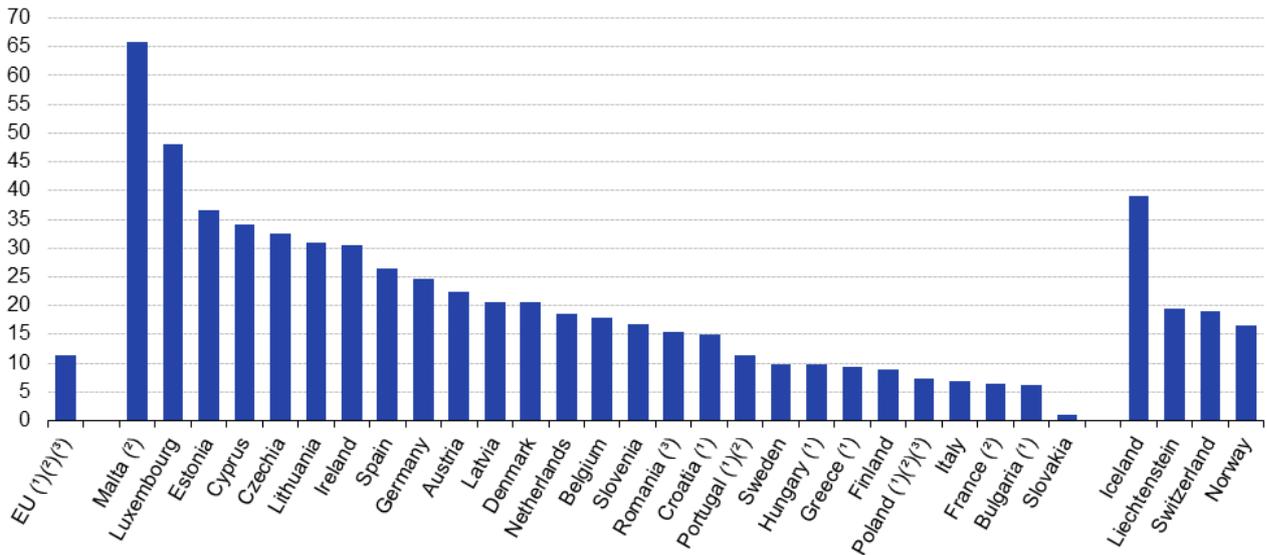
Por lo que respecta a esta categoría, se estima que 13,7 millones de ciudadanos de la Unión Europea viven en un Estado miembro diferente a su país de origen. Por ejemplo, los datos pertenecientes a la emigración superan los de la inmigración en cuatro países de la Unión Europea entre los que encontramos Croacia, Grecia, Lituania y Rumania.

En cuanto a los índices de inmigración en relación con el porcentaje de población residente, según los datos más recientes de Eurostat<sup>8</sup> actualizados en marzo de 2024, Malta encabezó la lista en 2022 con casi 66 inmigrantes por cada 1000 personas, seguida por Luxemburgo con 48, Estonia con 37 y Chipre con 34, como se muestra en el Gráfico 5. En lo

<sup>8</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU\\_population\\_diversity\\_by\\_citizenship\\_and\\_country\\_of\\_birth](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth) (consultado el 10/01/2025)

que respecta a la emigración, Luxemburgo registró la cifra más alta con 26 emigrantes por cada 1000 personas, seguido por Malta con 25 y Chipre con 20. En 2021, las mayores cifras de inmigración las alcanzaron Luxemburgo con 40, Malta con 35, Chipre con 27 y España con 19.

### Immigrants, 2022 (per 1 000 inhabitants)



Note: Bulgaria, Poland, Portugal, Slovakia, Finland, Sweden and Liechtenstein did not include refugees from Ukraine who benefit from temporary protection in their population and migration statistics.

(¹) break in series

(²) provisional

(³) estimate.

Source: Eurostat (online data codes: migr\_imm1ctz and migr\_pop1ctz)

eurostat

Gráfico 4 Eurostat (online data codes: migr\_imm1ctz and migr\_pop1ctz)

Asimismo, en cuanto la proporción total de nacionales de terceros países que residen permanentemente en la UE y Noruega, la Red Europea de Migraciones en su *Informe anual de migración y asilo de 2023 (2024)* nos proporciona un mapa (véase *Ilustración 4*) actualizado en noviembre de 2024 dividido por países. A la cabeza encontramos a Alemania con más de 7 millones de inmigrantes, seguido por España con más de 4 millones y Francia con 4 millones.

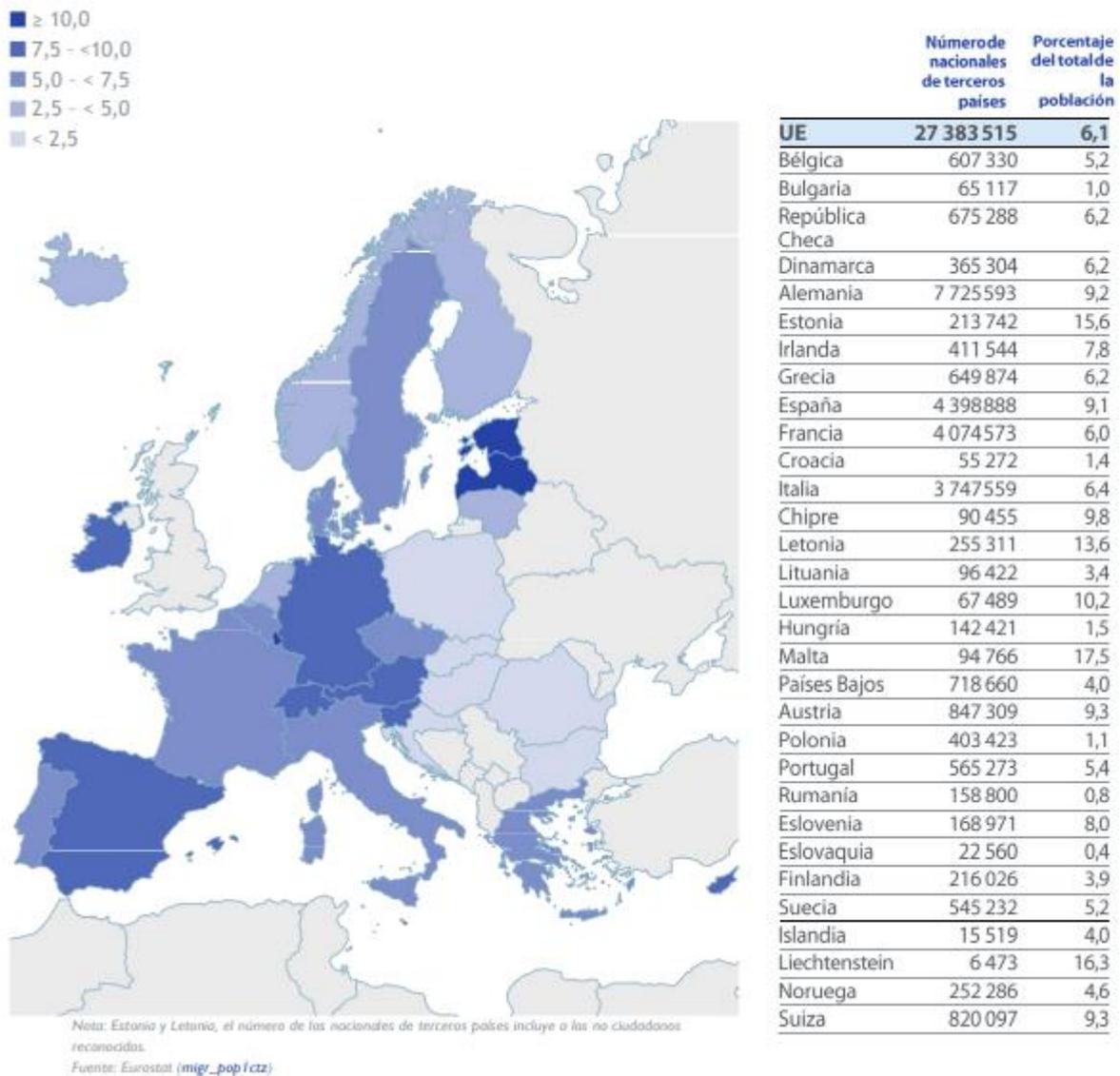


Ilustración 4 Fuente: Eurostat (migr\_pop1ctz).

Para analizar los flujos y tendencias migratorias en estos últimos años en Europa resulta indispensable considerar el conflicto entre Rusia y Ucrania que llevó a un flujo de refugiados ucranianos sin precedentes a buscar asilo en otros países de la UE. Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)<sup>9</sup>, esta guerra desencadenó la crisis de desplazamientos más rápida y numerosa desde la Segunda Guerra Mundial.

Según el informe de la Red Europea de Migraciones, a raíz del conflicto se produjo un cambio en los tres países cuyos ciudadanos recibieron el primer permiso de residencia en

<sup>9</sup> <https://www.acnur.org/noticias/news-releases/acnur-las-cifras-de-desplazamiento-forzado-en-el-mundo-alcanzan-un-nuevo#:~:text=Desde%20entonces%2C%20la%20invasi%C3%B3n%20rusa,el%20dram%C3%A1tico%20hitode%20de%20100> (consultado el 10/01/2025)

Europa y en Noruega entre los años 2020 y 2022. Es por ello por lo que, según el Gráfico 6, en el 2022, año en el que estalla la guerra, Bielorrusia desbanca a Marruecos y entra a formar parte del gráfico.

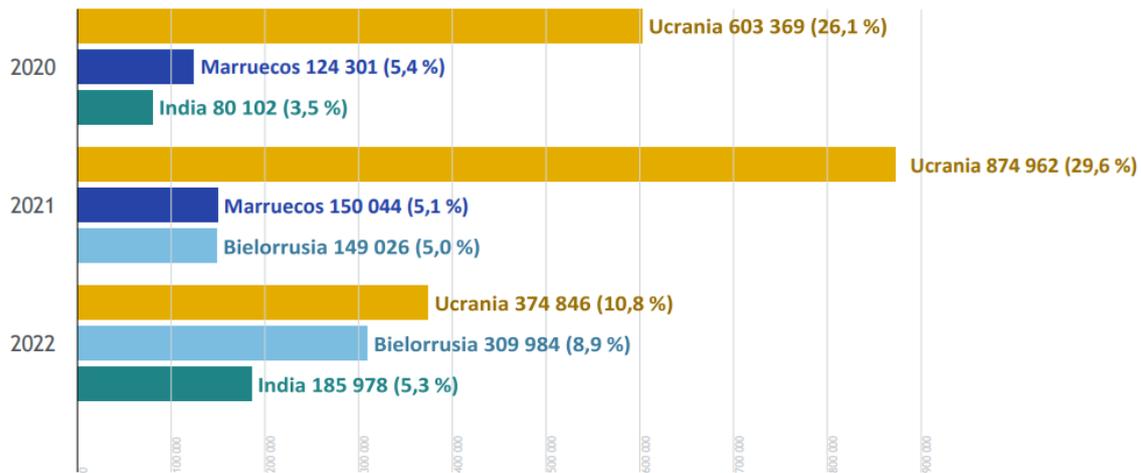


Gráfico 5 Fuente: Eurostat (*migr\_resfirst*).

En lo que se refiere a los países de destino de los refugiados ucranianos, la OCDE afirma que, a pesar de que los primeros países en recibir a los refugiados fueran los de Europa Central y Oriental -Polonia y Chequia-, en numerosas ocasiones se trataba de países de tránsito temporal. Los datos de ACNUR<sup>10</sup> indican que el número total de refugiados ucranianos en el mundo a 16 diciembre de 2024 ascendía a casi 6,8 millones, de los cuales 6,2 millones se contabilizaron en Europa.

Además, según datos de la OCDE, otros países como Estados Unidos y Canadá han visto cómo sus cifras de población ucraniana aumentaban entre los años 2022 y 2024. El Gráfico 6 de la OCDE muestra los cambios en el número de refugiados entre estos años en ocho de los principales países de acogida.

<sup>10</sup> <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (consultado el 11/01/2025)

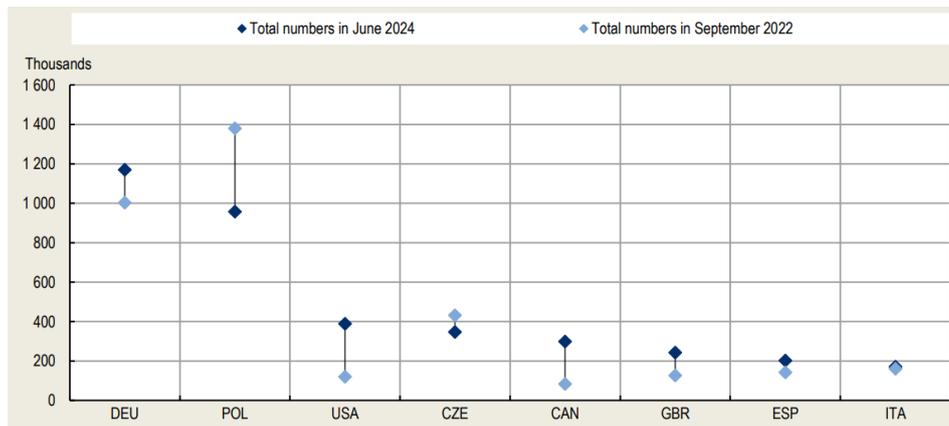


Gráfico 6 Fuente: OECD (2023[1]), *International Migration Outlook 2024*.

Antes de encaminarnos hacia la conclusión del apartado del contexto europeo, debemos abordar un ámbito que concierne en particular a las participantes del presente estudio, esto es, los datos pertenecientes a los hijos de los migrantes. Con el objetivo de esclarecer dudas relacionadas con los datos de esta categoría nos valdremos del informe conjunto realizado por la OCDE y la Comisión Europea (2023) titulado *Indicators of Immigrant Integration 2023: Settling In*.

Cabe aclarar que existe una cierta ambigüedad terminológica sobre el uso de la denominación «inmigrante de segunda generación» cuando nos referimos a los hijos de inmigrantes nacidos en el país de llegada. Sin embargo, en el informe OCDE y la Comisión Europea, que mencionamos en el párrafo anterior, evitan usar dicha denominación, ya que puede evocar que la condición de migrantes se perpetúa de generación en generación y, además, en este caso sería erróneo porque en algunos países los hijos de los inmigrantes nacidos en un país son nativos de este. Cabe destacar que, según el informe, los países de acogida a menudo no poseen información sobre el origen de los progenitores y así se dificulta la tarea de documentación sobre los menores.

En cuanto a las cifras que nos muestra el informe, en el Gráfico 7 podemos comprobar que, en países como Estados Unidos, Reino Unido e Israel, la mayoría de las familias de los nacidos en el país de llegada están compuestas por ambos progenitores inmigrantes. Mientras que en la UE la mayoría tienen un progenitor nativo y uno extranjero.

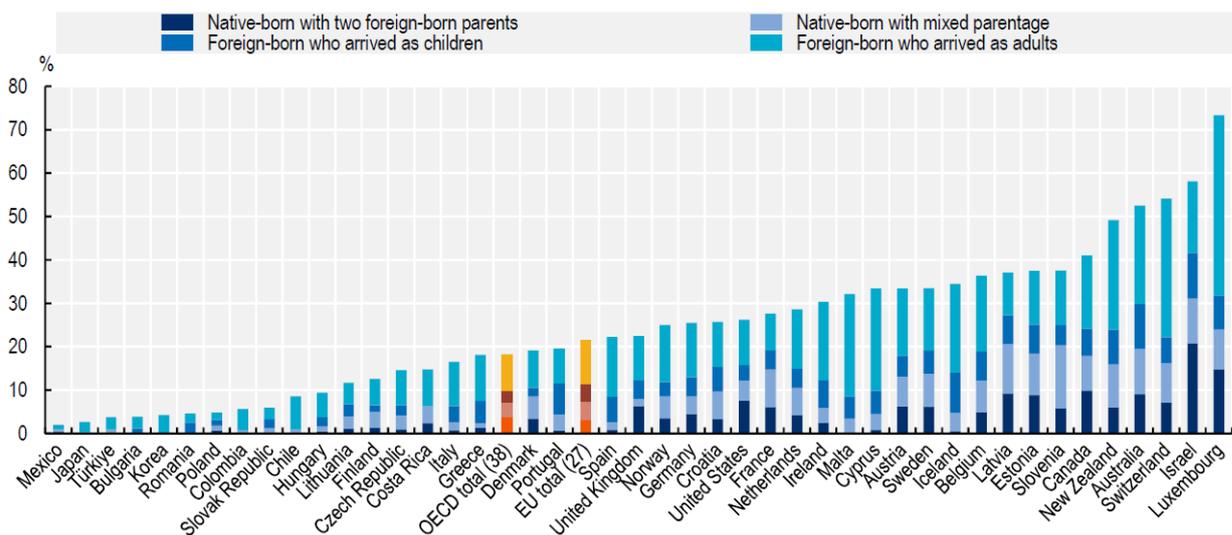


Gráfico 7 Fuente: <https://stat.link/yjr4zi>

Por último, un aspecto a destacar cuando hablamos de hijos de padres migrantes es el de la integración en dos ámbitos específicos, el educativo y laboral. Por lo que respecta a la educación, centrándonos en los datos del informe que nos muestran el nivel educativo de los hijos de padres inmigrantes, encontramos que en la UE dichos jóvenes tienen menos probabilidad de tener un alto nivel de estudios que los que tienen padres nativos. Es más, la cifra es del 32% frente al 40% como podemos comprobar en el Gráfico 8. En otros países no miembros de la UE, como Finlandia y Canadá, ocurre lo contrario.

25-34 year-olds not in education, 2020

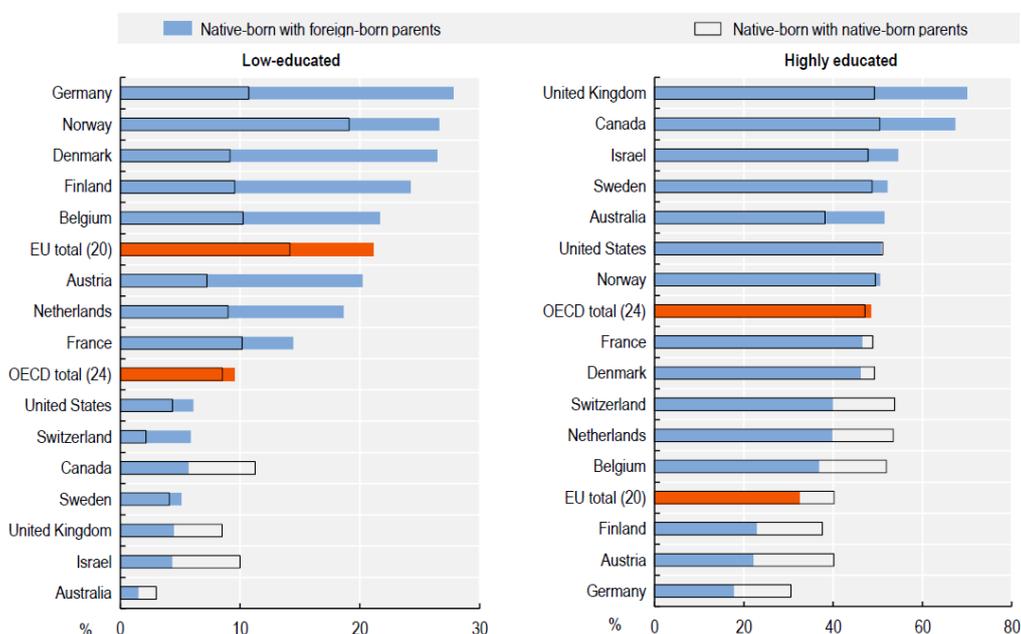


Gráfico 8 Fuente: <https://stat.link/9mse7k>

Por lo que respecta al ámbito laboral, en la mayor parte de los países, los jóvenes de padres inmigrantes tienden en menor medida a conseguir un empleo que los que tienen padres nativos e incluso que los inmigrantes que llegaron al país siendo niños, como se muestra en el Gráfico 9. Asimismo, las tasas de empleo de los jóvenes con padres extranjeros son inferiores a las de sus homólogos con padres nativos. Sin embargo, dichas tasas han crecido con respecto a las de hace una década, reduciendo así la brecha entre ambas categorías.

15-34 year-olds not in education, 2020/21

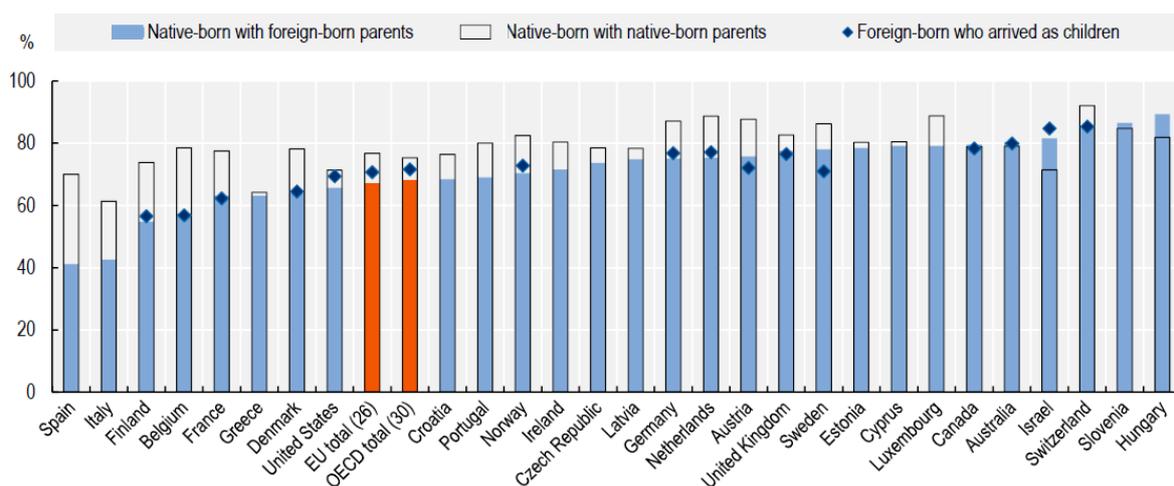


Gráfico 9 Fuente: <https://stat.link/bqj26y>

### 2.3 La población migrante en España

A pesar de que la natalidad sigue en descenso y es inferior a la mortalidad, desde el comienzo del siglo, la población de España ha aumentado en ocho millones de personas. Este incremento se debe en su mayoría a la inmigración. España pasó de ser un país casi sin inmigrantes a ser uno de los países de la UE con la inmigración más alta. Según la Estadística Continua de Población (ECP)<sup>11</sup>, del Instituto Nacional de Estadística (INE), el número de la población española creció en 85.870 personas en los últimos meses del 2023.

Continuando con el tema del crecimiento de la población, como muestra el Gráfico 11 extraído del artículo titulado *Una caracterización de los flujos migratorios hacia España y otros países de la Unión Europea* del Banco de España (2024), de no haber recibido la entrada de los inmigrantes, la población de países como España, Alemania, Países Bajos e Italia hubiese

<sup>11</sup> <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/ECP4T23.htm> (consultado el 11/01/2025)

descendido significativamente. Además, según dicho artículo, con los datos de abril de 2024 podemos comprobar que la población española ha continuado decreciendo y que la población total del país ha ido creciendo gracias a la contribución de los inmigrantes.

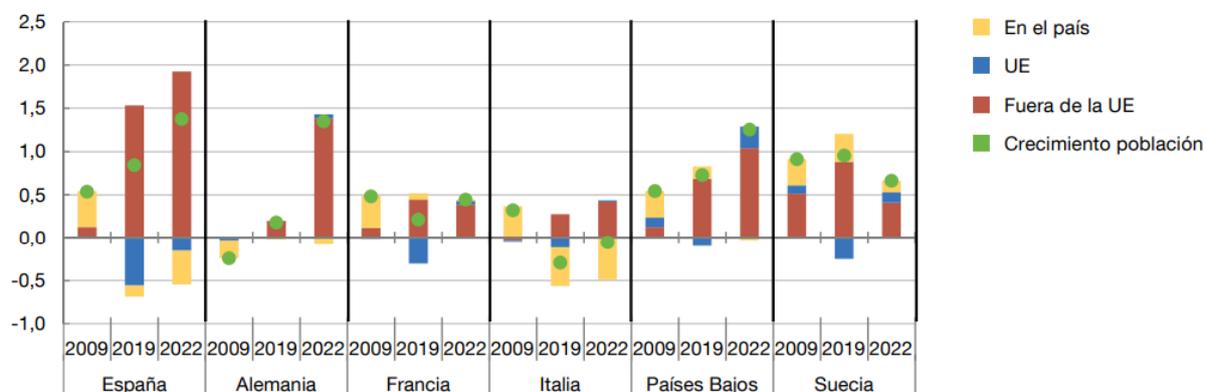


Gráfico 10 Fuente: Banco de España.

Asimismo, las comunidades autónomas que vivieron un mayor crecimiento de población fueron las siguientes: la ciudad autónoma de Melilla (0,64%), la Comunidad de Madrid (0,44%) y la Comunidad Valenciana (0,41%). Por lo que respecta a los principales países de origen de los inmigrantes encontramos los siguientes países: Colombia, Venezuela y Marruecos. En resumen, según los datos de la Estadística Continua de Población del INE<sup>12</sup> recogidos en la Tabla 3, la cifra de personas extranjeras creció en 72.504 durante el último trimestre de 2023 hasta llegar casi a un total de 6,5 millones y, por su parte, la cifra de ciudadanos de nacionalidad española solamente aumentó en un 0,03%.

**Evolución de la población en España**  
Cuarto trimestre de 2023

		Población residente 1 de enero 2024	Variación trimestral	
			Absoluta	Relativa (%)
<b>TOTAL</b>		48.592.909	85.870	0,18
<b>Nacionalidad</b>	Española	42.101.407	13.366	0,03
	Extranjera	6.491.502	72.504	1,13
<b>País de nacimiento</b>	España	39.817.696	-25.197	-0,06
	Extranjero	8.775.213	111.067	1,28

Tabla 3 Fuente Estadística Continua de Población (ECP), INE.

<sup>12</sup> <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/ECP4T23.htm> (consultado el 11/01/2025).

Tal y como se comentaba en el párrafo anterior, el Gráfico 11 muestra que las principales nacionalidades de los inmigrantes del cuarto trimestre del 2023 fueron la colombiana con 42.600 llegadas, la venezolana con 27.300 y la marroquí con 25.800.

**Migraciones exteriores, principales nacionalidades. Inmigración**  
Cuarto trimestre de 2023

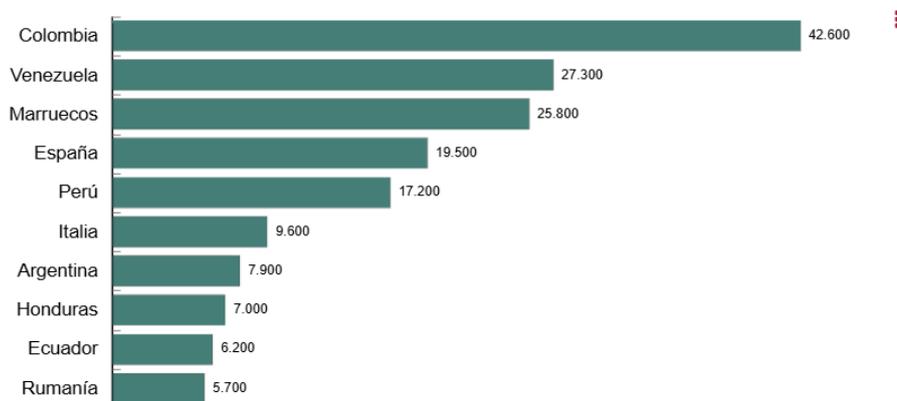


Gráfico 11 Fuente: Estadística Continua de Población (ECP), INE.

Además, el Gráfico 12, recogido en la ficha del país del 2022 realizada por European Migration Network<sup>13</sup> junto con Eurostat, muestra cómo las tres nacionalidades principales de los inmigrantes no han cambiado con el paso de los años. Sin embargo, anteriormente la nacionalidad de inmigrantes más numerosa era la marroquí a la que ha superado la nacionalidad colombiana, como hemos comprobado con el gráfico anterior.

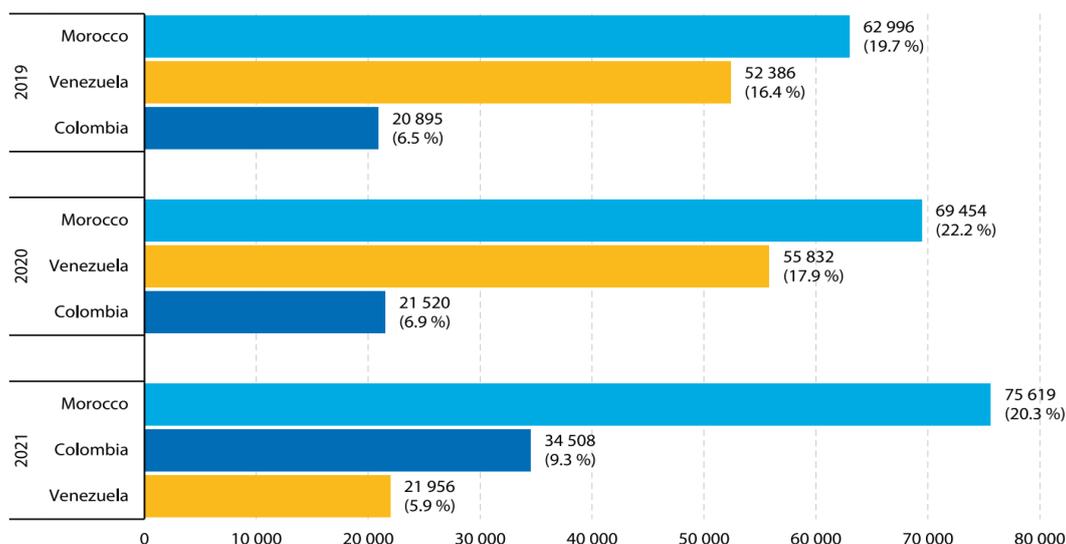


Gráfico 12 Fuente: Eurostat (migr\_resfirst).

<sup>13</sup> <https://www.emnspain.gob.es/en/-/ficha-pais-espana-2022> (12/01/25)

En lo concerniente a los motivos por los que llegan los migrantes al país, en el informe de la OCDE (2024) con cifras del 2022, se muestran las razones principales. Como vemos en el Gráfico 13, por orden de descendente encontramos que el 35% engloba a los extranjeros que se han beneficiado de la libre movilidad; el 18% comprende a miembros de la familia, en esta cifra no se incluye el acompañamiento familiar que asciende al 4%; un 11% corresponde a los inmigrantes por motivos laborales; y, por último, los inmigrantes humanitarios constituyen un 5%.

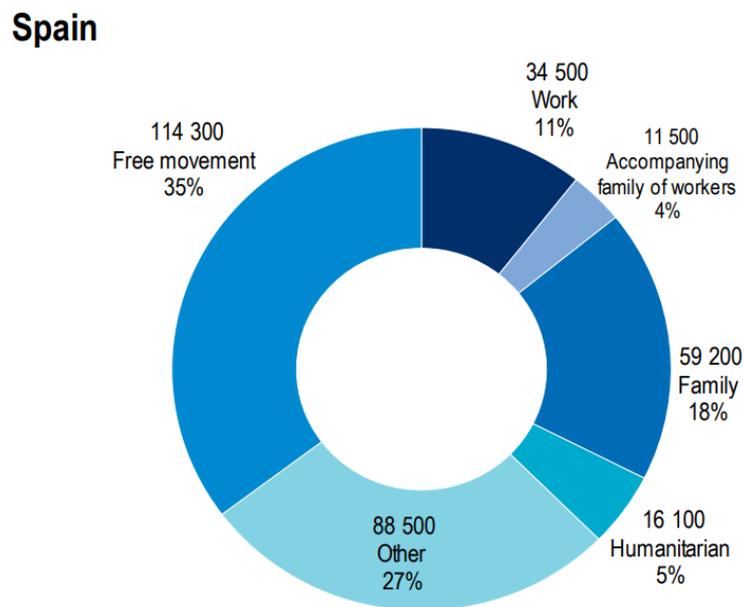


Gráfico 13 Fuente: *International Migration Outlook 2024, (OECD)*.

Con respecto a la aportación de los migrantes en el ámbito laboral, como veíamos en el contexto europeo, la tasa de actividad de los que llegan al país es de las más elevadas de los países de la Unión Europea puesto que una gran parte de los inmigrantes llegan en edad de trabajar. Además, dicha tasa también es mayor que la de los nativos y, es por ello por lo que, gracias a su contribución, crece la oferta laboral en el país, lo que aumenta el dinamismo de este ámbito.

Muestra de ello el Gráfico 14, recogido en el artículo del Banco de España (2024) mencionado anteriormente, en el que podemos corroborar cómo en España en 2023 los trabajadores extranjeros aportaron el 2,3% al aumento total del empleo. Entre las cifras de otros países encontramos el 1,3% en Países Bajos y el 1% en Alemania, lo que se traduce en aproximadamente el 80% del incremento total del empleo en todos estos países.

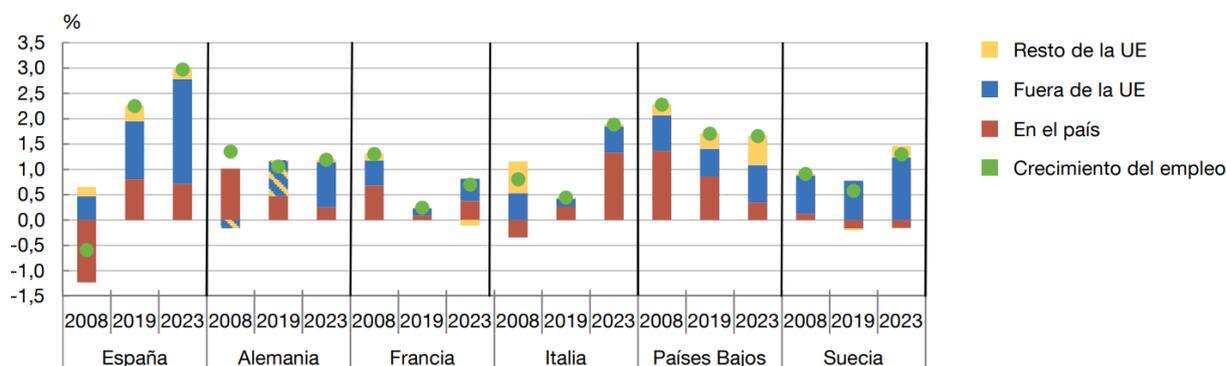


Gráfico 14 Fuente: Banco de España

### 2.3.1 La protección legislativa de los inmigrantes

Según el informe de la OCDE (2024), en España a lo largo del 2023 se llevaron a cabo reformas en leyes y permisos para los inmigrantes. Por ejemplo, en junio de ese año se realizaron reformas legislativas y autorizaciones para los inmigrantes que quisieran acceder al país por trabajo o estudio. Con estas reformas en la Ley Orgánica 4/2000, se conceden permisos de trabajo automáticamente a los estudiantes altamente cualificados con mejoras en las condiciones de trabajo, eliminando el requisito de poseer tres años de residencia para pasar de un permiso de estudiante a uno de trabajador.

A su vez, España ha suscrito varios acuerdos bilaterales y reformas en estos últimos años. Por ejemplo, tal y como se recoge el informe de la OCDE, España traspuso la Directiva (UE) 2021/1883<sup>14</sup> sobre la tarjeta azul para trabajadores altamente cualificados en mayo de 2023. En cuanto a los acuerdos bilaterales, en febrero de 2023 entró en vigor un acuerdo bilateral con Argentina para promover a los trabajos temporales y el voluntariado entre los jóvenes.

En la misma línea, encontramos que, en agosto del mismo año, entró en vigor un acuerdo educativo bilateral con Reino Unido para eliminar las pruebas de acceso a las universidades españolas para los estudiantes procedentes del país anglosajón. Por último, uno de los más recientes es el convenio firmado en abril del 2024 con Estados Unidos, con el objetivo de mejorar la protección social de los trabajadores que hayan ejercido en ambos países.

<sup>14</sup> Ley 11/2023, de 8 de mayo, de trasposición de Directivas de la Unión Europea <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-11022> (consultado el 11/01/2025)

Para concluir con el apartado de las leyes en materia de inclusión, cabe destacar que en julio de 2023 España llevó a cabo un plan de integración «*Marco Estratégico para la Ciudadanía y la Inclusión, contra el Racismo y la Xenofobia (2023-27)*». El objetivo principal de dicho marco es el de garantizar la integración e inclusión de los migrantes y luchar contra la xenofobia, el racismo y cualquier tipo de intolerancia. Junto a las leyes, se creó una herramienta para erradicar este tipo de violencia y se puso a disposición de la ciudadanía a través del *Protocolo para combatir el discurso de odio ilegal en línea (2021)* en el que intervienen las instituciones de la Administración Pública, organizaciones de la sociedad civil y prestadores de servicios de alojamiento de datos. El objetivo del instrumento es el de garantizar el derecho a la libertad de expresión y de información.

### 2.3.2 Población extranjera en la Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana se encuentra entre las comunidades autónomas que acogen a más inmigrantes del país. Podemos comprobarlo mediante el Gráfico 15 del Instituto Nacional de Estadística (INE) <sup>15</sup>, donde se muestra que, a pesar de que el porcentaje total de extranjeros en el Padrón Continuo de España corresponde a 11,62%, en la Comunidad Valenciana asciende a 15,3%. Esta cifra se ve superada solo por otras dos comunidades autónomas, Cataluña con 16,23% y las Islas Baleares con 18,84%.

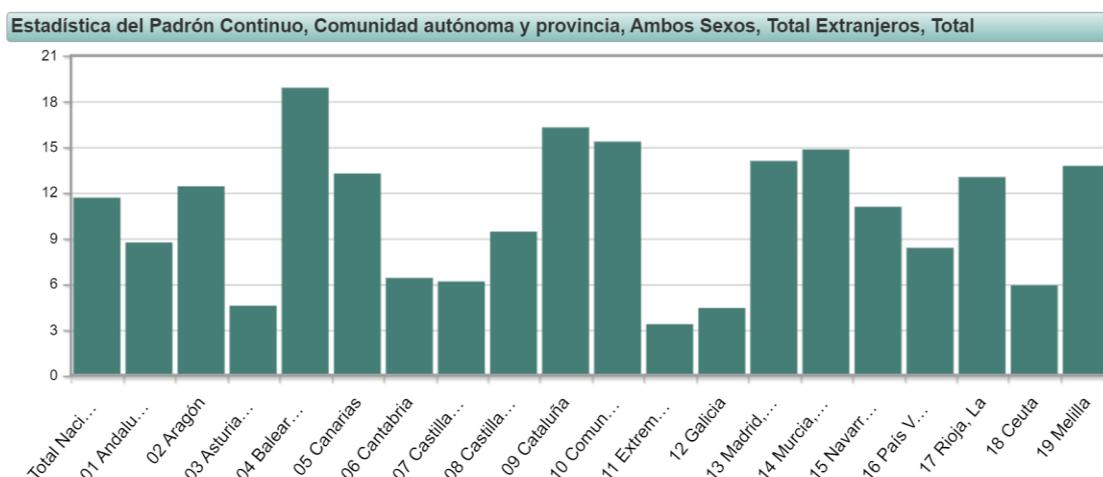


Gráfico 15 Fuente: Padrón Continuo (INE).

<sup>15</sup> [https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0tamu004.px#\\_tabs-grafico](https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0tamu004.px#_tabs-grafico) (consultado el 16/01/2025)

Por lo que respecta a la nacionalidad de los inmigrantes que residen en la Comunidad Valenciana, los últimos datos de 1 de octubre de 2024 del INE<sup>16</sup> indican que las nacionalidades más numerosas son la colombiana, la ucraniana y la marroquí. En este caso, el Gráfico 16 muestra que tanto en el país en general como en la Comunidad Valenciana las nacionalidades colombiana y marroquí se encuentran entre las tres nacionalidades más numerosas.

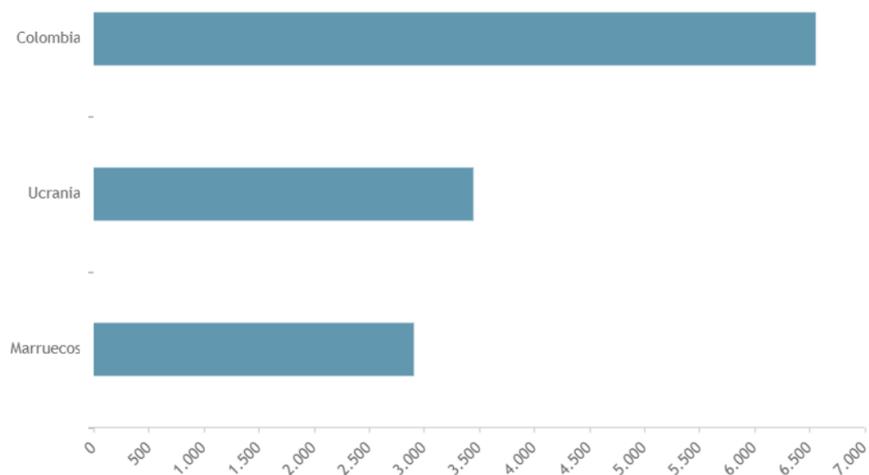


Gráfico 16 Fuente: INE.

En lo relativo a los motivos del traslado de los migrantes a la Comunidad Valenciana, parece ser que las condiciones de vida de la comunidad son uno de sus mayores atractivos, tal y como muestra el Gráfico 17. De hecho, en el INE<sup>17</sup> se observa que la razón principal de la llegada de los migrantes es por calidad de vida. En segundo lugar, encontramos la búsqueda de un mejor puesto de trabajo, seguido de las razones familiares, entre las que se especifica la reagrupación familiar.

<sup>16</sup>

[https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736177095&menu=resultados&idp=1254735572981#\\_tabs-1254736195797](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177095&menu=resultados&idp=1254735572981#_tabs-1254736195797) (consultado el 16/01/2025).

<sup>17</sup> [https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=22276#\\_tabs-grafico](https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=22276#_tabs-grafico) ((consultado el 16/01/2025).



Gráfico 17 Fuente: INE.

A nivel provincial, los datos del Banco de Datos Territorial de la Generalitat Valenciana<sup>18</sup> indican que la provincia de Alicante cuenta con el mayor número de inmigrantes. La Tabla 4 muestra que, a pesar de que la provincia con mayor población es Valencia seguida por Alicante, esta última superaba en 2022 a Valencia en más de 80 mil inmigrantes. Cabe destacar que la mayoría de ellos proceden de la zona de Europa no comunitaria seguida de cerca por los que proceden de la Unión Europea.

	2022								
	Total								
	Total	Española	Unión Europea	Europa no comunitaria	África	América	Asia, Oceanía y apátridas	Española	Extranjera
Provincia de Alicante	1.901.594	1.512.846	114.834	120.062	68.794	63.634	21.424	1.512.846	388.748
Provincia de Castellón	590.616	499.690	46.338	4.906	20.896	14.948	3.838	499.690	90.926
Provincia de Valencia	2.605.757	2.300.962	102.168	31.326	46.822	91.899	32.580	2.300.962	304.795

**Notas:**

La categoría Unión Europea no incluye España.

Tabla 4 Fuente: Instituto Valenciano de Estadística (IVE).

### 2.3.2.1 La provincia de Alicante

Como veíamos en el párrafo anterior, la provincia de Alicante, lugar donde se centra nuestro estudio, es la provincia con mayor número de inmigrantes de la Comunidad Valenciana. Respecto a la procedencia de dichos migrantes, según el Gráfico 18<sup>19</sup> que contiene los datos

<sup>18</sup> <https://pegv.gva.es/es/bdt?tema=NOIN0002> (consultado el 16/01/2025)

<sup>19</sup>

[https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736177095&menu=resultados&idp=1254735572981#\\_tabs-1254736195797](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177095&menu=resultados&idp=1254735572981#_tabs-1254736195797) (consultado el 16/01/2025).

correspondientes al 1 de octubre de 2024, las nacionalidades principales son la colombiana, la ucraniana y la argelina.

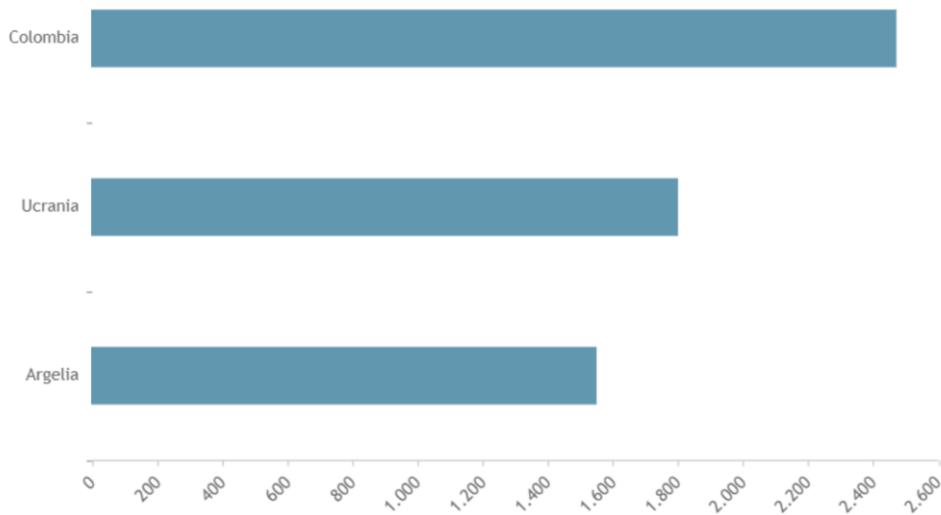


Gráfico 18 Fuente: INE

Asimismo, en la provincia de Alicante existen varias comarcas que engloban diferentes municipios. En el caso de la provincia, es decir, la ciudad de Alicante pertenece a la comarca del Campo de Alicante (L'Alacantí, en valenciano) y, según datos del Banco de Datos Territorial de la Generalitat Valenciana, es la segunda comarca por número de habitantes extranjeros.

Por lo que se refiere a la comarca con mayor número de extranjeros, encontramos la Vega Baja del Segura tal y como muestra en la Tabla 5<sup>20</sup>. Este dato resulta espacialmente interesante para el presente trabajo, puesto que geográficamente la zona de estudio se encuentra ubicada en dicha comarca, a pesar de que el municipio pertenezca administrativamente a la comarca del Bajo Vinalopó, donde encontramos grandes ciudades como Elche o el municipio en cuestión, Crevillente. En otras palabras, el municipio donde se desarrolló el estudio se encuentra a caballo entre estas dos comarcas.

<sup>20</sup> <https://pegv.gva.es/es/bdt?tema=NOIN0002> (consultado 16/01/2025).

	2022									
	Total									
	Total	Española	Unión Europea	Europa no comunitaria	África	América	Asia, Oceanía y apátridas	Española	Extranjera	
Comunitat Valenciana	5.097.967	4.313.498	263.340	156.294	136.512	170.481	57.478	4.313.498	784.469	
Provincia de Alicante	1.901.594	1.512.846	114.834	120.062	68.794	63.634	21.424	1.512.846	388.748	
El Comtat	28.020	25.160	514	575	1.494	214	63	25.160	2.860	
L'Alcoià	110.639	101.708	2.337	928	2.555	2.384	727	101.708	8.931	
L'Alt Vinalopó / Alto Vinalopó	52.576	48.775	915	692	1.035	928	231	48.775	3.801	
El Vinalopó Mitjà / El Vinalopó Medio	170.049	156.623	3.780	3.336	2.323	3.359	628	156.623	13.426	
La Marina Alta	184.284	119.429	24.997	23.884	4.888	8.807	2.279	119.429	64.855	
La Marina Baixa	192.624	132.992	22.605	19.080	5.057	7.899	4.991	132.992	59.632	
L'Alacantí	494.685	426.256	17.134	11.223	15.504	19.919	4.649	426.256	68.429	
El Baix Vinalopó	301.635	263.340	9.779	5.247	11.344	8.688	3.237	263.340	38.295	
El Baix Segura / La Vega Baja	367.082	238.563	32.773	55.097	24.594	11.436	4.619	238.563	128.519	

Tabla 5 Fuente: Banco de Datos Territorial de la Generalitat Valenciana..

### 2.3.2.2 El contexto municipal

El municipio en el que se lleva a cabo el estudio, Crevillente, es un lugar de gran trayectoria histórica. Según Belmonte, Gil y Martín (2020: 160), la población hasta el siglo XVII estaba compuesta principalmente por moriscos o cristianos nuevos, es decir, moriscos convertidos en cristianos. Este hecho parece perpetuarse en el presente puesto que, según Santiago-Portero et al. (2023: 19), la población extranjera en Crevillente correspondía a un 13,1% de los cuales el 57,6% son de origen magrebí. Además, tal y como explican los autores (2023:19), la mayoría de los descendientes poseen la nacionalidad española y han nacido en el país, tal y como sucede con cinco de las siete participantes del estudio.

Estos datos se ven reflejados en los datos del Banco de Datos Territorial de la Generalitat Valenciana<sup>21</sup>. Según la Tabla 6, Crevillente cuenta con una población de 29.881 personas (2022) de las cuales 3.979 son extranjeras. Como podemos comprobar, más de la mitad del total de los extranjeros residentes en el municipio en 2022 procedían de África. En segundo lugar, por orden descendente encontramos la zona de Europa no comunitaria.

	2022									
	Total									
	Total	Española	Unión Europea	Europa no comunitaria	África	América	Asia, Oceanía y apátridas	Española	Extranjera	
03059 - Crevillent	29.881	25.902	406	514	2.504	446	109	25.902	3.979	

**Notas:**

La categoría Unión Europea no incluye España.

Tabla 6 Fuente: Instituto Valenciano de Estadística (IVE).

<sup>21</sup> <https://pegv.gva.es/es/bdt?tema=NOIN0002> (consultado 16/01/2025).

Asimismo, según datos del INE recogidos en la revisión del padrón municipal de la Diputación de Alicante<sup>22</sup>, la población de origen marroquí en la localidad asciende a 2.379 (2022), es decir, que la mayoría de los inmigrantes procedentes de África (2.504). Entre los otros países de origen africanos encontramos por orden descendente Argelia (94), Senegal (4) y Nigeria (2).

---

<sup>22</sup> <https://documentacion.diputacionalicante.es/4hogares.asp?codigo=03059> (consultado el 16/01/2025)

## Capítulo 3 – Metodología

En el presente capítulo presentaremos la metodología que se ha seguido para realizar nuestro estudio. Tal y como explicamos en la Introducción, en nuestro trabajo se analizan entrevistas realizadas a participantes magrebíes que ejercieron la ILM cuando eran menores de edad. La metodología utilizada fue la de la entrevista semiestructurada que describimos detalladamente en este capítulo.

En primer lugar, presentaremos los objetivos perseguidos y las hipótesis planteadas a partir de los mismos. En segundo lugar, analizaremos el instrumento en sí, esto es, la entrevista semiestructurada, la definiremos y expondremos los diferentes tipos de entrevista que existen. En tercer lugar, abordaremos los pasos a seguir para llevar a cabo el estudio, es decir, expondremos el diseño de este, incluyendo una tabla con la entrevista cognitiva a modo de pilotaje y las modificaciones necesarias para llegar a la entrevista final (Véase *Anexo 1*). En último lugar, analizaremos la recogida de datos trazando las diversas fases de la administración de la entrevista y presentaremos el perfil de las entrevistadas.

### 3.1. Objetivos e hipótesis del estudio

#### 3.1.1. Objetivos

Según Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 55), recurrir a menores para actuar como intérpretes entre sus familias y los servicios públicos (como escuelas y centros de salud, entre otros) es un fenómeno que ocurre con frecuencia en los procesos migratorios. Por este motivo, este trabajo pretende analizar cómo influye dicha práctica en la narrativa personal de los menores a través de sus relatos y experiencias de vida, desde la perspectiva de una persona mayor de edad, es decir, un adulto joven.

Dicho objetivo nace de la voluntad de dar visibilidad a una práctica recurrente ante posibles barreras lingüísticas y culturales. Además, este trabajo incluye otros objetivos secundarios y específicos, como los siguientes:

- Analizar el impacto que la intermediación desarrollada cuando eran menores ha podido tener en sus vidas adultas.
- Recabar información sobre los contextos en los que se realizaba la ILM.

- Recabar información sobre las posibles problemáticas derivadas del uso de las menores durante la ILM desde su propia perspectiva como personas adultas.
- Recabar información sobre cómo se dirigían los operadores de los servicios públicos a las menores.
- Ahondar en las percepciones que pueden tener las participantes sobre posibles casos de discriminación institucional cuando eran menores.
- Identificar las posibles consecuencias personales y emocionales que puede originar dicha práctica en las menores desde su propia perspectiva como personas adultas.

### **3.1.2 Hipótesis**

A partir de dichos objetivos se desglosan algunas hipótesis principales que intentaremos corroborar o refutar gracias a los resultados de nuestro estudio:

- La comunicación entre los padres y los trabajadores de los servicios públicos, con el uso de los menores como intérpretes, puede conllevar malentendidos y falta de comunicación.
- La carga emocional de los menores puede aumentar a medida que se enfrentan a situaciones y contextos más específicos.
- En algunos contextos los menores se pueden enfrentar a episodios de discriminación institucional.
- El uso de los menores como intérpretes puede tener consecuencias personales y educativas en la vida de los mismos.

## **3.2 Instrumento: la entrevista semiestructurada**

En el presente trabajo hemos optado por aplicar una metodología cualitativa puesto que contribuye al estudio con un contenido detallado y profundo de la experiencia de vida de las entrevistadas. Por lo que respecta a los estudios cualitativos, Mayring (2014:14) explica que estos se centran en el sujeto:

validity in a broader sense is usually less of a problem within qualitative approaches, because they seek to be subject centered, close to everyday life (naturalistic perspective, field research) [...] In qualitative research, efforts have to be made to enhance reliability in a broader sense.

Además, existen numerosas disciplinas en las que se utiliza la metodología cualitativa, en concreto, podemos encontrarla en el ámbito de las ciencias sociales Creswell y Creswell (2017: 56):

Social constructivism (often combined with interpretivism; see Mertens, 1998) is such a perspective, and it is typically seen as an approach to qualitative research. [...] Social constructivists believe that individuals seek understanding of the world in which they live and work. Individuals develop subjective meanings of their experiences—meanings directed toward certain objects or things. These meanings are varied and multiple, leading the researcher to look for the complexity of views rather than narrowing meanings into a few categories or ideas. The goal of the research is to rely as much as possible on the participants' views of the situation being studied.

En último lugar, por lo que respecta a la metodología cualitativa, Berenguera, Fernández de Sanmamed, Pons, Pujol, Rodríguez y Saura (2014: 12) describen la metodología cualitativa de la siguiente forma:

cuestionar la identificación de “realidad” y “ciencia” exclusivamente con lo cuantificable, dado que esta visión limita la comprensión de las realidades complejas. Entiende que lo que piensan, sienten y hacen las personas también constituye—configura la realidad. Los valores, las creencias, las expectativas y las motivaciones explican las actitudes y las conductas de los sujetos en su vida cotidiana.

Asimismo, cabe destacar que nuestro estudio se engloba dentro de los estudios de caso que, a su vez, constituyen una de las herramientas más conocidas por lo que respecta a la metodología cualitativa. Yin (1989, cit. en Jiménez-Chaves, 2012: 142) define el estudio de la siguiente forma: «una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas».

Por lo que respecta al instrumento utilizado para recoger los datos, decidimos optar por la entrevista cualitativa ya que Hernández *et al.* (2010, cit. en Piza Burgos, Amaiquema Marquez y Beltrán Baquerizo 2019: 457) la definen como «una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)».

En cuanto a la tipología de entrevistas, existen varios tipos en base a diferentes criterios. Por ejemplo, si analizamos la modalidad, pueden ser presenciales, al teléfono o en línea. Por

otro lado, Useche *et al.* (2019: 40) explican que, según el número de entrevistados, se pueden dividir de la siguiente forma:

- individual: se entrevista solo a una persona a la vez, sobre su opinión en relación con algún suceso o hecho de interés para el investigador.
- grupal: se entrevistan a varias personas al mismo tiempo. Se realiza una pregunta a todos los entrevistados presentes para escuchar diferentes posiciones, así como perspectivas y obtener una respuesta grupal.

Sin embargo, una de las clasificaciones más utilizadas es la de la estructura y el grado de flexibilidad de la entrevista. Según el estudio de Lázaro-Gutiérrez (2021: 67-69), de acuerdo con este criterio, los tipos de entrevista pueden dividirse de la siguiente manera:

- entrevista estructurada: se basa en un guion con preguntas principalmente abiertas. Todas las personas entrevistadas responden las mismas preguntas, formuladas de la misma forma y en el mismo orden para que el estímulo sea igual para todos, aunque los entrevistados son libres de expresar sus respuestas como crean oportuno. Sin embargo, el hecho de que siempre se formulen las mismas preguntas y que no se altere el orden puede causar rigidez en la dinámica de la entrevista.
- entrevista semiestructurada: utiliza preguntas abiertas para obtener datos de los entrevistados y necesita una muestra amplia para asegurar que existe la información necesaria. Aunque el entrevistador sigue un guion en el que se encuentran los temas a tratar, el orden y la formulación de las preguntas son flexibles y dependen del entrevistador. El entrevistador prepara previamente las preguntas en base a su propia experiencia y documentándose. Durante la entrevista, se pueden incluir nuevas preguntas, aclarar dudas o pedir más detalles, lo que permite una interacción más dinámica y personalizada.
- entrevista libre: en este tipo de entrevistas ni el contenido ni el orden de las preguntas están predeterminados y pueden variar según el entrevistado. Su principal característica es la individualidad de los temas y el enfoque que se lleva a cabo. El objetivo es obtener respuestas profundas de los participantes, permitiendo que el entrevistador explore los temas de interés a medida que surgen durante la conversación. Este tipo de entrevista es flexible, con los participantes controlando la dirección de la conversación y relacionando sus vivencias a su manera. Busca comprender las emociones y

comportamientos de los entrevistados tal como los expresan, utilizando su propio lenguaje para describir sus experiencias de forma completa.

Asimismo, Piza Burgos, Amaiquema Marquez y Beltrán Baquerizo (2019: 457) en su estudio sobre las técnicas empleadas en la investigación cualitativa, explica cada uno de los tipos de entrevistas de la siguiente manera:

- entrevistas estructuradas, donde el entrevistador se desempeña sobre la base de preguntas específicas contenidas en una guía previamente elaborada y se supedita a esta.
- entrevistas semiestructuradas, donde el contenido, orden profundidad y formulación se hayan sujetos al criterio del investigador, en este tipo de entrevista el investigador puede adicionar otras.
- entrevistas abiertas que “se fundamentan en una guía general de contenido y el investigador posee toda la flexibilidad para manejarla”. (Hernández, et al., 2010).

Entre todos los tipos de entrevista que existen hemos recurrido a las entrevistas semiestructuradas ya que, según DiCicco-Bloom y Crabtree (2006: 314), desde el punto de vista cualitativo se aconseja adoptar dicho estilo o incluso las entrevistas no estructuradas; las entrevistas estructuradas resultan más adecuadas para un tipo de análisis meramente cuantitativo.

Además, Lázaro-Gutiérrez (2021: 68) explica que la decisión de optar por la tipología semiestructurada se basa en que este tipo de entrevistas se realizan cuando el entrevistador tiene conocimientos sobre el área de interés, pero no lo suficiente para poder dar respuesta a las preguntas que se ha formulado. Asimismo, Lázaro-Gutiérrez (2021: 68) nos muestra los modelos de entrevistas semiestructuradas que existen a la hora de recoger diferentes tipos de datos, entre las que encontramos las siguientes:

- entrevista cultural: para determinar el conocimiento compartido, reglas, valores y expectativas de un grupo.
- entrevista de tópico: para aprender más acerca de un cierto evento o tema.
- entrevista de historia oral: para aprender acerca de un periodo específico desde la perspectiva de la gente que tiene la experiencia de ese tiempo.

- entrevista de historia de vida: para aprender acerca de los principales acontecimientos de vida de una persona.
- entrevista de evaluación: para aprender acerca de las perspectivas de los entrevistados en torno a los puntos fuertes y débiles de un programa.

En nuestro caso, nos hemos basado en la entrevista de historia de vida, para poder recabar información sobre las experiencias personales de las entrevistadas.

A pesar de que esta opción resulta la más adecuada para llevar a cabo nuestro estudio, existen algunos riesgos y desventajas. Por ejemplo, como explica Denscombe (2010), podemos encontrarnos ante lo que se conoce como «the interviewer effect», esto es, la posibilidad de que el entrevistado se deje influenciar por la personalidad o identidad del entrevistador. Además, Denscombe (2010: 178) afirma que dicha influencia depende de la naturaleza del tema que se está tratando, siendo los temas delicados o personales los más afectados por este efecto.

### **3.2.2 Diseño de la entrevista**

Una vez decidido el instrumento de recogida de datos, es necesario construir la base de la entrevista para poder llevar a cabo nuestro estudio. Para el diseño inicial de la entrevista nos basamos en la experiencia personal de la autora del estudio y en la literatura existente como la Tesis Doctoral de la profesora Foulquié Rubio (2015), el estudio realizado por Arumí-Ribas, Bestué, y Gil-Bardají (2023) o la investigación de Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2023).

En primer lugar, decidimos suministrar una entrevista previa a la entrevista final a modo de pilotaje con el objetivo de asegurar que las preguntas se comprendían de manera adecuada para las entrevistadas. En nuestro caso, nos valimos del método cualitativo de la entrevista cognitiva. Según Willis (2009: 106), la entrevista cognitiva es un método de orientación psicológica para analizar la manera en la que los participantes procesan y responden a las encuestas. No obstante, el autor también explica que comúnmente se usa con el objetivo de probar las preguntas y saber cómo modificarlas para que resulten más comprensibles:

Cognitive Interviewing is a psychologically-oriented method for empirically studying the way in which individuals mentally process and respond to survey questionnaires. Cognitive interviews can be conducted for the general purpose of enhancing our understanding of how respondents carry out the task of answering survey questions. However, the technique is more commonly conducted in an applied sense, for the

purpose of pretesting questions and determining how they should be modified, prior to survey fielding, to make them more understandable or otherwise easier to answer.

El pilotaje es una parte esencial durante el desarrollo de un estudio, puesto que nos proporciona no solo contenido que podemos analizar, sino que también nos aporta sugerencias y una visión crítica sobre el instrumento en cuestión. Foulquié Rubio (2015: 174-175) describe los objetivos del pilotaje de la siguiente manera:

El objetivo principal del mismo es asegurar la calidad del cuestionario y, por extensión, de los datos obtenidos. Con este pilotaje se puede poner de manifiesto cualquier ítem mal construido, por su redacción o por su falta de especificidad. Durante el mismo también se pone a prueba el orden e interrelación de las preguntas, además de cualquier otro problema que el investigador no se hubiera planteado. Así, este pilotaje es una oportunidad para probar el instrumento antes de que este se convierta en final.

Asimismo, Foulquié Rubio (2015: 175) indica que para que el pilotaje sea fructífero debemos encontrar una muestra lo más parecida posible a la población de estudio. Por lo que respecta a las preguntas que conforman la entrevista, afirma que tienen que ser lo más similares posible a las preguntas de la entrevista final. Es por ello, que la participante a la que hicimos la entrevista cognitiva es del mismo origen que el resto de las entrevistadas, con un contexto de vida y rango de edad similares.

Por lo que respecta al diseño de la entrevista cognitiva, decidimos clasificar las preguntas por bloques temáticos. Los bloques que determinamos como adecuados para la clasificación fueron los siguientes:

- Persona y entorno familiar
- Bagaje previo a la ILM
- Experiencia con la ILM
- Impacto y recuerdo.

Una vez establecidos los bloques temáticos, procedimos con la elaboración de la entrevista, basándonos en la literatura que hemos mencionado al principio del apartado. La entrevista cognitiva se estructuró de la siguiente manera:

Bloque temático	Preguntas
PERSONA Y ENTORNO FAMILIAR	¿Me podrías decir tu edad y a qué te dedicas?
	¿Me podrías contar un poco sobre tus orígenes, sobre cómo llegaste a España o si naciste aquí? ¿Cómo y cuándo llegaron tus padres?
	¿Tienes hermanos varones menores o mayores?
	Cuando llegasteis/llegaron ¿tus padres hablaban español?
	¿Con tus padres en qué idioma hablas?
BAGAJE PREVIO A ILM	¿Aprendiste español desde cero cuando llegaste o ya tenías conocimientos del idioma?
	¿Cómo aprendiste el idioma de tu país de origen?
LA EXPERIENCIA ILM	¿Has interpretado solo para tus padres o para otras personas? En el caso de que hayas interpretado para otras personas, ¿quiénes eran? (¿familiares, gente de tu comunidad, niños de tu mismo origen?)
	¿Recuerdas a qué edad aproximadamente empezaste a interpretar para tus padres? ¿Y para otras personas en el caso de que lo hicieras?
	¿En qué tipo de situaciones o lugares has interpretado? (Por ejemplo, en consultas médicas en el centro de salud, consultas en hospitales, reuniones de los profesores con el colegio, en el ayuntamiento, en las comisarías de policía, etc.)
	¿Te resultaba difícil tener que interpretar entre las dos lenguas?

Bloque temático	Preguntas
	<p>Si había tecnicismos, es decir, palabras específicas del sector que quizás no entendías, ¿cómo lo hacías?</p> <p>¿Se os ofreció la posibilidad de contar con un intérprete o traductor en algunas de las situaciones en las que interpretaste?</p> <p>¿Cómo era la comunicación con los trabajadores de los servicios públicos?</p> <p>¿Crees que el que tú fueras menor pudo influir de algún modo en cómo se comunicaban los proveedores de servicios públicos (médicos, profesores, enfermeros, trabajadores sociales) con tus padres (familiares, amigos u otros)?</p> <p>¿Crees que te posicionabas a favor de alguna de las partes o adoptabas una posición neutra?</p> <p>¿Consideras que esta tarea de interpretar afectó de algún modo a la rutina que tiene cualquier persona a la edad a la que tú interpretabas?</p> <p>Por ejemplo, ¿te pasó que alguna vez tuvieses que faltar a clase?</p>
IMPACTO Y RECUERDO	<p>¿Cómo te sentías cuándo tenías que interpretar?</p> <p>¿Crees que esas experiencias han podido repercutir de algún modo en tu personalidad?</p> <p>¿Recuerdas alguna situación en concreto en la que percibieras algún tipo de discriminación hacia las personas para las que estabas interpretando motivada por el desconocimiento lingüístico de los interlocutores?</p> <p>¿Recuerdas qué hiciste tú en ese caso?</p> <p>¿Cuál crees que habría sido el resultado si tus padres o tus familiares hubieran podido contar con intérpretes profesionales que no fueras tú?</p>

Bloque temático	Preguntas
	¿Te gustaría dar tu opinión sobre algunas de las experiencias que has tenido al interpretar a esa edad?

*Tabla 7 Entrevista cognitiva*

Tras haber realizado la primera entrevista, es decir, la entrevista cognitiva que observamos en la Tabla 7, junto con la participante repasamos meticulosamente cada una de las preguntas y ella nos ofreció su opinión sobre el contenido de la entrevista. La entrevistada determinó que todas las preguntas, a excepción de una, eran adecuadas y que se habían formulado correctamente. La participante afirmó que hubo una pregunta que no entendió plenamente puesto que no estaba formulada con claridad. La pregunta en cuestión era la siguiente: «¿Crees que esas experiencias han podido repercutir de algún modo en tu personalidad?».

Por consiguiente, optamos por reformular la pregunta para que resultara más comprensible. La alternativa de la formulación fue la siguiente: «¿Crees que las experiencias vividas durante las situaciones en las que actuaste como intérprete han influido en algún aspecto de tu vida, por ejemplo, en cómo eres, en cómo te relacionas con los demás, en cómo tratas a los demás cuando no hablan tu lengua o en cualquier aspecto que se te ocurra y que yo no se haya mencionado aquí?». De esta manera, la pregunta era más extensa, pero a la vez más comprensible ya que proporcionaba ejemplos y, al mismo tiempo, ofrecía la oportunidad de formular una respuesta más libre.

Posteriormente, tras haber realizado los cambios oportunos a la entrevista cognitiva, procedimos al diseño definitivo de la entrevista. La entrevista final (véase *Anexo 1*) contiene todas las preguntas de la entrevista cognitiva con el cambio en la pregunta que se nos sugirió. En el siguiente apartado, abordaremos el proceso de la recogida de datos mediante la realización de las entrevistas e incluiremos una tabla con los perfiles de las participantes que conforman este estudio.

### **3.2.3 Recogida de datos: administración de las entrevistas**

En lo que concierne a la recogida de datos, la realización de las entrevistas se estructuró en diferentes fases. En primer lugar, nos pusimos en contacto por vía telefónica con cada una de las entrevistadas para proponerles su participación en el estudio. Dicha propuesta vino acompañada de una explicación tanto de los objetivos del estudio como de la metodología que se iba a implementar.

En segundo lugar, decidimos convocar a las participantes para llevar a cabo las entrevistas. Cabe recalcar que el orden de la participación de cada una de las entrevistadas resultó aleatorio, en base a su agenda. Citamos a cada una de ellas por separado en un lugar privado y cercano a su domicilio para facilitar el desplazamiento de las entrevistadas y que se sintieran cómodas a la hora de expresarse.

Puesto que la entrevista se iba a grabar, se distribuyó dos consentimientos informados que se ajustaban a los requisitos de la Universidad de Bolonia. Ambos formularios, tanto «Información sobre el tratamiento de datos personales» como «Información para la participación» estaban redactados en italiano al ser el idioma oficial de la Universidad de Bolonia por lo que se realizó la traducción al español. Se les proporcionaron ambos formularios en versión digital y, tras leerlos, se les dio la oportunidad de plantear cualquier cuestión o duda que pudieran tener y se les explicó de nuevo el propósito del estudio para aclarar cualquier duda que pudiese surgir a raíz de la lectura de los mismos.

Las grabaciones se realizaron con dos dispositivos para garantizar la seguridad de que no se perdieran los relatos. Utilizamos la aplicación de grabadora tanto del teléfono móvil como del ordenador portátil de la entrevistadora. Cabe destacar que fue indispensable recalcar el anonimato de la entrevista a cada una de las participantes antes de la grabación para esclarecer posibles dudas sobre el tratamiento de la información proporcionada.

Al finalizar las entrevistas, guardamos ambas grabaciones en una carpeta de OneDrive para evitar posibles pérdidas. Posteriormente, con la ayuda del programa de transcripción automática WhisperGUI, desarrollado por el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia (DIT), transcribimos cada una de las grabaciones.

El uso del programa WhisperGUI resulta bastante sencillo e intuitivo. En primer lugar, descargamos la aplicación correspondiente en la versión *Base* para Windows. En segundo lugar, abrimos la aplicación, adjuntamos el archivo con el audio de la entrevista y seleccionamos tanto la modalidad *Base* como el idioma, en nuestro caso, español. En tercer lugar, una vez subido el archivo, seleccionamos la opción de transcribir el audio. Por último, copiamos el texto y lo pegamos en un documento Word en nuestra carpeta de OneDrive.

Posteriormente, se realizó una revisión de la transcripción que el programa no captó correctamente algunas de las partes de los relatos. Además, nos decantamos por el método *verbatim*, esto es, conservamos repeticiones, interrupciones, rectificaciones y errores agramaticales, así como la pérdida del fonema /d/ en algunos participios pasados, rasgo dialectal y propio del habla espontánea. En la transcripción seguimos los siguientes patrones:

- Crear un guion, que sirviese de leyenda, en el que se identificaba a las participantes con la letra P mayúscula y a la entrevistadora con la letra E mayúscula. Dicha elección se tomó para evitar la confusión que supondría el uso de las palabras «entrevistadora» y «entrevistada» al estar ambas en femenino.
- Salvaguardar la confidencialidad al omitir los nombres propios de terceras personas mencionadas y lugares fácilmente identificables y sustituirlos por [X].
- Transmitir el lenguaje no verbal relevante y los sonidos ajenos a la entrevista para dotar de veracidad a los relatos. Algunos ejemplos serían: (ríe), (asiente), (suspira), (vibra un teléfono).

### **3.3 Perfil de las participantes**

A la hora de abordar la selección de las participantes, nos centramos en la comunidad extranjera más numerosa en la localidad donde se realiza el estudio. Además del país de origen, las participantes comparten la misma lengua de origen y sus edades se comprenden en un rango entre los 19 y los 35 años. Asimismo, todas ellas han crecido en la misma localidad y, en su mayoría, han realizado ILM en los mismos contextos.

En la Tabla 8 se muestran algunas de las características que configuran su contexto y su persona puesto que consideramos que son esenciales para el posterior análisis de los relatos.

<b>Entrevistada</b>	<b>Origen</b>	<b>Edad actual</b>	<b>Profesión/estudios</b>	<b>Lengua origen</b>	<b>Edad con la que empezó la ILM</b>
Entrevistada piloto	marroquí (nacida en España)	22	estudiante del grado superior de Marketing y Publicidad	árabe (dialecto dariya)	7 años
Entrevistada 01	marroquí (nacida en España)	23	administrativa en un centro de salud	árabe (dialecto dariya)	7-8 años
Entrevistada 02	marroquí (nacida en España)	19	estudiante del grado en Traducción e Interpretación (francés)	árabe (dialecto dariya)	10 años
Entrevistada 03	marroquí (nacida en España)	21	estudiante de grado en Educación Primaria	árabe (dialecto dariya)	No recuerda, durante la Educación Primaria
Entrevistada 04	marroquí (nacida en España)	22	estudiante del grado en Diseño de Interior	árabe (dialecto dariya)	7-8 años
Entrevistada 05	marroquí (nacida en Marruecos, llegó a España con 8 o 9 años)	35	autónoma con negocio propio	árabe (dialecto dariya)	9 años
Entrevistada 06	marroquí (nacida en Marruecos, llegó a España con 9 o 10 meses)	27	camarera	árabe (dialecto dariya)	9-10 años

*Tabla 8 Información sobre las participantes*

En el capítulo dedicado al análisis de los datos, nos valdremos de algunas de las características presentes en esta tabla para estudiarlas en profundidad ya que constituyen elementos clave para ahondar en los sectores temáticos de cada una de las preguntas realizadas. Asimismo, profundizaremos en sus relatos sobre la experiencia durante la ILM para poder comprender de manera más exhaustiva las consecuencias y especificidades del fenómeno que estamos estudiando.

## Capítulo 4 – Análisis de los datos

En el presente apartado se analizarán las respuestas recopiladas a partir de las entrevistas. Tal y como hemos indicado en el capítulo anterior, la entrevista está estructurada en bloques temáticos y, por consiguiente, el análisis de las respuestas se basa en los mismos bloques temáticos.

Cabe destacar que los extractos de las entrevistas que se aportarán están transcritos siguiendo el método *verbatim*, esto es, conservamos repeticiones, interrupciones, rectificaciones y errores agramaticales. Además, en los extractos ilustrativos se usará la negrita con el objetivo de destacar las partes pertinentes a la explicación que se aporta.

### 4.1 Perfil de las entrevistadas y entorno familiar

Por lo que respecta al perfil de las participantes, como observábamos en el capítulo anterior (véase *Tabla 8*), la edad de las entrevistadas comprende desde los 19 hasta los 35 años. En cuanto al lugar de nacimiento, dos de las siete entrevistadas nacieron en el país de origen, esto es, Marruecos, mientras que las demás nacieron en España. Respecto a su ocupación, cuatro de las participantes actualmente son estudiantes, cabe señalar que una de ellas estudia Traducción e Interpretación, mientras que las otras tres trabajan en el sector de la hostelería, el comercio y en el departamento de administración en un centro de salud.

En lo que concierne a la llegada de los progenitores, todas las participantes coinciden en que en primer lugar llegó el padre y, posteriormente, se procedió con la reagrupación familiar. En una ocasión, una de las participantes supone que su padre llegó al país de manera ilegal.

El resto de las entrevistadas cuentan que los padres llegaron con un contrato de trabajo y, tras haber encontrado una casa para poder acoger a su familia, ayudaron a sus esposas a emigrar. Una de ellas habla de la reagrupación familiar, ya que en su caso la madre viajaba con sus hijos:

«[...] vino **mi padre primero aquí a España por contrato de trabajo** y luego pues **trajo a mi madre** por... porque se casaron básicamente (ríe)». (P2)

«Mis padres... eh, **primero vino mi padre**, eh, pero con su pasaporte. No vino ni en patera ni nada, con su pasaporte **para trabajar directamente**, se puso a trabajar en cuanto llegó. Y luego al año o a los dos años **trajo a mi madre**». (P1)

«Pues **primero emigró mi padre** en el 93, creo que fue. Y después estuvo en España él 4 o 5 años, mientras arregló sus papeles. Y en el 98 ya nos hizo la **reagrupación familiar** y venimos, en aquel entonces tenía yo 9 años, 8 o 9 años». (P5)

En cuanto al nivel de español que poseían los progenitores cuando llegaron al país, las entrevistadas coinciden en confirmar que los padres tenían dificultades con el idioma y, si lo hablaban, lo hacían con un nivel muy básico:

«Eh, **mi madre no, pero se defendía con el francés**. Mi padre, como ya estaba, pues sí que se defendía, más o menos». (P0)

«Al principio no, **mi padre vino sin idioma, bueno y mi madre**, más de lo mismo, sin idioma». (P1)

«**No hablaban nada**. Se tuvieron que buscar la vida completamente». (P2)

«No, **ninguno**, pero mi padre al trabajar fuera y estar en contacto con gente de habla hispana, pues aprendió bastante rápido y mi madre le costó un poquito más (ríe)». (P3)

«Mi padre sí, a su manera, pero sí, **nosotros no**». (P5)

Por este motivo, las entrevistadas afirman que hablan con sus padres en su idioma de origen; es más, algunas afirman que en casa solo se les permitía hablar en dariya, dialecto marroquí del árabe, ya que el español lo hablaban tanto en el colegio como con sus amigos:

«Pero **más árabe** porque sobre todo porque mi madre ya **nos obliga a hablar en árabe** pa' tener un idioma más y no estar... Porque sabe que hablamos fuera español, pues no hace falta que hablemos también en casa (ríe)». (P0)

«Eh, **solo me hablaban en árabe**, desde muy pequeña a mí en casa, solo nos hablan en árabe. Pero a mí, a mí, y a todos mis hermanos, solamente en árabe. **En casa no se escuchaba el español**, porque decían, si total, el español lo van a aprender». (P1)

«Vale, en mi casa siempre me decían de hablar en marroquí, **en árabe, siempre**. Cuando estaba con mis hermanas en casa lo que sea y hablábamos en español, mi padre se ponía: **“no, aquí árabe”**. Cuando estés en la calle con tus amigos o profesores, español, pero él nos decía eso, pos para no olvidarnos del idioma y pa' poder enseñarle este idioma pos a nuestros futuros hijos». (P4)

«**En árabe**, con el tiempo mi padre perdió también el español y ahora solo... habla árabe. Porque trabajó con más marroquí y dejó de trabajar con españoles. Y ya se juntaba más con más marroquí y ya se le fue el español». (P5)

#### 4.1.1 Bagaje lingüístico de las entrevistadas

Por lo que respecta al bagaje lingüístico de las participantes, todas las entrevistadas, excepto una, afirman que el primer idioma que aprendieron fue el español ya que nacieron aquí o llegaron cuando no sabían hablar y su escolarización desde el principio se llevó a cabo en España. Por otro lado, la participante que llegó al país con nueve años aproximadamente afirma que aprendió español al llegar.

En cuanto a la lengua del país de origen, en este caso, el dariya, la mayoría afirma que aprendieron el idioma en casa puesto que los progenitores preferían que en casa se hablara en dariya. Sin embargo, algunas de ellas constatan que perfeccionaron el idioma asistiendo a clases en la mezquita de la localidad. Según sus relatos, en la mezquita también les enseñaban a leer y a escribir en árabe, a pesar de que no todas lo leen o lo escriben.

«El árabe es un poco complicado y sobre todo aquí en España, que si no... **si no nos hubiesen metido a una mezquita a aprender el... el árabe, nosotros no hablaríamos árabe.** [...] A leer y a escribir (asiente). Sí, a ver, soy la única de mis hermanas que sabe leer y escribir. Los demás, no». (P1)

«Eh... **de pequeña solo en casa**, yo actualmente yo no sé ni escribir ni leer árabe y hace, mmm bueno, 5 años más o menos, mi padre **nos apuntó en la mezquita** para aprender a escribir y leer, ¿qué pasa? Que a mí se me da muy mal. Yo, a día de hoy, no sé ni escribir ni leer, lo he intentado, pero me parece un idioma muy difícil, pero bueno, seguiré poco a poco». (P4)

«**Simplemente en casa** y recuerdo que sobre los 10 años o así, **mi padre nos llevaba a la mezquita** a todos los domingos para que nos enseñaran a leer y a escribir en árabe». (P6)

## 4.2 Desarrollo de la labor como intermediarias

### 4.2.1 Edad con la que comenzaron a ejercer la ILM

Respecto a la edad en la que las participantes comenzaron a ejercer la ILM, la mayoría afirma que empezaron a interpretar cuando estaban en el colegio, las edades comprenden desde los siete hasta los diez años. Nuestro estudio coincide con lo indicado por Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 63), donde explican que la edad más común es a partir de los doce años ya que es la edad en la que comienzan la ESO y la inserción educativa es lo que desencadena que soliciten a los menores para hacer de intermediarios.

Una de las entrevistadas nos ilustra con una anécdota que ejemplifica que desde que son pequeños comienzan a traducir o interpretar para sus padres:

«Sí, sí (asiente) Es que tenemos un (ríe)... Una anécdota, los que... los marroquíes que hemos nacido aquí, que somos intérpretes así. **Que viene tu padre, te traiga una carta a una edad temprana.** Y tú la lees y digas: "¿esto qué es?", ¿sabes?, en plan, esto tú dices que no has estudiado español en tu vida. Y eran palabras muy... eh...». (P0)

Cabe destacar que una de las entrevistadas llegó a España con aproximadamente nueve años y con la misma edad empezó a interpretar para sus familiares. Del mismo modo, Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 63) explican que algunos de sus entrevistados reconocen que cuando comenzaron a interpretar llevaban poco tiempo en el país y no dominaban el idioma. Esto significa que el aprendizaje de la lengua se realizaba en paralelo con la intermediación lingüística en los diferentes contextos. Nuestra entrevistada cuenta que la primera vez que interpretó fue cuando el director del colegio la llamó para hacerlo:

«Pues... **la primera vez fue alguna familia porque yo era la única marroquí en el colegio**, la primera. Entonces, año después o así, no, a los seis meses vino otra familia. **Y el director me tuvo que buscar** porque yo no hablaba todavía bien español, pero más o menos me sabía... sabía comunicarme. Y es la primera vez que interpreté, a lo mejor lo hice mal, pero...». (P5)

Esta situación parece ser común, tal y como confirma García-Sánchez (2010: 192) en su estudio puesto que al director de la escuela no le importaba que los menores ayudasen a sus familias, pero el problema residía en el hecho de que lo hicieran durante el horario lectivo.

#### **4.2.2 Personas para las que han interpretado**

En cuanto a las personas para las que interpretan, normalmente son familiares, sobre todo, progenitores. Sin embargo, en numerosas ocasiones han interpretado para vecinos, amigos e, incluso, desconocidos, como explican Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 63):

Respecto a quiénes eran los destinatarios de sus interpretaciones, todas las personas entrevistadas dicen haber empezado realizando ILM para los miembros de su familia, aunque reconocen que estas tareas se fueron extendiendo poco a poco a los vecinos y amistades de sus familiares. En algunos casos podían incluso llegar a interpretar para personas desconocidas, pero pertenecientes a su misma comunidad lingüística, a petición, por ejemplo, de profesores en el ámbito escolar Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 63).

Por lo que respecta a nuestro estudio, todas las entrevistadas afirman haber interpretado principalmente para sus padres. No obstante, relatan que también han traducido tanto para otras personas de su comunidad, como para los niños que llegaban nuevos al colegio o los padres de

estos menores, y para desconocidos. De hecho, en algunas ocasiones, afirman que empezaron interpretando para desconocidos, como en el caso de la participante 5 que comenzó interpretando por petición del director o en el caso de la participante 2:

«Pues es muy curioso, pero **empecé a interpretar con gente totalmente desconocida** y en cualquier sitio, o sea, empezando desde el hospital que la gente me paraba para que yo les interpretase sin que me conociera, incluso». (P2)

«**Aparte de mis padres, muchísimas personas**, a muchísimas. Tanto, por ejemplo, si pasaba una mujer y me veía a mí que era árabe, me decía: "perdona...", sin conocerme ni nada, "perdona, ¿me puedes traducir esto?, ¿me puedes decir qué es lo que dice?» (P1)

«Pues principalmente gen- **familiares**, sobre todo, **gente también del pueblo**, que a lo mejor es mayor y no tenían con quién... o hijos estaban ocupados o lo que sea, pero también, ahora con el tema de las prácticas, la mayoría de **los padres de los niños**, pues como me ven, se acercan y me preguntan más rápido en su idioma más fácil, les resulta más fácil desenvolverse». (P3)

«Sí, yo por ejemplo **a mis padres, es lo primero** y, luego, muchas veces cuando he estado en un hospital, en una sala o en un banco, por ejemplo, **en los marroquí cuando me ven**, yo con pañuelo, pos saben que soy marroquí y saben que hablo en su idioma, pues la mayoría de las veces acuden a mí pues para traducirles y todo. Me ha pasao' sobre todo en hospitales». (P4)

«Sí, he traducido **a mis padres, a amigas, vecinas de mi madre**. Por ejemplo, **a desconocidas**, por ejemplo, en un hospital o que se te acerquen y te pregunten o en la calle que te pregunten sobre alguna dirección o... también acompañaba a lo mejor **compañera de piso** a hacer algunos trámites...» (P6)

#### 4.2.3 Contextos en los que realizaron la ILM

Los contextos en los que se produce la ILM son muy diversos y coinciden con los ámbitos de intervención de la ISP, esto es, contextos como el sanitario, el educativo y el social

(Vargas-Urpi y Romero 2023: 11, Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 71). Sin embargo, según la mayoría de los entrevistados, el contexto más frecuente donde se realiza la ILM es el contexto sanitario (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 71).

Asimismo, el contexto escolar es uno en los que más se produce la ILM ya que en este contexto pueden ser incluso los mismos profesores los que piden ayuda a los alumnos para poder comunicarse con otros alumnos del mismo origen etnolingüístico (Vargas-Urpi y Romero-Moreno 2023:12). Prueba de ello la encontramos en nuestro estudio, en el que una de las entrevistadas hacía alusión a su primera vez interpretando porque se lo pidió el director del colegio. Del mismo modo, podemos comprobar cómo el hermano de otra participante ayudaba en el colegio a interpretar:

«El tema de niños en el colegio, pues sí, por ejemplo, mi hermano, vinieron unos dos chicos nuevos y no sabían nada de español. **Y mi hermano le ayudaba en traducir en el colegio**». (P0)

Por su parte, Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 64) explican que, en ocasiones los menores interpretaban para sus compañeros durante las clases explicándoles lo que tenían que hacer, es decir, realizaban tareas de tutorización para otros estudiantes. Otras veces, tenían que entrar a las reuniones de las madres de sus compañeros a interpretar como nos explican algunas de las entrevistadas:

«[...] Y de pequeña también **me pasaba la verdad en el colegio**. En el colegio, cuando venían, por ejemplo, niños que venían nuevos aquí a España, que venían ya mayorcitos, 7 años, 8 años o así. Pues también, **les tenía que ayudar**, decirle a la profe qué es lo que decía, qué es lo que quería hacer, traducir también lo que decía la profesora al niño. **Sí, con la madre también**, sí, con la madre también». (P1)

«Sí, **eran madres de alumnos de otros cursos**, que a lo mejor los llamaba el profesor para hablar con ellos, pero como no entendían, **el profesor, mismo, me llamaba a mí** para salir a traducir». (P6)

Para concluir con el contexto escolar, según Vargas-Urpi y Romero-Moreno (2023:12), en el ámbito educativo los padres son conscientes de la responsabilidad que asumen sus hijos,

sobre todo, si tienen hijos mayores que ejercen el rol de tutores para los hermanos más pequeños. En nuestro estudio, todas las entrevistadas afirman haber interpretado en el colegio y una de ellas explica que ella siempre estaba presente en las reuniones de su madre con los profesores:

«**Sí, en el colegio, siempre,** en las reuniones, siempre estaba con mi madre». (P4)

Por lo que respecta al ámbito más común, tal y como mencionamos anteriormente, encontramos el ámbito sanitario. En cuanto a los motivos del uso de la ILM en dicho contexto, Nevado Llopis, Foulquié Rubio y Pelea (2024: 134) afirman que las instituciones sanitarias no siempre ofrecen intérpretes. Por ese motivo, las personas alófonas tienen que recurrir a sus propios medios para poder comunicarse y, muy frecuentemente, la opción más sencilla es llevar a sus hijos para que ejerzan de intérpretes.

Sin embargo, Martínez *et al.* (2024: 33) explican que enmarcar la ILM como un acto de servicio solo para la familia no es adecuado puesto que también corresponde a un acto de servicio para la comunidad y para la sanidad. Es decir, los proveedores de servicios sanitarios y las organizaciones sanitarias también se benefician de la ILM.

En cuanto a nuestro estudio, todas las participantes afirmaron haber interpretado en el ámbito sanitario en repetidas ocasiones, incluso confirmando que es el contexto donde más tenían que interpretar. Es más, en algunos casos admiten haber entrado a consultas de personas que no conocían:

«En todas las situaciones también, a gente que no conozco, que me pide en el médico, si me puedes traducir, me puedes entrar conmigo, tal... sí sí. **Ha habido alguna consulta que no conocía** y digo va pues la ayudo, no hay problema. [...] A ver, en el hospital sí, muchas veces, en... el ayuntamiento también. [...] El hospital, el **hospital creo que es el más**». (P0)

«Luego, mis padres en todo. **Les he ayudado para traducir en todo tanto en el hospital, en el centro de salud, en el banco, hasta en un supermercado, en cualquier sitio.** Luego, eh... también la gente mayor. La gente mayor de... yo qué sé... en un centro

de salud o... pongo el ejemplo del centro de salud porque es donde estoy trabajando yo ahora mismo. **Y es más donde más me pasa**». (P1)

«Vale, pues... **he empezado a interpretar en el hospital** en consultas médicas o... incluso en el mostrador cuando intentaban pedir cita que más». (P2)

«No sé si tenía diez años, me acuerdo, que me llevó mi madre al dentista con ella, porque tenía que firmar unos papeles de consentimiento. Y yo pos tuve que traducirle todo eso, intentaba traducírselo en árabe, un poco así, pero sí, **sobre todo en médicos**». (P4)

Además de los contextos más usuales, la ILM engloba otros contextos como las administraciones locales o incluso en el núcleo familiar ya que la ILM se desarrolla en la cotidianidad de las familias (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 71). Los menores interpretan tanto en contextos formales como pueden ser bancos, hospitales, comisarías de policía, oficinas de correos, escuelas u oficinas públicas en general; como en contextos informales, sobre todo, en situaciones familiares (Bucaria y Rossato 2010: 247).

Por un lado, como explican Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2023: 13), la ILM está presente en las administraciones públicas como en ayuntamientos, en servicios sociales y en los bancos, es decir, en contextos de gestiones burocráticas. En nuestro caso, las participantes afirman haber interpretado en dichos contextos:

«También voy al **ayuntamiento para sacar papeleo** y tal, siempre estoy con mi madre y con mi padre también». (P0)

«Sí. Eh, bueno, bien lo has dicho, en el centro de salud, muchísimas veces, en el hospital también, **en el banco**, pero en el banco ha sido con mi padre. Siempre he ido con mi padre. [...] Sí, en la **Seguridad Social** de Elche, por ejemplo, en la **Tesorería** de Elche, también». (P1)

«Luego, en el **banco**, a veces iba con mi padre, aunque nos turnábamos mi hermana y yo, porque mi hermana como es mayor, por un año, ellos se pensaban que sabía más que yo». (P4)

«Me buscaban las vecinas: “tengo cita en el **ayuntamiento**, ¿me acompañas?; tengo cita en **registro civil**, ¿me acompañas?”». (P5)

Por otro lado, como afirmamos anteriormente, a menudo la ILM se desarrolla en el ámbito familiar. Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2023: 4) explican que los menores ayudan a sus progenitores respondiendo a llamadas, traduciendo cartas, rellenando formularios e incluso en conversaciones con los vecinos. Resulta recurrente la traducción de las cartas, ya que puede constituir el paso previo a una cita en algunas administraciones públicas. Según García-Sánchez (2010: 194), en los hogares marroquíes es uno de los contextos más frecuentes: «In the home where they sometimes translated official paperwork and letters for their parents and neighbours». Las entrevistadas relatan haber traducido cartas y documentos oficiales:

«Con mis padres porque también les interpretar empecé creo que, con 10 años, 11, ya en cuanto empiezas a leer para interpretar, por ejemplo, **cartas o cualquier documento oficial** (ríe), que era complicado de entender». (P2)

«En todas (ríe)... en todas las situaciones. Lo, **lo que más recuerdo eran pues las típicas cartas** que llegaban a casa pues a lo mejor, no sé, pues de la Agencia Tributaria. Y yo, pues, que yo lo intentaba interpretar o a traducir que ni yo entendía la mitad, pero... pero, más o menos». (P3)

«No sé si tenía diez años, me acuerdo, que me llevó mi madre al dentista con ella, porque tenía que firmar **unos papeles de consentimiento**. Y yo pos **tuve que traducirle todo eso**, intentaba traducírselo en árabe, un poco así, pero sí, sobre todo en médicos». (P4)

#### 4.2.3.1 Posibilidad de contar con un intérprete

Uno de los motivos por los que los menores ejercen el rol de intermediarios es que, en ocasiones, no se dispone de mediadores profesionales o adultos bilingües (Antonini 2022: 133). El hecho de que no siempre se garantice la participación de un intérprete o mediador profesional lleva, tanto a los usuarios como a las instituciones, a recurrir a figuras no profesionales que, a menudo, son niños (Antonini 2015: 100).

Por lo que respecta a nuestro estudio, todas las entrevistadas, excepto una, afirman que nunca se les ha llegado a ofrecer la oportunidad de contar con un profesional mientras ellas realizaban la interpretación siendo menores:

«**Para nada, que va, en absoluto**, era o te buscabas la vida, o te traías un traductor automático de tu móvil o una persona o... pero no nos dio ninguna oportunidad». (P2)

«No, **únicamente en 2017 en un juzgado** que tenía una intérprete... no sé cómo se llama». (P5)

«**No, nunca**. Hasta día de hoy, nunca. **Nunca he visto un intérprete en ningún sitio** así, **público**, hospital o algo parecido». (P6)

No obstante, una de nuestras entrevistadas afirma haber encontrado a operadores de los servicios públicos que compartían su mismo origen y, en esas ocasiones, no hizo falta que ella interpretase. Además, tanto la participante 1, que trabaja en un centro de salud, como la participante 3, que realiza las prácticas de Educación Primaria en un colegio, afirman que en sus trabajos ejercen tareas de interpretación a pesar de no dedicarse profesionalmente a la profesión:

«No, nunca, en la vida. Si hay... por ejemplo mi madre fue a un banco y encontró a un chico que trabajaba ahí. Creo que no sé si yo no estaba o estaba ella sola o con mi hermano. **Y ese chico es marroquí**. Pues ahí, pues ahí la situación, como ya ves, pues le ayudaba a mi madre a traducirle tal y esas cosas o ayudarle. Solo en esa ocasión yo creo. [...] Además, es que el **médico**, claro, no te he contao'. Yo mi... mi antiguo médico de Crevillente. **Se llamaba XX (nombre árabe)**. [...] No hacía falta como que para yo traducir o algo así (ríe). O sea, que, en esa época, pues como estuvo tantos años, pues no hacía falta. Pero igual, mi madre lo entendía». (P0)

«Luego, eh... también la gente mayor. La gente mayor de... yo qué sé... en un centro de salud o... pongo el ejemplo del **centro de salud porque es donde estoy trabajando yo ahora mismo**». (P1)

«[...] ahora con el tema de las **prácticas**, la mayoría de **los padres de los niños**, pues como me ven, se acercan y me preguntan más rápido en su idioma más fácil, les resulta más fácil desenvolverse. [...] A ver sí, sí, **me preguntan** cuando si tengo tiempo y tal bien y me dicen: “oye, ayúdame por favor, a ir al director, que no sé lo que me estaba diciendo” y yo sin problema, sí». (P3)

#### 4.2.4 Retos y estrategias de la ILM

##### 4.2.4.1 Retos encontrados durante la ILM

Debido a los diferentes contextos en los que los menores realizan la ILM y a los lenguajes especializados presentes en los mismos, uno de los retos más frecuentes a los que se enfrentan es la terminología especializada, es decir, palabras específicas de un sector como, por ejemplo, la jerga médica; a este reto se añade el desconocimiento de palabras comunes para un adulto, pero que pueden resultar desconocidas para los niños (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 67).

Es bien sabido que uno de los contextos con la terminología más complicada es el sanitario puesto que en él encontramos un vocabulario más técnico e información más delicada (Vargas-Urpí y Romero-Moreno 2023: 12). Además, la ILM resulta extremadamente difícil ya que los menores no solo se encuentran ante palabras que no entienden, debido al grado de especialización de las mismas, sino que también les resulta difícil encontrar equivalentes en ambos idiomas (Rubio-Rico *et al.* 2014: 2).

Asimismo, en el estudio llevado a cabo por Nevado Llopis, Foulquí Rubio y Pelea (2024: 141) se hace alusión a dicha dificultad y a la preparación de los menores para ejercer el rol de intérpretes ya que la mayoría de los entrevistados consideraba haber tenido un nivel intermedio de español cuando empezaron a interpretar.

Todo ello se refleja en nuestro estudio, en el que se preguntó a las participantes si la tarea de interpretar les resultaba difícil, dando en su mayoría respuestas afirmativas. Entre las dificultades más asiduas las entrevistadas nombraban la presencia de tecnicismos y la falta de vocabulario en su lengua de origen para encontrar equivalentes:

«Sí. Ya que yo el árabe tampoco lo llevo muy, muy, muy bien. Hay muchas palabras que yo no sé, yo no sé decirlas. **Pues a lo mejor en español traducirlas literalmente al árabe es muy complicado**». (P1)

«Un poco la verdad, porque yo pues... tenía 10 años, 11, no tenía ni idea de lo que va a interpretar y pues se me mezclaban los idiomas, o **no sabía cómo traducir alguna palabra** y... intentaba transmitirles el mensaje sin traducir todo, literalmente». (P2)

«Sí, porque había cier- **vocabulario específico** que no tenía ni idea de cómo se decía en los dos idiomas. O sea, **me costaba entenderlo en uno (ríe), como para traducirlo al otro**. Entonces, era un poco jaleo». (P3)

«Sí. Porque yo, el árabe tampoco es que entienda mucho, y, por ejemplo, hay palabras en español, que **sí que entiendo, pero no sé traducirlas al árabe**. Entonces, eso es lo que más me costaba». (P4)

«Cuando era más pequeña sí, porque en español, a lo mejor, lo entendía a lo mejor palabras así diferentes, o sea, **palabras raras, pero no sabía cómo explicárselo en la árabe**». (P5)

«Mmm un poco, porque claro, no, no tenía práctica y **había muchas palabras que yo no entendía porque no las utilizaba en mi idioma**. [...] ¿Sabes? Eran palabras a veces **un poco técnicas** y como no las usaban o **no sabía cómo se dicen**». (P6)

#### 4.2.4.2 Estrategias adoptadas

Por lo que respecta a las estrategias empleadas por los menores durante la intermediación, diremos que aparecen a tenor de las dificultades a las que se enfrentan. En su estudio, Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 65) analizan los retos más frecuentes a los que se enfrentan los menores y las estrategias adoptadas y los recogen en la siguiente tabla:

RETOS		ESTRATEGIAS ASOCIADAS
RECURRENTES		
1	Cómo actuar en situaciones incómodas y/o con temáticas sensibles	(1) el recurso a eufemismos o fórmulas de atenuación  (2) la omisión deliberada de la información sensible  (3) la traducción literal, aunque ello provoque incomodidad o malestar en el menor  (4) la explicitación, por parte del menor, de su incomodidad ante el proveedor o proveedora del servicio
2	Cómo transmitir la información cuando alguna de las partes hace intervenciones muy largas y/o densas a nivel informativo	(1) el resumen  (2) la omisión  (3) la explicación o parafraseado
3	Qué hacer cuando los hablantes se solapaban en la conversación	(1) solicitar a las partes que hablen más despacio o que hagan una pausa  (2) pedir a las partes que usen frases cortas
4	Cómo actuar cuando los menores desconocen el significado de determinados términos	(1) solicitar explicación del término para que ellos/as puedan explicarlo a su familiar  (2) buscar en el diccionario o en un traductor automático el término en cuestión  (3) preparar la terminología con antelación
5	Qué hacer cuando los menores carecen del vocabulario suficiente para expresar ideas en una u otra lengua	(1) recurrir a la descripción explicativa  (2) recurrir a la gestualidad

Tabla 9 Retos y estrategias adoptadas por las menores en Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 65)

En cuanto a la dificultad terminológica, Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 67-68) analizan diferentes estrategias, entre las que encontramos las siguientes:

- Solicitar una explicación del término para poder explicarlo a su vez a los familiares.
- Recurrir a herramientas como el diccionario o el traductor automático.
- Preparar la terminología con antelación en casa.
- Utilizar la descripción explicativa.
- Usar la gestualidad.

Asimismo, una de las estrategias más recurrentes es la del resumen, es decir, una explicación sintetizada de lo que se expone en las intervenciones de los proveedores de

servicios (Vargas-Urpí y Romero-Moreno 2023: 15). Además, Katz (2014: 206) afirma que los menores se basaban en el contexto cuando no conocían una palabra para deducir el significado, sobre todo, en los servicios sociales, donde los términos eran menos específicos.

Sin embargo, en algunos ámbitos como el sanitario no era tan sencillo recurrir al contexto para comprender los términos (Katz 2014: 206). Además, en estos contextos, los menores generalmente no tenían problemas en pedir más detalles a sus progenitores, pero se sentían incómodos al pedir aclaraciones a los profesionales, tal y como hubiese hecho un intérprete profesional (Katz 2014: 206).

En lo que respecta a nuestro estudio, las entrevistadas admiten emplear algunas de las estrategias descritas anteriormente. Entre las estrategias más recurrentes utilizadas por las participantes se encuentran las siguientes:

- Búsqueda de un sinónimo para poder transmitir el significado del equivalente del que no disponían.
- Descripción explicativa del término.
- Reformulación de la frase.
- Omisión de información que no entendían.
- Resumen de la intervención.

«Entonces, yo lo que intentaba, pues era **describirlas** como bien me has dicho antes, pues intentaba yo describirlas de alguna otra manera. [...] Y decía yo qué sé **algo similar o algún sinónimo**, pero que muchas veces esa información no les llega a ellos como bien debería de llegar». (P1)

«Intentaba hacerles llegar el mensaje, eh... **cambiando la frase directamente o intentando buscar un sinónimo**, sino pues había **algunas cosas que no las traducía** (ríe)». (P2)

«Intentar buscar alguna frase que más o menos intentara **describir** lo que yo **comprendía de esa palabra** y como sea (ríe), intentar... sí». (P3)

«Pero más o menos, intentaba leer todo y le hacían un **miniresumen** a mi madre, pos pa' que lo entienda un poco y ya está. Y con los gestos del médico y tal, pues mi madre

más o menos lo intuía. [...] Eh, sí, **sinónimos** o le decía a mi madre: “uf, da igual”, y ya está, porque es que no había forma de... [...] Sí, no había forma de interpretar eso». (P4)

«Sí, lo **intentaba explicar**... de la mejor manera posible. A veces me entendían, a veces no (ríe)». (P6)

A menudo las entrevistadas afirman no estar del todo seguras de que la información llegase correctamente. Es más, en ocasiones temen que, por el desconocimiento del vocabulario, sus progenitores hayan realizado mal tareas que los operadores les habían pedido, como es el caso de una de la entrevistadas:

«Si muchas veces, a lo mejor me decían algo en, cuando estoy en la Seguridad Social de Elche, por ejemplo, a mí me decían una cosa y al traducirlas a mis padres, a lo mejor les lleg- les... **se la traducía de otra manera que no es, entonces hacían... esa cosa la hacían mal**. Y al volver otra vez a la cita, a la siguiente cita, pues traíamos las cosas mal, porque yo no he sabido... traducirlo bien». (P1)

#### 4.2.5 Comunicación con las instituciones

Por lo que respecta a la comunicación con los operadores de los servicios públicos, en algunos casos los operadores se adaptan al hecho de estar comunicándose con un menor y en otros casos no. Por ejemplo, algunos médicos se esfuerzan en facilitar la comunicación a través de un vocabulario más sencillo o del lenguaje no verbal (Cohen *et al.* 1999: 181).

Sin embargo, en otras ocasiones los trabajadores de los servicios públicos no intentan facilitar la comunicación adaptando el lenguaje al receptor que lo recibe, en este caso, un menor. Según los relatos recogidos en el estudio de Nevado Llopis, Foulquíé Rubio y Pelea (2024: 143), los profesionales sanitarios trataban a los menores de manera natural como si no fuesen niños o jóvenes adultos y usaban tecnicismos y trataban temas con información incómoda que no resultaban adecuados para su edad. Del mismo modo, Katz (2014: 206) explica que, en el contexto sanitario, los profesionales dificultaban la comprensión de los menores al usar términos médicos complejos, al no explicar completamente ideas complicadas y al no comprobar si los menores habían entendido su intervención.

Por lo que se refiere a nuestro estudio, algunas de las entrevistadas admiten que los proveedores de los servicios públicos hablaban con ellas como si estuvieran hablando con un adulto:

«No. Eh, hablaban como si... **como si no estuviese una menor** que estuviese traduciendo. Hablaban como si estuviesen hablando con un español 100%». (P1)

«Pues la verdad que eh... es un punto muy importante, ya que **no le dieron importancia a que yo tuviera 10 o 11 años o 12 años**, ya que aún me acuerdo eh... una vez que tuve que interpretar en un hospital y el médico **me dijo perfectamente los síntomas que tenía y la enfermedad** que tenía el paciente sin llegar a pensar que no sé... que... que no se puede decir, que se lo tiene que escribir o algo, nada, me lo dijo totalmente sin ningún problema. Y se lo tuve que traducir (ríe)». (P2)

No obstante, algunas de ellas aclaran que en algunas ocasiones les ayudaban ya que usaban el mismo vocabulario, pero explicándolo más despacio. Además, en algunos casos recuerdan que los profesionales simplificaban el mensaje y usaban palabras más sencillas:

«No, no usaban la **misma técnica**, en plan lo decían todo **despacio, bien claro**, en plan, **no esas palabras técnicas**. Lo decían muy bien, en plan». (P0)

«Sí, porque si se dirigen a mí pues obviamente me van a hablar como con un **vocabulario** más... eh... **menos formal** y, sí, yo creo que sí que influía mucho». (P4)

«No, hablaban lo que tenía que decir, de... a lo mejor me lo explicaban **más despacio** o tal, pa' que yo lo entendiese, **pero... igual**». (P5)

«Mmm sí, por ejemplo, eh bueno, me **hablaban** de una **manera** también **muy fácil, muy sencilla**, para que yo pudiera traducir, o sea, a lo mejor muchas cosas no me la decían». (P6)

Asimismo, una de las participantes cuenta como en una visita a una clínica privada la alteración del mensaje para adecuarlo a su edad llevó a un malentendido ya que la menor no entendía bien a lo que la operadora se refería:

«[...] entonces no sé qué me estaba diciendo y: “y hasta entonces **ella no puede bebé**”, se refería a no puede ser mamá, no puede tener bebé. Y como me ha dicho: “entonces ella no puede bebé”, yo le he dicho: “**dice que no puedes beber.**” Yo pensaba que me decía “beber”, dice la mujer: “¿pero no puedo beber?” y dice el marido: “¿agua tampoco?” Entonces le pregunté yo a la médica, digo: “¿pero... agua tampoco puede beber?” y dice: “**pero ¿qué dices? yo no te he dicho eso, o traduces bien o no sé qué no sé cuánto.**” Me echó la bronca. Porque ella intentaba hablarme, así como “bebé”, pa’ que yo lo entiende y yo pensaba que estaba diciendo “beber”. Entonces ahí sí que me he echó la bronca por primera vez por interpretar mal (ríe)». (P5)

Otra dificultad presente en la comunicación con las instituciones es la imparcialidad que constituye uno de los puntos principales que se pueden apreciar en los códigos deontológicos de los intérpretes en los servicios públicos. Tse (1996: 80) subraya la diferencia entre los menores que ejercen de intermediarios y los traductores e intérpretes profesionales ya que los primeros no son mediadores imparciales, sino que influyen en los mensajes que transmiten y pueden tomar decisiones por una o ambas partes. Del mismo modo, Benediktsson (2024: 2) recalca la importancia de la neutralidad del interprete formado y de su capacidad de mantenerse lo más fiel posible al mensaje original.

Además, Rubio-Rico *et al.* (2014: 2) afirman que la traducción por parte de menores afecta a la calidad de la interacción por su implicación emotiva ya que deja de ser imparcial. En definitiva, los menores no pueden realizar la labor como los intérpretes profesionales ya que carecen de la capacidad de diferenciar entre el encargo y su vida personal (Nevado Llopis, Foulquié Rubio y Pelea 2024: 148).

En algunas ocasiones dicha imparcialidad tiende a beneficiar a una de las partes, tal y como explican Nevado Llopis, Foulquié Rubio y Pelea (2024: 134) al describir la ILM como una práctica que va más allá de la interpretación puesto que no se trata de una actividad neutra y los intermediarios lingüísticos pueden modificar el mensaje a menudo en beneficio de sus familiares. De hecho, la razón por la que alteran el mensaje puede ser tanto para favorecer a sus familiares como evitar el conflicto y la vergüenza (Crafter y Iqbal (2020: 9). Según Ghandchi (2022, cit. en Benediktsson 2024: 4), los intermediarios lingüísticos alteran la entonación y enfatizan algunas palabras para ayudar a sus padres a sentirse apoyados y comprendidos y que no se sientan intimidados.

Por lo que respecta a nuestro estudio, a la pregunta de si las participantes se posicionaban a favor de una de las partes o si se mantenían neutrales en la conversación, solamente dos de las entrevistadas afirmaron que modificaban el mensaje bien para intentar mitigar el impacto de las intervenciones de los operadores o para intentar dotar de coherencia a las intervenciones de sus familiares:

«Eh, hay veces que, **si algo es un poco duro** o lo que sea, le intentaba **interpretar un poco más suave pa' mis padres**. Aunque yo... yo sabía la gravedad o lo que era eso, pero yo lo intentaba interpretar un poco **más flojo pa' mis padres**». (P4)

«No, no me he posicionaba. A veces, a lo mejor, la persona que iba a traducirle que está enferma, me decía cosas que... **incoherentes**. Por ejemplo: “me duele el pie, el dedo, dile el dedo y el hueso” y yo le decía “le duele todo”. “No, no, tú dile el hueso, el dedo, el esto” y yo le decía: “la pierna antera así”. Intentaba... **facilitar pa' que entiendan lo que era**». (P5)

Sin embargo, existe un autopoicionamiento neutro o pasivo que permite a los intermediarios lingüísticos pasar la responsabilidad a los progenitores (Crafter y Iqbal 2020: 9). Así sucede en nuestro estudio en el que la mayoría de nuestras participantes constatan haber mantenido una posición neutral y haberse limitado a interpretar el mensaje:

«Mmm, no... **era neutra**, en plan no... **Yo lo que me decía, lo traducía**. Y ya está. Mi madre también no tenía como en plan algo que decir, si era eso, eso. Ni falta que... no, era neutro, todo neutro». (P0)

«**Simplemente, lo trasmitía**. Y ya está, nada más. Solamente decía: “mira ha dicho esto, esto y esto”. A lo mejor llegaba bien la información, a lo mejor no, yo simplemente como... lo intentaba». (P1)

«Pues... La verdad que **era neutra**. Intentaba hacer llegar al mensaje y ya está, no me ponía ninguna posición». (P2)

«Depende, no, **no creo que me posicionase**. Estaba trad- **traducía el mensaje para pasarlo tal cual, sí**». (P3)

«Mmm **era neutra**. Sí, era neutra. No, **simplemente traducía**... Lo que sabía por el momento». (P6)

#### 4.2.5.1 Posibles situaciones de discriminación

En lo que se refiere a la discriminación, los intermediarios lingüísticos pueden experimentar una doble vulnerabilidad dado que, por una parte, al ser jóvenes se enfrentan al poder y el control de los adultos y, por otra parte, al ser migrantes pueden sufrir exclusión y discriminación (Iqbal y Crafter 2022: 588).

En nuestro estudio hemos ahondado en la posible discriminación que podrían haber experimentado los adultos a los que acompañaban nuestras participantes, sobre todo, generada por motivos lingüísticos. En nuestro caso, cinco de las siete entrevistadas afirman haber visto o vivido situaciones de discriminación. En la mayoría de los casos motivada por el desconocimiento lingüístico, pero en el último caso la discriminación se realizó por motivos culturales:

«Mmm (suspira) no recuerdo que haya pasado eso. No lo recuerdo. Pero sí, **sí, que me contó mi madre algunas cosas**. Por ejemplo, en alguna situación que, **al no tener el idioma**, para defenderse, o a lo mejor si se bloquea... pues la persona que estaba con ella, pues **la mira como modo mal**, no... no le responde bien. Algunas veces también siento que es del mismo origen». (P0)

«A ver, discriminación a mis padres como tal, no, pero **he visto situaciones que sí**. Tipo, a lo mejor yo veía a una familia con... igual que en mi caso, una familia con sus hijos, pues intentando traducir, y a lo mejor **el niño**, pues, que es lo normal, **no ha entendido algo** y se le queda mirando, diciendo “no te he entendido, no sé cómo traducírselo a mis padres”. **La chica**, la que le transmitía, pues, la información, le **miraba con mala cara** o a lo mejor decía: "mira, yo no voy a... no le voy a decir nada, porque como no entiende ni la madre ni el hijo, no voy a seguir explicando la... toda la situación” en la que estaban ellos ahí». (P1)

«Pues sí, como la mayoría de las interpretaciones que hice fueron en centros de salud, pues hubo un paciente que claro, como **no hablaba español, solo árabe**, y yo le estaba

interpretando que, de hecho, me llamó a mí solo porque me vio con el hijab y me dijo que “si me puedes traducir” porque estaba desesperada la pobre y **el médico le estaba tratando un poco mal**. Incluso hablando, **no hablándole tan bien, solo porque no sabía hablar español**. Entonces claro, yo estaba traduciendo, pero yo veía que el médico estaba como que estaba un poco enfadado. Simplemente porque no hablaba español y estaba harto». (P2)

«Sí, médicos, más bien. Médicos dicen: “**la última vez o se trae alguien que le interprete o aquí no venga más**”». (P5)

«Sí, por ejemplo... Vamos a ver, por ejemplo, dos veces. Eh... por ejemplo, mi padre que encima esto es superanécdota, que fuerte... Me dijo: "bueno, acompáñame a Crevillente que solamente me tienes que traducir" y yo: “¿el qué? y él: “no te preocupes, tú vente”. Y, entonces, lo acompaño y me lleva como a una oficina, no sé si era el ayuntamiento, no me acuerdo... a una oficina. Y empieza a decirle: "**dile que me han cortao' el agua** y que llevo unos cuatro días con el agua cortao' (ríe) y necesito que me ayude o que me lo fraccione para poder pagarlo, tal". Y el hombre se puso como muy... no te voy a decir racista porque seguro que el hombre es así con todo el mundo, pero empezó como **atacar a mi padre**. A decirle: “entonces ¿qué pasa, que **no os ducháis**, que estáis sin ducharse? ¿Qué no sé qué, que qué queréis, que os demos una ayuda?”. Como que **empezó a hablar mal**, encima que estaba tol mundo ahí escuchando y yo... **qué vergüenza, es como que me lo puso muy difícil**». (P6)

### 4.3 Impacto y recuerdo de la experiencia

Respecto al impacto que puede causar la ILM en los menores, este se puede observar en dos dimensiones: el impacto que ejerce en la rutina de los menores y el impacto emocional. El primer aspecto se refiere, sobre todo, a la incidencia ejercida en su rendimiento académico, dado que normalmente mientras realizan tareas de interpretación se encuentran en un periodo de escolarización. Por otro lado, el segundo aspecto corresponde a las emociones positivas y/o negativas que sienten los menores mientras ejercen la ILM.

### 4.3.1 Impacto en la rutina de los menores

En lo que concierne al impacto en la rutina, una de las consecuencias más frecuentes de la ILM es el absentismo escolar, lo que conlleva que algunos profesionales se preocupen por la repercusión que dicha práctica puede causar en la educación de los menores (Rubio-Rico *et al.* 2014: 6). Además, dependiendo de las necesidades de los alófonos, los menores debían interpretar con regularidad y los que lo hacían frecuentemente tenían que faltar a clase (Nevado Llopis, Foulquié Rubio y Pelea 2024: 141).

Del mismo modo, Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 62) explican que la mayoría de sus participantes afirmaban haber tenido que faltar a clase, aunque fuese solo de forma esporádica. Asimismo, constataban que la ILM les perjudicaba a la hora de hacer los deberes y en su organización. En el estudio se confirma que los participantes que no habían tenido que faltar a clase eran pocos. Esta situación se registra en nuestro estudio, puesto que algunas de las entrevistadas niegan haber tenido que ausentarse del colegio porque interpretaban cuando tenían el día libre o cuando se encontraban ya en el lugar:

«Es que cuando era pequeña no era... no, no es como ahora. Cuando era pequeña, me dejaban mi libertad, o sea **no me decían nada de vente a traducirnos esto o me sacaban de clase para ir a traducir**». (P0)

«**No, para nada.** La verdad que si tenía que interpretar era porque yo estaba en ese sitio, no es que me llamasen y tuviera que faltar, o sea que dentro de lo que cabe no, yo estaba contenta (ríe)». (P2)

«**No, hasta ese punto, no.** Solo... acudía si tenía a lo mejor algún día libre o, no sé, algún fin de semana, cualquier cosa así, **pero llegar a faltar para... para hacer eso, no**». (P3)

«**Faltar a clase no,** pero, por ejemplo, yo qué sé ir por la calle, mira, por ejemplo, una anécdota, de ir por la calle y que me llame la vecina para que por favor la acompañe al médico o sí...» [P6]

No obstante, algunas de las entrevistadas afirman haber faltado a clase para ir a interpretar y, en algunas ocasiones, durante largos períodos de tiempo:

«Sí, si estuve yo en Madrid un mes. O sea que **yo no fui al instituto un mes.** [...] En Madrid, sí. Y hacía clases online. [...] Eh, **la verdad es que solamente era faltar a clase.** Solamente nos sacaba del... Porque claro las... todas las citas que tenían eran por la mañana. Entonces por la mañana lo que hacía era ir al colegio o al instituto. **Solamente era faltar a clase**». (P1)

«Sí, en la que te cuento, actualmente, creo que **falté casi dos semanas a clase,** porque tuve que ir hasta Madrid y encima sola. [...] Pero ha habido más veces que **he tenía' que salir de clase,** pues para ir a las citas y también me gustaba salir, a veces, porque me tocaba matemáticas o lengua, que no me gusta esa asignatura y cuando me sacaba mi madre yo decía: “bien no sé qué”. Pero, ahora que lo pienso, está mal en verdad». (P4)

«Me buscaban las vecinas: “tengo cita en el ayuntamiento, ¿me acompañas?; tengo cita en registro civil, ¿me acompañas?”. **Y yo perdía clases del colegio pa' ir a interpretar.** [...] Las vecinas, pero cuando (suspira)... No les quedaba más, entonces me buscaban porque sabían que tenía que perder clase. [...] Pues al principio, mmm... cuando tuvo mi madre a mi hermano pequeño, que lo tuvo con cesárea, **tenía que estar ocho días ingresada. Estuve yo con ella**». (P5)

Además, las entrevistadas recuerdan la experiencia de faltar a clase como una experiencia negativa puesto que en ocasiones se le acumulaban los exámenes o incluso no se les justificaba la falta; afirman haber tenido miedo a las repercusiones que podrían derivar de esas faltas:

«Sí (asiente), sí, pero **los exámenes se me acumularon.** Obviamente, los exámenes no los podía hacer. Entonces como que se me han ido acumulando y lo tenía que hacer todos en dos días o en tres. [...] Y eso era...uf... brutal (ríe). [...] Y por parte mal, pues por esa razón de que faltaba el colegio, y luego decía: “es que se me va a ir esta hora, esta asignatura, esta no la entiendo, se me va a ir el... la explicación...”. Siempre... yo

siempre sobrepensaba, decía: "a lo mejor la profesora no me podía explicar a la hora del patio" o a lo mejor me decía: "mira, has faltado..." **tampoco se podía justificar**. Claro, tenía que ser un justificante oficial, tampoco se podía justificar. Entonces, como que **tenía ese miedo** de que no me pudiesen... cómo volver a dar la **clase esa pérdida** (vibra un teléfono)». (P1)

«Y, en cosas negativas, pues me ha perdido' muchas cosas. Por ejemplo, estando en el instituto, yo le decía a **los profesores** que iba a faltar para traducir a mis padres o lo que sea, ellos me decían que sí, pero que en verdad no, **no lo entendían**. Me ponían falta o una vez incluso tenía un examen y mi madre me dijo: "no pasa nada, vente y luego yo hablo con los profesores que te lo van a repetir" y una vez **no me repitieron el examen**». (P4)

Por el contrario, una de las entrevistadas explica que, en ocasiones, las asignaturas de las que tenía que ausentarse le gustaban por lo que le parecía una experiencia negativa. No obstante, en otras ocasiones usaba a su favor el haber faltado reiteradas veces para poder faltar sin tener repercusiones:

«Sí, porque a veces, a lo mejor, **las asignaturas que me tocaban me gustaban**, era gimnasia o eran cosas que no teníamos... ver una película y a mí me tocaba faltar ese día, porque tenían una cita de hace 3 meses y sí o sí tenía que faltar. En eso sí. [...] Pero luego ya bien, a veces, **lo usaba a mi favor, faltaba clase**, le decía: "es que tenía que ir con mi madre al médico" y los profesores lo entendían. Le decía: "es que mi madre como no entiende" **entonces ellos ya no me decían nada**. Tenía que ir con mi madre al médico y ya está, no me decían nada por faltar». (P5)

#### 4.3.2 Impacto emocional

En este apartado, abordaremos el impacto emocional que la ILM puede generar en los menores que la ejercen. En cuanto a los tipos de emociones, las dividiremos en dos grandes bloques: en primer lugar, analizaremos las emociones negativas, ya que suelen ser las más frecuentes (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 69); y, en último lugar, trataremos las emociones positivas que pueden manifestarse en los menores a raíz de la ILM.

### 4.3.2.1 Emociones negativas

Tal y como observamos en el primer capítulo, es evidente que la interpretación en los servicios públicos produce en los intérpretes profesionales un gran nivel de estrés. En el mismo capítulo, citamos algunos estudios que afirmaban que los menores también tenían que hacer frente a esas situaciones de estrés, derivadas en parte de la gran carga emocional y de la responsabilidad que producen las labores de interpretación en los menores. De hecho, la intermediación por parte de menores no solo afecta a la calidad de la comunicación, sino que también afecta a los menores en sí (Rubio-Rico *et al.* 2014: 1).

Las tareas que se llevan a cabo en los contextos de interpretación en los servicios públicos, ya sea tanto por su grado de profesionalización, es decir, por su elevada especialización, como por la dificultad y por el impacto emocional, pueden derivar en una adultificación de los menores (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 71). Además de la adultificación y de la dependencia que generan los padres hacia los menores, se encuentran otros elementos negativos a nivel emocional como pueden ser el nerviosismo, la preocupación o el intercambio de roles (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 59).

Según Rubio-Rico *et al.* (2014: 1), las emociones negativas pueden manifestarse de diferentes formas, entre las que encontramos: la vergüenza al tratar temas delicados, el impacto emocional al conocer el diagnóstico de los adultos o el cambio de la jerarquía familiar. En cuanto al impacto emocional al conocer el diagnóstico, una de las participantes de nuestro estudio afirma que fue duro para ella el tener que interpretar el diagnóstico de la enfermedad que sufría su hermano menor:

«[...] Entonces, ahí **nos explicaban cosas duras** sobre mi hermano porque no es fácil coger y decirle a una niña que le vamos a abrir la cabeza a tu hermano pa' quitarle lo que tenía, el bulto. Y bueno, yo intentaba explicárselo a mis padres de la mejor manera, aunque ellos viendo las fotografías y las expresiones del doctor pues lo entendían. Pero, por ejemplo, eso fue... duro para mí para explicárselo a mis padres, aunque creo que **a mí me dolió más que a ellos** (ríe), en ese momento». (P4)

Dos emociones frecuentes son la preocupación y el miedo generados por el desconocimiento de la terminología y, por consiguiente, por no traducir bien los conceptos.

Algunos menores vivieron la ILM como una obligación, una preocupación o miedo por no saber traducir (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 69). Por su parte, Angelelli (2016: 16) explica que algunos participantes se sintieron frustrados al no conocer suficientemente los conceptos que tenían que interpretar en ninguna de las lenguas. Además, dicho desconocimiento terminológico provocaba estrés en los participantes, sobre todo, cuando se enfrentaban a tecnicismos, como el caso del ámbito sanitario (Angelelli 2016: 18).

En nuestro estudio algunas de las participantes afirman tener miedo y sentirse nerviosas por el desconocimiento lingüístico puesto que no sabían si estaban traduciendo bien el mensaje. De hecho, una de ellas confiesa tener miedo por si su madre se enfadaba por no haberlo hecho bien:

«**Nerviosa** (ríe), nerviosa a ver qué me va a decir, cómo lo voy a traducir yo, pero sí, sobre todo nerviosa (ríe) [...] Sí, de que no... De no llegar a hacer lo que... No sé, a lo mejor era una cosa importante. Imagínate, tenía algo del médico, que me iba a decir un diagnóstico de algo y era como... Y sí, lo digo mal y sí, no sé». (P3)

«Pues, llegaba **muy nerviosa**, porque a lo mejor tenía miedo de no explicarle todo lo que necesitaba explicarle a mi madre o, a veces, incluso cuando no sabía explicar una palabra, una frase, **a lo mejor madre se cabreaba conmigo**, o decía: "vamos a ver, pero tú no entiendes español", y yo: "sí, pero es que hay cosas que no puedo explicarte"». (P4)

«**Nerviosa** porque yo tampoco, al principio, tampoco entendía español. Entonces, eh, intentaba entender que yo tampoco entendía o decía: "mira que no sé lo que me está diciendo"». (P5)

Asimismo, el miedo y la preocupación por interpretar incorrectamente desencadenaban otras emociones, como la responsabilidad que, como explicamos en el primer capítulo, puede resultar un sentimiento tanto negativo como positivo. Centrándonos en el aspecto negativo, Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají (2023: 69) afirman que las responsabilidades que se les conferían los menores no eran adecuadas para su edad y que por ese motivo se producía la adultificación que mencionamos anteriormente.

Según Vargas-Urpí y Romero-Moreno (2023: 6), el estrés y la angustia son consecuencias de la adultificación que, a su vez, deriva de la llegada de responsabilidades antes de lo previsto y viene acompañada de la parentificación o de los cambios de roles. La ILM representa un elevado nivel de responsabilidad por los contextos en los que los menores median y las posibles consecuencias de los errores de traducción (Nevado Llopis, Foulquié Rubio y Pelea 2024: 146). Una de las participantes de nuestro estudio afirma que la responsabilidad le generaba presión:

«Yo me sentía como que tenía una **gran responsabilidad**, como que no sé... tenía un trabajo, como que era una persona ya muy mayor y claro, si llegaba a hacer un error, pues toda la responsabilidad caía en mí, pero... [...] **Un poquito de presión**, sí, porque claro eran dos personas dependían de mí. Tenía que llegar... tenía que transmitir el mensaje sea como sea, si no, la culpa es mía dentro de lo que cabe». (P2)

Continuando con la responsabilidad, Angelelli (2016: 18) explica que algunos menores sostuvieron que sentían una gran responsabilidad en los momentos en los que los operadores sanitarios les pedían interpretar para desconocidos. Del mismo modo, Nevado Llopis, Foulquié Rubio y Pelea (2024: 146) afirman que sus participantes sufrían estrés cuando interpretaban para desconocidos. En nuestro estudio, una de nuestras entrevistadas confirma que interpretar para desconocidos no siempre ha sido cómodo para ella:

«Pero sí, es para... Por ejemplo, si me viene **una persona que yo no conozco de nada y estoy haciendo algo importante o tengo prisa**, o tengo que ir a algún lado y me coge así y me dice: "¿por favor me puedes traducir?". **Pues no me va a gustar**. Me va a hacer sentir un poco... A ver, yo que soy muy sentimental y a lo mejor, me siento mal de no poder ayudar a esa persona, pero si yo no conozco nada de esa persona y tengo otras cosas más importantes que hacer, yo lo siento, pero...». (P1)

Otro sentimiento que se manifiesta frecuentemente en los menores es el de la vergüenza. Dicho sentimiento se genera principalmente a raíz de situaciones delicadas en las que pueden tratarse temas como la reproducción o el sexo (Rubio-Rico *et al.* 2014: 7). Del mismo modo, la exposición que pueden sufrir los menores en esas situaciones puede causar dicho sentimiento (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardajá 2023: 69). Por ejemplo, dos de nuestras participantes

explican dos ocasiones en las que tuvieron que afrontar temas delicados que incomodaban tanto a los menores como a los adultos:

«Y mi hermano pues como es mi madre no va... **le daría vergüenza, digo yo traducir cosas así íntimas** como... cosas personales o de mujeres como digamos (ríe) [...] Que no es nada en verdad, pero como ahora **más pequeña me daba vergüenza**». (P5)

«Resulta que era que le dolía el dolor de la menstruación, pero **le daba tanta vergüenza decirlo** que... que se estaba aguantando y como al final ya estaba aguantando tanto dolor que tuvo que buscar un traductor para que le traduzca, pero ni, aun así». (P6)

Para concluir este apartado de emociones negativas, cabe destacar que, en algunos contextos como el sanitario, el impacto emocional en los menores y los posibles errores de traducción pueden provocar consecuencias irreversibles que pueden ser perjudiciales para los colectivos inmigrantes (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 73).

#### 4.3.2.2 Emociones positivas

Por lo que respecta a las emociones positivas, como mencionamos en el apartado anterior, una de las más comunes es la responsabilidad entendida como el hecho de sentirse útil y ser de ayuda para sus familiares. Durante la ILM, los participantes sentían orgullo cuando sabían que habían ayudado a la comunicación (Angelelli 2016: 17). Además, los menores se sentían respetados y reconocidos por los miembros de su comunidad al ayudarles (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 70).

En nuestro estudio, algunas de las participantes afirman sentirse útiles por haber ayudado a sus familiares. De hecho, la participante 2 explica que la experiencia le gustaba tanto que al final se decantó por estudiar el grado en Traducción e Interpretación:

«Estaba... bien, en plan ayudaba. **Sentía que ayudaba**. Y al ayudar ahí me sentía bien también. [...] Mmm (asiente), **me sentía útil**. Y digo pues nada, pues ayudar». (P0)

«Bien, porque... no sé... son mis padres, pues **me gusta... pues ayudarles** a parte de que ellos también se sienten como más... seguros, más cómodos... [...] Normal... porque no sé siempre pensaba **si es para ayudar a mis padres, bien**». (P1)

«De hecho, **a mí me gustaba**. Era como traducir entre dos idiomas que sabía dos idiomas perfectamente, los entendía, los hablaba. [...] De vez en cuando se me mezclaban los idiomas y hablaba con la persona en español en árabe y al revés, pero... pero sí me ha gustado la verdad y, de hecho, gracias a estas interpretaciones he visto como que me ha gustado y **gracias a eso, pues estoy estudiando la carrera, traducción e interpretación**». (P2)

«Pues según... **generalmente bien**, pero si a lo mejor tenía que hacer mis cosas, tenía otras tareas, pues eso a veces pues... me entorpecía el día». (P6)

Otro aspecto positivo que afirman algunos de los menores es el hecho de que estas experiencias les han ayudado a madurar. Además de madurar, algunos menores exponen haber aprendido no solo a nivel lingüístico, sino también a comunicarse (Arumí-Ribas, Bestué y Gil-Bardají 2023: 69). Asimismo, Angelelli (2016: 22) explica que todos los participantes de su estudio confirman haber aprendido mucho mientras interpretaban para sus familiares.

Del mismo modo, algunas de las participantes de nuestro estudio afirman haber madurado mucho gracias a la ILM. A su vez, también explican que han aprendido, entre otras cosas, a gestionar situaciones que actualmente les son de gran utilidad:

«Eso, todo eso **me ha hecho madurar**, sobre todo madurar, eh... ya que yo siempre he pensado que, si no hubiese hecho eso, **ahora mismo no sabría muchas cosas**, tipo, por ejemplo, en la... el tema de la Seguridad Social... eh... el tema de cómo gestionar las cosas del centro de salud o cómo gestionar las cosas en la seguridad social... qué papeleos hay. [...] Pues eso... que me ha hecho madurar, y ahora mismo, por ejemplo, **yo en mi casa, ahora mismo lo llevo todo**. El tema de papeleos de casa o todo, las facturas, todo lo llevo yo». (P1)

«Sí, diría que... el hecho de haber acudido a sitios que, a lo mejor, o haber hecho cosas que, quizá no me correspondían a esa edad, **ha hecho que aprendí- que aprendiese**,

**pues, ciertos... cierto vocabulario, ciertas situaciones que, pues, que luego me ha servido.** Cuando me ha tocado a mí ir a hacer, no sé, alguna gestión, pues yo ya sabía cómo hacerla o sí, básicamente eso, como que... la verdad me ayudó bastante. Dentro lo que cae, me ayudó bastante, la verdad». (P3)

«Eh, **positivamente**, sí, porque gracias a ello, ahora mismo, **yo puedo hacer las cosas por mí misma.** Creo que en ese sentido **he madurado antes de tiempo**». (P4)

Por último, en cuanto a las emociones positivas, encontramos la empatía puesto que el orgullo de interpretar los llevaba a ser más empáticos y solidarios (Angelelli 2016: 17). Asimismo, Nevado Llopis, Foulquié Rubio y Pelea (2024: 148) afirman que, mientras interpretaban, los menores pudieron ser generosos y empáticos. En nuestro estudio, dos participantes afirman que la ILM les ha ayudado a ser más sociables y empáticas:

«Sí. **Soy una persona más social**, por ejemplo, mi hermana es más tímida, no trata, no se relaciona mucho con la gente así que no conocen». (P5)

«Sí, la verdad que a veces es como... Si voy al hospital... **Estoy como a veces un poco más alerta**, digo: “a ver si no entienden y necesitan ayuda”, y a veces, pos claro, si... según cómo yo me arregle, o se pisan que soy latina, los marroquíes se piensan que soy de todo. A veces digo: “ostras, a ver si necesita ayuda y aquí no hay nadie que le traduzca”, es como un poquito **más empática**, como en ese sentido». (P6)

#### **4.4 Opiniones de las entrevistadas sobre la interpretación**

En nuestro estudio decidimos preguntarles a las participantes si pensaban que la figura de un intérprete profesional hubiese cambiado la comunicación entre los interlocutores. Todas las participantes afirmaron que, si sus familiares hubiesen tenido la posibilidad de contar con un intérprete, habría sido positivo a efectos de la comunicación. Las participantes explicaron que los mensajes se habrían transmitido de manera más adecuada tanto por la cantidad de mensaje traducido como por la calidad de este:

«Uf, **sería un cambio muy grande**, porque eh... mucha información que ya no he podido transmitir, **el intérprete lo podría transmitir perfectamente al 100%** con

todos los detalles, porque nosotros, como bien te he dicho, a lo mejor, hacíamos llegar el 50% de la información. Pero si es un intérprete ya que ha estudiado de ello y demás, pues le vaya a hacer llegar la información al 100%. **Encima con el vocabulario adecuado y todo**». (P1)

«Pues si hubieran tenido intérpretes todas estas personas con las que he interpretado yo hace tiempo, pues no sé... habría, **habría menos problemas**. Habría, no sé habría, habría menos problemas. [...] Y así yo, pues no tengo que estar, no tomo esta responsabilidad». (P2)

«Probablemente, habrían entendido' muchas más cosas que yo (ríe). Y quizá a mí me faltasen eso... datos, palabras que yo no sabría traducir o... y **habría ayudado muchísimo, evidentemente**. Evidentemente». (P3)

«**Yo creo que positivo**, obviamente, porque una persona mayor que entiende el idioma, y **sabe cómo expresarse** con una persona mayor, pues yo creo que ese *feeling* va a ser mucho mejor que un niño pequeño pa' hablar con una persona mayor». (P4)

Además, una de las participantes cree que ante uno de los episodios de discriminación que sufrió uno de sus familiares, la presencia del intérprete profesional hubiese sido crucial para mantener el respeto:

«Pues **mucho más respetuosa, más clara, más precisa**, hubiera sabido transmitir el mensaje mucho mejor, vamos [...] Yo creo que, **si hubiera habido un intérprete, ese hombre igual hubiera respetado más**, porque yo era muy pequeña, a lo mejor, tendría también 12 años o 13 años o así. Entonces, como que se ha aprovechao', luego me está atacando a mí que soy una niña, pero si hubiera habido un intérprete, eh... yo creo que ese interprete igual pudiera haber denunciao' esa situación de discriminación o no sé». (P6)

Por último, cabe destacar que dos de las participantes subrayaron la importancia de que sus padres aprendiesen el idioma. Asimismo, Rubio-Rico *et al.* (2014: 10) explican que se criticaba a los usuarios magrebíes ya que no tenían motivación por aprender el idioma y se sugirió que la mejor manera de motivarlos a hacerlo era explicarles que era necesario. En el

estudio de Angelelli (2016: 19) se observa cómo algunos de los participantes se sentían frustrados porque sus madres no querían aprender el idioma puesto que al poder contar con sus hijos no lo consideraban necesario.

En nuestro estudio, una de las participantes afirma que con un intérprete sus familiares no hubiesen tenido la misma confianza que con ella y se queja del hecho de que sus padres no hayan aprendido el idioma. Por su parte, la otra participante opina que, si sus familiares hubiesen tenido que solicitar un intérprete, al no tener confianza con él, habrían aprendido antes el idioma:

«Estaría bien... pero **no tendría la misma confianza**, pero yo siempre se lo digo a mis padres. **Has tenido la oportunidad de aprender el idioma**. Son 22 años que has estado en un país que podrías saber el idioma perfectamente. Yo siempre se lo digo a mis padres». (P0)

«Quizás, para mi punto de vista, yo creo que... como que **hubieran eh... dao' más importancia a la lengua y la hubieran aprendido antes**. Porque no es lo mismo que lleves una persona de confianza a tener que estar pidiendo un intérprete cada vez que vayas. Yo creo que ya se hubieran como **espabilado para aprender el idioma**, porque de la otra forma se relajan». (P5)

## Conclusiones

El presente trabajo tenía el objetivo principal de visibilizar el fenómeno de la intermediación lingüística por parte de menores que constituye una práctica recurrente en los procesos migratorios. Para lograrlo, se ha llevado a cabo una investigación con el fin de analizar la perspectiva de las jóvenes adultas que cuando eran menores asumieron el rol de intermediarias para que sus familiares y allegados pudieran comunicarse con los operadores de los servicios públicos. A la luz de los datos obtenidos, es posible sacar las siguientes conclusiones.

En cuanto al contexto migratorio, en el análisis recogido en el capítulo dos, se muestran tanto los datos mundiales como los europeos e incluso los nacionales y se puede confirmar que en los últimos años la inmigración ha aumentado con respecto a los datos de los años precedentes. Entre las causas de dicho aumento pueden encontrarse las tensiones y conflictos geopolíticos, las crisis humanitarias o las catástrofes naturales. Un caso ilustrativo es el conflicto en Ucrania que ha constituido uno de los desencadenantes de la creciente inmigración en el continente europeo en los últimos años. Asimismo, en el capítulo se ahonda en la protección legislativa de los inmigrantes que llegan al país puesto que constituye un aspecto necesario y positivo. Es por ello por lo que, según el informe de la OCDE mencionado en el capítulo, actualmente en las agendas políticas de los países europeos, sobre todo en los países de la UE, se prioriza la lucha contra el racismo y cualquier tipo de discriminación.

Por lo que respecta al objetivo principal del presente trabajo, tal y como se adelantaba al principio del apartado, reside en analizar y dar visibilidad al fenómeno de la ILM desde la perspectiva de jóvenes que practicaron este tipo de interpretación. A tal efecto, como se explica en el tercer capítulo, se suministraron entrevistas a siete participantes cuyos progenitores compartían el mismo contexto migratorio. La herramienta metodológica utilizada fue la entrevista semiestructurada puesto que resulta más efectiva a nivel cualitativo. Gracias a ello, se pudo estudiar en profundidad las experiencias de las participantes y, por ende, recoger datos valiosos para la investigación.

El estudio incluye otros objetivos secundarios de los que derivan diversas hipótesis. A continuación, se procederá a tratar de refutar o afirmar dichas hipótesis en base a los resultados obtenidos y analizados en el último capítulo.

En primer lugar, a pesar de no haber ahondado en la perspectiva de género, resulta interesante observar cómo la ILM, a menudo parece vinculada particularmente al género femenino. En segundo lugar, una de las hipótesis teoriza que los menores que ejercen de intermediarios pueden sufrir consecuencias tanto a nivel personal como educativo. A través de las respuestas de las entrevistadas, podemos confirmar dicha hipótesis, dado que algunas de ellas afirman haber tenido que ausentarse de clase para realizar tareas de interpretación y que, a su vez, esto ha repercutido en su educación, sobre todo, a la hora de realizar tanto los deberes como los exámenes.

En lo que concierne al ámbito personal, otra de las hipótesis explica que la carga emocional puede aumentar a medida que crece el grado de especialidad de los contextos o situaciones a los que se enfrentan. En base a los resultados obtenidos, podemos corroborar dicha hipótesis puesto que uno de los retos que las participantes tuvieron que afrontar fue la terminología especializada y, por consiguiente, su traducción. Algunas entrevistadas afirman que a menudo, sobre todo en contextos médicos, los operadores de los servicios públicos no intentaban modificar el mensaje para cerciorarse de que las menores entendían la información que tenían que vehicular. Además, la imposibilidad de encontrar un equivalente en una o ambas lenguas provocaba que algunas de ellas sufrieran nervios, estrés e incluso miedo a cometer errores y entorpecer la comunicación. No obstante, en los resultados obtenidos se ilustran las estrategias que las menores implementaron para colmar el vacío terminológico que les impedía continuar con su labor, entre las que podemos encontrar las siguientes: el uso de sinónimos, la descripción explicativa, la reformulación, la omisión de información y el resumen de las intervenciones. Asimismo, cabe señalar que en dichos contextos también se trataban temas delicados, como puede ser del sexo o la reproducción femenina, que pueden generar un sentimiento de vergüenza e incomodar tanto al usuario como al menor.

En tercer lugar, otra de las hipótesis teoriza que el uso de menores para llevar a cabo tareas de interpretación puede causar malentendidos y falta de comunicación entre los usuarios y los operadores de los servicios públicos. En cuanto a los malentendidos, una de las entrevistadas relata una anécdota sucedida en una clínica privada donde la operadora intentó

adecuar el mensaje a la edad de la menor y esto derivó en un malentendido puesto que la menor no entendía a qué se refería la operadora (véase *Anexo 2*, Participante 5). De nuevo, los datos corroboran la hipótesis formulada, puesto que la mayoría de las participantes opinan que la presencia de un intérprete habría mejorado la comunicación o transferencia del mensaje, tanto cualitativa como cuantitativamente.

Asimismo, con el objetivo de profundizar en los posibles efectos de la ILM en la comunicación, se decidió indagar sobre la posibilidad de que las menores o sus acompañantes hubiesen percibido algún tipo de discriminación, sobre todo, por motivos lingüísticos. A raíz del testimonio de algunas de las participantes, podemos confirmar la hipótesis ya que la mayoría de ellas afirman haber presenciado casos de discriminación tanto por motivos lingüísticos como culturales. Además, este tipo de eventos pueden influir negativamente en la estabilidad de los menores que, a su vez, ya se encuentran en situaciones de vulnerabilidad emocional.

En último lugar y con respecto a las hipótesis, continuamos con el impacto emocional que puede acarrear la ILM en los menores. Tal y como explicamos anteriormente, se hipotetiza que la carga emocional de los menores puede ir aumentando en base a los contextos en los que intervienen. Con el fin de corroborar dicha hipótesis, en el capítulo dedicado al análisis de los datos, se exponen las emociones negativas y positivas que experimentaron las participantes mientras realizaban la práctica. En cuanto a las emociones positivas, a pesar de ser menos frecuentes que las negativas, también producen un impacto en la vida personal de las participantes. Por ejemplo, la mayoría constata haber aprendido gracias a la ILM y haber tenido la posibilidad de madurar a una edad temprana. Del mismo modo, algunas de ellas afirman haberse sentido valoradas puesto que ayudaban a sus familiares y haberse convertido en personas más empáticas. Sin embargo, como adelantábamos, las emociones negativas predominan en los relatos de las participantes. Entre las emociones negativas encontramos las siguientes: nervios, estrés, preocupación, miedo, exceso de responsabilidad y vergüenza. Por ende, los datos obtenidos confirman, la hipótesis sobre el impacto emocional que la ILM genera en los menores.

A modo de conclusión del presente apartado, es preciso explicar algunas de las limitaciones de nuestro estudio, puesto que resulta crucial para interpretar los resultados recogidos. Es necesario destacar que las participantes relatan experiencias lejanas en el tiempo por lo que algunos datos pueden resultar menos precisos, desde el momento en que se trata

siempre de recuerdos lejanos. Asimismo, cabe señalar que el tamaño de la muestra es relativamente pequeño y que el hecho de haberse enfocado en un determinado contexto geográfico y cultural puede influir en los resultados.

A pesar de sus limitaciones, el presente trabajo tiene como objetivo adicional constituir una pequeña contribución a la investigación sobre el fenómeno de la ILM. Se espera que pueda servir de inspiración para futuros estudios que profundicen en las diferentes perspectivas de la práctica, aportando tanto el punto de vista de los familiares y de los menores como el de los operadores de los servicios públicos ya que, como comprobamos en el primer capítulo, existe una carencia de estudios por lo que respecta a dichas perspectivas. Podría resultar interesante realizar entrevistas grupales con todos los agentes presentes en la comunicación para poder seguir contribuyendo con datos empíricos y arrojando luz sobre este ámbito. Además, resulta imperativo ahondar en las alternativas que las instituciones ofrecen a los usuarios que no hablan el idioma del país de llegada, puesto que este paso constituye uno de las condiciones básicas para para engranar los mecanismos de integración necesarios en las sociedades actuales.

## Bibliografía

Abril Martí, I. y Martín, A. (2008). Profesionalizar en la práctica: la competencia en isp como base para la formación de profesionales. En: Valero Garcés, Carmen y Pena Díaz, Carmen (eds.). *Investigación y Práctica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Desafíos y Alianzas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones UAH, pp. 103- 120. <http://hdl.handle.net/10017/47428>

Abril Martí, M. (2006). La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Alexieva, B. (1997). *A typology of interpreter-mediated events*. *The Translator* 3 (2) 153-174

Angelelli, C. (2016). Looking back: A study of (*ad-hoc*) family interpreters. *European Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-31.

Antonini, R. (2015). Child language brokering. En *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (pp. 48-48). Routledge.

Antonini, R. (2015). Non-professional interpreting. En *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 277-277). Routledge.

Antonini, R., y Torresi, I. (2022). What is child language brokering?. Why does it exist?. *Inclusion, Diversity and Communication Across Cultures: A Teacher's Book with Classroom Activities for Secondary Education*, 80-93. <https://ddd.uab.cat/record/259874>

Antonini, Rachele. (2015). Unseen forms of interpreting: Child language brokering in Italy. *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 8, 96–112.

Antonini, Rachele. (2022). Children's narratives of the emotional impact of child language brokering. *MediAzioni: Journal of Interdisciplinary Studies on Language and Cultures*, 33, 132-154. <https://doi.org/10.6092/issn.1974-4382/15269>

Arias Vargas, F., Siche, R., & Castro, W. (2016). Capítulo 1: Metodología del Estudio de Casos. En F. Arias Vargas (comp.), *Casos empresariales en agronegocios Perú-Colombia*, 11-26.

Arumí Ribas, M., Gil-Bardají, A., Vargas-Urpi, M. y Aguilera Ávila, L. (2015). Interpretar en casos de violencia de género en el ámbito psicosocial. En Toledano Buendía y Del Pozo Triviño (eds.) *La interpretación en contextos de violencia de género*. Valencia: Tirant lo Blanch, 237-278.

Arumí, M. y Rubio-Carbonero, G. (2023). Reflecting on past language brokering experiences: how they affected children's and teenagers' emotions and relationships. *Multilingua*, 42(1), 1-23. <https://doi.org/10.1515/multi-2021-0152>

Arumí-Ribas, M., Bestué, C., y Gil-Bardají, A. (2023). Los menores de origen inmigrante en la intermediación lingüística: visibilización de un fenómeno social. *Lengua Y migración*, 15(1). <https://doi.org/10.37536/LYM.15.1.2023.1673>

Asociación Profesional de Traductores e Intérpretes Judiciales y Jurados (2020). *Guía de buenas prácticas sobre interpretación judicial y policial*. [https://www.aptij.es/wp-content/uploads/APTiJ\\_GuiaBuenasPracticas\\_2020.pdf](https://www.aptij.es/wp-content/uploads/APTiJ_GuiaBuenasPracticas_2020.pdf)

Baixauli-Olmos, L. (2014). Redescubriendo los códigos de conducta para la ISP médica: cultura, dilemas y papel profesional. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 15(40), 198-217.

Baixauli-Olmos, Lluís (2012): *La interpretació als serveis públics des d'una perspectiva ètica: La deontologia professional i l'aplicació al context penitenciari*. (Tesis doctoral, Universitat Jaume I). <http://hdl.handle.net/10803/83723>

Baraldi, C. (2009). Forms of mediation: the case of interpreter-mediated interactions in medical systems. *Language and Intercultural Communication*, 9(2), 120–137. <https://doi.org/10.1080/14708470802588393>

Belmonte Mas, F. J., Gil López, M. L., & Martín de Lamo, R. (2020). La infancia marginada: niños esclavos, ilegítimos y expósitos. *Crevillent siglos XVI y XVII*. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/117601/1/Crevillent\\_05\\_07.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/117601/1/Crevillent_05_07.pdf)

Benediktsson, A. I. (2024). Intercultural family-school cooperation and the dilemma of involving child language brokers versus professional interpreters. *Educational Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2379433>

Berenguera, A., Fernández de Sanmamed, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., & Saura, S. (2014). Escuchar, observar y comprender. *Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa. Barcelona: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol)*, 17. <https://www.picuida.es/wp-content/uploads/2016/05/escucharobservarcomprender.pdf>

Bucaria, C., & Rossato, L. (2010). Former child language brokers: preliminary observations on practice, attitudes and relational aspects. *MediAzioni*, 10, 239-268. <https://hdl.handle.net/10278/3726314>

Cambridge, J. (2002). Interlocutor roles and the pressures on interpreters. En *Traducción e interpretación en los servicios públicos= Community interpreting and translating [Recurso electrónico]: nuevas necesidades para nuevas realidades= new needs for new realities* (pp. 119-124). Editorial Universidad de Alcalá.

Cambridge, J. (2004). Profession's a Cultural Concept: Training new arrivals. En *International Conference Critical Link* (Vol. 4).

Cohen, S., Moran-Ellis, J., & Smaje, C. (1999). Children as informal interpreters in GP consultations: pragmatics and ideology. *Sociology of Health & Illness*, 21(2), 163-186. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00148>

Crabtree, B. F., & DiCicco-Bloom, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>

Crafter, S., & Iqbal, H. (2020). The Contact Zone and Dialogical Positionalities in “Non-Normative” Childhoods: How Children Who Language Broker Manage Conflict. *Review of General Psychology*, 24(1), 31-42. <https://doi.org/10.1177/1089268019896354>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Cuadrado, P., Gómez, Á. L., y de Miguel, M. T. S. (2024). Una caracterización de los flujos migratorios hacia España y otros países de la Unión Europea. *Boletín Económico-Banco de España*, (3), 7. <https://doi.org/10.53479/37372>

De Luise, D., & Morelli, M. (2005). ¿Mediadores? ¿Intérpretes? ¿Negociadores?: La percepción del papel de diferentes profesionales. En *Traducción como mediación entre lenguas y culturas= Translation as mediation or how to bridge linguistic and cultural gaps [Recurso electrónico]* (pp. 67-74). Editorial Universidad de Alcalá.

Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects*. Maidenhead, England: McGraw-Hill/Open University Press.

European Migration Network (2024). *Annual Report on Migration and Asylum 2023 – Inform* [https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2024-07/EMN\\_Inform\\_ARM2023.pdf](https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2024-07/EMN_Inform_ARM2023.pdf)

Favaron, R., & Merlini, R. (2003). *Community interpreting: Re-conciliation through power management*.

Flores Acuña, E. y Arboleda Goldaracena, J. C. (2012). La interpretación bilateral italiano/español/italiano en el contexto universitario: una propuesta didáctica. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, (22), 1-32. <http://hdl.handle.net/10201/41289>

Foulquié Rubio, A. I. (2015). *Interpretación en el contexto educativo: comunicación docentes-padres extranjeros* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia <http://hdl.handle.net/10803/362090>.

García-Beyaert, S. (2015). Interpreting and mediation. En *The Community Interpreter®: An International Textbook*, ed. by M. A. Bancroft, 371-392.

García-Beyaert, S., Bancroft, M. A., Allen, K., Carriero-Contreras, G., & Socarrás-Estrada, D. (2015). *Ethics and standards for the community interpreter: An international training tool*. Culture & Language Press. <https://ddd.uab.cat/record/218104>

García-Sánchez, Inmaculada M. (2010) (Re)shaping practices in translation: How Moroccan immigrant children and families navigate continuity and change, *MediAzioni*, 10, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>, ISSN 1974-4382

Gastó Jiménez, M. (2020). La gestión de las emociones en una sesión de interpretación en los servicios públicos caracterizada por una alta carga emocional. <https://ddd.uab.cat/record/230959>

Giménez Romero, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones* 2, 125-159.

Gulliver, P. H. (1979). *Disputes and Negotiations. A Cross-cultural Perspective*. New York: Academic Press III

Hale, S. B. (2007). Interdisciplinarity: Community interpreting in the medical context. En *Community Interpreting*, 34-63. <https://doi.org/10.1057/9780230593442>

Hale, S.B. (2015). Community Interpreting. En F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, (pp. 65-68). Routledge.

Hall, N., & Guéry, F. (2010). Child language brokering: Some considerations. *MediAzioni: Rivista Online di Studi Interdisciplinari su Lingue e Culture*, 10(Specia), 24-46. <https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010.html>

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>

Harris, B. (1977). *The importance of natural translation*. Ottawa: University of Ottawa, School of Translators and Interpreters.

Iqbal, H., & Crafter, S. (2023). Child language brokering in healthcare: Exploring the intersection of power and age in mediation practices. *Journal of child and family studies*, 32(2), 586-597. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02376-0>

Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150.

Jones, C. J., y Trickett, E. J. (2005). Immigrant Adolescents Behaving as Culture Brokers: A Study of Families From the Former Soviet Union. *The Journal of Social Psychology*, 145(4), 405–428. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.4.405-428>

Katz, V. (2014). Children as brokers of their immigrant families' health-care connections. *Social Problems*, 61(2), 194-215. <https://doi.org/10.1525/sp.2014.12026>

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>

Lázaro-Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero-González. (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-85). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [https://doi.org/10.18239/estudios\\_2021.171.00](https://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00)

Love, J. A., & Buriel, R. (2007). Language Brokering, Autonomy, Parent-Child Bonding, Biculturalism, and Depression: A Study of Mexican American Adolescents From Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29(4), 472-491. <https://doi.org/10.1177/0739986307307229>

Maalouf, A. (2012). *Orígenes*. Alianza Editorial.

Martin, A. y Abril, I. (2002). Los límites difusos del papel del intérprete social. En Valero, C. y Mancho, G. (eds.) *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Nuevas Necesidades para Nuevas Realidades*, pp. 55-60. Alcalá de Henares, Madrid: Universidad de Alcalá-Servicio de Publicaciones.

Martinez, K., Elaine, M., Murillo, M. A., & Rodriguez, M. (2024). Unravelling Child Language Brokering for Health: Understanding the Complexities behind Children's Interpreting for

Health Care. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 10(1), 22-41.  
<https://journals.sfu.ca/cvj/index.php/cvj/article/view/275>

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

McAuliffe, M. y L.A. Oucho (eds.), 2024. *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra.  
<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>

Mikkelsen, H. (1996). Community Interpreting: an emerging profession. *Interpreting*, 1(1), 125-129. <https://doi.org/10.1075/intp.1.1.08mik>

Ministerio de inclusión, seguridad social y migraciones (2021). *Protocolo para combatir el discurso del odio ilegal en línea*.  
[https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/PROTOCOLO\\_DISCURSO\\_ODIO.pdf](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/PROTOCOLO_DISCURSO_ODIO.pdf)

Morales, A., y Aguayo, D. (2010). Parents and children talk about their language brokering experiences: A case of a Mexican immigrant family. *MediAzioni*, 10, 215-238.

Morrow, V. (1995) Invisible children? Towards a reconceptualisation of childhood. *Sociological Studies of Children* 7, 207–230.

Nevado Llopis, A. N., Foulque Rubio, A. I., & Pelea, A. (2024). Language Brokering in Healthcare Settings in Spain: An Insight Based on Testimonies. *English Studies at NBU*, 10(1), 133-156. <https://doi.org/10.33919/esnbu.24.1.8>

Niska, H. (2002). Community interpreter training: Past, present, future. En G. Garzone & M. Viezzi (Ed.), *Interpreting in the 21st Century: Challenges and opportunities* (pp. 133-144). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.43.14nis>

OECD (2024). *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>.

OECD/European Commission (2023). *Indicators of Immigrant Integration 2023: Settling In*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d5020a6-en>.

Orellana, M. F. (2010). From here to there: On the process of an ethnography of language brokering. *Child Language Brokering: Trends and Patterns in Current Research. Special Issue of mediAzioni*, 10, 47-67.

Ortego Antón, M. T. (2017). Los sistemas de gestión terminológica desde la perspectiva de los intérpretes en el ámbito biosanitario. *Panace*, 18(46), 108-113.

Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459.

Pöllabauer, S. (2004). Interpreting in Asylum Hearings: Issues of Role, Responsibility and Power. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 6(2), 143–180. <https://doi.org/10.1075/intp.6.2.03pol>

Red Europea de Migraciones (2024). *Informe anual de migración y asilo de 2023*. <https://www.emnspain.gob.es/-/informe-2023>

Romero-Moreno, A., & Vargas-Urpi, M. (2023). La intermediación lingüística por parte de menores (ILM) desde la perspectiva de los progenitores. *Papers: Revista de sociología*, 108(4), 1-23. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3143>

Rubio-Rico, L., Roca Biosca, A., de Molina Fernández, I., & Viladrich Grau, M. M. (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, 1-12. <https://doi.org/10.1186/1744-8603-10-31>

Russo, M. (2005). Community interpreter, liaison interpreter, ad hoc interpreter, intercultural mediator... what kind of curriculum for such a multifaceted profession? En *Critical Link 4. 4th International Congress on Interpreting in the Community*. sl. <https://hdl.handle.net/11585/18055>

Sales Salvador, D. (2005). Panorama de la mediación intercultural y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España. *Translation Journal*, 9(1), 10-20.

Santiago-Portero, M., Puerta-Fernández, F., Amorós-Candela, A., Cremades-Fernández, S., Corral-Aller, M., & Navarro-Beltrá, M. (2023). Intervención comunitaria con población magrebí en Crevillent (Alicante): prevención de hepatitis A en migrantes viajeros. *Comunidad*, 25(1), 18-22. <https://dx.doi.org/10.55783/comunidad.250103>

Torres Aragón, R. (2020). Con M de... ¿menor o mediador? La mediación intercultural y el papel de los menores migrantes.

Torres Aragón, R. y Vargas-Urpí, M. (2021). La mediación intercultural y el papel de los menores migrantes en la comunicación en un centro de menores. *Hikma*, 20(2), 9-35.

Tse, L. (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>

Tse, L. (1996). Language Brokering in Linguistic Minority Communities: The Case of Chinese- and Vietnamese-American Students. *Bilingual Research Journal*, 20(3–4), 485–498. <https://doi.org/10.1080/15235882.1996.10668640>

Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos.

Valero- Garcés, C. (2006). *Formas de mediación intercultural: traducción e interpretación en los servicios públicos*. Comares.

Valero-Garcés, C. (2007). Challenges in multilingual societies. The myth of the invisible interpreter and translator. *Across languages and cultures*, 8(1), 81-101. <https://doi.org/10.1556/Acr.8.2007.1.5>

Valle Florez, R.E. y Baelo Álvarez, R. (2013). *Respuesta educativa a la población inmigrante: la Educación Intercultural*. León: Diputación de León.

Vargas-Urpí, M. (2012). La interpretació als serveis públics i la mediació intercultural amb el col·lectiu xinès a Catalunya. (Tesis doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/96486>

Vargas-Urpi, M. (2013). ISP y/o mediación intercultural: la realidad de los profesionales que trabajan en el contexto catalán. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 131-164.

Vargas-Urpi, M. (2019). Public service interpreting in educational settings: Issues of politeness and interpersonal relationships. En *The Routledge Handbook of Translation and Pragmatics* (pp. 336-354). Routledge.

Vargas-Urpí, M. y Arumí Ribas, M. (2014). Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo: estudio de caso en la combinación chino-catalán., *inTRALinea Vol. 16*. <http://www.intraline.org/archive/article/2040>

Vargas-Urpí, M., Arumi Ribas, M., Gil Bardaji, A., Bestué, C., Orozco-Jutorán, M., Raigal Aran, J., Garcia-Beyaert, S., Crafter, S., Antonini, R., & Rubio Carbonero, G. (2022). Inclusión, diversidad y comunicación entre culturas manual para docentes con actividades para realizar en clase con el alumnado de secundaria. (1 ed.) EYLBID. <https://ddd.uab.cat/record/265170>

Wadensjö, C. (1992). *Interpreting as Interaction: On Dialogue-Interpreting in Immigration Hearings and Medical Encounters*. (Tesis doctoral) Linköping University.

Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9781315842318>

Willis, G. B. 2009. Cognitive interviewing. En *Encyclopedia of survey research methods*, vol. 2, ed. P. Lavrakas, 106–9. Thousand Oaks, CA: SAGE

## Sitografía

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aculturacion.htm#:~:text=La%20aculturaci%C3%B3n%20es%20un%20proceso,de%20su%20cultura%20de%20origen.](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm#:~:text=La%20aculturaci%C3%B3n%20es%20un%20proceso,de%20su%20cultura%20de%20origen.) (consultado el 28/11/2024).

<https://knowledge-centre-interpretation.education.ec.europa.eu/es/node/173> (consultado el 24/10/2024).

*Foro Mundial de los Refugiados: Los hechos y la realidad de la migración hacia Europa*  
<https://unric.org/es/los-hechos-y-la-realidad-de-la-migracion-hacia-europa/> (consultado el 07/01/2025).

[https://worldmigrationreport.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1691/files/documents/2024-05/wmr2024-key-findings-ch1-es\\_0.pdf](https://worldmigrationreport.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1691/files/documents/2024-05/wmr2024-key-findings-ch1-es_0.pdf) (consultado el 07/01/2025).

[https://eacnur.org/es/blog/inmigracion-en-espana-tipos-y-origen-tc\\_alt45664n\\_o\\_pstn\\_o\\_pst](https://eacnur.org/es/blog/inmigracion-en-espana-tipos-y-origen-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst) (consultado el 08/01/2025).

<https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion> (consultado el 08/01/2025).

<https://www.acnur.org/noticias/news-releases/acnur-las-cifras-de-desplazamiento-forzado-en-el-mundo-alcanzan-un-nuevo#:~:text=Desde%20entonces%20la%20invasi%C3%B3n%20rusa,el%20dram%C3%A1tico%20hito%20de%20100> (consultado el 10/01/2025).

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU\\_population\\_diversity\\_by\\_citizenship\\_and\\_country\\_of\\_birth](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth) (consultado el 10/01/2025).

<https://www.ine.es/dyngs/Prensa/ECP4T23.htm> (consultado el 11/01/2025).

<https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (consultado el 11/01/2025).

<https://www.emnspain.gob.es/en/-/ficha-pais-espana-2022> (consultado el 12/01/2025).

<https://pegv.gva.es/es/bdt?tema=NOIN0002> (consultado 16/01/2025).

[https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736177095&menu=resultados&idp=1254735572981#\\_tabs-1254736195797](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177095&menu=resultados&idp=1254735572981#_tabs-1254736195797) (consultado el 16/01/2025).

[https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0tamu004.px#\\_tabs-grafico](https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0tamu004.px#_tabs-grafico) (consultado el 16/01/2025).

[https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=22276#\\_tabs-grafico](https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=22276#_tabs-grafico) (consultado el 16/01/2025).

<https://documentacion.diputacionalicante.es/4hogares.asp?codigo=03059> (consultado el 16/01/2025).

<https://www.imiaweb.org/code/> (consultado el 05/02/2025).

## Anexo 1: Entrevista final

Bloque temático	Preguntas
PERSONA Y ENTORNO FAMILIAR	¿Me podrías decir tu edad y a qué te dedicas?
	¿Me podrías contar un poco sobre tus orígenes, sobre cómo llegaste a España o si naciste aquí? ¿Cómo y cuándo llegaron tus padres?
	¿Tienes hermanos varones menores o mayores?
	Cuando llegasteis/llegaron, ¿tus padres hablaban español?
	¿Con tus padres en qué idioma hablas?
BAGAJE PREVIO A ILM	¿Aprendiste español desde cero cuándo llegaste o ya tenías conocimientos del idioma?
	¿Cómo aprendiste el idioma de tu país de origen?
LA EXPERIENCIA ILM	¿Has interpretado solo para tus padres o para otras personas? En el caso de que hayas interpretado para otras personas, ¿quiénes eran? (¿familiares, gente de tu comunidad, niños de tu mismo origen?)
	¿Recuerdas a qué edad aproximadamente empezaste a interpretar para tus padres? ¿Y para otras personas en el caso de que lo hicieras?
	¿En qué tipo de situaciones o lugares has interpretado? (Por ejemplo, en consultas médicas en el centro de salud, consultas en hospitales,

Bloque temático	Preguntas
	<p>reuniones de los profesores con el colegio, en el ayuntamiento, en las comisarías de policía, etc).</p> <p>¿Te resultaba difícil tener que interpretar entre las dos lenguas?</p> <p>Si había tecnicismos, es decir, palabras específicas del sector que quizás no entendías, ¿cómo lo hacías?</p> <p>¿Se os ofreció la posibilidad de contar con un intérprete o traductor en algunas de las situaciones en las que interpretaste?</p> <p>¿Cómo era la comunicación con los trabajadores de los servicios públicos?</p> <p>¿Crees que el que tú fueras menor pudo influir de algún modo en cómo se comunicaban los proveedores de servicios públicos (médicos, profesores, enfermeros, trabajadores sociales) con tus padres (familiares, amigos u otros)?</p> <p>¿Crees que te posicionabas a favor de alguna de las partes o adoptabas una posición neutra?</p> <p>¿Consideras que esta tarea de interpretar afectó de algún modo a la rutina que tiene cualquier persona a la edad a la que tú interpretabas?</p> <p>Por ejemplo, ¿te pasó que alguna vez tuvieses que faltar a clase?</p>
IMPACTO Y RECUERDO	<p>¿Cómo te sentías cuándo tenías que interpretar?</p> <p>¿Crees que las experiencias vividas durante las situaciones en las que actuaste como intérprete</p>

Bloque temático	Preguntas
	<p>han influido en algún aspecto de tu vida, por ejemplo, en cómo eres, en cómo te relaciones con los demás, en cómo tratas a los demás cuando no hablan tu lengua... o en cualquier aspecto que se te ocurra y que yo no haya mencionado aquí?</p>
	<p>¿Recuerdas alguna situación en concreto en la que percibieras algún tipo de discriminación hacia las personas para las que estabas interpretando motivada por el desconocimiento lingüístico de los interlocutores? ¿Recuerdas qué hiciste tú en ese caso?</p>
	<p>¿Cuál crees que habría sido el resultado si tus padres o tus familiares hubieran podido contar con intérpretes profesionales que no fueras tú?</p>
	<p>¿Te gustaría dar tu opinión sobre algunas de las experiencias que has tenido al interpretar a esa edad?</p>

## Anexo 2: Transcripciones de las entrevistas

**Tabla explicativa sobre los patrones de transcripción**

Método de transcripción	<i>verbatim</i>
Leyenda de las personas que intervienen en la entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• E: entrevistadora (autora del estudio)</li><li>• P: participante</li></ul>
Omisiones para salvaguardar la confidencialidad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nombres propios de terceras personas o de lugares (X)</li></ul>
Lenguaje no verbal relevante o sonidos ajenos	(ríe), (asiente), (suspira), (vibra un teléfono)

### ENTREVISTADA PILOTO

[00:00:00.000 --> 00:00:04.840] - E

Vale, empezamos. Eh... ¿Me puedes decir tu edad y a qué te dedicas?

[00:00:04.840 --> 00:00:17.480] - P

Vale, eh... tengo 22 años y soy estudiante, aunque algunas veces también trabajo... eh y estudio en.... grado superior de marketing y publicidad.

[00:00:17.480 --> 00:00:26.760] - E

Vale, eh... ¿me puedes contar un poco sobre tus orígenes, sobre cómo llegaste a España o si naciste aquí y cómo y cuándo llegaron tus padres?

[00:00:26.760 --> 00:00:50.280] - P

Eh, mis padres... bueno, yo he nacido aquí, en España. Mis padres sí que son de origen marroquí. Eh, mi padre, estuvo más años que yo, más años que en mi padr-, mi madre también. Mi madre justamente eh... estuvo aquí uno año más que yo, 22 años, o 23 años estuvo aquí. Y mi padre más de 23 años.

[00:00:50.280 --> 00:00:51.800] - E

Llegó antes que tu madre, entiendo.

[00:00:51.800 --> 00:01:26.880] - P

Y la forma en la que llegaron, pues, bueno mi madre se casaron ahí en Marruecos y mi padre la trajo. Antes, mi padre pa' venir aquí, pues... la verdad no lo sé, nunca se lo he preguntao'. Y se lo pregunté a mi madre y madre tampoco lo sabe (ríe). O sea, es muy raro, pero eh... la forma en la que yo creo que ha llegao', pues, como siempre, en plan, debajo del camión, o tal así o que le pagan a algún tío y que le metan ahí en un... O sea, porque hay algunas veces que te ponen al lado del coche y ya está. O sea, no te dicen nada, hace tiempo no decían nada, podría ser también eso.

[00:01:26.880 --> 00:01:29.920] - E

Vale. Y...vino a trabajar, supongo.

[00:01:29.920 --> 00:01:30.600] - P

Sí (asiente).

[00:01:30.600 --> 00:01:32.560] - E

¿Tenía alguien aquí o...?

[00:01:32.560 --> 00:01:37.200] - P

Sí... ya vivía aquí mi tío también, mis tíos. Así más o menos.

[00:01:37.200 --> 00:01:42.200] - E

Vale. ¿Tienes hermanos varones que sean menores o mayores?

[00:01:42.200 --> 00:01:51.400] - P

Sí, tengo dos y yo soy la mayor. Tengo el mediano que tiene 21 años. Y luego el pequeño que tiene de 13 años.

[00:01:51.400 --> 00:01:53.240] - E

¿Son los dos chicos?

[00:01:53.240 --> 00:01:53.240] -P

Mmm...

[00:01:53.240 --> 00:02:03.520] - E

Vale. Cuando llegaron tus padres a España, ¿hablaban español un poco o...?

[00:02:03.520 --> 00:02:11.680] - P

Eh, mi madre no, pero se defendía con el francés. Mi padre, como ya estaba, pues sí que se defendía, más o menos.

[00:02:11.680 --> 00:02:14.680] - E

Y cuando llegó él, nada más llegar, no sabes si hablaba...

[00:02:14.680 --> 00:02:16.440] - P

No, no, seguramente no, no hablaba.

[00:02:16.440 --> 00:02:20.680] - E

Vale. ¿Con padres en qué idioma hablas?

[00:02:20.680 --> 00:02:22.960] - P

Mezclo tanto español y árabe (ríe).

[00:02:22.960 --> 00:02:24.320] - E

Vale (ríe).

[00:02:24.320 --> 00:02:34.800] - P

Pero más árabe porque sobre todo porque mi madre ya nos obliga a hablar en árabe pa' tener un idioma más y no estar... Porque sabe que hablamos fuera español, pues no hace falta que hablemos también en casa (ríe).

[00:02:34.800 --> 00:02:38.920] - E

Claro (asiente). ¿Y tú cómo aprendiste el idioma de tu país de origen?

[00:02:38.920 --> 00:03:01.200] - P

Buah, es que gracias a mi madre. Mmm... al obligarnos también. Y también por respeto, porque al irnos a Marruecos en vacaciones, pues es como que ahí es una falta de respeto que hables otro idioma. Y ellos que no sepan lo que estás diciendo. Lo mismo que si estoy aquí contigo y hablo árabe, o sea, a mí eso no me gusta. Yo hablé... Si hablas español, hablo contigo español.

[00:03:01.200 --> 00:03:05.360] - E

Claro, bueno, también por tu familia, supongo que te tienes que comunicar con ellos, tus abuelos....

[00:03:05.360 --> 00:03:22.360] - P

Sí, claro (asiente). Aunque no es tan comunicao', porque hablamos mal un poco el árabe, sabes. Pero no pasa nada, nos entienden y tal y con la práctica y también la televisión. Aunque mi madre le dijeron pon la tele en español, pa' que tus hijos aprendan, mi madre no, mi madre lo puso en árabe (ríe).

[00:03:22.360 --> 00:03:41.360] - E

Claro, claro, bueno (ríe). Vale. ¿Has interpretado o traducido solo para tus padres o para otras personas? Es decir, por ejemplo, eh ¿familiares, otra gente de tu comunidad o de tu país o niños en el cole que se han de tu mismo origen por si acababan de llegar y no sabían?

[00:03:41.360 --> 00:03:45.160] - P

Sí. Varias... todas las situaciones, creo yo.

[00:03:45.160 --> 00:03:45.480] - E

Vale.

[00:03:45.480 --> 00:04:32.000] - P

Sí, sí, porque ha habido tanto, por ejemplo, estuve en prácticas en Primark y como un Primark había muchísima gente, va muchísima, gente de muchos orígenes. Había de Siria, había de no sé qué, de Argelia, de Marruecos y tal. Y siempre me buscaban, porque como yo sabía el idioma, pues me buscaban, tal no sé qué. “¿Sabes árabe? ¿Puedes decirme dónde está esto o tal?” y les ayudaba. El tema de niños en el colegio, pues sí, por ejemplo, mi hermano, vinieron unos dos chicos nuevos y no sabían nada de español. Y mi hermano le ayudaba en traducir en el colegio. Es él que estaba traduciendo. A edad de 12 años o así, 10 años. Y ya está. En todas las situaciones también, a gente que no conozco, que me pide en el médico, si me puedes traducir, me puedes entrar conmigo, tal... sí, sí.

[00:04:32.000 --> 00:04:35.840] - E

Y ¿has entrado a consultas de gente que no conocías?

[00:04:35.840 --> 00:04:39.840] - P

No (asiente). Ha habido alguna consulta que no conocía y digo va pues la ayudo, no hay problema.

[00:04:39.840 --> 00:04:43.840] - E

Claro. Porque esa gente estaba sola supongo, no tenía nadie que...

[00:04:43.840 --> 00:04:47.640] - P

Sí, suele ser gente mayor, muy mayor y que tienen el idioma.

[00:04:47.640 --> 00:04:56.120] - E

Vale. Y ¿te ha pasado alguna vez que gente de tu comunidad haya recurrido a ti, gente que conoces, no sé, alguna amiga de tu madre o algo así que...?

[00:04:56.120 --> 00:05:04.600] - P

Mmm.. sí. Ha habido gente. Pues viene mi madre, no sé qué, y alguna vez me dice tal no sé qué, esta mujer que me ha pedido no sé qué, puedes ir con ella. Y lo hago, en plan, no tengo problema.

[00:05:04.600 --> 00:05:19.160] - E

Claro. Vale. ¿Recuerdas...? Más o menos porque sé que es difícil acordarse de esto, pero ¿a qué edad aproximadamente empezaste a interpretar para tus padres Aproximadamente. No me tienes que decir un número, yo qué sé con seis años, pero más o menos.

[00:05:19.160 --> 00:05:41.440] - P

Sí, sí (asiente) Es que tenemos un (ríe)... Una anécdota, los que... los marroquíes que hemos nacido aquí, que somos intérpretes así. Que viene tu padre te traiga una carta a una edad temprana. Y tú la lees y digas: "¿esto qué es?", ¿sabes?, en plan, esto tú dices que nos has estudiado español en tu vida. Y eran palabras muy... eh...

[00:05:41.440 --> 00:05:44.960] - E

Claro... burocráticas.

[00:05:44.960 --> 00:05:50.720] - P

Sí, y no entendía ni una pizca. Y dice: “¿pa’ eso vais a estudiar? No sé qué, no sé qué... Tanto estudiáis que no sabéis...” (ríe).

[00:05:50.720 --> 00:05:58.400] - E

No, no lo entendemos ni los españoles, ósea que no te preocupes (ríe). Pero más o menos que tú recuerdes la primera vez o así.

[00:05:58.400 --> 00:06:03.800] - P

Fue... como... yo diría... A los siete años.

[00:06:03.800 --> 00:06:04.720] - E

Vale.

[00:06:04.720 --> 00:06:05.240] -P

Siete años o por ahí.

[00:06:06.080 --> 00:06:33.320] - E

Vale. ¿Y en qué tipo de situaciones o lugares has interpretado? Es decir, por ejemplo, te pongo algunos ejemplos, ¿vale? Consultas del médico en el centro de salud, consultas en el hospital, en reuniones con profesores y tus padres o con la directora o cualquier cosa o también, por ejemplo, en la policía. Si has tenido que ir algún momento, en el ayuntamiento, con la asistenta social. Todas estas cosas que tú recuerdes, las que tú me puedas decir.

[00:06:33.320 --> 00:06:45.640] - P

A ver, en el hospital sí, muchas veces, en... el ayuntamiento también. En policía como no hemos tenido algún problema. No, pero sí que un algún papeleo y tal, sí.

[00:06:45.640 --> 00:06:46.640] - E

Mmm (asiente).

[00:06:46.640 --> 00:06:53.480] - P

Mmm... es que mi..., en casi todos los casos de estas situaciones, va mi hermano.

[00:06:53.480 --> 00:06:54.480] - E

Vale.

[00:06:54.480 --> 00:07:09.960] -P

Es el que va con mi padre siempre a estas cosas. También voy al ayuntamiento para sacar papeleo y tal, siempre estoy con mi madre y con mi padre también. Si me necesitan, o sea... Hemos hecho tanto él como yo hemos hecho las cosas. Estar siempre al lao’ de nuestros padres pa’ arreglar algún papeleo.

[00:07:09.960 --> 00:07:15.440] - E

¿Y cuál dirías que es el contexto... sí, donde tú más has ido?

[00:07:15.440 --> 00:07:17.120] - P

El hospital, el hospital creo que es el más...

[00:07:17.120 --> 00:07:20.080] - E

El hospital y el centro médico del pueblo, supongo.

[00:07:20.080 --> 00:07:21.480] - P

Sí, es el que más (asiente).

[00:07:21.480 --> 00:07:33.880] - E

Vale. Y para tí... tanto al principio, como... buenos supongo que, con la práctica, has ido mejorando, pero al principio, ¿te parecía difícil tener que moverte de una lengua a otra en este tipo de contextos?

[00:07:33.880 --> 00:07:43.680] - P

Mmm... no, porque es como que lo tengo ya en mi mente directamente, va a traspasar (ríe) a traducir directamente.

[00:07:43.680 --> 00:07:44.680] -E

Mmm (asiente).

[00:07:44.680 --> 00:07:48.440] -P

No lo veo complicado.

[00:07:48.440 --> 00:07:49.840] - E

Lo tienes naturalizado ya.

[00:07:50.840 --> 00:07:51.840] -P

Sí.

[00:07:51.840 --> 00:08:08.240] - E

Vale. Eh... si había tecnicismos, es decir, palabras específicas. Te poco el caso del hospital que es el que me has dicho tú, palabras un poco más difíciles de entender. Y que a lo mejor tú para esa era no entendías, ¿cómo lo hacías, le preguntabas al médico o seguías y no lo decías?

[00:08:08.240 --> 00:08:16.520] - P

Es que también los médicos ayudaban. No usaban como palabras tan técnicas como para que yo diga esto no lo entiendo, ¿sabes? Eran cosas como...

[00:08:16.520 --> 00:08:18.440] -E

Como que te lo hacían más a tu edad, a tu...

[00:08:18.440 --> 00:08:19.440] -P

Sí.

[00:08:19.440 --> 00:08:20.440] - E

Vale, perfecto.

[00:08:20.440 --> 00:08:41.080] -P

Pero también te digo que a esa edad no nos llevaban tanto al médico. Aunque íbamos al médico, mi madre y mi padre no nos hacían traducir en situación de médico, no. Se sabían defender. Defender, o sea se defendían. Ahora, el caso es que ahora somos más mayores y pues nos acompañamos. Porque ellos nos lo piden, pero a esa edad no tanto.

[00:08:41.080 --> 00:08:55.600] - E

Vale. Vale, perfecto. Se os ofreció la posibilidad alguna vez de contar con un intérprete o traductor en algunas de las situaciones en las que tú estabas. Te dijeron: “espérate que voy a llamar al intérprete” o...

[00:08:55.600 --> 00:09:21.520] - P

No, nunca, en la vida. Si hay... por ejemplo mi madre fue a un banco y encontró a un chico que trabajaba ahí. Creo que no sé si yo no estaba o estaba ella sola o con mi hermano. Y ese chico es marroquí. Pues ahí, pues ahí la situación, como ya ves, pues le ayudaba a mi madre a traducirle tal y esas cosas o ayudarle. Solo en esa ocasión yo creo.

[00:09:21.520 --> 00:09:28.560] -E

Pero ¿no era un intérprete? Era un trabajador del banco que por casua- por suerte era de vuestra nacionalidad.

[00:09:28.560 --> 00:09:30.520] - P

Sí.

[00:09:30.520 --> 00:09:31.280] - E

Vale, pero ¿nunca se os ha ofrecido?

[00:09:31.280 --> 00:09:31.282] -P

No

[00:09:31.282 --> 00:10:00.480] - E

Y, bueno, ya me lo has dicho un poco, pero mi gustaría que me lo dijese más en profundidad. ¿Cómo era la comunicación con los trabajadores del servicio? Es decir, ¿tú crees que el que tú fueras menor, una niña, podía influir en cómo se comunicaban contigo, como me ha dicho antes que te decían palabras más fáciles, ya sea médicos, profesores, enfermeros, lo que sea. ¿Cómo se comunicaban también con tus padres? Las palabras que les decían, es decir, si usaban un registro más alto o menos.

[00:10:00.480 --> 00:10:21.760] - P

No, no, usaban la misma técnica, en plan lo decían todo despacio, bien claro, en plan, no esas palabras técnicas. Lo decían muy bien, en plan. No había ningún problema como pa'... Además, es que el médico, claro, no te he contao'. Yo mi... mi antiguo médico de Crevillente. Se llamaba XX (nombre árabe).

[00:10:21.760 --> 00:10:23.64] - E

Ah, vale. Vale, vale.

[00:10:23.640 --> 00:10:46.600] - P

No hacía falta como que para yo traducir o algo así (ríe). O sea, que, en esa época, pues como estuvo tantos años, pues no hacía falta. Pero igual, mi madre lo entendía. O sea, en ese momento porque además mi madre fue la que me enseñaba a escribir en casa, lo que no sé qué. Pues es como que lo entendía, ¿sabes? Se sabía defender. Si yo me callo, pues ella se defiende.

[00:10:46.600 --> 00:10:48.680] - E

Claro.

[00:10:48.680 --> 00:10:49.680] - P

No hace falta que yo le diga nada.

[00:10:49.680 --> 00:11:11.720] - E

Perfecto. ¿Y luego te posicionabas a favor de algunas de las partes o eras más neutra? Es decir, si tenías que defender a tu madre o al médico, o a lo mejor, te ponías más del lado del médico y hablabas más tú con el médico y a lo mejor a tu madre no hablabas tanto con ella, o sea ¿crees que estaba igual para los dos, eras neutra o que te posicionabas a favor de otro?

[00:11:11.720 --> 00:11:27.280] - P

Mmm, no... era neutra, en plan no... Yo lo que me decía, lo traducía. Y ya está. Mi madre también no tenía como en plan algo que decir, si era eso, eso. Ni falta que... no, era neutro, todo neutro.

[00:11:27.280 --> 00:11:44.920] - E

Vale, perfecto. ¿Consideras que lo que hiciste, interpretar, afectó en algún modo a la rutina que tiene una persona de tu edad? Por ejemplo, ¿si había momentos en los que tú tenías que estar en algún sitio o algo y no estabas por ir a acompañar a tu madre?

[00:11:44.920 --> 00:12:34.025] - P

Pues, justamente me pasó hace poco. Como mi padre me pidió tal no sé qué tenía que ir al médico, me pidió tal no sé qué... "X (nombre de la entrevistada), vente." Yo justamente en ese momento recogía mis cosas y me iba al gimnasio... Y le digo: "baba, tío, yo voy al gimnasio, tal." y me dio pena que no fuera con él, ¿sabes? Pues, nada, dije: "pues nada, voy a dejar el entreno y voy con él y ya luego entreno cambio la hora." Y ya está, fui con él, traduí tal las

cosas, aunque es que no hacía falta. Yo siempre les digo a mis padres: “Sabéis defenderos, no hace falta que yo esté.” Yo se lo digo (ríe), hombre, pero bueno, voy y he ido. Me... me ajusto más o menos, a todo.

[00:12:30.520 --> 00:12:34.0250] - E

A lo que ellos te piden, vale. ¿Y cuándo eras pequeña, que tú recordases...?

[00:12:34.0250 --> 00:12:46.720] - P

Es que cuando era pequeña no era... no, no es como ahora. Cuando era pequeña, me dejaban mi libertad, o sea no me decían nada de vente a traducirnos esto o me sacaban de clase para ir a traducir. No tenía eso, no...

[00:12:46.720 --> 00:12:50.200] - E

Perfecto. Ah, o sea que nunca te han sacado de clase para...

[00:12:50.200 --> 00:12:55.360] - P

No, en la vida. O sea, no, no. Sí, puede ser que yo tenga médico, eso es otra cosa.

[00:12:55.360 --> 00:12:56.360] - E

Claro, claro.

[00:12:56.360 --> 00:12:57.360] - P

Pero no, yo eso, no. Nunca.

[00:12:57.360 --> 00:13:06.000] - E

Ah muy bien. ¿Y cómo te sentías cuando tenías que interpretar? O sea, ¿estabas nerviosa, estabas contenta, estabas triste...?

[00:13:06.000 --> 00:13:11.200] - P

Estaba... bien, en plan ayudaba. Sentía que ayudaba. Y al ayudar ahí me sentía bien también.

[00:13:11.200 --> 00:13:13.200] - E

Claro. Te sentías útil, ¿no?

[00:13:13.200 --> 00:13:15.600] - P

Mmm (asiente), me sentía útil. Y digo pues nada, pues ayudar.

[00:13:15.600 --> 00:13:16.680] - E

Claro.

[00:13:16.680 --> 00:13:44.080] - P

Justamente en el ayuntamiento una chica... Bueno, en el ayuntamiento creo que era o algo así pa' sacar el certificado digital... pues no sabía la pobre, no sé qué, y se le digo la ayudo, tal no sé qué. Y estuvieron encantados conmigo tanto la otra parte, como la mujer. Porque hombre como van a solucionar ese problema sin el idioma. Y me regalaron sobre todo un sacado así, un bolso de pequeñito como regalo. Y dice: “muchas gracias.” Pues nada. No pasa nada, pero...

[00:13:44.080 --> 00:13:56.160] - E

Claro, te sientes como... valorada.

[00:13:44.080 --> 00:13:51.680]

Sí, en plan modo de que he ayudado a alguien que lo necesita, pues...

[00:13:51.680 --> 00:13:54.080]

Y supongo que cuando pasaba con tu familia aún más, porque es tu familia y dices les ayudo...

[00:13:54.080 --> 00:14:00.360] - P

Sí. Sí, es que lo que hay, o sea no...

[00:14:00.360 --> 00:14:18.220] - E

Vale. Y luego, ¿crees que las experiencias que tú has vivido interpretando o que el hecho de que hayas interpretado desde pequeña, han podido repercutir en algún modo en tu personalidad?

O sea, han creado tu personalidad o...

[00:14:18.220 --> 00:14:22.780] - P

Mmm (suspira), ¿mi personalidad?

[00:14:22.780 --> 00:14:31.540] - E

O sea, cómo eres tú, como persona. A lo mejor, por ejemplo, que me dices que ves a alguien que está en apuros y ayudas. No sé.

[00:14:31.540 --> 00:14:44.860] - P

La ayuda siempre ha estado en mí, creo yo. O sea, siempre intento ayudar... en mi personalidad si afectó esto, no creo. Pero... no sé qué decirte, no.

[00:14:44.860 --> 00:14:45.860] - E

Vale.

[00:14:45.860 --> 00:14:53.780] - P

O sea, no sé qué decirte porque no sé... (ríe). No, no siento que me ha afectao' en la personalidad. No sé.

[00:14:53.780 --> 00:15:14.060] - E

Vale. ¿Recuerdas alguna situación en concreto en la que percibieras algún tipo de discriminación hacia, no hacia ti, sino hacia las personas que estabas interpretando?, es decir, si estabas interpretando a tu madre... Si había algún tipo de discriminación por motivos lingüísticos, por ejemplo.

[00:15:14.060 --> 00:15:44.300] - P

Mmm (suspira) no recuerdo que haya pasado eso. No lo recuerdo. Pero sí, sí, que me contó mi madre algunas cosas. Por ejemplo, en alguna situación que, al no tener el idioma, para

defenderse, o a lo mejor si se bloquea... pues la persona que estaba con ella, pues la mira como modo mal, no... no le responde bien. Algunas veces también siento que es del mismo origen.

[00:15:44.300 --> 00:15:45.300] - E

Mmm (asiente).

[00:15:45.300 --> 00:16:31.740] - P

También, ¿sabes? O sea, hay personas del mismo origen que también te miran mal. Si no estás... si no sabes el idioma y tal, que me lo ha dicho, me ha llegado a decir, por ejemplo... El médico de aquí, no sé si estaba aquí o no en otra parte. Es médico marroquí, era un médico marroquí. No atendía nada bien y, o sea, en plan, mi madre entraba y entraba con mi abuela para ayudarle y tal y... se levanta él y se pira afuera. Y les deja ahí un buen rato, él está ahí fumando y es del mismo origen, no ayuda, no coopera. Y no habla el árabe, o sea, no habla el árabe, o sea pa' ayudarlas... no habla el árabe, y es como que directamente estaba hablando español, mala gana no sé qué... y mi madre sí que sintió eso, más o menos.

[00:16:31.740 --> 00:16:35.820] - E

¿Y te lo ha contado sobre todo tu madre, tu padre no ha sufrido...?

[00:16:35.820 --> 00:16:44.260] - P

Mi padre, no, pero mi madre sí. Mi madre me ha contao' eso. Lo que ha pasao', si hay otra cosa pues no la recuerdo.

[00:16:44.260 --> 00:17:09.620] - E

Y, o sea, que en ese momento tú no estabas, entonces digamos que no me tuviste ninguna reacción porque fue a posterior, ¿no?... cuando te lo contó. Y esta pregunta es más como sobre tu opinión... ¿Cuál crees que podría haber sido el resultado si tus padres o tus familiares o la gente para la que tú interpretaste hubiera podido contar con intérpretes profesionales que no fueras tú, un intérprete que se le proporciona?

[00:17:09.620 --> 00:17:40.380] - P

Estaría bien... pero no tendría la misma confianza, pero yo siempre se lo digo a mis padres. Has tenido la oportunidad de aprender el idioma. Son 22 años que has estado en un país que podrías saber el idioma perfectamente. Yo siempre se lo digo a mis padres. No, no se necesita un intérprete. Se necesita un intérprete para gente que viene muy a... de hace un año o por ahí.

[00:17:40.380 --> 00:17:41.380] - E

Que acaban de llegar.

[00:17:41.380 --> 00:17:50.780] - P

Sí, que acaban de llegar y necesitan. Pero gente que ha estado aquí como 22 años y tal...

[00:17:47.000 --> 00:17:58.900] - E

¿Y en la situación en la que tus padres acaban de llegar? Si ellos en vez de llevarte a ti, hubiesen tenido un intérprete, ¿crees que hubiese cambiado la situación en el sentido de la comunicación, me refiero?

[00:17:58.900 --> 00:18:02.900] - P

Sí. Hubiera ayudao', hubiera sido muy útil. Eso sí.

[00:18:02.900 --> 00:18:03.900] - E

Vale.

[00:18:03.900 --> 00:18:04.900] - P

Muy útil.

[00:18:04.900 --> 00:18:06.940] - E

O sea, tus padres lo hubiesen apreciado.

[00:18:06.940 --> 00:18:07.940] -P

Sí, muchísimo.

[00:18:07.940 --> 00:18:22.860] - E

Y luego, ¿te gustaría dar alguna opinión en general sobre alguna experiencia?, ya me han dicho más o menos que no has tenido ninguna discriminación ni nada, pero ¿alguna experiencia que has tenido al interpretar o alguna anécdota como la que me contaba antes?

[00:18:22.860 --> 00:18:27.860] - P

No, la verdad que no.

[00:18:27.860 --> 00:18:28.860] -E

Vale, no.

[00:18:28.860 --> 00:18:34.260] -P

En plan, a parte de esa situación, si no recuerdo, pues no... Solo esa.

[00:18:34.260 --> 00:18:35.260] - E

Vale, perfecto.

[00:18:35.260 --> 00:18:38.860] - P

Es que suelo recordar las cosas buenas, las cosas malas las quito (ríe).

[00:18:38.860 --> 00:18:42.260] - E

Ya (ríe), vale, perfecto pues ya estaría. Gracias.

[00:18:42.260 --> 00:18:43.540] - P

De nada.

## **ENTREVISTADA 1**

[00:00:00.000 --> 00:00:05.320] - E

Vale, empezamos. ¿Me podría decir tu edad y a qué te dedicas?

[00:00:05.320 --> 00:00:13.160] - P

Tengo 23 años y actualmente estoy trabajando en un centro de salud, en Crevillente.

[00:00:13.160 --> 00:00:15.880] - E

Vale, ¿qué haces en el centro de salud?

[00:00:15.880 --> 00:00:52.080] - P

Varias cosas. Eh, escaneo documentos, atención al público, ayudo a las personas, eh... que más necesitan ayuda. Eh... dar citas a los pacientes, estar al teléfono, eh urgencias, llamadas telefónicas, para los...para los doctores y ya está.

[00:00:46.800 --> 00:00:59.560] - E

Vale, ¿me podías contar un poco sobre tus orígenes, sobre cómo llevaste a España o si naciste aquí y cómo y cuándo llegaron tus padres? Más o menos.

[00:00:59.560 --> 00:01:48.600] - P

Vale, yo y todos mis hermanos hemos nacido aquí en España. Mis padres... eh, primero vino mi padre, eh, pero con su pasaporte. No vino ni en patera ni nada, con su pasaporte para trabajar directamente, se puso a trabajar en cuanto llegó. Y luego al año o a los dos años trajo a mi madre. Y... y ya al año fue cuando nací yo. Mi padre era el único que trabajaba, mi madre desde siempre, hasta día de hoy, en casa, nunca ha trabajado. Pero mi padre, hasta día de hoy, sigue trabajando. Lleva ya aquí, mmm... más o menos 26 años, más o menos, desde muy jóvenes estaban aquí, llegó aquí a España desde muy joven y desde que llegó traba- estaba trabajando.

[00:01:48.600 --> 00:01:53.720] - E

Perfecto. ¿Tienes hermanos varones que sean mayores o menores?

[00:01:53.720 --> 00:01:59.960] - P

Eh, uno menor, solamente uno. Somos cinco chicas y un chico, de siete años.

[00:01:59.960 --> 00:02:00.960] - E

Vale.

[00:02:00.960 --> 00:02:03.160] - P

Y la mayor soy yo, la de 23.

[00:02:03.160 --> 00:02:08.840] - E

Vale. Eh... ¿Cuándo llegaron tus padres, hablaban español?

[00:02:08.840 --> 00:02:52.640] - P

Al principio no, mi padre vino sin idioma, bueno y mi madre, más de lo mismo, sin idioma. Eh, siempre estaba junto a él su hermano, el mayor, el hermano de mi padre, que es el que lo ayudaba, le traducía, eh bueno tampoco sabía mucho su hermano, en verdad. Pero como que lo

sacaba en adelante, poco a poco y conforme iban pasando los años iba aprendiendo, pero muy poquito, porque él tampoco se relacionaba con españoles. Él simplemente era de casa al trabajo, hacia su trabajo, volvía a casa y si salía pues a comprar y demás, era lo básico, hablaba lo básico y ya está.

[00:02:52.640 --> 00:02:58.160] - E

Y tu madre has dicho que...

[00:02:58.160 --> 00:03:17.200] - P

Mi madre es que no salía hasta día de hoy. Nunca ha tenido que digamos... amigas españolas con las que pasaba mucho tiempo, a lo mejor con las vecinas, que solamente escuchaba lo que decían sus vecinas y demás, pero para poder comunicarse con ellas así de forma muy seguida, eh, no.

[00:03:17.200 --> 00:03:22.920] - E

Vale, y ¿con tus padres en qué idioma hablas? Hoy en día, y desde... el principio.

[00:03:22.920 --> 00:03:46.880] - P

A ver, en árabe. En árabe, pero yo de vez en cuando voy soltando palabras en español, pero porque no, algunas palabras no se decirlas en árabe. Entonces hay algunas cosas que sí que verdad que las entienden, porque son cosas básicas, pero hay algunas otras palabras que no, que son más complicadas y no las llega a entender. Entonces yo lo que intento es explicárselo en árabe, pero de otra manera.

[00:03:46.880 --> 00:03:47.880] - E

Se lo describes.

[00:03:47.880 --> 00:03:49.520] - P

Eso es, describírselo.

[00:03:49.520 --> 00:03:55.320] - E

Vale. Y ¿cómo aprendiste el idioma de tu país de origen?

[00:03:55.320 --> 00:04:09.400] - P

Eh, solo me hablaban en árabe, desde muy pequeña a mí en casa, solo nos hablan en árabe. Pero a mí, a mí, y a todos mis hermanos, solamente en árabe. En casa no se escuchaba el español, porque decían, si total, el español lo van a aprender.

[00:04:09.400 --> 00:04:10.400] - E

Claro.

[00:04:10.400 --> 00:04:25.520] - P

Cuando entren al colegio a los tres años, el español lo van a aprender. El árabe es un poco complicado y sobre todo aquí en España, que si no... si no nos hubiesen metido a una mezquita para aprender el... el árabe, nosotros no hablaríamos árabe.

[00:04:25.520 --> 00:04:27.960] - E

Vale, es decir, que tú fuiste clases en la mezquita.

[00:04:27.960 --> 00:04:32.960] - P

En la mezquita, claro. Porque aquí tampoco hay un colegio que te enseñen árabe.

[00:04:32.960 --> 00:04:33.960] - E

Claro.

[00:04:33.960 --> 00:04:37.760] - P

Entonces, si no fuese por la mezquita, yo árabe, por ejemplo, no sabría... no sabría hablar.

[00:04:37.760 --> 00:04:41.360] - E

Y ¿en la mezquita os enseñaban también a leer y a escribir?

[00:04:41.360 --> 00:04:48.360] - P

A leer y a escribir (asiente). Sí, a ver, soy la única de mis hermanas que sabe leer y escribir.

Los demás, no.

[00:04:48.360 --> 00:04:49.360] - E

Vale, pero entonces supongo que...

[00:04:49.360 --> 00:05:00.760] - P

Pero entienden, o sea lo que es la comunicación sí, obviamente, pero el escribir... no.

[00:05:00.760 --> 00:05:03.760] - E

Porque supongo que la parte oral, la de hablar, ya te la inculcaban tus padres y en la mezquita te enseñaban más teoría, más escritura y...

[00:05:03.760 --> 00:05:04.760] - P

Sí, sí (asiente).

[00:05:05.760 --> 00:05:18.760] - E

Vale, perfecto. ¿Has interpretado solo para tus padres o para otras personas? Es decir, ¿quiénes eran, familiares, gente de tu comunidad, pero que no conocieses, niños de tu mismo origen en el cole? Lo que recuerdes, aparte de tus padres.

[00:05:18.760 --> 00:06:18.480] - P

Aparte de mis padres, muchísimas personas, a muchísimas. Tanto, por ejemplo, si pasaba una mujer y me veía a mí que era árabe, me decía: "perdona...", sin conocerme ni nada, "perdona, ¿me puedes traducir esto?, ¿me puedes decir qué es lo que dice?" Por ejem... te pongo un ejemplo, yo estaba en una farmacia y estaba una mujer árabe ahí, comprando y me dice... me

interrumpe, porque yo estaba hablando con la de la farma-, la farmacéutica y me interrumpe y me dice: "perdón, ¿me puedes decir lo que me ha dicho?". Y nada y estuve pues ahí traduciéndolo.

Luego, mis padres en todo. Le he ayudado para traducir en todo tanto en el hospital, en el centro de salud, en el banco, hasta en un supermercado, en cualquier sitio. Luego, eh... también la gente mayor. La gente mayor de... yo qué sé... en un centro de salud o... pongo el ejemplo del centro de salud porque es donde estoy trabajando yo ahora mismo.

[00:06:18.480 --> 00:06:20.480] - E

Claro, claro.

[00:06:20.480 --> 00:06:46.480] - P

Y es más donde más me pasa. Y de pequeña también me pasaba la verdad en el colegio. En el colegio, cuando venían, por ejemplo, niños que venían nuevos aquí a España, que venían ya mayorcitos, 7 años, 8 años o así. Pues también, les tenía que ayudar, decirle a la profe qué es lo que decía, qué es lo que quería hacer, traducir también lo que decía la profesora al niño.

[00:06:46.480 --> 00:06:59.980] - E

Vale, y hablando del cole, por ejemplo, que me acabas de poner este ejemplo, ¿te ha pasado que alguna vez hayas tenido que traducirle al padre de uno de esos niños con la profesora, me refiero o solo con el niño?

[00:06:59.980 --> 00:07:03.480] - P

Sí, con la madre también, sí, con la madre también.

[00:07:03.480 --> 00:07:07.480] - E

Vale, porque la madre, pues igual que tu madre o tu padre, no sabía cuándo llegó y tú intencionalmente estabas ahí...

[00:07:07.480 --> 00:07:13.480] - P

Sí, o igual que el niño que también acaban de llegar a España, entonces no sabe nada.

[00:07:13.480 --> 00:07:24.480] - E

Vale, perfecto. ¿Recuerdas aproximadamente a qué empezaste a interpretar para tus padres y para las otras personas que me has dicho, pero aproximadamente a qué edad empezaste?

[00:07:24.480 --> 00:07:44.980] -P

Sí, a ver de pequeña, más o menos a los 7, 8 años, que es cuando ya me empezaba a sacar mi madre del cole, para poder ir con ella al médico y demás para poder traducir. Más o menos a esa edad, a los 7, 8 años, sí.

[00:07:44.980 --> 00:07:52.980] - E

Vale. Pues, justo una pregunta que iba después, pero ya que me lo has dicho, me dice que te sacaban del cole, tu madre.

[00:07:52.980 --> 00:07:53.980] - P

Sí, sí (asiente).

[00:07:53.980 --> 00:07:59.980] - E

¿Iba y te recogía y te llevaba al centro médico o donde tuviese que ir?

[00:07:59.980 --> 00:08:01.980] - P

Y me devolvía otra vez al cole.

[00:08:01.980 --> 00:08:05.980] - E

Y te devolvía otra vez al cole, vale. Y ¿eso pasaba a menudo o...?

[00:08:05.980 --> 00:08:07.980] - P

No, simplemente en los días que tenía ella cita.

[00:08:07.980 --> 00:08:10.980] - E

Vale. O sea, ¿siempre que tenía cita tú tenías que ir con ella?

[00:08:10.980 --> 00:08:11.980] - P

Siempre que tenía cita, sí.

[00:08:11.980 --> 00:08:13.980] - E

Tu padre, supongo que estaría... trabajando.

[00:08:13.980 --> 00:08:14.980] - P

Trabajando, sí.

[00:08:15.980 --> 00:08:40.300] - E

Y tú eres la mayor, por tanto... vale. Y, ¿en qué tipo de situaciones o en lugares has interpretado?

Te voy a poner algunos ejemplos, ¿no? Consultas médicas, ya me has dicho, en el centro de salud, ¿consultas en hospitales, reuniones con los profesores, en el ayuntamiento, en alguna comisaría, si ha pasado algo, en la asistencia social?, todo lo que tú me quieras contar.

[00:08:40.300 --> 00:08:53.980] - P

Sí. Eh, bueno, bien lo has dicho, en el centro de salud, muchísimas veces, en el hospital también, en el banco, pero en el banco ha sido con mi padre. Siempre he ido con mi padre.

[00:08:53.980 --> 00:08:54.980] - E

¿Eras menor, igualmente?

[00:08:54.980 --> 00:08:55.980] - P

Eh, sí.

[00:08:55.980 --> 00:08:56.980] - E

Vale.

[00:08:56.980 --> 00:09:08.980] - P

Sí, sí. Y luego también mi hermano tiene una enfermedad y vamos siempre a el hospital de Madrid. Bueno, eso ha sido un poco mayor. Un poco mayor.

[00:09:08.980 --> 00:09:12.780] - E

¿Más reciente? Vale.

[00:09:12.780 --> 00:09:36.140] - P

Sí, más reciente en el hospital de Madrid. Pero ahí más bien me llevan, porque como que el vocabulario de los médicos es un poco más complejo para que ellos entiendan. Entonces, por eso mismo me llevan a mí si no podrían llevar por ejemplo a mi otra hermana que puede faltar. Pero como el vocabulario más complejo, como que prefieren que me lleven a mí que es la mayor como que tiene más vocabulario que las demás (ríe).

[00:09:35.140 --> 00:09:36.140] - E

Vale, claro, claro.

[00:09:36.140 --> 00:09:40.660] - P

Entonces también ahí en el hospital de Madrid, eh...

[00:09:40.660 --> 00:09:45.980] - E

En lo del hospital de Madrid, ¿tú ya eras mayor de edad?

[00:09:45.980 --> 00:09:53.780] - P

Eh, diec- justo diec- No. No, no era mayor de edad. Tenía 16 años cuando empezó a ir.

[00:09:53.780 --> 00:09:54.780] - E

Vale.

[00:09:54.780 --> 00:09:56.780] - P

16, 16 años o 15, por ahí.

[00:09:56.780 --> 00:09:57.780] - E

O sea que también tenías que faltar...

[00:09:57.780 --> 00:09:59.780] - P

Hombre, claro. Sí, sí, sí.

[00:09:59.780 --> 00:10:01.780] - E

Porque supongo que... estando en Madrid...

[00:10:01.780 --> 00:10:04.780] - P

Sí, si estuve yo en Madrid un mes. O sea que yo no fui al instituto un mes.

[00:10:04.780 --> 00:10:06.780] - E

¿Estuviste allí en Madrid un mes?

[00:10:06.780 --> 00:10:10.780] -P

En Madrid, sí. Y hacía clases online.

[00:10:10.780 --> 00:10:13.780] - E

Ah bueno, te dieron la oportunidad de hacer clases online

[00:10:13.780 --> 00:10:23.780] - P

Sí (asiente), sí, pero los exámenes se me acumularon. Obviamente, los exámenes no los podía hacer. Entonces como que se me han ido acumulando y lo tenía que hacer todos en dos días o en tres.

[00:10:23.780 --> 00:10:24.780] - E

Claro.

[00:10:24.780 --> 00:10:26.780] - P

Y eso era...uf... brutal (ríe).

[00:10:26.780 --> 00:10:31.780] - E

Vale, vale, entiendo. Y, ¿lo demás, comisarias, ayuntamiento...?

[00:10:31.780 --> 00:10:40.780] - P

Sí, en la Seguridad Social de Elche, por ejemplo, en la Tesorería de Elche, también. Y ya está.

[00:10:40.780 --> 00:10:41.780] - E

Vale, más o menos.

[00:10:41.780 --> 00:10:46.780] - P

Sí. Lo que viene siendo... lo que viene siendo tema de papeleos. Todo.

[00:10:46.780 --> 00:10:49.780] - E

Vale, burocracia e instituciones...

[00:10:49.780 --> 00:10:52.780] - P

Sí, todo, todo tenía que ir yo, todo.

[00:10:52.780 --> 00:11:05.780] - E

Vale. Y bueno, me comentabas antes, lo del vocabulario difícil. ¿Tú consideras que te resultaba difícil tener que interpretar estas dos lenguas, sobre todo cuando empezabas a hacerlo?

[00:11:05.780 --> 00:11:31.780] - P

Sí. Ya que yo el árabe tampoco lo llevo muy, muy, muy bien. Hay muchas palabras que yo no sé, yo no sé decirlas. Pues a lo mejor en español traducirlas literalmente al árabe es muy complicado. Entonces, yo lo que intentaba, pues era describirlas como bien me has dicho antes, pues intentaba yo describirlas de alguna otra manera. O a lo mejor, eh, por culpa de esa palabra tan compleja, no les llegaba la información a mis padres como debería de llegar.

[00:11:31.780 --> 00:11:32.780] - E

Vale.

[00:11:32.780 --> 00:12:07.780] - P

Y decía yo qué sé algo similar o algún sinónimo, pero que muchas veces esa información no les llega a ellos como bien debería de llegar. Si muchas veces, a lo mejor me decían algo en, cuando estoy en la Seguridad Social de Elche, por ejemplo, a mí me decían una cosa y al traducirlas a mis padres, a lo mejor les lleg- les... se la traducía de otra manera que no es, entonces hacían... esa cosa la hacían mal. Y al volver otra vez a la cita, a la siguiente cita, pues traíamos las cosas mal, porque yo no he sabido... traducirlo bien.

[00:12:07.780 --> 00:12:27.780] - E

Claro. Vale. Me hablabas de los tecnicismos, es decir las palabras específicas del sector que quizás no entendías. Y me has dicho, que ya me lo has explicado que tú los describías, ¿no? Y buscaba sinónimos y eso te pasaba, sobre todo también me has dicho en el hospital y en la tesorería y en palabras más técnicas.

[00:12:27.780 --> 00:12:28.780] - P

Sí, sí (asiente)

[00:12:28.780 --> 00:12:41.780] - E

Vale. ¿En algún momento, en el que tú acompañaste a tus padres, a estas citas, se os ofreció la posibilidad de contar con un intérprete o un traductor en las situaciones en las que interpretaste?

[00:12:41.780 --> 00:12:43.780] - P

No, en ningún momento.

[00:12:43.780 --> 00:12:44.780] - E

¿Nunca?

[00:12:44.780 --> 00:12:45.780] - P

Nunca. Nunca, nunca...

[00:12:45.780 --> 00:13:07.780] - E

Vale. Y, ¿cómo era la comunicación con los trabajadores? es decir, ¿crees que el que tú fueras menor de edad pudo influir de algún modo en cómo se comunicaban ellos, pues los médicos, profesores, trabajadores sociales, lo que sea, con tus padres? ¿Crees que tenía alguna repercusión que tuviesen delante a una menor edad?

[00:13:07.780 --> 00:13:19.780] - P

No. Eh, hablaban como si... como si no estuviese una menor que estuviese traduciendo. Hablaban como si estuviesen hablando con un español 100%.

[00:13:19.780 --> 00:13:20.780] - E

Vale.

[00:13:20.780 --> 00:13:35.780] - P

No... tampoco usaban... tampoco intentaban usar ellos mismos sin yo tener que explicarles a mis padres con algún sinónimo o algo... tampoco intentaban hacerlo, tampoco hablaban de una manera, por así decir, un poco más entendible.

[00:13:35.780 --> 00:13:36.780] - E

Vale. No modifi...

[00:13:36.780 --> 00:13:52.780] - P

No modificaba, nada. Y muchas... en muchas ocasiones eh... hablaban o muy rápido o como... como que tampoco intentaban ponerse en nuestra piel, por así decir.

[00:13:52.780 --> 00:14:08.780] - E

Vale, sí, entiendo. Y... y me dices que nunca te han hablado como a lo que se hablaría como a una niña. Siempre han utilizado léxico normal, como si hablasen con un adulto español, como tú me has dicho, de lengua nativa española.

[00:14:08.780 --> 00:14:10.780] - P

Sí, sí, eso es.

[00:14:10.780 --> 00:14:28.780] - E

Vale. Y, ¿tú crees que en estas situaciones en las que tú interpretabas, te posicionabas a favor de una parte o de otra? ¿Si te ponías más al lado del... del trabajador para intentar entenderlo o del lado de tus padres o que eras neutra... simplemente transmitías el mensaje sin...?

[00:14:28.780 --> 00:14:38.780] - P

Simplemente, lo transmitía. Y ya está, nada más. Solamente decía: “mira ha dicho esto, esto y esto”. A lo mejor llegaba bien la información, a lo mejor no, yo simplemente como... lo intentaba.

[00:14:38.780 --> 00:14:39.780] - E

Vale, hacías lo que podías.

[00:14:39.780 --> 00:14:49.780] - P

Eso es, lo intentaba con lo que podía, con lo que entendía (ríe) porque hay muchas veces que, al ser pequeña, yo muchas cosas no entendía. Entonces, yo lo hacía llegar como podía y ya está.

[00:14:50.780 --> 00:15:09.780] - E

Vale, ¿consideras que, a la hora de interpretar, eh... afectó de algún modo a la rutina que tú... que tiene una persona de tu edad? Por ejemplo, como me has dicho antes, faltabas a clases, ¿alguna otra cosa que a lo mejor podía entorpecer tu rutina?

[00:15:09.780 --> 00:15:23.780] - P

Eh, la verdad es que solamente era faltar a clase. Solamente nos sacaba del... Porque claro las... todas las citas que tenían eran por la mañana. Entonces por la mañana lo que hacía era ir al colegio o al instituto. Solamente era faltar a clase.

[00:15:23.780 --> 00:15:34.780] - E

Vale. ¿Tú cómo te sentías... cuando ten-? Desde el recuerdo más... próximo que tengan, ¿vale? ¿Cómo te sentías cuando tenías que interpretar?

[00:15:34.780 --> 00:16:32.780] - P

A ver por parte... bien... Y por parte mal. Bien, porque... no sé... son mis padres, pues me gusta... pues ayudarles a parte de que ellos también se sienten como más... seguros, más cómodos... Y por parte mal, pues por esa razón de que faltaba el colegio, y luego decía: "es que se me va a ir esta hora, esta asignatura, esta no la entiendo, se me va a ir el... la explicación...". Siempre... yo siempre sobrepensaba, decía: "a lo mejor la profesora no me podía explicar a la hora del patio" o a lo mejor me decía: "mira, has faltado..." tampoco se podía justificar. Claro, tenía que ser un justificante oficial, tampoco se podía justificar. Entonces, como que tenía ese miedo de que no me pudiesen... como volver a dar la clase esa pérdida (vibra un teléfono). Y por la buena parte, por lo que... por lo que te he dicho.

[00:16:32.780 --> 00:16:34.780] - E

Porque te sentías que ayudabas.

[00:16:34.780 --> 00:16:36.780] - P

Eso es, sí.

[00:16:36.780 --> 00:16:38.780] - E

Vale, y en el hecho de interpretar en sí, ¿qué sentimiento tenías, cuando estaba interpretando...?

[00:16:41.780 --> 00:17:30.78] - P

Normal... porque no sé siempre pensaba si es para ayudar a mis padres bien. Pero sí, es para... Por ejemplo, si me viene una persona que yo no conozco de nada y estoy haciendo algo importante o tengo prisa, o tengo que ir a algún lado y me coge así y me dice: "¿por favor me puedes traducir?". Pues no me va a gustar. Me va a hacer sentir un poco... A ver, yo que soy muy sentimental y a lo mejor, me siento mal de no poder ayudar a esa persona, pero si yo no conozco nada de esa persona y tengo otras cosas más importantes que hacer, yo lo siento, pero... En caso de mis padres, porque son mis padres, aunque tengo algo importante, yo voy y traduzco por ellos.

[00:17:30.780 --> 00:17:43.780] - E

Claro, vale. Y, ¿crees que las experiencias que has vivido, en las que actuaste como intérprete, han influido en algún aspecto de tu vida o en algún aspecto que se te ocurra que yo no te ha mencionado?

[00:17:43.780 --> 00:18:24.780] - P

Sí. Eh, como que... Eso, todo eso me ha hecho madurar, sobre todo madurar, eh... ya que yo siempre he pensado que, si no hubiese hecho eso, ahora mismo no sabría muchas cosas, tipo, por ejemplo, en la... el tema de la Seguridad Social... eh... el tema de cómo gestionar las cosas del centro de salud o cómo gestionar las cosas en la seguridad social... qué papeleos hay. A lo mejor, en los papeleos te ponen una frase así compleja y yo si la leo ahora, sin haber ido antes con mis padres pa' traducir, a lo mejor, ahora no entiendo yo nada.

[00:18:24.780 --> 00:18:25.780] - E

Claro.

[00:18:25.780 --> 00:18:40.780] - P

Pero gracias a eso, ahora eso yo lo entiendo, más o menos. Pues eso... que me he hecho madurar, y ahora mismo, por ejemplo, yo en mi casa, ahora mismo lo llevo todo. El tema de papeleos de casa o todo, las facturas, todo lo llevo yo.

[00:18:40.780 --> 00:18:45.780] - E

Vale. O sea, es como que tu familia...

[00:18:45.780 --> 00:18:48.780] - P

Depende de mí... en ese... en ese sentido.

[00:18:48.780 --> 00:19:09.780] - E

Vale. ¿Recuerdas en alguna situación en concreto, en la que percibieras un tipo de discriminación hacia las personas para las que tú estabas interpretando, en este caso, tus padres? También por el desconocimiento lingüístico o por temas culturales.

[00:19:09.780 --> 00:19:59.780] - P

A ver, discriminación a mis padres como tal, no, pero he visto situaciones que sí. Tipo, a lo mejor yo veía a una familia con... igual que en mi caso, una familia con sus hijos, pues intentando traducir, y a lo mejor el niño, pues, que es lo normal, no ha entendido algo y se le queda mirando, diciendo, no te he entendido, no sé cómo traducírselo a mis padres. La chica, la que le transmitía, pues, la información, le miraba con mala cara o a lo mejor decía: "mira, yo no voy a... no le voy a decir nada, porque como no entiende ni la madre ni el hijo, no voy a seguir explicando la... toda la situación" en la que estaban ellos ahí.

[00:19:59.780 --> 00:20:11.780] - E

Vale. Y, ¿cuál crees que habría sido el resultado si tus padres o tus familiares hubieran podido contar con un intérprete profesional que no fueras tú? Un intérprete con su carrera.

[00:20:11.780 --> 00:20:45.780] - P

Uf, sería un cambio muy grande, porque eh... mucha información que ya no he podido transmitir, el intérprete lo podría transmitir perfectamente al 100% con todos los detalles, porque nosotros, como bien te he dicho, a lo mejor, hacíamos llegar el 50% de la información. Pero si es un intérprete ya que ha estudiado de ello y demás, pues le vaya a hacer llegar la información al 100%. Encima con el vocabulario adecuado y todo.

[00:20:45.780 --> 00:20:55.780] - E

Vale. ¿Te gustaría dar otra opinión que tengas sobre algunas de las experiencias que has tenido o crees que lo has contado todo?

[00:20:55.780 --> 00:21:01.780] - P

Sí, ya... todo eso... no he tenido más... más situaciones así que digamos...

[00:21:01.780 --> 00:21:02.780] - E

Vale, muchas gracias.

[00:21:02.780 --> 00:21:03.780] - P

De nada.

## **ENTREVISTADA 2**

[00:00:00.000 --> 00:00:07.280] - E

Vale, empezamos. ¿Me podría decir tu edad y a qué te dedicas?

[00:00:07.280 --> 00:00:12.880] - P

Eh, pues tengo 19 años y actualmente soy estudiante de traducción e interpretación de francés.

[00:00:12.880 --> 00:00:21.720] - E

Muy bien. ¿Me podría contar un poco sobre tus orígenes, es decir, cómo llegaste a España o si naciste aquí y cómo y cuándo llegaron tus padres? Si sabes la fecha y si no, más o menos.

[00:00:21.720 --> 00:00:41.040] - P

Vale, pues yo nací aquí en España, en Alicante, pero mis padres son de origen marroquí, han nacido los dos en Marruecos, en Tánger y ellos cuando se casaron en el año 2000, eh... vino mi padre primero aquí a España por contrato de trabajo y luego pues trajo a mi madre por... porque se casaron básicamente (ríe).

[00:00:41.040 --> 00:00:48.520] - E

Claro. ¿Y tienes hermanos varones, es decir, hombres menores o mayores?

[00:00:48.520 --> 00:00:54.240] - P

Tengo un hermano menor del 2006 y ya está, las demás son chicas.

[00:00:54.240 --> 00:00:56.320] - E

¿Y tú eres la mayor o...?

[00:00:56.320 --> 00:00:57.520] - P

Soy la segunda (ríe).

[00:00:57.520 --> 00:01:03.560] - E

Vale. Cuando llegaron tus padres a España, ¿hablaban algo de español?

[00:01:05.560 --> 00:01:07.960] - P

No hablaban nada. Se tuvieron que buscar la vida completamente.

[00:01:05.560 --> 00:01:07.960] - E

Vale, na... ni tu madre tampoco cuando llegó.

[00:01:07.960 --> 00:01:09.760] - P

Ninguno de los dos. Empezaron desde cero.

[00:01:09.760 --> 00:01:13.220] - E

¿Y ahora tú con tus padres en qué idioma hablas?

[00:01:13.220 --> 00:01:25.480] - P

Pues mezclamos español y árabe en... casa, aunque mayoritariamente se habla el árabe, pero aun así luego en la calle pues... hablamos en español

[00:01:25.480 --> 00:01:31.960] - E

Vale. ¿Y tú como aprendiste el árabe, solo con tus padres o...?

[00:01:31.960 --> 00:01:38.320] - P

Eh, el árabe lo aprendí en casa porque con mi madre hablaba el 80% de árabe en casa y el español pues fuera.

[00:01:38.320 --> 00:01:40.520] - E

En el cole...

[00:01:40.520 --> 00:01:41.520] - P

En el cole (asiente), con la gente.

[00:01:41.520 --> 00:01:58.280] - E

Vale. ¿Y tú cuando era pequeña, has interpretado solo para tus padres o para otras personas? Por ejemplo, ¿quiénes eran familiares, gente de tu comunidad que a lo mejor no conocías o que conocías, niños de tu mismo origen en el cole o en el instituto o en otros ámbitos?

[00:01:58.280 --> 00:02:17.000] - P

Pues es muy curioso, pero empecé a interpretar con gente totalmente desconocida y en cualquier sitio, o sea, empezando desde el hospital que la gente me paraba para que yo les interpretase

sin que me conociera, incluso. Y fue... he interpretado en colegios, en hospitales, en la calle, en llamadas, en cualquier sitio (ríe).

[00:02:17.000 --> 00:02:21.000] - E

Vale, o sea que empezaste con gente que no era de tu familia y luego seguiste ayudando a tus padres.

[00:02:21.000 --> 00:02:22.280] - P

Incluso de mi familia también... sí, todo, todo.

[00:02:22.280 --> 00:02:22.280] - E

¿Y también otros miembros de tu familia que no fueran tus padres? no sé... ¿tíos o abuelos?

[00:02:27.600 --> 00:02:29.440] - P

Eh, sí, también, abuelos.

[00:02:29.440 --> 00:02:38.400] - E

Vale, ¿recuerdas más o menos a qué edad empezaste a interpretar para tus padres o las otras personas que me has dicho?

[00:02:38.400 --> 00:02:52.680] - P

Con mis padres porque también les interpretar empecé creo que, con 10 años, 11, ya en cuanto empiezas a leer para interpretar, por ejemplo, cartas o cualquier documento oficial (ríe), que era complicado de entender.

[00:02:52.680 --> 00:02:56.160] - E

Claro, claro. ¿Y para las otras personas fue antes o después, o al mismo tiempo?

[00:02:57.160 --> 00:02:58.320] - P

Fue también al mismo tiempo, por esa edad, sí.

[00:02:58.320 --> 00:03:14.240] - E

Vale. ¿En qué situaciones o lugares has interpretado? Te voy a dar algunos ejemplos, ¿consultas médicas en el centro de salud, consultas médicas en el hospital, reuniones de profesores en el colegio, en el ayuntamiento, en la policía, en los servicios sociales? Lo que tú me quieras...

[00:03:14.240 --> 00:03:39.520] - P

Vale, pues... he empezado a interpretar en el hospital en consultas médicas o... incluso en el mostrador cuando intentaban pedir cita que más... en el colegio también muchas veces, entre... no sé, si era una reunión o cualquier cosa y ya está. Y luego si en la tienda, si les tenía que leer algún ingrediente, algún producto, o sea, un poco de todo (ríe).

[00:03:39.520 --> 00:03:46.320] - E

Un poco de todo (ríe), vale. ¿Te resultaba difícil al principio interpretar entre las dos lenguas?

[00:03:46.320 --> 00:04:01.800] - P

Un poco la verdad, porque yo pues... tenía 10 años, 11, no tenía ni idea de lo que va a interpretar y pues se me mezclaban los idiomas, o no sabía cómo traducir alguna palabra y... intentaba transmitirles el mensaje sin traducir todo, literalmente.

[00:04:01.800 --> 00:04:10.560] - E

Claro. Y si había tecnicismos, se decía, lo sabes, supongo (ríe), pero palabra específica del sector que quizás no entendías, ¿cómo lo hacías?

[00:04:10.560 --> 00:04:20.720] - P

Intentaba hacerles llegar al mensaje, eh... cambiando la frase directamente o intentando buscar un sinónimo, sino pues había algunas cosas que no las traducía (ríe).

[00:04:20.720 --> 00:04:33.040] - E

Claro, es normal. Vale. Durante, en todas estas situaciones en las que interpretaste, ¿en algún momento se os ofreció la posibilidad de contar con un intérprete o traductor?

[00:04:33.040 --> 00:04:43.960] - P

Para nada, que va, en absoluto, era o te buscabas la vida, o te traías un traductor automático de tu móvil o una persona o... pero no nos dio ninguna oportunidad.

00:04:43.960 --> 00:04:59.120] - E

Vale. ¿Cómo era la comunicación con los trabajadores, es decir, crees que el hecho de que tú fueras menor, una niña, pudo influir de algún modo en cómo se comunicaban ellos con tus padres o se comunicaba normal a pesar de que tú fuese una?

[00:04:59.120 --> 00:05:25.960] - P

Pues la verdad que eh... es un punto muy importante, ya que no le dieron importancia a que yo tuviera 10 o 11 años o 12 años, ya que aún me acuerdo eh... una vez que tuve que interpretar en un hospital y el médico me dijo perfectamente los síntomas que tenía y la enfermedad que tenía el paciente sin llegar a pensar que no sé... que... que no se puede decir, que se lo tiene que escribir o algo, nada, me lo dijo totalmente sin ningún problema. Y se lo tuve que traducir (ríe).

[00:05:25.960 --> 00:05:30.440] - E

¿Y esto era con persona que tú no conocías?

[00:05:30.440 --> 00:05:31.440] - P

Desconocida, por supuesto (ríe).

[00:05:31.440 --> 00:05:43.680] - E

Madre mía, vale. ¿Crees que te posicionabas en estas conversaciones a favor de alguna de las partes? Es decir, ¿a favor de tus padres o de esas personas o del trabajador o que eras neutra, tú solo te limitabas a traducir?

[00:05:43.680 --> 00:05:51.440] - P

Pues... La verdad que era neutra. Intentaba hacer llegar al mensaje y ya está, no me ponía ninguna posición.

[00:05:51.440 --> 00:06:05.440] - E

Vale. ¿Consideras que esta te haría de interpretar, eh... las experiencias vividas durante estas situaciones han influido en algún aspecto de tu vida o en cualquier aspecto que se te ocurre y que yo no te haya dicho?

[00:06:05.440 --> 00:06:31.360] - P

Estas experiencias de estas interpretaciones que he hecho, de hecho, me han influido y bastante ya que estoy estudiando la carrera de traducción e interpretación gracias a estas experiencias que me han pasado para ver si se puede mejorar la cosa y... que sigamos avanzando más y que haya más interpretes que se pueda traducir eh... todo bien y que las personas tengan un intérprete en hospitales, en centros de administración, vaya.

[00:06:31.360 --> 00:06:43.760] - E

Claro. [00:06:32.360 --> 00:06:37.120] ¿Y consideras que esta te haría afecto cuando eras pequeñas sobre todo a la rutina que tiene una persona de tu edad? ¿Es decir, te paso alguna vez que tuviste que faltar a clase o que otra cosa?

[00:06:43.760 --> 00:06:54.760] - P

No, para nada. La verdad que si tenía que interpretar era porque yo estaba en ese sitio, no es que me llamasen y tuviera que faltar, o sea que dentro de lo que cabe no, yo estaba contenta (ríe).

[00:06:54.760 --> 00:06:59.360] - E

Mmm vale (ríe). ¿Cómo te sentías tú cuando tenías que interpretar?

[00:06:59.360 --> 00:07:10.800] - P

Yo me sentía como que tenía una gran responsabilidad, como que no sé... tenía un trabajo, como que era una persona ya muy mayor y claro, si llegaba a hacer un error, pues toda la responsabilidad caía en mí, pero...

[00:07:10.800 --> 00:07:14.320] - E

Sentías un poco de presión... por hacerlo bien.

[00:07:14.320 --> 00:07:23.880] Sí, sí, sí (asiente). Un poquito de presión, sí, porque claro eran dos personas dependían de mí. Tenía que llegar... tenía que transmitir el mensaje sea como sea, si no, la culpa es mía dentro de lo que cabe.

[00:07:23.880 --> 00:07:24.880] - E

Claro.

[00:07:24.880 --> 00:07:27.880] - P

Sin haber yo he- o sea hecho este trabajo (ríe).

[00:07:27.880 --> 00:07:30.080] - E

Claro, sin haberlo elegido tú como trabajo (ríe).

[00:07:30.080 --> 00:07:31.080] - P

Eh, sí, sí (ríe).

[00:07:31.080 --> 00:07:43.040] - E

Vale, luego, ¿recuerdas alguna situación en concreto por si me la quieres contar en la que percibieras algún tipo de discriminación, no hacía tu persona, sino hacía las personas para las que estabas interpretando?

[00:07:43.040 --> 00:08:13.560] - P

Pues sí, como la mayoría de las interpretaciones que hice fueron en centros de salud, pues hubo un paciente que claro, como no hablaba español, solo árabe, y yo le estaba interpretando que, de hecho, me llamó a mí solo porque me vio con el hijab y me dijo que “si me puedes traducir” porque estaba desesperada la pobre y el médico le estaba tratando un poco mal. Incluso hablando, no hablándole tan bien, solo porque no sabía hablar español. Entonces claro, yo estaba traduciendo, pero yo veía que el médico estaba como que estaba un poco enfadado. Simplemente porque no hablaba español y estaba harto.

[00:08:13.560 --> 00:08:17.800] - E

Vale, por el desconocimiento lingüístico y no quería...

[00:08:17.800 --> 00:08:18.800] - P

Correcto, no quería tratar con ella.

[00:08:18.800 --> 00:08:18.800] - E

Y tú la ayudaste como me comentas, ¿no?

[00:08:21.800 --> 00:08:23.800] - P

Sí, traducí como podía y ya está (ríe).

[00:08:23.800 --> 00:08:35.920] - E

Como podías (ríe), vale. ¿Cuál crees que hubiera sido el resultado si tus padres, tus familiares o esas personas de las que me hablas hubieran podido contar con intérpretes profesionales que no fuese fuese tú en ese momento que no eras intérprete?

[00:08:35.920 --> 00:08:52.800] - P

Pues si hubieran tenido intérpretes todas estas personas con las que he interpretado yo hace tiempo, pues no sé... habría, habría menos problemas. Habría, no sé habría, habría menos problemas.

[00:08:52.800 --> 00:08:57.440] - E

De comunicación, como tú dices, porque al final, como decías tú, te saltabas cosas (ríe) y...

[00:08:57.440 --> 00:09:02.120] - P

Claro. [00:08:58.440 --> 00:09:02.120] Y así yo, pues no tengo que estar, no tomo esta responsabilidad.

[00:09:02.120 --> 00:09:03.120] - E

Claro.

[00:09:03.120 --> 00:09:04.120] - P

No me siento tan presionada.

[00:09:04.120 --> 00:09:16.960] - E

Claro. Vale ¿te gustaría dar tu opinión sobre alguna experiencia en concreto que te haya pasado o quieres contar alguna experiencia más en profundidad o algo sobre lo que pienses de la interpretación cuando eras pequeña?

[00:09:16.960 --> 00:09:19.160] - P

De hecho, a mí me gustaba. Era como traducir entre dos idiomas que sabía dos idiomas perfectamente, los entendía, los hablaba. Me gustaba mucho interpretar, aunque claro, cuando interpretaba, pues no sé... sentía una presión, una responsabilidad. De vez en cuando se me mezclaban los idiomas y hablaba con la persona en español en árabe y al revés, pero... pero sí me ha gustado la verdad y, de hecho, gracias a estas interpretaciones he visto como que me ha gustado y gracias a eso, pues estoy estudiando la carrera, traducción e interpretación.

[00:09:51.080 --> 00:09:53.280] - E

Muy bien. Vale, pues ya hemos terminado, muchas gracias.

[00:09:53.280 --> 00:09:54.280] - P

Muchas gracias a ti.

### **ENTREVISTADA 3**

[00:00:00.000 --> 00:00:07.480] - E

Vale, empezamos. ¿Me podría decir tu edad y a qué te dedicas?

[00:00:07.480 --> 00:00:13.840] - P

Sí, tengo 21 años y ahora mismos soy estudiantes de prácticas en el colegio de mi pueblo.

[00:00:13.840 --> 00:00:14.720] - E

¿Y qué has estudiado?

[00:00:14.720 --> 00:00:15.720] - P

Magisterio de primaria.

[00:00:15.720 --> 00:00:26.600] - E

Vale, ¿me podrías contar un poco sobre tus orígenes? es decir, ¿cómo llegaste a España o si naciste aquí? Y, ¿cómo y cuándo llegaron tus padres?

[00:00:26.600 --> 00:00:35.320] - P

Pues mis padres llegaron antes de que yo naciera, por lo tanto, yo nací aquí ya en España y ellos llegaron en el año 2003 y pocos meses después nací yo aquí.

[00:00:35.320 --> 00:00:39.680] - E

Vale, ¿tienes hermanos menores o mayores y también si son chicos o chicas?

[00:00:39.680 --> 00:00:45.440] - P

Yo soy la mayor, somos cuatro, somos tres chicas y un chico, el mediano.

[00:00:45.440 --> 00:00:53.960] - E

Vale, ¿cuándo llegaron tus padres hablaban algo de español?

[00:00:53.960 --> 00:01:02.960] - P

No, ninguno, pero mi padre al trabajar fuera y estar en contacto con gente de habla hispana, pues aprendió bastante rápido y mi madre le costó un poquito más (ríe).

[00:01:02.960 --> 00:01:07.960] - E

Vale, eh, ¿con tus padres en tu casa en qué idioma hablas?

[00:01:07.960 --> 00:01:14.280] - P

Ahora mismo, 50-50 te diría, sino un 60-40, 60 por el español (ríe).

[00:01:14.280 --> 00:01:16.760] - E

Vale, o sea, ahora más español. ¿Y cuando era pequeña?

[00:01:16.760 --> 00:01:20.760] - P

Al revés, a lo mejor, un 60-40, pero tirando más para el dariya, el dialecto del marroquí.

[00:01:20.760 --> 00:01:25.760] - E

Vale, porque ellos hablaban más ese, supongo que estaban más cómodo con ese, vale. ¿Tú aprendiste el idioma de tu país en casa o dónde lo aprendiste o en otro sitio?

[00:01:31.440 --> 00:01:33.760] - P

En casa (asiente). Sí.

[00:01:33.760 --> 00:01:48.720] - E

Vale, perfecto. ¿Tú has interpretado solo para tus padres o para otras personas?, es decir, ¿quiénes eran familiares, gente de tu comunidad, niña de otro orí- de tu mismo origen, pero que no conocieses.

[00:01:48.720 --> 00:02:05.240] - P

Pues principalmente gen- familiares, sobre todo, gente también del pueblo, que a lo mejor es mayor y no tenían con quien... o hijos estaban ocupados o lo que sea, pero también, ahora con el tema de las prácticas, la mayoría de los padres de los niños, pues como me ven, se acercan y me preguntan más rápido en su idioma más fácil, les resulta más fácil desenvolverse.

[00:02:05.240 --> 00:02:13.560] - E

Vale, ¿y entonces en el colegio donde trabajas, me has dicho, tú ahora también realizas tareas de interpretación con esos padres? Es decir, los acompañas a hablar con la directora o con los profesores.

[00:02:13.560 --> 00:02:27.160] - P

A ver sí, sí, me preguntan cuando si tengo tiempo y tal bien y me dicen: “oye, ayúdame por favor, a ir al director, que no sé lo que me estaba diciendo” y yo sin problema, sí.

[00:02:27.160 --> 00:02:39.560] - E

Vale. Eh, ¿recuerdas más o menos a qué edad empezaste a interpretar para tus padres o para las personas que me has dicho antes? ¿A qu- la primera vez más o menos que... que interpretaste?

[00:02:39.560 --> 00:02:46.160] - P

(Resopla) Bastante pequeña, sería a lo mejor, es que no sé decirte edad, pero pequeña desde que tengo memoria (ríe).

[00:02:46.160 --> 00:02:49.800] - E

Vale, o sea, ¿a lo mejor de época del colegio, que tu...?

[00:02:49.800 --> 00:02:50.560] - P

Sí, sí, el colegio, en el colegio.

[00:02:50.560 --> 00:02:52.360] - E

Vale, colegio, primaria.

[00:02:52.360 --> 00:02:53.360] - P

Sí (asiente).

[00:02:53.360 --> 00:03:09.840] - E

Vale. ¿En qué tipo de situaciones o lugares ha sido interpretados? Te voy a poner algunos ejemplos, ¿vale? ¿En consulta médicas en centro de salud, en consulta de hospitales, en reuniones con los profesores, en el Ayuntamiento, en la comisaría, en administraciones públicas, lo que a ti se te ocurra? (ríe).

[00:03:09.840 --> 00:03:23.800] - P

En todas (ríe)... en todas las situaciones. Lo, lo que más recuerdo eran pues las típicas cartas que llegaban a casa pues a lo menor, no sé, pues de la Agencia Tributaria. Y yo, pues, que yo lo intentaba interpretar o a traducir que ni yo entendía la mitad, pero... pero, más o menos.

[00:03:23.800 --> 00:03:30.320] - E

Claro. ¿Y lo que es en el lugar, ha sido sobre todo en qué contextos?

[00:03:29.320 --> 00:03:30.120] - P

Médico, sí.

[00:03:30.120 --> 00:03:32.120] - E

Médico (asiente), tanto en el centro de salud como en el hospital.

[00:03:32.120 --> 00:03:34.120] - P

Sí, sí. Exacto (asiente).

[00:03:34.120 --> 00:03:46.920] - E

Vale. ¿A ti, cuando...? Sobre todo, hablamos de cuando eran menor, ¿vale? Porque ahora, con la práctica, supongo que... que... más es fácil, pero... cuando eras menor, ¿te resultaba difícil tener que interpretar entre los dos idiomas?

[00:03:46.920 --> 00:03:52.260] - P

Sí, porque había cier- vocabulario específico que no tenía ni idea de cómo se decía en los dos idiomas. O sea, me costaba entenderlo en uno (ríe), como para traducirlo al otro. Entonces, era un poco jaleo.

[00:03:56.440 --> 00:04:13.040] - E

Vale. Justo, hablando de vocabulario específico, la siguiente pregunta, te preguntaba si había tecnicismos que... es decir, palabras específicas, que quizá no entendías, ¿tú que hacías con esas palabras?

[00:04:13.040 --> 00:04:20.320] - P

Intentar buscar alguna frase que más o menos intentara describir lo que yo comprendía de esa palabra y como sea (ríe), intentar... sí.

[00:04:20.320 --> 00:04:38.320] - E

Vale, lo describías, la palabra, describías lo que era y si lo entendían bien. Vale, perfecto (ríe). ¿En las ocasiones en las que tú interpretaste, en algún momento a tus padres o a las personas a las que estaba interpretando, se les ofreció la posibilidad de contar con un traductor o intérprete?

[00:04:38.320 --> 00:04:42.000] - P

No (suspira), no, no, que yo recuerde, no.

[00:04:42.000 --> 00:05:01.640] - E

Nunca... os han dicho, espera que llamo al intérprete ¿no?, vale. ¿Cómo era la comunicación con los trabajadores de los servicios públicos? Es decir, ¿tú crees que el que tú fueran menor, podía influir en cómo se comunicaban los trabajadores, es decir médicos, profesores, enfermeros con tus padres?

[00:05:01.640 --> 00:05:18.640] - P

Pues puede ser, quizá intentaban ellos también simplificar un poco lo que querían decir, para que yo lo entendiese, pero no... No me... No sé, no me... no te... no te sabría decir una situación concreta o algo así, pero sí, seguramente lo harían (ríe).

[00:05:18.640 --> 00:05:31.160] - E

Vale. ¿Crees que en estas situaciones se las que interpretaste te posicionabas a favor de alguna de las partes, es decir, está más del lado de tus padres o de los trabajadores o que eras neutra?

[00:05:31.160 --> 00:05:35.160] - P

Depende, no, no creo que me posicionase. Estaba trad- traducía el mensaje para pasarlo tal cual, sí.

[00:05:35.160 --> 00:05:37.240] - E

Traducías lo que decían y... Ya está, sin meterte...

[00:05:37.240 --> 00:05:38.240] - P

No (ríe).

[00:05:38.240 --> 00:05:54.360] - E

Vale (ríe). Eh, ¿consideras que la tarea de interpretar afectó en algún modo a la rutina que tiene un niño de tu edad? Por ejemplo, ¿te pasó alguna vez que tuvieses que faltar a clase o que tu madre fuera a por ti al cole para ir a una cita?

[00:05:54.360 --> 00:06:00.880] - P

No, hasta ese punto, no. Solo... acudía si tenía a lo mejor algún día libre o, no sé, algún fin de semana, cualquier cosa así, pero llegar a faltar para... para hacer eso, no.

[00:06:06.720 --> 00:06:12.320] - E

Vale. Y no te ha repercutido en otro momento de tu rutina de cuando era pequeña.

[00:06:12.320 --> 00:06:13.320] - P

No, que yo recuerde, no.

[00:06:13.320 --> 00:06:18.640] - E

Vale. Tú en sí, ya no que te resultase difícil o no, ¿cómo te sentías cuando tenías que interpretar en ese momento? ¿Cómo estaba tú?

[00:06:18.640 --> 00:06:22.840] - P

Nerviosa (ríe), nerviosa a ver qué me va a decir, como lo voy a traducir yo, pero sí, sobre todo nerviosa (ríe)

[00:06:22.840 --> 00:06:26.240] - E

Tenías miedo de... de equivocarte...

[00:06:26.240 --> 00:06:36.600] - P

Sí, de que no... De no llegar a hacer lo que... No sé, a lo mejor era una cosa importante. Imagínate, tenía algo del médico, que me iba a decir un diagnóstico de algo y era como... Y sí, lo digo mal y sí, no sé.

[00:06:36.600 --> 00:06:38.400] - E

Vale. O sea, ¿te sentías un poco presionada para hacerlo bien?

[00:06:38.400 --> 00:06:39.400] - P

Sí, sí (asiente).

[00:06:39.400 --> 00:06:54.120] - E

Vale. ¿Crees que las experiencias que has vivido durante las situaciones en las que interpretaste han influido en algún aspecto de tu vida o en algún aspecto que se ocurra que... a lo mejor en tu personalidad que yo no haya dicho?

[00:06:54.120 --> [00:07:25.640] - P

Sí, diría que... el hecho de haber acudido a sitios que, a lo mejor, o haber hecho cosas que, quizá no me correspondían a esa edad, ha hecho que aprendí- que aprendiese, pues, ciertos... cierto vocabulario, ciertas situaciones que, pues, que luego me ha servido. Cuando me ha tocado a mí ir a hacer, no sé, alguna gestión, pues yo ya sabía cómo hacerla o sí, básicamente eso, como que... la verdad me ayudó bastante. Dentro lo que cae, me ayudó bastante, la verdad.

[00:07:25.640 --> 00:07:28.280] - E

Vale. Te preparó para la vida adulta, podemos decir.

[00:07:28.280 --> 00:07:29.280] - P

Sí, exacto (ríe).

[00:07:29.280 --> 00:07:45.080] - E

Vale. Ahora, ¿recuerdas alguna situación en concreto en la que percibieras algún tipo de discriminación hacia las personas palabras que tú estabas interpretando, sobre todo, por el desconocimiento lingüístico? No hacían ti, sino hacia tus padres o las otras personas.

[00:07:45.080 --> 00:08:04.360] - P

No, no creo nunca. Siempre se mostraban lo más comprensivos, intentaban eso... si yo no entendía lo que me decían, intentaban simplificarlo o cambiar la forma de decirlo para que yo pudiese, pues eso hacer llegar a mi mensaje lo más fácil y eficiente posible (ríe).

[00:08:04.360 --> 00:08:13.640] - E

Vale. ¿Cuál crees que habría sido el resultado si tus padres o los familiares o las personas para las que has interpretado hubieran podido contar con un intérprete profesional que no fueras tú que eras un menor?

[00:08:13.640 --> 00:08:27.640] - P

Probablemente, habrían entendido muchas más cosas que yo (ríe). Y quizá a mí me faltasen eso... datos, palabras que yo no sabría traducir o... y habría ayudado muchísimo, evidentemente. Evidentemente.

[00:08:27.640 --> 00:08:39.240] - E

Vale. Y bueno, ¿te gustaría dar alguna opinión, alguna anécdota sobre alguna de las experiencias que has tenido o creo que lo has contado todo?

[00:08:39.240 --> 00:08:44.400] - P

Pues una de las situaciones digamos que me hizo aprender inglés y esto es gracioso (ríe), porque en una consulta del médico, yo escuché a una persona inglés... inglesa, perdón, entrar a la consulta con el médico y el pobre solo hablaba en inglés y el médico le hablaba solo en español y le intentaba decir que algo de una vacuna tal... y el pobre hombre no entendía nada. Yo entendía mitad y mitad lo que pasa es que como para entrar a hacer de mediadora entre los dos pues no sabía tanto. Y me dio una lástima señor, una lástima y dije, no puede ser, no puede ser que no pudiese, no sé, decirle: “oye, un segundo que llamo a alguien, no sé, que traduzca o lo que sea”. Me dio mucha lastima, pero supongo que pasa mucho esas cosas.

[00:09:15.760 --> 00:09:22.480] - E

Sí (ríe) más de lo que pensamos. Vale, pues muchas gracias.

[00:09:22.480 --> 00:09:23.480] - P

Nada, a ti.

#### **ENTREVISTADA 4**

[00:00:00.000 --> 00:00:04.580] - E

Vale, empezamos. ¿Me podría decir tu edad y a qué te dedicas?

[00:00:04.580 --> 00:00:16.620] - P

Vale, pues yo soy X (nombre de la participante) y por... para presentarme. Eh, tengo 22 años recién cumplidos en octubre y, actualmente, estoy estudiando cuarto diseño de interiores en Orihuela.

[00:00:16.620 --> 00:00:26.100] - E

Vale, ¿me podría contar un poco sobre tus orígenes, sobre cómo llegaste a España o si naciste aquí y cómo y cuándo aproximadamente llegaron tus padres?

[00:00:26.100 --> 00:00:41.360] - P

Vale, pues yo eh.... he nacido aquí en España en la provincia de Alicante, Elche, y mis padres son de origen marroquí, por lo que yo también me considero que tengo ese origen, marroquí, eh...

[00:00:41.360 --> 00:00:42.280] - E

¿Cómo llegaron y cuándo?

[00:00:42.280 --> 00:01:21.320] - P

Sí, eh... mis padres, bueno, primero que todo llegó mi padre a España llegó creo que fue que con un contrato de no sé si era de trabajo o de fútbol porque era futbolista. Y bueno él subió en 2000, si no me acuerdo de mal y luego dos años después, después de estar aquí trabajando, cogerse una casa y más o menos estar bien... bien puesto aquí, digamos, él subió a mi madre. Al subir a mi madre, eh, creo que subieron en 2000 si no recuerdo mal y luego en 2001 nació mi hermana, la mayor, que tiene ahora 23 años y luego nací yo.

[00:01:21.320 --> 00:01:27.640] - E

¿Tienes hermanos, varones, es decir, chicos, menores o mayores?

[00:01:27.640 --> 00:01:32.920] - P

Sí, tengo uno que se llama X (nombre del hermano) tiene siete años y es el único hermano que tengo.

[00:01:32.920 --> 00:01:37.320] - E

Mmm, vale. ¿Cuándo llegaron tus padres hablaban español?

[00:01:37.320 --> 00:01:39.320] - P

No, nada, ninguno de los dos.

[00:01:39.320 --> 00:01:45.480] - E

Vale, ¿y tú con que idioma hablabas de pequeña o hablas también ahora con tus padres?

[00:01:45.480 --> 00:02:06.560] - P

Vale, en mi casa siempre me decían de hablar en marroquí, en árabe, siempre. Cuando estaba con mis hermanas en casa lo que sea y hablábamos en español, mi padre se ponía: “no, aquí árabe”. Cuando estés en la calle con tus amigos o profesores, español, pero él nos decía eso, pos para no olvidarnos del idioma y pa’ poder enseñarle este idioma pos a nuestros futuros hijos.

[00:02:06.560 --> 00:02:13.280] - E

Claro, eh ¿cómo aprendiste el idioma de tu país, solo en casa o has ido clase?

[00:02:13.280 --> 00:02:38.640] - P

Eh... de pequeña solo en casa, yo actualmente yo no sé ni escribir ni leer árabe y hace, mmm bueno, 5 años más o menos, mi padre nos apuntó la mezquita para aprender a escribir y leer,

¿qué pasa? Que a mí se me da muy mal. Yo, a día de hoy, no sé ni escribir ni leer, lo he intentado, pero me parece un idioma muy difícil, pero bueno, seguiré poco a poco. Pero sí que lo entiendo, sí que lo hablo y pa' eso no tengo ningún problema.

[00:02:38.640 --> 00:02:49.960] - E

Vale, ¿tú has interpretado solo para tus padres o para otras personas? Por ejemplo, ¿familiares, gente de tu comunidad, niños en el cole, otra gente que no conocieses?

[00:02:49.960 --> 00:03:10.520] - P

Sí, yo por ejemplo a mis padres, es lo primero y, luego, muchas veces cuando he estado en un hospital, en una sala o en un banco, por ejemplo, en los marroquíes cuando me ven, yo con pañuelo, pos saben que soy marroquí y saben que hablo en su idioma, pues la mayoría de las veces acuden a mí pues para traducirles y todo. Me ha pasao' sobre todo en hospitales.

[00:03:10.520 --> 00:03:13.880] - E

Vale, ¿cuando estabas allí con tus padres o si has sido por ti...?

[00:03:13.880 --> 00:03:15.520] - P

Sí, o sea, incluso estando sola, sí.

[00:03:15.520 --> 00:03:18.120] - E

Vale, ¿y te han... se han acercado a ti y te han pedido ayuda?

[00:03:18.120 --> 00:03:23.000] - P

Sí, y les he tenido que acompañar a la consulta, sentarme con ellos muchas veces y sí...

[00:03:23.000 --> 00:03:24.040] - E

¿Gente que no conocías?

[00:03:24.040 --> 00:03:25.040] - P

Que no conocía de nada.

[00:03:25.040 --> 00:03:26.560] - E

Vale.

[00:03:26.560 --> 00:03:31.840] - P

Y esa persona, teniendo sus hijas mayores, tampoco sabían español, entonces tenía que ir yo con ellos.

[00:03:31.840 --> 00:03:43.880] - E

Ah, vale, vale, perfecto. ¿Recuerdas aproximadamente...?, no hace falta que me digas justo, me puedes decir más o menos una edad, ¿a qué edad empezaste a interpretar para esas personas o para tus padres o para los primeros que interpretaste?

[00:03:43.880 --> 00:03:48.160] - P

Sí, los primeros fueron mis padres que, a lo mejor, tenía siete años.

[00:03:48.160 --> 00:03:49.160] - E

Vale.

[00:03:49.160 --> 00:03:50.160] - P

Siete, como mucho ocho.

[00:03:50.160 --> 00:04:05.480] - E

Vale. ¿Y en qué tipo de situaciones o lugares has interpretado? Te voy a dar algunos ejemplos, ¿vale? ¿Consultas en el centro de salud, consultas en hospitales, reunión con los profesores en el colegio, en el ayuntamiento, en la policía, en Hacienda?

[00:04:05.480 --> 00:04:07.480] - P

En casi todos. Todos, sí (asiente).

[00:04:07.480 --> 00:04:08.720] - E

¿Los que yo he dicho en casi todos?

[00:04:08.720 --> 00:04:09.360] - P

Sí, en casi todos.

[00:04:09.360 --> 00:04:09.360] - E

¿Alguno que tú recuerdes que no te haya mencionado?

[00:04:11.360 --> 00:04:53.240] - P

Sí, en el colegio, siempre, en las reuniones, siempre estaba con mi madre. Luego, en el banco, a veces iba con mi padre, aunque nos turnábamos mi hermana y yo, porque mi hermana como es mayor, por un año, ellos se pensaban que sabía más que yo. Y la mayor- la mayoría de las veces se llevaban a mi hermana en vez de yo. Y cuando mi hermana estaba muy ocupada o no podía, ya me llevaban a mí. Pero que, básicamente, en tos' los sitios, también en dentistas, cuando mi madre... No sé si tenía diez años, me acuerdo, que me llevó mi madre al dentista con ella, porque tenía que firmar unos papeles de consentimiento. Y yo pos tuve que traducirle todo eso, intentaba traducírselo en árabe, un poco así, pero sí, sobre todo en médicos.

[00:04:53.240 --> 00:05:03.360] - E

Vale. ¿Te resultaba difícil cuando era pequeña, sobre todo, porque ahora supongo que, con la práctica, pues ya no tanto, pero tener que interpretar entre estas dos lenguas?

[00:05:03.360 --> 00:05:23.000] - P

Sí. Porque yo, el árabe tampoco es que entienda mucho, y, por ejemplo, hay palabras en español, que sí que entiendo, pero no sé traducirlas al árabe. Entonces, eso es lo que más me costaba. Pero más o menos, intentaba leer todo y le hacían un miniresumen a mi madre, pos pa' que lo entienda un poco y ya está. Y con los gestos del médico y tal, pues mi madre más o menos lo intuía.

[00:05:23.000 --> 00:05:33.560] - E

Vale. Justo las palabras que me dices, que se llaman tecnicismos, que son palabras específicas, que no entendías, ¿qué hacías, las explicabas o hacías otra cosa, dabas un sinónimo?

[00:05:33.560 --> 00:05:39.160] - P

Eh, sí, sinónimos o le decía a mi madre: “uf, da igual”, y ya está, porque es que no había forma de...

[00:05:39.160 --> 00:05:39.080] - E

¿Lo omitías?

[00:05:39.080 --> 00:05:42.080] - P

Sí, no había forma de interpretar eso.

[00:05:42.080 --> 00:05:55.080] - E

Vale. ¿En alguna circunstancia de las que tú interpretaste a tus padres o a las personas para las que les interpretabas, se les ofreció en algún momento la posibilidad de tener a un intérprete o traductor?

[00:05:55.080 --> 00:05:56.080] - P

No, nunca (niega).

[00:05:56.080 --> 00:05:58.120] - E

¿Nunca te han visto a ti y han dicho...?

[00:05:58.120 --> 00:06:00.640] - P

Nada. Incluso, a día de hoy, tampoco, nada.

[00:06:00.640 --> [00:06:12.120] - E

Vale, vale. ¿Cómo era la comunicación con los trabajadores? Es decir, ¿crees que el que tú fueras menor influía en cómo ellos hablaban con tus familiares?

[00:06:12.120 --> 00:06:23.840] - P

Sí, porque si se dirigen a mí pues obviamente me van a hablar como con un vocabulario más... eh... menos formal y, sí, yo creo que sí que influía mucho.

[00:06:23.840 --> 00:06:35.680] - E

Vale, eh, ¿tú crees que te posi- posicionabas a favor de una de las partes, es decir, más con tus padres o más con los trabajadores o que eres neutra y solo interpretabas?

[00:06:35.680 --> 00:06:48.440] - P

Eh, hay veces que, si algo es un poco duro o lo que sea, le intentaba interpretar un poco más suave pa' mis padres. Aunque yo... yo sabía la gravedad o lo que era eso, pero yo lo intentaba interpretar un poco más flojo pa' mis padres.

[00:06:48.440 --> 00:06:55.520] - E

Vale. ¿Te importaría contarme algo duro en qué contexto, por ejemplo, si tienes alguna anécdota que quieras compartir?

[00:06:55.520 --> 00:08:10.040] - P

Sí, eh, la de mi hermano. Que fue... eh, hace cinco años que mi hermano le detec- detectaron una enfermedad, no no es muy conocida. Y, pues, él estando aquí en Alicante no encontraban ninguna cura ni nada por lo que tuvimos que trasladarnos a Madrid. En Madrid estuvimos, uf, un año más o menos, recorriendo hospitales, sobre todo, conmigo y con mi hermana. Pa' intentar traducir lo que pasaba y intentar explicar todo. Eh, después de casi dos años encontraron un hospital que fue el de la Paz de niños, de Madrid. Y bueno, ahí tuvimos varias citas, consultas y tenía que ir yo o mi hermana. Entonces, ahí nos explicaban cosas duras sobre mi hermano porque no es fácil coger y decirle a una niña que le vamos a abrir la cabeza a tu hermano pa' quitarle lo que tenía, el bulto. Y bueno, yo intentaba explicárselo a mis padres de la mejor manera, aunque ellos viendo las fotografías y las expresiones del doctor pues lo entendían. Pero, por ejemplo, eso fue... duro para mí para explicárselo a mis padres, aunque creo que a mí me dolió más que a ellos (ríe), en ese momento.

[00:08:10.040 --> 00:08:12.040] - E

Bueno, también eras menor, supongo, ¿no?

[00:08:12.040 --> 00:08:16.040] - P

Sí, sí, pero tenía 15 o 16, como mucho.

[00:08:16.040 --> 00:08:31.060] - E

Vale. ¿Consideras que esta tarea de interpretar afectó a la rutina que tiene una persona de tu edad? Por ejemplo, ¿te ha pasado alguna vez que hayas tenido que faltar a clase en esta anécdota que me cuentas o en otros momentos?

[00:08:31.060 --> 00:08:41.300] - P

Sí, en la que te cuento, actualmente, creo que falté casi dos semanas a clase, porque tuve que ir hasta Madrid y encima sola.

[00:08:41.300 --> 00:08:43.060] - E

¿Fuiste hasta Madrid sola desde Alicante?

[00:08:43.060 --> 00:08:48.180] - P

Fue la primera vez que cogía un transporte público sola y tenía 16 años.

[00:08:48.180 --> 00:08:51.660] - E

Cogiste un AVE, supongo.

[00:08:51.660 --> 00:09:18.340] - P

Cogí un tren de San Isidro a Alicante, que fue mi primer tren cogido, y luego de ahí tuve que apañármelas como sea pa' cogermelo un AVE de Alicante a Atocha, Madrid. Y fue la primera vez, tuve mucho miedo, la verdad. Iba desubicada, iba preguntando a toa' la gente, persiguiendo a la gente. Y bueno, ahí fue mi primera vez saliendo sola y, encima, viajar pues a otro sitio, pues pa' traducir a mi padre que estaba eh, ahí. Porque mi madre tuvo que venir pues para ir rotando.

[00:09:18.340 --> 00:09:24.300] - E

Entonces, si tenías 15, estabas en el instituto. Entonces, supongo que esas dos semanas no pudiste ir.

[00:09:24.300 --> 00:09:25.300] - P

No.

[00:09:25.300 --> 00:09:33.900] - E

Vale. ¿Y en algunos otros momentos, aparte de lo que me comento a nuestro hermano, has tenido que salir del cole o del instituto para ir a ayudar a tus padres?

[00:09:33.900 --> 00:10:28.340] - P

Sí. Eh, de pequeña muchas veces, pero me acuerdo una que me marcó mucho, que fue justo un día de una excursión que teníamos que ir hacia X (lugar cerca del municipio). Íbamos a ir justo en bicicleta, que eso es lo que más me animaba a mí, ¿no?, juntarnos todos ir en bici, lo que pasa, que justo la cita, que tenía mi madre, era a las nueve de la mañana. Y nosotros a las nueve de la mañana íbamos a partir para ir hacia X (lugar cerca del municipio). Y madre me decía: "no pasa nada, si no te vas a perder la excursión, en cuanto acabemos te llevo a X (lugar cerca del municipio)" y yo: "no mamá, yo lo que quiero, es ir en bici, con mis amigos, por el camino, no la excursión en sí". Pero bueno, esa experiencia a mí me marcó mucho y ya está. Pero ha habido más veces que he tenío' que salir de clase, pues para ir a las citas y también me gustaba salir, a veces, porque me tocaba matemáticas o lengua, que no me gusta esa asignatura y cuando me sacaba mi madre yo decía: "bien no sé qué". Pero, ahora que lo pienso, está mal en verdad.

[00:10:28.340 --> 00:10:40.620] - E

Vale. Eh, ¿cómo te sentías tú en el momento de tener que interpretar? No solo la dificultad, que ya lo hemos dicho antes, pero ¿tú anímicamente cómo te sentías?

[00:10:40.620 --> 00:11:01.300] - P

Pues, llegaba muy nerviosa, porque a lo mejor tenía miedo de no explicarle todo lo que necesitaba explicarle a mi madre o, a veces, incluso cuando no sabía explicar una palabra, una frase, a lo mejor madre se cabreaba conmigo, o decía: "vamos a ver, pero tú no entiendes español", y yo: "sí, pero es que hay cosas que no puedo explicarte".

[00:11:01.300 --> 00:11:02.300] - E

Claro.

[00:11:02.300 --> 00:11:04.500] - P

Y eso, pues a veces, me ponía nerviosa, pero...

[00:11:04.500 --> 00:11:19.060] - E

Vale. ¿Crees que las experiencias que has vivido durante las situaciones de las que has interpretado han influido en algún aspecto de tu vida o en otro aspecto que te o-, que se te ocurra, que no te haya dicho yo?

[00:11:19.060 --> 00:12:34.940] - P

Eh, positivamente, sí, porque gracias a ello, ahora mismo, yo puedo hacer las cosas por mí misma. Creo que en ese sentido he madurado antes de tiempo. Y, en cosas negativas, pues me ha perdido' muchas cosas. Por ejemplo, estando en el instituto, yo les decía a los profesores que iba a faltar para traducir a mis padres o lo que sea, ellos me decían que sí, pero que en verdad no, no lo entendían. Me ponían falta o una vez incluso tenía un examen y mi madre me dijo: "no pasa nada, vente y luego yo hablo con los profesores que te lo van a repetir" y una vez no me repitieron el examen.

También, una vez que esto sí que me acuerdo, que estamos en.... yo estaba en clase en inglés y una profesora entró super cabreada y dijo: "es que no hacéis nada aquí tal?" Y yo dije: "profesora, yo sí que estoy haciendo cosas en clase". Y coge y me dice: "un parte por hablar". Y en ese momento yo me cabré mucho, llamé a mis padres, o sea, llamé a mi padre, a mi madre y a mi hermana, que estaba los tres en Madrid y yo le llamé y le dije: "mamá no sé qué que me van a poner un parte" y estaba llorando. Y mis padres no podían venir a por mí, porque estaban en Madrid y mi hermana tampoco por traducir, estando ahí. Y en ese momento pos me sentí muy mal, pero bueno, esas son las experiencias que he tenido.

[00:12:34.940 --> 00:12:54.180] - E

Vale. ¿Recuerdas alguna situación en concreto en la que percibieras algún tipo de discriminación no hacía ti sino a las personas para la que estabas interpretando? Solo porque no sabían la lengua. No hacía ti justo si no, a lo mejor tus padres o a las otras personas.

[00:12:54.180 --> 00:13:01.540] - P

Eh, es que eso, la verdad que no... no. A lo mejor de pequeña sí que habrá esto, pero no, yo al ser tan pequeña no me daba cuenta.

[00:13:01.540 --> 00:13:11.340] - E

Vale. ¿Cuál crees que habría sido el resultado si tus padres o tus familiares hubieran podido contar con un intérprete profesional que no fueras tú?

[00:13:11.340 --> 00:13:25.340] - P

Yo creo que positivo, obviamente, porque una persona mayor que entiende el idioma, y sabe cómo expresarse con una persona mayor, pues yo creo que ese *feeling* va a ser mucho mejor que un niño pequeño pa' hablar con una persona mayor.

[00:13:25.340 --> 00:13:33.020] - E

Claro, eh, ¿te gustaría dar tu opinión sobre alguna experiencia que has tenido al interpretar con esa edad o crees que ya lo has contado todo?

[00:13:33.020 --> 00:13:35.540] - P

Sí, yo creo que ya lo he contado todo.

[00:13:35.540 --> 00:13:37.540] - E

Vale. Muchas gracias.

[00:13:37.540 --> 00:13:37.860] - P

De nada.

## **ENTREVISTADA 5**

[00:00:00.000 --> 00:00:07.000] - E

Vale, empezamos. ¿Me podrías decir tu edad y a qué te dedicas?

[00:00:07.000 --> 00:00:12.000] - P

Tengo 35 años y soy autónoma.

[00:00:12.000 --> 00:00:16.000] - E

Vale, ¿a qué te ded- qué trabajo tienes siendo autónoma?

[00:00:16.000 --> 00:00:27.000] - P

Pues... un mini-market, dependienta en mini-market y en un restaurante de comida rápida, camarera.

[00:00:27.000 --> 00:00:37.000] - E

Vale, ¿me podría contar un poco sobre tus orígenes, sobre cómo llegaste a España o si naciste aquí? ¿Y cómo y cuándo llegaron tus padres más o menos?

[00:00:37.000 --> 00:01:03.000] - P

Pues primero emigró mi padre en el 93, creo que fue. Y Después estuvo en España él 4 o 5 años mientras arregló sus papeles. Y en el 98 ya nos hizo la reagrupación familiar y venimos, en aquel entonces tenía yo 9 años, 8 o 9 años.

[00:01:03.000 --> 00:01:07.000] - E

¿Tienes hermanos varones mayores o menores?

[00:01:07.000 --> 00:01:11.000] - P

Sí, mayores y menores, los dos.

[00:01:11.000 --> 00:01:17.000] - E

Vale, eh, cuando llegaron tus padres a España, ¿hablaban español?

[00:01:17.000 --> 00:01:22.000] - P

Mi padre sí, a su manera, pero sí, nosotros no.

[00:01:22.000 --> 00:01:26.000] - E

¿Con tus padres en qué idioma hablas?

[00:01:26.000 --> 00:01:40.000] - P

En árabe, con el tiempo mi padre perdió también el español y ahora solo... habla árabe. Porque trabajó con más marroquí y dejó de trabajar con españoles. Y ya se juntaba más con más marroquí y ya se le fue el español.

[00:01:40.000 --> 00:01:46.000] - E

Vale, ¿aprendiste español desde cero cuando llegaste o ya sabías un poco?

[00:01:46.000 --> 00:01:48.000] - P

No, desde cero.

[00:01:48.000 --> 00:01:50.000] - E

Vale, ¿y lo aprendiste en el cole?

[00:01:50.000 --> 00:01:52.000] - P

Sí.

[00:01:52.000 --> 00:02:08.000] - E

Vale, eh, ¿tú cuando has interpretado, solo has interpretado para tus padres o para otras personas? Y si ha sido para otras personas, ¿quién? Por ejemplo, ¿otros familiares, gente de tu comunidad, algún niño en el instituto o en el cole de tu origen?

[00:02:08.000 --> 00:02:33.000] - P

Pues... la primera vez fue alguna familia porque yo era la única marroquí en el colegio, la primera. Entonces, año después o así, no, a los seis meses vino otra familia. Y el director me tuvo que buscar porque yo no hablaba todavía bien español, pero más o menos me sabía... sabía comunicarme. Y es la primera vez que interpreté, a lo mejor lo hice mal, pero...

[00:02:33.000 --> 00:02:39.000] - E

Y luego, ¿has interpretado para tu familia y otra gente o solo tu familia?

[00:02:39.000 --> 00:02:46.000] - P

Mi familia, las vecinas, a lo mejor si estaba en el médico me llamaba: “¿puedes traducirme?” o cualquier sitio, colegio...

[00:02:46.000 --> 00:02:49.000] - E

¿Y a veces era gente que no conocías?

[00:02:49.000 --> 00:02:50.000] - P

Sí (asiente)

[00:02:50.000 --> 00:03:04.000] - E

Vale. ¿Recuerdas aproximadamente...? No hace falta que me digas una fecha exacta, pero ¿a qué edad empezaste a interpretar para tus padres o para las otras personas, como tú me decías?

¿La primera vez que interpretaste cuándo fue?

[00:03:04.000 --> 00:03:05.000] - P

Fue la del colegio que me buscó el director.

[00:03:05.000 --> 00:03:06.000] - E

¿Y tenías cuántos años?

[00:03:06.000 --> 00:03:07.000] - P

Nueve años.

[00:03:07.000 --> 00:03:22.000] - E

Nueve años vale. ¿En qué tipo de situaciones o lugares has interpretado? Por ejemplo, ¿en consultas médicas, en centros de salud, en hospital, reuniones con los profes, en el ayuntamiento, en la comisaría de policía? Dime los que te acuerdes.

[00:03:22.000 --> 00:03:49.000] - P

Pues... prácticamente en todo, en clínicas privadas que me llevaron... Que esa vez interpreté mal y la médica o no sé quién era se enfadó (ríe). Eh... otra vez... ya está, o sea, colegios, tos' los sitios. Me buscaban las vecinas: "tengo cita en el ayuntamiento, ¿me acompañas?; tengo cita en registro civil, ¿me acompañas?". Y yo perdía clases del colegio pa' ir a interpretar.

[00:03:49.000 --> 00:03:53.000] - E

Vale. ¿Y te pasaba a menudo que perdieSES clase del colegio?

[00:03:53.000 --> 00:03:54.000] - P

Sí.

[00:03:54.000 --> 00:04:00.000] - E

Vale. ¿También porque tus padres te sacaban o solo eran las vecinas las que te decían de...

[00:04:00.000 --> 00:04:21.000] - P

Las vecinas, pero cuando (suspira)... No les quedaba más, entonces me buscaban porque sabían que tenía que perder clase. Una vez me llevó un vecino a otra región y porque era una clínica privada de... ¿Cómo se dice? De que la mujer era infértil y...

[00:04:21.000 --> 00:04:24.000] - E

Ah, vale, de fertilidad.

[00:04:24.000 --> 00:04:33.000] - P

Sí, y, al volver, como se sentían también, no sé, mal por haberme llevado, me dieron 10 euros. Que en aquel entonces para mí era mucho (ríe), me puse muy contenta.

[00:04:33.000 --> 00:04:38.000] - E

Muy bien (ríe). ¿Y ahí fuiste sin tus padres, entiendo, cuando fuiste a otra región?

[00:04:38.000 --> 00:04:41.000] - P

Sí, sola con el hombre y la mujer.

[00:04:41.000 --> 00:04:54.000] - E

Vale. ¿Y, sobre todo, dirías que en centro de salud y en hospitales, como me han dicho, también en el colegio? Vale. ¿Te resultaba difícil tener que interpretar entre las dos lenguas?

[00:04:54.000 --> 00:05:03.000] - P

Cuando era más pequeña sí, porque en español, a lo mejor, lo entendía mejores palabras así diferentes, o sea, palabras raras, pero no sabía cómo explicárselo en la árabe.

[00:05:03.000 --> 00:05:07.000] - E

Vale. ¿Tenías vocabulario en español, pero en árabe te faltaba?

[00:05:07.000 --> 00:05:08.000] - P

Sí.

[00:05:08.000 --> 00:05:18.000] - E

Vale. ¿Y si había palabras y tecnicismos, específicas, que a lo mejor lo entendías, cómo lo hacías?

[00:05:18.000 --> 00:05:22.000] - P

Pues lo explicaba de... a mi manera, pero hasta que entendieran.

[00:05:22.000 --> 00:05:38.000] - E

Vale, vale. ¿Se os ofreció en algún momento, a tus familiares o a la gente para la que interpretabas, la posibilidad de contar con un intérprete o traductor mientras tú interpretabas?

[00:05:38.000 --> 00:05:48.000] - P

No, únicamente en 2017 en un juzgado que tenía una intérprete... no sé cómo se llama.

[00:05:48.000 --> 00:05:49.000] - E

Sí, de árabe.

[00:05:49.000 --> 00:05:50.000] - P

Sí.

[00:05:50.000 --> 00:05:57.000] - E

Vale, ¿pero y tú habías ido ahí interpretar, en el juzgado con tus familiares o con la gente que...?

[00:05:57.000 --> 00:06:08.000] - P

Sí, no, eh, he ido yo y era... o sea, me lo ofrecían ellos, y ya. Y estaba la chica, la llamaron, pero no me hizo falta.

[00:06:08.000 --> 00:06:11.000] - E

¿O sea que interpretaste tú en ese caso?

[00:06:11.000 --> 00:06:12.000] - P

Sí.

[00:06:12.000 --> 00:06:31.000] - E

Vale. ¿Cómo era la comunicación con los trabajadores? Es decir, ¿crees que, que tú fueras menor, influía en algún momento en cómo se comunicaban los trabajadores, por ejemplo, profesores o los médicos o los jueces con las personas con las que interpretabas, porque tú era menor o crees que no?

[00:06:31.000 --> 00:06:41.000] - P

No, hablaban lo que tenía que decir, de... a lo mejor me lo explicaban más despacio o tal, pa' que yo lo entendiese, pero... igual.

[00:06:41.000 --> 00:06:45.000] - E

¿No modificaban el mensaje, era lo mismo y si tú lo entendías bien?

[00:06:45.000 --> 00:07:42.000] - P

Sí, menos en la clínica privada (ríe) que me dijo... me hablaba, te digo el ejemplo. Me dijo: "tenemos que hacer... poner como un trasplante de útero de otra persona", y dice, entonces no sé qué me estaba diciendo y: "y hasta entonces ella no puede bebé", se refería a no puede ser mamá, no puede tener bebé. Y como me ha dicho: "entonces ella no puede bebé", yo le he hecho: "dice que no puedes beber." Yo pensaba que me decía "beber", dice la mujer: "¿pero no puedo beber?" y dice el marido: "¿agua tampoco?" Entonces le pregunté yo a la médica, digo: "¿pero... agua tampoco puede beber?" y dice: "pero ¿qué dices? yo no te he dicho eso, o traduces bien o no sé qué no sé cuánto." Me echó la bronca. Porque ella intentaba hablarme, así como "bebé", pa' que yo lo entiende y yo pensaba que estaba diciendo "beber". Entonces ahí sí que me he echó la bronca por primera vez por interpretar mal (ríe).

[00:07:42.000 --> 00:07:54.000] - E

Vale, eh, ¿tú crees que te posicionabas a favor de alguna de las partes o que eras neutra y solo interpretabas? ¿O en algún momento estaba más del lado de tus familiares o más del lado de los médicos?

[00:07:54.000 --> 00:08:20.000] - P

No, no me he posicionaba. A veces, a lo mejor, la persona que iba a traducirle que está enferma, me decía cosas que... coherentes. Por ejemplo: “me duele el pie, el dedo, dile el dedo y el hueso” y yo le decía “le duele todo”. “No, no, tú dile el hueso, el dedo, el esto” y yo le decía: “la pierna antera así”. Intentaba... facilitar pa' que entiendan lo que era.

[00:08:20.000 --> 00:08:37.000] - E

Vale. ¿Consideras que esta tarea de interpretar afectó a tu rutina, que pueden tener cualquier persona de tu edad? Por ejemplo, tuviste que faltar a clase, me has dicho. ¿O faltabas a menudo o tienes alguna experiencia que hayas faltado más días, que me quieras contar?

[00:08:37.000 --> 00:08:53.000] - P

Sí, porque a veces, a lo mejor, las asignaturas que me tocaban me gustaban, era gimnasia o eran cosas que no teníamos... ver una película y a mí me tocaba faltar ese día, porque tenían una cita de hace 3 meses y sí o sí tenía que faltar. En eso sí.

[00:08:53.000 --> 00:09:06.000] - E

Vale. Cuando... ¿Cómo te sentías tú? Ya no si era difícil o no, que ya me lo has dicho, sino que ¿cómo te sentías tú, tu estado de ánimo, cuando tenías que interpretar? ¿Estabas nerviosa, estabas contenta?

[00:09:06.000 --> 00:09:10.000] - P

Mmm... normal. Estaba ya como acostumbrada.

[00:09:10.000 --> 00:09:11.000] - E

¿Pero las primeras veces, por ejemplo?

[00:09:11.000 --> 00:09:40.000] - P

Nerviosa porque yo tampoco, al principio, tampoco entendía español. Entonces, eh, intentaba entender que yo tampoco entendía o decía: "mira que no sé lo que me está diciendo" y ya está. Eso sí. Pero luego ya bien, a veces, lo usaba a mi favor, faltaba clase, le decía: "es que tenía que ir con mi madre al médico" y los profesores lo entendían. Le decía: “es que mi madre como no entiende” entonces ellos ya no me decían nada. Tenía que ir con mi madre al médico y ya está, no me decían nada por faltar.

[00:09:40.000 --> 00:09:56.000] - E

Vale. ¿Crees que las experiencias que has vivido durante estas situaciones han influido en algún aspecto de tu vida, por ejemplo, en cómo eres, en cómo te relacionas con los demás, en cómo tratas a los que no hablan tu lengua o en cualquier aspecto que se te ocurra?

[00:09:56.000 --> 00:10:28.000] - P

Sí. Soy una persona más social, por ejemplo, mi hermana es más tímida, no trata, no se relaciona mucho con la gente así que no conocen. Yo soy más social, si estoy en un sitio estoy escuchando

que no entiende y le están, por ejemplo, estaba en la extranjería, Policía Nacional y le estaba... un chico con visado que era estudiante y no entendía. Entonces, el policía se estaba enfadando porque no entendía nada. Le dije “¿quieres que se lo explique?”, entonces, o sea, ya como que me relaciono más con gente desconocida.

[00:10:28.000 --> 00:10:31.000] - E

Vale, ¿que eres más abierta en ese sentido?

[00:10:31.000 --> 00:10:33.000] - P

Sí (asiente).

[00:10:32.000 --> 00:10:44.000] - E

Vale, ¿recuerdas alguna situación en concreto en la que las personas para la que tú interpretabas hayan recibido algún tipo de discriminación? ¿Por qué no hablaban la lengua, por ejemplo?

[00:10:44.000 --> 00:10:53.000] - P

Sí, médicos, más bien. Médicos dicen: “la última vez o se trae alguien que le interprete o aquí no venga más.”

[00:10:53.000 --> 00:10:58.000] - E

Vale, ¿y tú qué hacías cuando te decían eso? ¿Se lo decías, lo retenías?

[00:10:58.000 --> 00:11:04.000] - P

No, muchas cosas las retenía. Yo tampoco como no entienden pos, pa'que vamos (ríe)...

[00:11:04.000 --> 00:11:08.000] - E

Vale. O sea, ¿tú elegías la información que le decías al final?

[00:11:08.000 --> 00:11:09.000] - P

Sí.

[00:11:09.000 --> 00:11:22.000] - E

Vale. ¿Crees que habría... cuál crees que habría sido el resultado si tus familiares o esas personas hubieran podido contar con un intérprete profesional que no fuera tú que eres una menor y no harás interprete?

[00:11:22.000 --> 00:11:49.000] - P

Quizás, para mi punto de vista, yo creo que... como que hubieran eh... dao' más importancia a la lengua y la hubieran aprendido antes. Porque no es lo mismo que lleves una persona de confianza a tener que estar pidiendo un intérprete cada vez que vayas. Yo creo que ya se hubieran como espabilado para aprender el idioma, porque de la otra forma se relajan.

[00:11:49.000 --> 00:11:59.000] - E

Vale, ¿y crees que la conversación hubiese sido más fluida o menos si hubiesen tenido un intérprete profesional?

[00:11:59.000 --> 00:12:01.000] - P

Depende, no sé.

[00:12:01.000 --> 00:12:09.000] - E

Vale. ¿Te gustaría dar tu opinión sobre algunas experiencias que no has contado que hayas tenido a esa edad?

[00:12:09.000 --> 00:12:20.000] - P

Pues al principio, mmm... cuando tuvo mi madre a mi hermano pequeño, que lo tuvo con cesaría, tenía que estar ocho días ingresada. Estuve yo con ella.

[00:12:20.000 --> 00:12:22.000] - E

¿Los ocho días?

[00:12:22.000 --> 00:13:26.000] - P

Sí, mi hermana mayor es más tímida y le da vergüenza hablar. Y mi hermano pues como es mi madre no va... le daría vergüenza, digo yo traducir cosas así íntimas como... cosas personales o de mujeres como digamos (ríe). Entonces me llamaba a mí. Como que soy la más espabilada. Una vez me pidió, necesitaba, ¿laxante? tubito de laxante. Y yo, pues como tenía diez años, me daba vergüenza decirle "la cosa esa de caca", entonces he ido a las enfermeras, le he dicho: "tiene la barriga muy dura, necesita esa cosa" y ellas sabía lo que era. Pero querían... la hacía gracia y querían que yo lo diga. Me decían: "pero ¿qué es, qué le pasa?" Y yo decía: "no barriga, tiene barriga muy dura y quiere eso" y me decían: "pero ¿eso qué, qué le pasa? dime lo qué es". Y estaba yo ahí un rato pasando vergüenza, no lo he dicho y al final dice: "venga, toma". Eso sí que... estaba un buen rato como "tierra trágame, como se lo digo". Que no es nada en verdad, pero como ahora más pequeña me daba vergüenza.

[00:13:26.000 --> 00:13:36.000] - E

Que pasabas vergüenza, claro. Y entonces me dices que estuviste ocho días en el hospital con tu madre. ¿O sea que estuviste ocho días seguidos faltando a clase? ¿Y en esa época ibas al instituto?

[00:13:40.000 --> 00:13:41.000] - P

Sí, eh, sí, sí (asiente)

[00:13:41.000 --> 00:13:47.000]

Vale, o sea que estuviste ocho días sin ir al ins-, vale. Pues ya hemos terminado si no tienes nada más que añadir.

[00:13:47.000 --> 00:13:48.000] - P

No.

[00:13:48.000 --> 00:13:50.000] - E

Vale, muchas gracias.

## **ENTREVISTADA 6**

[00:00:00.000 --> 00:00:05.000] - E

Bueno, ¿me podrías decir tu edad y a qué te dedicas?

[00:00:05.000 --> 00:00:15.000] - P

Eh, tengo 27 años y soy camarera en un salón de juegos, bueno, más correctamente es oficial de sala.

[00:00:15.000 --> 00:00:24.000] - E

Perfecto, ¿me podrías contar un poco sobre tus orígenes, sobre cómo llegaste a España o si naciste aquí y cómo y cuándo más o menos llegaron tus padres?

[00:00:24.000 --> 00:00:38.000] - P

Bueno, me vine me dijo mi madre con 9-10 meses, eh bueno, yo soy de Marruecos, y nada, pos desde que tengo memoria, me... recuerdo vivir en España.

[00:00:38.000 --> 00:00:41.000] - E

Vale, ¿llegaste de bebé con tus padres a la misma vez?

[00:00:41.000 --> 00:00:43.000] - P

Sí (asiente), al mismo tiempo.

[00:00:43.000 --> 00:00:47.000] - E

Vale, ¿tienes hermanos varones que sean mayores o menores que tú?

[00:00:47.000 --> 00:00:57.000] - P

Sí, somos seis hermanos, cuatro chicas y dos chicos y mayores que yo tengo dos chicas y un chico, y menores, una chica y un chico.

[00:00:57.000 --> 00:01:03.000] - E

Perfecto. Cuando llegaron tus padres aquí a España, ¿hablaban español?

[00:01:03.000 --> 00:01:04.000] - P

No.

[00:01:04.000 --> 00:01:05.000] - E

¿Ninguno de los dos?

[00:01:05.000 --> 00:01:06.000] - P

No sabían.

[00:01:06.000 --> 00:01:12.000] - E

Vale, ¿y tú en casa en ese momento cuando era menor y ahora, en qué idioma hablas con tus padres?

[00:01:12.000 --> 00:01:14.000] - P

Hablaba en marroquí.

[00:01:14.000 --> 00:01:16.000] - E

Vale, ¿en dariya, siempre?

[00:01:16.000 --> 00:01:17.000] - P

Sí, sí (asiente).

[00:01:17.000 --> 00:01:18.000] - E

Porque claro, ellos no sabían español, supongo.

[00:01:18.000 --> 00:01:19.000] - P

Claro.

[00:01:19.000 --> 00:01:25.000] - E

Vale. ¿Tú aprendiste español desde cero cuando llegaste? Porque tenías...

[00:01:25.000 --> 00:01:39.000] - P

Sí, la verdad que no recuerdo un momento exacto de decir: "he aprendio' español", porque como desde que tengo uso de razón, me... recuerdo que he crecio' aquí, he ido aprendiendo los dos al mismo tiempo.

[00:01:39.000 --> 00:01:44.000] - E

Vale, ¿y los... el idioma de tu país de origen, ¿cómo lo aprendiste?

[00:01:44.000 --> 00:01:51.000] - P

Eh... hablando en casa, pero tampoco tengo recuerdo de... soy consciente de que he aprendio', no.

[00:01:51.000 --> 00:01:55.000] - E

Vale, ¿no has ido ningún tipo de clase ni nada, simplemente en casa?

[00:01:55.000 --> 00:02:05.000] - P

Simplemente en casa y recuerdo que sobre los 10 años o así, mi padre nos llevaba a la mezquita a todos los domingos para que nos enseñaran a leer y a escribir en árabe.

[00:02:05.000 --> 00:02:07.000] - E

Vale, ¿tú sabes leer y escribir en árabe?

[00:02:07.000 --> 00:02:11.000] - P

Sí, regulin, pero sí (ríe). Me falta práctica (ríe).

[00:02:11.000 --> 00:02:25.000] - E

Vale, eh, cuando eras menor, cuando has interpretado, eh ¿has interpretado solo para tus padres o para otras personas? Y si eran otras personas, por ejemplo, ¿quiénes eran, familiares, otra gente de tu comunidad, niños en el cole de tu mismo origen?

[00:02:25.000 --> 00:02:52.000] - P

Sí, he traducido a mis padres, a amigas, vecinas de mi madre. Por ejemplo, a desconocidas, por ejemplo, en un hospital o que se te acerquen y te pregunten o en la calle que te pregunten sobre alguna dirección o... también acompañaba a lo mejor compañera de piso a hacer algunos trámites...

[00:02:52.000 --> 00:02:53.000] - E

Vale.

[00:02:53.000 --> 00:02:54.000] - P

Y eso.

[00:02:54.000 --> 00:03:02.000] - E

Vale, ¿recuerdas más o menos aproximadamente a qué edad empezaste a interpretar? ¿O a traducir?

[00:03:02.000 --> 00:03:05.000] - P

Mmm... diría que sobre los 9-10 años, sí.

[00:03:05.000 --> 00:03:26.000] - E

Vale. ¿Y en qué tipo de situaciones o lugares has interpretado? Te voy a dar algunos ejemplos, ¿vale? ¿En consultas médicas en el centro de salud, consultas en el hospital, reuniones con los profesores, en el ayuntamiento, en la comisaría de policía, en todos estos ámbitos... con la asistenta social? Los que me puedas decir.

[00:03:26.000 --> 00:03:48.000] - P

Mmm... he traducido, por ejemplo, en reuniones escolares, madres que vienen a hablar con el profesor al cole, en el centro médico, en la calle de que a lo mejor te ven por los rasgos y te preguntan. Por ejemplo, en la oficina de correos hace poco. Y ya está.

[00:03:48.000 --> 00:03:57.000] - E

Vale. Cuando me dices que has interpretado o traducido para madres en el colegio, ¿eran otras madres que no eran la tuya por lo tanto no las conocías?

[00:03:57.000 --> 00:04:09.000] - P

Sí, eran madres de alumnos de otros cursos, que a lo mejor los llamaba el profesor para hablar con ellos, pero como no entendían, el profesor, mismo, me llamaba a mí para salir a traducir.

[00:04:09.000 --> 00:04:11.000] - E

Vale, ¿era el profesor el que te llamaba y no la madre?

[00:04:11.000 --> 00:04:12.000] - P

Sí, sí, era el profesor.

[00:04:12.000 --> 00:04:22.000] - E

Vale. ¿Te resultaba difícil, en ese entonces...? Supongo que ahora con el tiempo es más fácil, pero cuando eras pequeña ¿te resultaba difícil tener que interpretar entre las dos lenguas?

[00:04:22.000 --> 00:04:33.000] - P

Mmm un poco, porque claro, no, no tenía práctica y había muchas palabras que yo no entendía porque no las utilizaba en mi idioma.

[00:04:33.000 --> 00:04:34.000] - E

Claro.

[00:04:34.000 --> 00:04:40.000] - P

¿Sabes? Eran palabras a veces un poco técnicas y como no las usaban o no sabía cómo se dicen.

[00:04:40.000 --> 00:04:52.000] - E

Claro, vale pues, justo la siguiente pregunta es que, si había tecnicismos, es decir, palabras técnicas como tú dices, que a lo mejor no entendías, ¿tú que hacías, dabas un sinónimo, lo explicabas o hacías otra cosa?

[00:04:52.000 --> 00:04:57.000] - P

Sí, lo intentaba explicar... de la mejor manera posible. A veces me entendían, a veces no (ríe).

[00:04:57.000 --> 00:05:06.000] - E

Vale. ¿En algún momento en el que tú interpretaste, se os ofreció alguna posibilidad de tener un intérprete o un traductor?

[00:05:06.000 --> 00:05:17.000] - P

No, nunca. Hasta día de hoy, nunca. Nunca he visto un intérprete en ningún sitio así, público, hospital o algo parecido.

[00:05:17.000 --> 00:05:30.000] - E

Vale, ¿y cómo era la comunicación con los trabajadores? Es decir, ¿tú crees que el que tú fueras una menor, influía en cómo se comunicaban los profesores o médicos, con tus padres o con las personas de las que interpretabas?

[00:05:30.000 --> 00:05:44.000] - P

Mmm sí, por ejemplo, eh bueno, me hablaban de una manera también muy fácil, muy sencilla, para que yo pudiera traducir, o sea, a lo mejor muchas cosas no me la decían.

[00:05:44.000 --> 00:05:52.000] - E

Vale. ¿O sea que decía que te facilitaban la comunicación porque tú era menos, que lo mejor piensan no lo entiende?

[00:05:52.000 --> 00:05:53.000] - P

Sí (asiente), claro.

[00:05:53.000 --> 00:06:02.000] - E

Vale. ¿Tú crees que cuando tú interpretabas, te posicionabas a favor de los trabajadores o de tus familiares o que eras neutra?

[00:06:02.000 --> 00:06:07.000] - P

Mmm era neutra. Sí, era neutra.

[00:06:07.000 --> 00:06:11.000] - E

¿Tú te limitabas a traducir y ya está, no defendías a uno ni a otro?

[00:06:11.000 --> 00:06:13.000] - P

No, simplemente traducía...

[00:06:13.000 --> 00:06:14.000] - E

Vale.

[00:06:14.000 --> 00:06:15.000] - P

Lo que sabía por el momento.

[00:06:15.000 --> 00:06:31.000] - E

Vale. ¿Consideras que la tarea de interpretar afectó en algún momento en la rutina que tienen las personas de tu edad? Por ejemplo, que tú recuerdes, ¿te paso alguna vez que tuvieses que faltar clase o... otra cosa que tú quieras añadir?

[00:06:31.000 --> 00:06:43.000] - P

Faltar a clase no, pero, por ejemplo, yo qué sé ir por la calle, mira por ejemplo una anécdota, de ir por la calle y que me llame la vecina para que por favor la acompañe al médico o sí...

[00:06:43.000 --> 00:06:47.000] - E

Vale, pero ¿lo que es faltar a clase y cosas así...?

[00:06:47.000 --> 00:06:53.000] - P

Faltar a clase, no. Pero a lo mejor ir con mi madre de... “acompañe para traducir” y a lo mejor yo ya tener mis planes.... para ir a traducir... pues eso sí que lo he hecho muchas veces.

[00:06:53.000 --> 00:06:59.000] - E

Claro, vale, ¿tú cómo te sentías...? No si era difícil que ya me lo has respondio', pero ¿cómo estabas tú de ánimos cuando tenías que interpretar?

[00:06:59.000 --> 00:07:18.000] - P

Pues según... generalmente bien, pero si a lo mejor tenía que hacer mis cosas, tenía otras tareas, pues eso a veces pues... me entorpecía el día.

[00:07:18.000 --> 00:07:35.000] -E

Vale. Y ¿crees que las experiencias que han vivido durante las situaciones en las que actuaste, como intérprete, han influenciado... han influido en algún aspecto de tu vida, por ejemplo, en

cómo eres, o como tratas a las personas que no hablan tu idioma, o en otro aspecto que se te ocurra?

[00:07:35.000 --> 00:08:00.000] - P

Sí, la verdad que a veces es como... Si voy al hospital... Estoy como a veces un poco más alerta, digo: "a ver si no entienden y necesitan ayuda", y a veces, pos claro, si... según cómo yo me arregle, o se pisan que soy latina, los marroquíes se piensan que soy de todo. A veces digo: "ostras, a ver si necesita ayuda y aquí no hay nadie que le traduzca", es como un poquito más empática, como en ese sentido.

[00:08:00.000 --> 00:08:04.000] - E

Vale, como que estás más alerta de las situaciones que pasen a tu alrededor de lo que estabas antes.

[00:08:04.000 --> 00:08:05.000] - P

Sí, sí (asiente).

[00:08:05.000 --> 00:08:16.000] - E

Vale, ¿tú recuerdas alguna situación en la que percibirás algún tipo de discriminación hacia las personas para las que tú estabas interpretando, sobre todo, porque no conocían su lengua?

[00:08:16.000 --> 00:08:17.000] - P

Sí.

[00:08:17.000 --> 00:08:19.000] - E

No hacia ti, sino hacia las personas.

[00:08:19.000 --> 00:09:24.000] - P

Sí, por ejemplo... Vamos a ver, por ejemplo, dos veces. Eh... por ejemplo, mi padre que encima esto es superanécdota, que fuerte... Me dijo: "bueno, acompáñame a Crevillente que solamente me tienes que traducir" y yo: "¿el qué? y él: "no te preocupes, tú vente". Y, entonces, lo acompaño y me lleva como a una oficina, no sé si era el ayuntamiento, no me acuerdo... a una oficina. Y empieza a decirle: "dile que me han cortao' el agua y que llevo unos cuatro días con el agua cortao' (ríe) y necesito que me ayude o que me lo fraccione para poder pagarlo, tal". Y el hombre se puso como muy... no te voy a decir racista porque seguro que el hombre es así con todo el mundo, pero empezó como atacar a mi padre. A decirle: "entonces ¿qué pasa, que no os ducháis, que estáis sin ducharse? ¿Qué no sé qué, que qué queréis, que os demos una ayuda?". Como que empezó a hablar mal, encima que estaba tol mundo ahí escuchando y yo... qué vergüenza, es como que me lo puso muy difícil.

[00:09:24.000 --> 00:09:26.000] - E

Y en ese caso, ¿tú qué hiciste, interpretaste todo...?

[00:09:26.000 --> 00:09:32.000] - P

Yo seguí interpretando (ríe), como... ¿sabes? Como a la defensiva también porque me sentía atacada.

[00:09:32.000 --> 00:09:34.000] - E

Claro, al final se está metiendo con tu familia, al final (ríe).

[00:09:34.000 --> 00:09:44.000] - P

Sí, y la verdad que me hizo pasar un momento muy incómodo. Y es como mi padre tampoco me quiso decir para qué era para no incomodarme.

[00:09:44.000 --> 00:09:59.000] - E

Para que, a lo mejor dijese: "no, no voy". Vale, y pues, vale, ¿cuál crees que habría sido el resultado si tus padres o los familiares o las personas para las que has interpretado hubieran podido contar con un intérprete profesional que no fueras tú, que eres una menor?

[00:09:59.000 --> 00:10:23.000] - P

Yo creo que, si hubiera habido un intérprete, ese hombre igual hubiera respetado más, porque yo era muy pequeña, a lo mejor, tendría también 12 años o 13 años o así. Entonces, como que se ha aprovechao', luego me está atacando a mí que soy una niña, pero si hubiera habido un intérprete, eh... yo creo que ese intérprete igual pudiera haber denunciado esa situación de discriminación o no sé.

[00:10:23.000 --> 00:10:31.000] - E

Claro (asiente). En general, en otros aspectos, en todas las veces que tú has sido, ¿cómo crees que hubiese sido la comunicación si hubiese habido un intérprete?

[00:10:31.000 --> 00:10:39.000] - P

Pues mucho más respetuosa, más clara, más precisa, hubiera sabido transmitir el mensaje mucho mejor, vamos.

[00:10:39.000 --> 00:10:45.000] - E

Claro, eh ¿te gustaría dar tu opinión sobre alguna otra experiencia que quieras contar al haber tenido que interpretar?

[00:10:45.000 --> 00:11:43.000] - P

Por ejemplo, una anécdota, la hermana de una amiga, eh bueno de la X (nombre marroquí), una vez (ríe) me dice: "ven, acompáñame aquí al médico". Y ella es super tímida, super tímida. Y me decía: "dile que me duele, que me duele aquí". Y no me quería decir el qué, entonces yo le decía la médica: "dice que le duele allí" y la médica me decía: "¿que le duele el qué?" y ella como era tan tímida. Y resulta que después de estar varios minutos ahí intentando sacarle la información, digo: "si ya ves tú digo, di lo que te duele porque el médico si no te va a dar otra

cosa". Resulta que era que le dolía el dolor de la menstruación, pero le daba tanta vergüenza decirlo que... que se estaba aguantando y como al final ya estaba aguantando tanto dolor que tuvo que buscar un traductor para que le traduzca, pero ni, aun así. Como, a veces, en ese aspecto te lo ponen muy difícil.

[00:11:43.000 --> 00:11:47.000] - E

Vale, ¿porque crees que a lo mejor no hay confianza suficiente como para...?

[00:11:47.000 --> 00:11:51.000] - P

Sí, como que le da vergüenza, entonces, por ejemplo, eso, a lo mejor, igual en un médico debería haber hombre y mujer.

[00:11:51.000 --> 00:11:52.000] - E

Claro...

[00:11:53.000 --> 00:12:00.000] - P

Intérprete... porque, por ejemplo, como en este caso, si le da mucha vergüenza, y, sobre todo, de nuestra cultura con un hombre muchísimo menos.

[00:12:00.000 --> 00:12:04.000] - E

Claro. Vale. Pues ya hemos terminado. Muchas gracias.

[00:12:04.000 --> 00:12:05.000] - P

De nada.