

Multilingüismo en Finlandia. La agencia humana de las madres inmigrantes en la socialización de las lenguas de herencia

*Minna Intke-Hernandez*¹
Universidad de Helsinki, Finlandia

Resumen

Este artículo examina qué es lo que hacen madres inmigrantes hispanohablantes en Finlandia como agentes activas para apoyar la socialización lingüística de sus hijos. El enfoque principal está en las narrativas de estas madres y las decisiones que toman en su vida cotidiana. A partir de un estudio etnográfico se explora el caso de cuatro madres inmigrantes hispanohablantes (dos centroamericanas y dos europeas) en Finlandia, aplicando para ello análisis de nexos (Scollon y Scollon 2004). Como agentes activas, las madres inmigrantes se esfuerzan mucho en su vida diaria para fomentar la socialización lingüística de sus hijos. En las narrativas se pueden identificar tres discursos principales que giran en torno de la agencia humana de estas cuatro madres y la socialización lingüística: 1) el discurso sobre las actividades diarias, 2) el discurso de los contactos sociales y 3) el discurso acerca de la conciencia lingüística.

Palabras clave: agencia humana, socialización lingüística, maternidad, inmigración

¹ Para correspondencia, dirigirse a: Minna Intke-Hernandez (minna.intke@helsinki.fi). ORCID iD: 0000-0001-9843-7961. Fabianinkatu 26, 00100 Helsinki, Finlandia.

MULTILINGUALISM IN FINLAND. THE AGENCY OF IMMIGRANT
MOTHERS IN THE SOCIALIZATION OF HERITAGE LANGUAGES

Abstract

This paper examines what immigrant mothers in Finland do as active agents to support their children's language socialization. The main focus is on the narratives of the mothers and the decisions they make in their daily lives. This ethnographic study explores the case of four Spanish-speaking immigrant mothers (two Centroamerican and two European) in Finland. The data is analyzed using nexus analysis (Scollon y Scollon 2004). As active agents, migrant mothers work a lot in their daily lives to foster the linguistic socialization of their children. In the narratives of this research's data, three main discourses can be identified: 1) the discourse on daily activities, 2) the discourse on social contacts and 3) the discourse of linguistic awareness.

Keywords: human agency, language socialization, motherhood, migration

Recibido: 21/06/23

Aceptado: 29/07/23

1. CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL

Finlandia ha sido históricamente un país bilingüe en el que el finés y el sueco han sido las lenguas predominantes y oficiales. El estatus oficial de ambas lenguas oficiales está anclado en la Constitución. Asimismo, se han hablado tradicionalmente otras lenguas regionales y minoritarias, como la lengua sami en el norte de Laponia. Entre otras lenguas minoritarias habladas, encontramos el ruso y, dentro de grupos más pequeños, la lengua romaní, el yidis y el tártaro. Por otro lado, cabe mencionar que en los últimos años la diversidad lingüística ha aumentado considerablemente en Finlandia de la mano de la inmigración, lo que ha llevado a que, en la actualidad, según el registro civil, se hablen casi 160 lenguas (Tilastokeskus 2021), aunque en la práctica son muchas más las lenguas que se hablan. Esto se debe a que las autoridades solo admiten oficialmente una única primera lengua (L1) por persona, de modo que muchas lenguas quedan sin registrar.

En este tipo de contextos histórico-culturales se tienden a crear políticas lingüísticas gubernamentales que a menudo se perciben como leyes diseñadas

para influir en la “vida lingüística de las personas” (Shohamy 2006: 185), como también se observa en el caso de Finlandia: las autoridades finlandesas reconocen el valor de que los niños aprendan y mantengan sus propias lenguas, siendo el sistema escolar finlandés garante de ello al ayudar a las familias inmigrantes y binacionales a educar a sus hijos para que crezcan multilingües. Utilizando la ley finlandesa como recurso, el Currículo Nacional de Educación General Básica (CNEGB 2014: 87) garantiza que los alumnos tengan derecho a mantener y desarrollar su cultura de herencia y su *oma äidinkieli*, término empleado por el Estado finlandés y que literalmente se traduce al español como ‘propia lengua materna’, y a que se les enseñe esta lengua siempre que sea posible. El currículo promueve la conciencia lingüística y cultural y, de hecho, adopta una postura favorable a la hora de apoyar el multilingüismo de los alumnos y el desarrollo de la identidad y la autoestima de los alumnos multilingües en la medida en que constituyen competencias clave para llevar una vida equilibrada como miembros activos de la comunidad finlandesa (CNEGB 2014: 87).

Sin embargo, en los contextos educativos multilingües cada vez más comunes en la Finlandia actual, las diferentes L1 o lenguas de herencia (LH) no se encuentran en la misma posición (Kinossalo, Jousmäki e Intke-Hernandez 2022), ya que la implementación del CNEGB tiene lugar a nivel local. Esto significa que la decisión de enseñar o no las LH, las formas en que se organiza esta enseñanza y las medidas generales que se toman para apoyar el desarrollo de la identidad lingüística y cultural se deciden en los municipios y en las escuelas de manera individualizada (CNEGB 2014: 88).

Debido a esto, en el día a día del contexto escolar de algunos colegios, el uso y las posibilidades del aprendizaje de las LH pueden ser escasos o hasta inexistentes. En algunos casos, las clases de LH se imparten en otro colegio o en otro barrio, lo cual es un obstáculo para muchas familias, que no desean que sus niños vayan solos en el transporte público a otro barrio; hay casos en que ni siquiera existe este transporte público. Si se trata de un municipio pequeño, puede ser que el número mínimo de alumnos requerido no se alcance, de modo que no se puede formar un grupo para ofrecer clases en LH. Debido a estas limitaciones, es necesario estudiar las prácticas lingüísticas diarias de las familias, ya que influyen mucho en la identidad del niño y en su disposición a utilizar diferentes lenguas. Dado que los padres son los principales gestores de la política lingüística familiar (PLF), a menudo suelen ser ellos quienes deciden qué lengua o lenguas son apropiadas y favorables desde el punto de vista familiar para que dicho conocimiento les pueda servir mejor en la vida (Nandi 2021: 6). Muchos hablantes de lenguas minoritarias (habladas por minorías indígenas o migrantes) ejercen su agencia humana

y se esfuerzan por mantener y transmitir sus lenguas dentro del hogar y a través de las interacciones cotidianas (Nandi 2021: 1).

Este estudio etnográfico explora el caso de cuatro madres inmigrantes hispanohablantes (dos centroamericanas y dos europeas) en Finlandia. Los datos se analizan aplicando análisis de nexos (Scollon y Scollon 2004). El artículo examina qué es lo que hacen las madres inmigrantes en Finlandia como agentes activas para apoyar la socialización lingüística de sus hijos. Aunque el enfoque principal está en las narrativas de las madres y las decisiones que toman en su vida cotidiana, no solo los *expertos* (en este caso, las madres) tienen un rol activo y agentivo en los procesos de socialización, sino también los *novatos* (en este caso, los niños) pueden tenerlo, tal como se advierte más adelante.

2. ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO

Para investigar qué es lo que hacen las madres inmigrantes como agentes activas en su día a día para apoyar la socialización lingüística de sus hijos al finés (lengua local) y al español (su L1), elegí la etnografía como método de investigación. La etnografía es una orientación de investigación antropológica que se utiliza en varias disciplinas diferentes y para la cual no existe una única definición común (Pitkänen-Huhta 2011: 91; Hämeenaho y Koskinen-Koivisto 2014: 7). La etnografía, entre otras cosas, teoriza los fenómenos de la realidad cotidiana a través de datos recopilados mediante la observación y el trabajo de campo (Lappalainen 2007; O'Reilly 2011). Uno de sus objetivos es llegar a comprender la realidad de los grupos marginados, silenciados y con poco o ningún poder sobre el sistema en la sociedad en la que viven (Hämeenaho y Koskinen-Koivisto 2014: 24). Como señalan Ennsner-Kananen e Iikkanen (2022), la investigación sobre inmigrantes a menudo se centra en las heridas psicológicas y su vulnerabilidad, sin destacar frecuentemente su agencia humana. Tuck y Yang (2014: 226) cuestionan con determinación los estudios en los que a las personas consideradas más vulnerables y menos privilegiadas se les permite únicamente contar su sufrimiento, sus debilidades y su dolor. Las madres inmigrantes a menudo son vistas y consideradas precisamente como personas vulnerables y con poco poder; por eso en este artículo quiero resaltar su papel activo en la socialización lingüística de sus hijos para que podamos ser testigos de su importante labor diaria y verlas como algo más que un grupo vulnerable.

En este estudio, la etnografía abarca tanto el método como la orientación de la investigación. He estado presente en el campo de investigación y he participado activamente en las actividades que la enmarcan. La recopilación de datos se ha llevado a cabo en el campo a través de la interacción continua con las participantes, por lo que la observación ha sido participativa. La investigación etnográfica se caracteriza por el hecho de que no se limita a la producción de información, sino que examina, explica y busca revelar las relaciones de poder sociales y culturales y sus efectos sobre las actividades de los individuos y las comunidades (Hämeenaho y Koskinen-Koivisto 2014: 26). La orientación de la investigación etnográfica de este estudio significa que ha sido una actividad con propósito de influir en las condiciones actuales: he procurado entender mejor los procesos de socialización lingüística y el papel de la agencia humana en colaboración e interacción con las madres.

Para poder responder a la pregunta de investigación y para entender mejor cómo las madres ejercen su agencia humana, las he entrevistado y he escuchado lo que cuentan sobre sus experiencias e interpretaciones, lo cual trae la perspectiva émica a esta investigación. El análisis de los datos que se basa en las observaciones y reflexiones de la investigadora se puede entender como la perspectiva ética. Como es inevitable que el cuerpo histórico (*cf.* §4.2) de la investigadora influya hacia dónde dirigimos la mirada, las observaciones nunca pueden ser neutrales del todo. Por lo tanto, es importante que, como investigadora, reflexione y admita que las observaciones e interpretaciones las he hecho desde mi cuerpo histórico: el hecho de que yo también sea madre ha influido en la investigación desde el momento en que elegí el tema hasta este preciso instante.

El hecho de ser madre de una familia multilingüe me ha facilitado el acceso a la vida cotidiana de las madres investigadas. También me ha servido para establecer una relación de confianza al compartir con ellas cuestiones y perspectivas relacionadas con la maternidad. No obstante, soy consciente de que mi realidad se diferencia de la suya, ya que nací y crecí en Finlandia, mientras que ellas llegaron a mi país siendo adultas y han debido y deben por ello enfrentarse a retos cotidianos relacionados con el aprendizaje de la lengua, la integración y las diferentes actitudes hacia la migración.

3. MARCO TEÓRICO

En línea con la actual corriente principal de las lingüísticas aplicadas, entiendo que el concepto de la lengua consiste en acción social, prácticas sociales y recursos lingüísticos o semióticos (Pennycook 2010; Makoni y Pennycook 2007). Considero el aprendizaje de lenguas y la socialización lingüística como una actividad social situada (véase Kurhila 2003, 2006; Atkinson 2011; Douglas Fir Group 2016), y entiendo el desarrollo de las habilidades lingüísticas como una capacidad creciente para poder actuar en diferentes situaciones sociales (Pallotti y Wagner 2011). En los siguientes subapartados, presento el marco teórico de mi investigación y los conceptos relevantes que permiten arrojar más luz sobre lo que significa la lengua como actividad social en el contexto de esta investigación.

3.1. LA PERSPECTIVA ECOLÓGICA Y EL ENFOQUE SOCIOCOGNITIVO

Según la perspectiva ecológica sobre el aprendizaje de lenguas y el enfoque sociocognitivo, la lengua y el uso de la lengua se entienden en esta investigación como una actividad corporal, donde se transmiten significados a través de la comunicación verbal con expresiones faciales y gestos, que se apoya a su vez en el entorno material (van Lier 2000: 251). Aunque se entiende que la lengua nace, crece y se desarrolla en la acción, este punto de vista no niega la importancia del lado cognitivo: la lengua es tanto una actividad social como cognitiva; estas dos caras no pueden separarse la una de la otra (Atkinson 2002: 534, 537). La cognición se distribuye más allá del individuo hacia la comunidad circundante y sus diversos artefactos (Atkinson 2002: 531; 2011: 143–144; Cowley 2009, 2011; Dufva y Aro 2015: 37–38). En otras palabras, la cognición es compartida: además de su propia reserva cognitiva, el usuario de la lengua puede hacer uso de las posibilidades (*affordances*) de su entorno físico, así como de la reserva lingüística de otros hablantes y el apoyo que estos le ofrecen (Atkinson 2002: 531). El aprendizaje y uso de las lenguas es una actividad en la que un individuo utiliza recursos compartidos junto con sus propios recursos cognitivos, es decir, las reservas sociales y materiales del entorno (Bernández 2004, 2005, 2008; Dufva, Aro y Suni 2014). El entorno proporciona una reserva semiótica a partir de la cual un individuo construye significados con otros individuos (van Lier 2000: 252). La habilidad lingüística es una habilidad situacional que permite al usuario de la lengua percibir y utilizar los recursos que ofrece el entorno (Dufva, Aro y Suni 2014: 25).

Según van Lier (2002: 147), la socialización lingüística requiere actividad y compromiso por parte del individuo, pero el entorno también juega un papel decisivo en ello. El entorno físico y social con sus actores y diversos artefactos ofrecen material lingüístico y posibilidades de aprendizaje (*affordances*), y el individuo percibe y selecciona aquellos que son significativos para él. Es un proceso recíproco entre el entorno y el individuo, por lo que el foco no está en componentes separados y sueltos, como palabras, oraciones o normas gramaticales, sino en relaciones de interacción (van Lier 2000). El aprendizaje y la socialización lingüística comienza cuando un individuo percibe los recursos de su entorno, actúa en base a ellos y los interpreta y analiza (van Lier 2000: 251). Con el término *entorno*, van Lier se refiere al mundo físico, social y simbólico (2000: 21). En esta investigación, el entorno físico significa el mundo en el que las madres y sus hijos viven y actúan a diario. Este mundo incluye el hogar y sus alrededores y todos los lugares donde las madres y los niños desarrollan su vida cotidiana. El entorno físico también incluye los artefactos materiales que utilizan. El entorno social está formado por las personas que están presentes en el entorno físico o virtual de madres e hijos. En nuestro caso, el entorno social incluye, por ejemplo, a otras madres y a otros niños, conocidos, autoridades, amigos, posibles compañeros de estudio o trabajo, así como diversos miembros de las comunidades del mundo virtual y personas contactadas a través de las redes sociales y diversos medios de comunicación. El entorno simbólico consiste en símbolos y sistemas de signos que aparecen en el habla, la escritura, la literatura y el mundo de las imágenes, que las madres y sus hijos encuentran y utilizan en su entorno físico y social.

3.2. MULTILINGÜISMO Y TRANSLINGÜAJE

El multilingüismo, la corporeidad y la multimodalidad están muy relacionados con el giro social y el cambio de paradigma en la lingüística de la década de 1990 (Block 2003). Con el giro social, el aprendizaje de lenguas comenzó a estudiarse en situaciones de uso auténticas, lo cual destacó el hecho de que, además de los recursos verbales, los recursos semióticos situacionales y el apoyo que ofrece el entorno material son relevantes en el uso de la lengua (Kurhila, Kotilainen y Kalliokoski 2019: 16). La expresión lingüística es en realidad inevitablemente multimodal, es decir, se transmiten a través de varios canales diferentes, ya que los gestos y las expresiones faciales son una parte inseparable de la interacción hablada (Haddington y Kääntä 2011).

El concepto del translenguaje describe el uso de la lengua como una actividad social en contextos bilingües o multilingües (Blackledge y Creese

2010). El término también se refiere a la utilización flexible de los recursos que emplean las personas para comunicar (Canagarajah 2011: 4–5; García 2009; Nikula y Moore 2016). Lo crucial en la perspectiva del translenguaje es la idea de que las lenguas no son unidades separadas o habilidades separables y sueltas, sino que forman un sistema integrado (Canagarajah 2011). Así pues, la lengua se ve principalmente como una acción y una forma de comunicar que no se puede reducir a o establecer en códigos estáticos.

Desde la perspectiva del translenguaje, la lengua es vista como un recurso flexible, de fusión y dinámico (Blommaert y Jie 2010), que no se limita a las lenguas *nombradas* u *oficiales* u otros límites artificiales definidos por las personas, sino que los hablantes las usan de manera flexible y creativa en su interacción mutua. Según Li Wei (2018), el translenguaje describe las realidades y prácticas lingüísticas de nuestro tiempo que cruzan los límites de las lenguas nombradas y las diferentes formas y registros lingüísticos.

La definición de los límites lingüísticos suele tener una carga política e ideológica y, a veces, también es arbitraria. Sin embargo, en la interacción cotidiana, los usuarios de la lengua utilizan con flexibilidad diferentes recursos multimodales y se mueven con naturalidad entre lenguas nombradas, variantes lingüísticas, registros, estilos, sistemas de escritura y diferentes formas de lenguaje visual. De ahí que surge el prefijo *trans*, que se refiere al hecho de que las lenguas y formas de hablar se traslapen y que la comunicación fluya de manera flexible entre diferentes modos de comunicación (García y Wei 2014; Wei 2018).

El translenguaje está relacionado con las creencias filosóficas e ideológicas según las cuales entendemos el uso de lenguas y el mundo lingüístico. En el caso de las participantes de esta investigación significa que ellas aceptan las prácticas e identidades translingües: comprenden que las lenguas nunca serán “perfectas”, sino que son prácticas flexibles, dinámicas, que se transforman continuamente en el mundo social (De Los Ríos, Seltzer y Molina 2021). El translenguaje como postura (*TL as a stance*) tiene impacto en las prácticas y las normas sociales, ya que invita a abandonar la suposición implícita de que habría que aprender a actuar en alguna lengua “como hablante nativo” y procura cuestionar términos como “lengua estándar” (Seltzer y Wassell 2022).

3.3. SOCIALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

El aprendizaje de lenguas puede entenderse como una socialización lingüística, que refiere a un proceso a lo largo de la vida a través del cual un individuo aprende en un entorno social —en este caso también multilingüe—

además de la lengua en sí, qué y cómo se usa, así como sus registros en diferentes situaciones sociales (Baquedano-López y Mangual 2012; Duranti y Black 2012; Heath 2012; Kulick y Schieffelin 2004; Ochs y Schieffelin 2012). En este artículo se estudia la agencia humana de las madres en el proceso de la socialización lingüística de sus hijos en entornos multilingües: los niños son socializados al menos en dos lenguas –en finés, lengua oficial del país, y en español (LH)–. Además, también otras lenguas están presentes en la vida de algunos niños, como el inglés (por ejemplo, la lengua que usan los padres entre ellos), el sueco (segunda lengua oficial de Finlandia) y el euskera (una de las madres es bilingüe español-euskera).

La socialización en la comunidad lingüística significa tanto la socialización a través de la lengua (*socialization through language*) como la socialización a la lengua (*socialization into language*) (Schieffelin y Ochs 1986: 2). Las expectativas culturales sobre cómo deben usar la lengua las personas y cómo deben comportarse no se expresan a menudo de manera explícita. En cambio, estas expectativas se incorporan en prácticas y actividades comunicativas y sociales (Ochs 2002: 103). La investigación centrada en la socialización lingüística examina cómo los niños o nuevos miembros recién llegados a la comunidad llegan a conocer las prácticas de las comunidades lingüísticas y cómo aprenden las habilidades comunicativas que se requieren para actuar en la comunidad en cuestión (Kulick 1992; Ochs 1986; Ochs 2002). Los roles del miembro novato y del miembro experto pueden variar dependiendo de la situación: alguien puede tener el rol de experto en ciertos contextos y el rol de novato en otras situaciones (Ochs y Schieffelin 2012: 17).

3.4. AGENCIA HUMANA

Un concepto esencial de esta investigación es el de agencia humana, entendida como un fenómeno situacional, cambiante y negociable (Dufva y Aro 2015). La agencia humana es situacional porque es un fenómeno que cambia en el tiempo y en el lugar y se negocia en la interacción. Sin embargo, existe una continuidad en la agencia humana, ya que es estratificada y acumulativa (Dufva y Aro 2015), y se construye y desarrolla cuando un individuo participa en las actividades de las comunidades (Lantolf y Pavlenko 2001: 145–146). La agencia humana se puede entender como la capacidad de actuar en la sociedad. Pero como señala Ahearn (2001: 29), la agencia humana nunca será una forma totalmente libre de actuar, porque está condicionada tanto por las estructuras sociales como por el influjo que ejerce la cultura en las intenciones, las creencias, las actitudes y las acciones humanas.

La agencia humana puede entenderse desde la perspectiva ecológica sobre el aprendizaje de lenguas, según la cual el individuo es una parte inseparable de los ecosistemas (Kramsch 2008; Steffensen y Fil 2014). Los contextos de la maternidad son ecosistemas, en los que las madres, para poder ejercer su agencia humana, tienen que saber observar y utilizar recursos materiales y lingüísticos ofrecidos por el entorno. En los ecosistemas de la maternidad, ellas intentan localizar su casilla ecológica (*niche*) (véase Suni 2017). Este término se refiere a un entorno social donde los usuarios de una lengua pueden estar en contacto entre ellos y donde se ofrecen posibilidades, apoyo y material lingüísticos (Menezes 2011: 63). Los individuos procuran encontrar su casilla de tal manera que se mantenga la armonía del ecosistema. Sin embargo, los individuos no son totalmente libres de actuar y buscar su lugar en ecosistemas, puesto que éste puede ser una posición situacional y limitada que puede marcar límites invisibles y tácitos para los nuevos miembros del ecosistema (Virtanen 2017: 36). Los límites de las casillas ecológicas se forman sobre la base de las prácticas y las normas sociales de la comunidad (Suni 2017: 198). Las madres inmigrantes se enfrentan con varios límites, normas y expectativas que afectan sus posibilidades de ejercer su agencia humana (Intke-Hernandez 2020). A veces ellas son conscientes del origen de estos límites y, o los aceptan o se oponen a ellos, pero hay veces que no se les ofrece ninguna justificación ni explicación y, por lo tanto, no saben cómo ejercer resistencia y combatirlos (Intke-Hernandez 2020).

La agencia humana es un factor decisivo en términos de socialización lingüística. A su vez, la socialización lingüística es la clave para la participación y la pertenencia a la comunidad. Las habilidades lingüísticas son los medios de un individuo para unirse a la comunidad de práctica (Lave y Wenger 1990). Cuando un individuo participa en las actividades de alguna comunidad, adquiere la lengua relevante para la actividad, aprende a usarla según lo que requiera la situación y tiene la oportunidad de socializarse como miembro de esa comunidad. La agencia humana, la participación y las habilidades lingüísticas están entrelazadas; se necesita una lengua en común —o al menos el deseo y la intención de aprenderla— cuando se busca la oportunidad de participar en las actividades de las comunidades. Por otro lado, ser parte de la comunidad y participar en actividades comunitarias favorece la socialización lingüística y el aprendizaje de palabras y expresiones en sus propios contextos (Intke-Hernández 2020).

4. DATOS Y METÓDOS

4.1. DATOS

Los datos etnográficos de esta investigación consisten en entrevistas, observaciones anotadas y descritas en el diario de campo, fotografías y situaciones de interacción grabadas. Durante el proceso de la investigación he entrevistado a cuatro madres inmigrantes de habla hispana en Finlandia. Una parte de los datos se recopiló entre 2012 y 2018 como parte de la investigación de mi tesis doctoral (Intke-Hernandez 2020). El material de esta investigación se ha completado con entrevistas realizadas durante los años 2021 y 2022.

En la investigación etnográfica es imposible analizar y reportar todos los datos, ya que suelen ser muy amplios (Pitkänen-Huhta 2011: 101). Sin embargo, es importante destacar que todos los datos recopilados y todo lo vivido en el campo de investigación influye en la comprensión de la investigadora y en su manera de entender y analizar las experiencias y los actos de los participantes (Blommaert y Jie 2010).

La siguiente tabla enumera los pseudónimos, las lenguas que hablan, los estudios que tienen y los países de origen de las cuatro madres que han participado en esta investigación. Ya que la comunidad hispanohablante en Finlandia es relativamente pequeña y muchos de sus miembros se conocen, he puesto especial cuidado en garantizar el anonimato de las participantes. Debido a eso, no informo sobre su ocupación actual, su país de origen, el número de hijos que tienen ni tampoco sobre sus edades.

En cuanto a los conocimientos de lenguas, ellas mismas se han autoevaluado según la tabla que aparece a continuación.

Pseudónimo	Conocimientos de lenguas	Estudios / Formación	Continente de origen
Inmaculada	español – L1 finés – elemental inglés – excelente	Estudios universitarios completos	Europa
Elaia	español – L1 euskera – L1 finés – elemental inglés – bueno	Estudios universitarios completos	Europa
Valeria	español – L1 finés – excelente inglés – excelente	Estudios universitarios completos	América
Maite	español – L1 finés – bueno inglés – bueno	Estudios universitarios completos	América

Tabla 1. Autoevaluación sobre el conocimiento de lenguas

4.2. ANÁLISIS DE NEXOS

El marco metodológico para esta investigación es el análisis de nexos, que es una estrategia de investigación de naturaleza etnográfica y multimétodo (Scollon y Scollon 2004). Su foco está en la actividad social y no tanto en las personas o grupos de personas (Scollon y Scollon 2004: 9, 29). En el análisis de nexos, la actividad social no se ve como un acto separado, sino que se analiza en la intersección de los cuerpos históricos (*historical bodies*), el orden de interacción (*interaction order*) y los discursos situados (*discourses in places*). En el análisis, además del momento actual, se tiene en cuenta el pasado de cada actor social, ya que influye en cómo actúan en el presente, qué y cómo hacen y dicen y qué dejan de decir o hacer en diferentes situaciones sociales. En este análisis me enfoco principalmente en los discursos situados que emergen en las narrativas de las madres.

En el análisis de nexos el uso de la lengua se estudia desde la perspectiva de los cuerpos históricos y los acontecimientos sucedidos. Esta perspectiva es congruente con la tradición etnográfica; por eso mismo, en esta investigación he partido de la idea de que los actos y sucesos cotidianos de las madres no son eventos sueltos y separados, sino que se pueden ver como una parte

de un fenómeno más amplio (Blommaert y Jie 2010: 12). Al investigar la agencia humana de las madres y su importancia en la socialización lingüística de sus hijos, parto del hecho de que los niveles macro y micro no son del todo separables: en las actividades y los sucesos del día a día se cumplen las normas y las prácticas sociales, de modo que el nivel macro y el nivel micro se influyen constantemente. Además, el pasado de cada actor social y la historia de cada discurso influyen, inevitablemente, en cómo se actúa y qué lengua o registros se usan.

El análisis de nexos me ha servido para analizar actos sociales desde diferentes perspectivas, pero no ofrece métodos precisos para analizar narrativas orales. Analizar las narrativas de las participantes, sin embargo, ha sido fundamental para obtener información sobre sus cuerpos históricos que influyen en las posibilidades de su socialización lingüística y en la de sus hijos. Para definir el concepto de *narrativa* empleo la teoría de *small stories* (Georgakopoulou 2015) que también hace uso del análisis de posicionamiento (*positioning analysis*, véase Bamberg y Georgakopoulou 2008; Georgakopoulou 2015) que adapto en esta investigación para poder estudiar posiciones tomadas y construidas por las narradoras. La definición de la narrativa es laxa, ya que se puede entender como la historia de la vida del narrador o algo que el narrador considera como eventos del pasado. La perspectiva de *small stories* enfatiza que todo tipo de narración es digno de investigar. Por lo tanto, también se estudian narraciones de eventos que están sucediendo en el momento de la narración o que son hipotéticos o están situados en el futuro (Georgakopoulou 2015: 258).

En esta investigación, he aplicado los tres elementos principales del análisis de nexos —el cuerpo histórico, el orden de interacción y los discursos situados— de la siguiente manera: a) el cuerpo histórico de un actor social incluye los recuerdos, las experiencias y las acciones pasadas de una persona que, en conjunto, influyen en quién es uno y cómo actúa y cómo se relaciona con los demás. Durante la vida se interiorizan y se asimilan prácticas y discursos que inevitablemente dan forma a las acciones de cada uno (Scollon y Scollon 2004: 13). En esta investigación el concepto de cuerpo histórico abarca las historias de vida, las habilidades lingüísticas, las experiencias y los planes para el futuro de las participantes en términos de lo que ellas han querido contar en las entrevistas.

El orden de interacción, es decir, la relación entre los actores sociales, se forma a partir de sus cuerpos históricos. Cada actor aporta a la situación social sus propias experiencias y expectativas, razón por la cual la interacción tiene lugar dentro de los límites de las normas y expectativas históricas, sociales y culturales (Goffman 1983: 4). Se trata de relaciones entre personas; la forma de comunicarse entre ellos depende de si su relación es jerárquica

o igualitaria, es decir, si son amigos, medio conocidos o compañeros de trabajo, así como del porqué se han unido y qué posiciones de poder están presentes en la situación (Scollon y Scollon 2004: 13, 18–20). El orden de interacción se refiere así a la normalización y organización de la interacción en situaciones sociales que los actores crean juntos (Scollon y Scollon 2004: 153). Todas las participantes de esta investigación tienen muchos órdenes de interacción diferentes y multifacéticos en su vida diaria; por ejemplo, en la vida laboral existen jerarquías y posiciones de poder igual que en otras comunidades donde participan. Por supuesto, mi propio cuerpo histórico también ha estado involucrado en el proceso de investigación, ya que una etnógrafa siempre participa en las actividades en el campo de investigación. Interactuamos, entre otras cosas, como participantes e investigadoras, representantes de mayorías y minorías en el contexto de la sociedad en la que vivimos, hablantes de diferentes lenguas, madres y mujeres iguales y expertas y novatas en varios campos diferentes. Algunas de estas posiciones son situacionales, mientras que otras son más permanentes.

En el análisis de nexos la definición de discurso es laxa, por lo que la investigadora debe definirlo de manera más precisa en cada una de sus investigaciones (Dlaske 2015: 248). Según Scollon y Scollon, el discurso se refiere a las diferentes formas en que las personas se comunican entre sí (2004: 4–5, 89–90). Además, en el análisis de nexos, el discurso también se refiere a cosas y objetos en estado material, como textos, signos y diseños (Scollon y Scollon 2004: 163). Según Foucault, el discurso abarca todos los textos que tienen un impacto en algún aspecto de la sociedad, y también afirma que los discursos no son solo la totalidad de las cosas dichas o la forma de decirlas, sino también lo que no se dice o lo que emerge en gestos, modos de ser y ordenamientos espaciales (2002: 46–49).

Según Scollon y Scollon (2004: 162–163), los lugares no son solo físicos y materiales, sino que también consisten en discursos presentes que son planteados por los participantes y realizados en un momento y lugar determinados. Es por esta razón que utilizo el término *discursos situados*, porque en mi investigación se cristaliza y se muestra su realización en el tiempo y en la materia, especialmente en cómo las madres interactúan con el entorno material y social para promover la socialización lingüística de sus hijos.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como agentes activas, las madres inmigrantes se esfuerzan mucho en su vida diaria para fomentar la socialización lingüística de sus hijos. Al analizar sus actividades diarias, dentro del marco metodológico de análisis de nexos, es fundamental enfocarse en sus cuerpos históricos, ya que, básicamente, el concepto significa quién y cómo es uno y cómo actúa e interactúa con los demás. Lo que tienen en común los cuerpos históricos de estas cuatro madres es el hecho de que sean todas madres inmigrantes con estudios universitarios en su país de origen. Otro factor en común entre ellas es su lengua, el español, y el hecho de querer aprender la lengua local del país de residencia, el finés, para poder cubrir las necesidades de su familia y para poder actuar como personas autónomas en diferentes contextos cotidianos. Analizar los cuerpos históricos de las participantes nos ayuda a entender sus actos y decisiones.

Los cuerpos históricos influyen en los discursos que narran, producen y reproducen, al igual que en las reflexiones que hacen con respecto a la socialización lingüística de sus hijos como también en las decisiones de PLF que toman consciente o inconscientemente.

Entre los cuerpos históricos también hay, por supuesto, muchas diferencias. Por ejemplo, sus conocimientos lingüísticos se diferencian entre ellas: Elaia es bilingüe, y además de hablar español, habla euskera como L1. Inmaculada sabe solamente lo básico del finés, a pesar de llevar más de diez años en Finlandia, y trabaja en inglés, pero Valeria, en cambio, se maneja perfectamente tanto en finés como en español y usa las dos lenguas a diario en la vida laboral. Maite ha pasado del uso del inglés al uso del finés en el trabajo, pero sus amistades las mantiene principalmente en inglés. Los cuerpos históricos se diferencian también con respecto a las experiencias vividas en el pasado, las costumbres y rutinas del presente y las expectativas del futuro. Todo esto está relacionado con su manera de ver, interpretar y narrar. En las narrativas de los datos de esta investigación se pueden identificar tres discursos principales que giran en torno de la agencia humana de estas cuatro madres y la socialización lingüística: 1) el discurso sobre las actividades diarias, 2) el discurso de los contactos sociales y 3) el discurso acerca de la conciencia lingüística. A continuación, explico estos tres tipos de discurso con más detalle sobre la base de los datos recopilados.

5.1. DISCURSO SOBRE LAS ACTIVIDADES DIARIAS

Maite participó en la investigación de mi doctorado (Intke-Hernandez 2020), para la cual fotografió momentos de su vida diaria. Ella podía elegir cuándo y de qué sacaba las fotografías, la tarea era simplemente que ella, mediante las fotografías, mostrara momentos de su día a día. Resultó que sus fotos se centraban principalmente en diferentes contextos de la maternidad, de manera que su hijo o aparecía en las fotografías o estaba presente en las historias que narraba Maite sobre las fotografías. Volví a retomar el tema de las fotografías con ella para hablar sobre la socialización lingüística para esta investigación, ya que le servía para recordar y reconstruir situaciones vividas. Le pregunté qué es lo que hacía ella para apoyar la socialización lingüística de sus hijos, y ella respondió:

Sigo yendo a la biblioteca que está al lado de mi casa. Cuando mi hijo era pequeño y dormía en su cochecito, yo me ponía a leer los anuncios que estaban allí en el tablón de anuncios. Siempre había cosas interesantes, eventos... Me quedaba leyendo los anuncios e intentaba entender qué ponían, usaba también Google Translator. Y también me sentaba a leerle a mi hijo, le leía en finés muchas veces. Si los libros eran cortos, primero se lo leía en finés y luego se lo traducía al español. Y cuando eran demasiado difíciles, simplemente me inventaba la historia y ya. Ahorita es diferente, él ya sabe leer. Lee en finés y en español y también sabe leer en inglés. Ya no me puedo inventar las traducciones porque me corrige y dice 'mamá, así no es'.

Hablando de la socialización lingüística en su vida diaria, Maite se posiciona en el eje espacio-temporal (*timescale*, véase Scollon y Scollon 2004: 169) en un período largo, desde que su hijo era un bebé hasta el momento actual, lo cual se muestra en el uso de tiempos verbales que varían entre el presente y el pretérito imperfecto. Ella utiliza verbos en voz activa como, por ejemplo, “sigo yendo”, “me ponía a leer”, “me quedaba leyendo”, “intentaba entender” y “usaba Google Translator”, con lo cual muestra su posicionamiento como agente.

Maite ejerce su agencia humana para buscar oportunidades de socialización lingüística, no solamente para su hijo, sino también para ella. Se ha mostrado capaz de combinar su labor diaria como madre con el saber aprovechar las oportunidades que le ofrece el entorno material para conseguir textos que pueda observar y utilizar, tales como libros y anuncios escritos. Puede suponerse que estas actividades son habituales para su cuerpo histórico, ya que ella tiene estudios académicos y es maestra de formación, de manera que está familiarizada con prácticas literarias y está acostumbrada

a a valerse de información escrita. Ella frecuenta la biblioteca de su barrio y se familiariza con la lengua escrita finlandesa. Sin embargo, no solo se socializa ella, sino que, con sus actos, apoya también la socialización lingüística de su hijo tanto en su L1 como en finés; cuando su hijo era pequeño, ella le leía en finés y o traducía o se inventaba las traducciones al español. Su posicionamiento como agente cambia en el espacio de tiempo en su narrativa cuando habla del momento actual: ahora el hijo ya sabe leer, además, en tres lenguas, y es capaz de corregir a su madre si ésta se equivoca a la hora de traducir el contenido de un cuento. Es aquí donde la agencia humana del hijo aumenta con respecto a los asuntos lingüísticos. Sin embargo, la madre sigue presente en la socialización lingüística de su hijo y ejerce su agencia humana cuando negocia sobre los significados de los contenidos leídos y traducidos.

Cuando Maite no entiende algo en finés, acude con ayuda de artefactos de su entorno material, como su teléfono móvil y Google Translator. En el ejemplo se muestra la importancia que tienen las manifestaciones multimodales de la lengua: Maite se acerca a la lengua no solo hablando y escuchando, sino también leyendo, mirando y moviéndose en los lugares públicos donde los discursos circulan y pueden ser patentes o latentes (Scollon y Scollon 2004: 105). Un ejemplo de un discurso patente sería, por ejemplo, la conversación que Maite tiene con su hijo; y, de uno latente, lo que está escrito en un anuncio o en un libro que Maite lee.

El caso de Maite nos muestra también cómo el translenguaje está presente en su vida diaria. Según lo que cuenta ella, su hijo y ella usan dos o tres lenguas en su vida diaria, pero sin separarlas en momentos diferentes. Ellos pueden usar una de las lenguas para leer y otra para hablar del contenido o para conversar.

En las narrativas de otras madres emerge también la importancia de las actividades y el esfuerzo diarios, como, por ejemplo, la tendencia a traducir: ellas traducen del finés al español conceptos concretos, relevantes para sus hijos, como *kaura*, que significa ‘avena’, o *esikoulu*, que significa ‘preescolar’. Son palabras que las madres y los niños suelen escuchar en finés, y como estas madres, probablemente por tener estudios superiores, están informadas y concienciadas lingüísticamente, se ocupan de que sus hijos las conozcan también en su LH. También se puede entender como un ejemplo rutinario y diario del uso de translenguaje.

El caso de Elaia muestra un compromiso fuerte lingüístico, ya que ella se esfuerza en enseñarles los conceptos a sus hijos no solo en finés y en español, sino también en vasco. Estas madres no solamente enseñan conceptos concretos, sino también más abstractos: dos de las madres tienen hijos de edad escolar y les ayudan a entender temas tratados en el colegio

también en la LH. Repasan la tarea de los niños en español (o en vasco) y, a la vez que los niños aprenden conceptos como *fotosíntesis* o *sociedad* en finés, también los aprenden en su LH. La socialización lingüística en este caso es bilateral en dos sentidos en tanto que esta actividad familiar fomenta la socialización lingüística de los niños y de las madres en la lengua local y en la LH.

Uno de los objetivos lingüísticos de las actividades diarias es apoyar y fortalecer la unidad de la familia, algo que todas estas madres hacen, como nos muestra el caso de Elaia: ella mencionó en una de sus entrevistas que el entorno social de sus hijos es prácticamente por completo finoparlante, ya que nacieron en Finlandia, su padre y la familia por parte del padre son todos finoparlantes, al igual que los amigos de los niños. Al principio no causaba ningún problema desde el punto de vista de Elaia, sino todo lo contrario: ella se sentía orgullosa de que sus hijos se desarrollaran bien en sus relaciones sociales en finés y al conversar con ella en vasco o en español. Un poco más tarde, sin embargo, se dio cuenta de que los temas de que ella hablaba con sus hijos solían limitarse a unos muy concretos y relacionados con el entorno inmediato y, por ejemplo, al intentar hablar con su abuela por teléfono a las niñas les faltaban palabras y expresiones en su LH. También desconocían expresiones típicas de contextos sociales en su LH, por ejemplo, cómo saludar a una persona mayor a la que hay que tratar de usted, cómo responder e interactuar cuando alguien pregunta “¿cómo estás?” o alguien les dice que son lindos. Las niñas de Elaia no estaban acostumbrados a vivir estas situaciones en su LH, ya que no tenían la oportunidad de vivir en España. Cuando Elaia se dio cuenta de esto, empezó a practicar con ellas dándoles modelos lingüísticos de cómo interactuar. En la entrevista que mantuve con ella, Elaia comentó que esto era algo que tenía que hacer, como buena madre, para que sus hijas no tuvieran que sentirse raros o estigmatizados cuando visitaran a su familia en el País Vasco:

Me encantaba que hablaran finés con esa fluidez, me parecía algo muy bonito e increíble. ‘Madre mía, qué capacidad’, pensé. Pero claro, luego me di cuenta de que les costaban algunas situaciones en euskera y en español, y no era por falta de vocabulario, no, eso no. Era porque... no sé, creo que no conocían expresiones hechas, no conocían cómo y qué decir cuando... cuando, no sé, por ejemplo, alguien te pregunta “qué tal” y no está bien decir solamente “bien”, tienes que saberle preguntar a otra persona también. O si se ha muerto alguien, la abuela de una amiguita, qué tienen que decir. No lo sabían, no conocían cómo actuar... Se quedaban sin decir nada, o incluso se reían, no por burlarse sino por sentirse confusas e inseguras... entonces empecé a

practicar con ellas, jugando, con las muñequitas... dándoles palabras y frases hechas, como modelos culturales, normas sociales, de cierto modo... Es que no quiero que se les vean raritas cuando estén allí, o que las tomen por maleducadas. No soy madre perfecta, claro que no, tengo mil fallos, pero que nadie me diga que no les he enseñado.

En su narrativa, Elaia muestra admiración hacia la capacidad de sus hijas de hablar finés con fluidez utilizando expresiones emotivas y descriptivas como por ejemplo “me encantaba”, “me parecía algo muy bonito e increíble”, “madre mía, qué capacidad”. Después, en su narrativa surge un cambio de actitud cuando ella continúa diciendo: “pero claro, luego me di cuenta de que...”. Ella describe un momento emocionalmente duro cuando se dio cuenta de que sus hijas no sabían reaccionar de una manera adecuada en ciertas situaciones en euskara o en español. Elaia adopta una perspectiva evaluativa hacia los conocimientos lingüísticos de sus hijas y asume que su incapacidad de responder adecuadamente no se debía a la falta de vocabulario, sino más bien a la de competencia situacional y cultural de saber actuar de manera apropiada en una comunidad lingüística. Elaia decide ejercer su agencia humana para apoyar la socialización lingüística de sus hijas. Acude al entorno material, se apoya en la corporeidad y se pone a jugar con sus hijas usando muñequitos a través de los cuales les enseña “frases hechas, como modelos culturales, normas sociales”. En su narrativa, ella se refiere a un futuro hipotético en el que se siente criticada por circunstancias que aún no han tenido lugar: “No soy madre perfecta, claro que no, tengo mil fallos, pero que nadie me diga que no les he enseñado”. Elaia quiere proteger a sus hijas de posibles malentendidos y, a la vez, desea mantener la imagen de “buena madre”.

Este tipo de actividades diarias arriba mencionadas son ejemplos del translenguaje y multilingüismo que las madres utilizan al apoyar la socialización lingüística de sus hijos. Ellas no viven en una lengua sino en dos, tres o más. Hay ocasiones cuando tienen que dar explicaciones de por qué usan más de una lengua en alguna situación y tienen que defender sus actuaciones, ya que aún existe un discurso latente y bastante extendido en la sociedad en contra del empleo de varias lenguas paralelamente; todavía se puede escuchar decir que es algo que confunde a los niños o que los niños nunca aprenderán bien ninguna lengua y se confunden, aunque ha quedado demostrado que el multilingüismo y el translenguaje apoya la socialización lingüística (*cf.* Intke-Hernandez 2020).

5.2. DISCURSO SOBRE LOS CONTACTOS SOCIALES

En las entrevistas de las madres se observa el discurso sobre la importancia de los contactos sociales. Ellas buscan contextos y contactos en su LH y hacen el esfuerzo de crear grupos y mantener relación con hablantes de su LH para que los niños tengan oportunidades frecuentes de socializarse lingüísticamente. Procuran buscar contextos donde sus hijos puedan escuchar y usar su LH. Por ejemplo, Valeria ha buscado en redes sociales familias hispanohablantes que tengan hijos más o menos de la misma edad e intereses similares y que vivan cerca para poder reunirse de vez en cuando. Inmaculada también le da mucha importancia a los contactos sociales cuando habla de la socialización lingüística:

Hemos encontrado un grupo de actividades familiares en español, y nos viene muy bien. Nos viene bien, porque bueno, para empezar, los padres podemos charlar en español. Y la verdad que me hace falta. Por supuesto le viene bien también a nuestro hijo, aunque él es completamente hispanohablante. También habla finés como cualquiera de aquí, bueno, eso es lo que me han dicho, es que no lo puedo saber. Y es algo que me preocupa, me pesa no saber finés yo. Cuando vienen sus amiguitos a casa, no les entiendo. Uno de ellos habla inglés pero claro, si le hablo inglés al niño, excluyo a mi hijo. Tengo que hacer algo, necesito aprender finés ya. Es que ni sé qué hablan los amiguitos cuando vienen a casa.

Inmaculada resulta estar más preocupada por su aprendizaje del finés que de la socialización lingüística de su hijo, ya que considera que él habla las dos lenguas perfectamente. Ella se ve con necesidad de poder comunicarse en español y se alegra de haber encontrado un grupo donde se reúnen familias hispanohablantes y donde ella puede hablar en español con los demás. Le parece obvio que tiene que aprender finés también y expresa su preocupación sobre el tema utilizando expresiones como “la verdad que me hace falta”, “me preocupa” y “me pesa no saber finés”. Teme perder su posición como adulta autónoma, cabeza de familia y responsable de los asuntos en el hogar y lo muestra en su narrativa hablando de los amigos de su hijo. Ella no les entiende, y esto le causa inquietud porque cree que no es capaz de actuar como una buena madre: ¿cómo educar a un hijo y cómo apoyarlo en sus relaciones sociales, si ella no comprende la lengua en la que su hijo interactúa con los demás?

Como hemos visto tanto en el ejemplo de Inmaculada como anteriormente en este artículo, la maternidad y sus contextos cotidianos ofrecen oportunidades de socialización lingüística tanto para los niños como para

las madres (Intke-Hernandez 2020), y la agencia humana de las madres es crucial en el proceso de la socialización, como podemos ver en el próximo ejemplo sobre una situación en la que Maite estaba tomando un café con Karoliina y yo estaba observando y grabando la situación: estábamos en una cafetería acogedora y popular entre madres que acuden con sus hijos. Había un pequeño rinconcito para los niños para poder jugar, también había sofás y un sillón donde las madres solían sentarse para darles el pecho a sus bebés. Maite y Karoliina estaban sentadas en una mesa, de manera que podían ver y vigilar a sus hijos que estaban jugando a un par de metros de ellas. Charlaban cuando, de repente, sus hijos, que estaban jugando con tacitas y platitos de plástico en el rincón para jugar, empezaron a discutir y pegarse entre ellos. Maite y Karoliina se levantaron e intervinieron en la situación. Maite se puso a explicarle en español a su hijo cómo tenía que comportarse y jugar bien con su amiguita, mientras Karoliina estaba explicándole lo mismo a su hija. Cuando los dos pequeños se calmaron, Karoliina comenzó a enseñarles y explicarles cómo jugar a “tomar un café” en finés. Maite la observó unos segundos y luego tomó una de las tazas de juguetitos y se puso a jugar con los niños y con Karoliina. Entonces, al final ya no estaban solamente jugando los niños juntos, sino que con ellos había también dos madres que, en vez de tomarse un café de verdad, estaban jugando con tazas de plástico y manteniendo una conversación típica como la que se suele mantener en esas situaciones. ¿Qué es lo que sucedió realmente? El enfoque en este ejemplo es sociocognitivo: las madres estaban educando a sus hijos, pero a la vez, Maite consiguió un modelo lingüístico y sociocultural de cómo tomar un café en finés. A la vez, su hijo también obtuvo un modelo lingüístico, en finés y en español, de cómo jugar y portarse bien con otros niños.

En su entrevista, Maite enfatizó la importancia del evento descrito aquí arriba y contó que en esa situación ella aprendió algunas frases socialmente relevantes para relacionarse con finoparlantes. Este caso de Maite puede verse como una consecuencia del translenguaje que emerge cuando la que está aprendiendo una lengua, Maite en este caso, reproduce por su cuenta e independientemente más tarde lo que antes ha aprendido y practicado en cooperación con otros locutores.

El caso de Maite y Karoliina es un excelente ejemplo de cómo la agencia humana de las madres es crucial para apoyar la socialización lingüística. En las situaciones cotidianas las madres y sus hijos están involucrados en situaciones translingües y multilingües que les ofrecen oportunidades de usar y practicar todas las lenguas de las que disponen. Estas situaciones sirven para fortalecer su socialización lingüística, gracias a que las interacciones sociales son posibilidades donde los expertos y los novatos interactúan, colaboran y coordinan sus modos de comunicación para mejorar sus conocimientos.

Este caso nos muestra claramente cómo, en cualquier situación social, puede haber varios órdenes de interacción: Maite es experta en la lengua española y su hijo acoge más el papel del novato que todavía está en el proceso de la socialización. Lo mismo sucede con Karoliina y con su hija en finés. En cambio, la relación lingüística entre Maite y Karoliina le otorga el papel de novata a la primera y el de experta a la segunda, ya que Karoliina es finoparlante y suelen comunicarse en finés. Por otro lado, su relación como madres no está jerarquizada, ya que las dos son madres primerizas y parecen compartir muchas experiencias en común.

El orden de interacción es relevante a la hora de estudiar el proceso de socialización lingüística, ya que la socialización se basa en las actividades en las que algún miembro experimentado está involucrado y el nuevo, o el recién llegado, lo observa y va conociendo las prácticas sociales, culturales y lingüísticas de la comunidad en cuestión (Ochs 2002; Vygotsky 1978). Según Ochs (2002: 107), se trata muchas veces de actividades cotidianas que se realizan en pareja o en un grupo como jugar, comer o planear algo en común, y es cuando los novatos pueden aprender cómo actúan miembros más experimentados lingüística, social y culturalmente. Por lo tanto, la socialización lingüística se puede entender como un logro que se puede conseguir en la interacción (Ochs 2002: 108; Pontecorvo, Fasulo y Sterponi 2001).

5.3. DISCURSO SOBRE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

La conciencia lingüística forma uno de los discursos emergentes en las narrativas de las madres. Los inmigrantes suelen recibir mayores expectativas y presiones para aprender una de las dos lenguas oficiales del país, finés o sueco, para llegar a ser ciudadanos activos y para participar en los diferentes sectores de la sociedad (Kinossalo, Jousmäki y Intke-Hernandez 2022). Y no es solo el discurso público que crea estas presiones, sino que también los familiares y otras personas del entorno tienden a expresar su opinión sobre las decisiones y prácticas lingüísticas de la familia. En el próximo ejemplo de los datos, Valeria cuenta que su suegra, que es finlandesa, le pidió que no les hablara español a sus hijos porque, según ella, podía perjudicarles a la hora de hablar su lengua paterna, el finés:

Y es que ella, y esto es increíble, es que tenía cara de pedirme que no les hablara español a mis hijos. No me lo podía creer. Y me dice que no lo haga porque les puede perjudicar cuando hablan la lengua de su papá. Bueno, y encima, cada vez que había más gente, alguien de

la familia o algún amigo, entonces sí quería que yo les dijera algo en español a mis niños. Me pareció muy fuerte, muy agobiante, no me gustó nada. Sé que hacen falta las dos lenguas, también me lo han dicho en “neuvola”, pero mi suegra no se lo creía. En fin, ha pasado tiempo, los niños ya son más grandes y ellos se lo toman con sentido de humor. Pero no sé. No quiero que de mi lengua se haga un numerito, un show para las amigas de mi suegra. Además, soy yo la que decide qué lengua se habla en casa.

El cuerpo histórico de Valeria contiene los roles de madre, de nuera, de una mujer de altos estudios y de representante de una lengua minoritaria en el país donde reside. Ella narra lo sucedido en el espacio del tiempo pasado, pero al entrar en más detalles de lo que le había dicho la suegra, emplea el presente histórico “*me dice que no lo haga*” para situar las acciones en una perspectiva más cercana. Ella se posiciona como la que tiene el poder sobre las cuestiones lingüísticas de la familia diciendo “*soy yo la que decide*”, y así marca su voluntad de ejercer su agencia humana. También ella se sitúa en un discurso de voces autoritarias mencionando “neuvola”, que se podría traducir como ‘el centro de salud de pediatría’ que sigue el crecimiento de un niño desde que nace hasta que tiene los siete años y que aconseja y da recomendaciones oficiales sobre la educación y salud de los infantes. En el caso de Valeria, estos consejos le confirman lo que sabe: la necesidad de dominar tanto la L1 como la lengua local, en este caso, el finés.

Maite, a su vez, contó que llevó a su hijo a su país en América por primera vez cuando este tenía dos años. Allí, los familiares y los amigos le querían hablar en inglés, aunque Maite les pedía que usaran el español. A pesar de las peticiones de Maite, insistían en usar inglés, explicándole a Maite que el inglés le sería más útil al niño que el finés o el español. Maite no cedió, ya que desde su punto de vista era una gran oportunidad para su hijo que se socializara lingüísticamente en español. Y, al final, consiguió convencer a sus amistades y a la familia.

Como muestran los ejemplos narrados arriba, las madres constantemente tienen que buscar el equilibrio entre sus propias perspectivas y los discursos latentes. La agencia humana y la conciencia lingüística de las madres es requerida y es importante, ya que influyen directamente en la política lingüística familiar y, en el mejor de los casos, también en las actitudes del entorno social con respecto a qué lenguas merecen ser apoyadas y habladas.

A pesar de que las presiones que reciben las madres inmigrantes pueden ser duras, se pueden observar en sus narrativas que ellas no solo reflexionan sobre el tema, sino que, si es necesario, usan su agencia humana para resistir o para oponerse a la opinión pública o la de sus amigos y familiares. Las

prácticas translingües y multilingües forman una parte de su vida diaria y son centrales en su PLF.

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El objetivo de esta investigación ha sido examinar qué hacen las madres inmigrantes en Finlandia como agentes participativas para apoyar la socialización lingüística de sus hijos. Los datos consisten en entrevistas analizadas aplicando el marco metodológico de nexos (Scollon y Scollon 2004) que incluye tres fases: *engaging the nexus of practice*, *navigating the nexus of practice*, *changing the nexus of practice*. Estas tres fases están, al menos parcialmente, solapadas.

La primera fase suele ser *engaging the nexus of practice*, que es cuando los investigadores se familiarizan con el tema y con el campo de investigación y sus actores y concretan las cuestiones en las que se enfocarán. En mi tesis doctoral desarrollé esta primera fase cuando me familiaricé con el tema de la socialización lingüística. Para continuar con la misma investigación, en este artículo he trabajado la segunda fase, *navigating the nexus of practice*, desde el punto de vista de la PLF, enfocándome en el análisis de las entrevistas a las cuatro madres.

La tercera fase es la acción, *changing the nexus of practice*. En mi opinión, es la más importante, pues significa que yo, como investigadora, junto a las participantes, persigo producir un cambio. La tercera fase es paralela a todo el proceso. A veces este cambio puede ser menos visible, aunque sigue siendo efectivo, ya que las entrevistas y conversaciones permiten desencadenar un cambio en las ideas, intenciones y mentalidades de las participantes. Esto, a largo plazo, puede tener consecuencias en las comunidades.

Tradicionalmente, en el análisis de nexos, el enfoque ha estado en las minorías y en las relaciones de poder que existen en la sociedad (Scollon y Scollon 2004: 286). Esto fue lo que creó el punto de partida para la investigación crítica, cuyo objetivo es describir y comprender las relaciones sociales de poder y, por lo tanto, dismantelar la desigualdad social. Los investigadores que utilizan el análisis de nexos pueden verse como activistas que se esfuerzan para lograr un cambio social, colaborando con los participantes, mediante la realización de investigaciones y la presentación de sus resultados (Scollon y Scollon 2004: 177–178). Cabe recordar aquí

que, desde la perspectiva que he adoptado en mi investigación, ninguna persona debe ser vista como un objeto de investigación, sino como un participante, un co-investigador. La participación empodera y ofrece la oportunidad de tomar conciencia de las propias posibilidades de influir en su entorno y permite ejercer la agencia humana. La importancia de la participación se enfatiza especialmente en contextos de investigación relacionados con madres inmigrantes, debido a que las estructuras, normas y expectativas de la sociedad a menudo limitan la agencia humana de las madres de origen inmigrante y no les dan oportunidades para realizarse. Se las trata principalmente solo como madres, sin tener en cuenta sus cuerpos históricos, y no como ciudadanas activas que, como tales, aspiran convertirse en actoras sociales de pleno derecho, para lo cual el manejo de la lengua es fundamental. Es por eso que quise llevar a cabo esta investigación centrada específicamente en la agencia humana de las madres, a partir de la cual tuve ocasión de hablar y reflexionar con ellas. Esta es, en la línea de lo que propone el análisis de nexos, una manera de dar a conocerlas y aumentar nuestra conciencia lingüística y social sobre estas actoras sociales que suelen permanecer ocultas.

El análisis de los datos ha revelado que las madres ejercen, a diario, su agencia humana para apoyar no solo la socialización lingüística de sus hijos, sino también su propio crecimiento y fomentar su bienestar. Buscan contactos sociales en su L1 y realizan actividades diarias durante las cuales procuran aprovechar las posibilidades de aprendizaje que ofrecen sus entornos físicos, sociales, materiales y simbólicos. El caso de Maite es un ejemplo claro que demuestra cómo saca partido del entorno simbólico usando diferentes artefactos de su entorno. Por otro lado, aunque el enfoque principal está en las narrativas de las madres y las decisiones que toman en su vida cotidiana, no solo los “expertos” (en este caso, las madres) tienen un rol agentivo en los procesos de socialización, sino también los “novatos” (en este caso, los niños): hemos observado que las madres ayudan a sus hijos a aprender su L1, pero por ejemplo, en el caso de Inmaculada, los papeles se invierten cuando su hijo trae a casa la lengua local al hablar él con sus amigos que vienen a casa.

Las madres inmigrantes viven bajo la presión cruzada por las normas de dos culturas: a nivel institucional, están sujetas a demandas, expectativas y prejuicios, que encuentran al tratar, por ejemplo, con el personal de consejería o guardería. En sus relatos surge también, a nivel individual, la reflexión sobre cómo es una buena madre, cómo ellas mismas son conscientes de su (buena) maternidad, así como la comparación crítica con respecto a las diferentes formas de ser madre. Estas reflexiones también muestran un cruce entre lo que se considera una buena maternidad en la cultura de origen y en

Finlandia. Estas presiones y expectativas están muy presentes en su PLF, ya que la lengua y las prácticas y decisiones lingüísticas son omnipresentes: nos relacionamos con los demás y vivimos nuestro día a día en diferentes lenguas. Las cuatro madres de esta investigación no solo apoyan la socialización lingüística de sus hijos, sino que también se enfrentan con las opiniones públicas y defienden sus puntos de vista y sus prácticas.

Berg (2008: 23) afirma que la relación entre la madre ideal y la madre real es bidireccional: mientras las madres actúan dentro de los límites de las expectativas sociales y las cumplen o las resisten, ellas, al ser madres, reproducen, modifican o rompen las formas existentes de definir qué es la maternidad y sus prácticas (Jokinen 1996, 1997, 2004). La madre real y la “Madre” discursiva se influyen mutuamente (Berg 2008: 23). Según Nousiainen (2004), el espacio cultural de la maternidad se compone de múltiples y contradictorios discursos. Este espacio cultural está definido y moldeado por creencias, valores, conceptos morales, normas y mitos sobre la maternidad (Nousiainen 2004: 25, 58-67). En mi tesis doctoral concluí que las madres se apegan a su propia idea de qué es la buena madre, pero, al mismo tiempo, están abiertas a los discursos imperantes y reflexionan constantemente sobre su maternidad, confrontan sus propios valores con aquellos de la cultura dominante y sus normas. De esta manera, modifican su forma de ser madres o resisten ante las expectativas y defienden su manera de ser madres (Intke-Hernandez 2020).

La motivación y necesidad de aprender la lengua del país de residencia surge del esfuerzo de las madres para ser buenas madres: como han señalado Lainiala y Säävälä (2010), a las madres inmigrantes les resulta difícil ser buenas madres si no conocen la lengua del país de residencia, porque la maternidad significa cuidar del bienestar de los niños y ocuparse de sus asuntos ante las autoridades e instituciones, como la escuela, el jardín de infancia y el personal sanitario. La maternidad crea la necesidad de aprender la lengua del país de residencia, pero a la vez les hace entender a estas madres migrantes la importancia de la LH y las hace reflexionar sobre cómo mantenerla. Las cuatro madres entrevistadas para esta investigación son conscientes de la importancia social que tiene la socialización lingüística en dos direcciones: la LH y la lengua del país de residencia. Como muestra esta investigación, las madres usan su agencia humana para fomentar la socialización lingüística.

En resumen, este estudio muestra cómo las madres inmigrantes, que a menudo son consideradas como un grupo vulnerable y pasivo con dificultades para integrarse (Ennsner-Kananen y Iikkanen 2022), actúan como agentes en su socialización y la socialización de sus hijos. La maternidad y sus contextos sociales brindan oportunidades de socialización lingüística empoderadora

tanto para las madres como para sus hijos (Intke-Hernandez 2020). Las madres inmigrantes son realmente conscientes de sus decisiones y prácticas lingüísticas, reflexionan sobre ellas, discuten sobre ellas y hacen un gran esfuerzo para tener una vida social activa tanto en finlandés como en las lenguas de herencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHEARN, LAURA M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30: 109–137.
DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- ATKINSON, DWIGHT. 2002. Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *Modern Language Journal* 86: 525–545.
- _____. 2011. A sociocognitive approach to second language acquisition: how mind, body, and world work together in learning additional languages. En Dwight Atkinson (eds.). *Alternative approaches to second language acquisition*, pp. 143–166. New York: Routledge.
- BAQUEDANO-LÓPEZ, PATRICIA y ARIANA MANGUAL FIGUEROA. 2012. Language Socialization and Immigration. En Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi Schieffelin (eds.). *The Handbook of Language Socialization*, pp. 536–563. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- BAMBERG, MICHAEL y ALEXANDRA GEORGAKOPOULOU. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text and Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 28(3): 377–396.
- BERG, KRISTIINA. 2008. *Äitiys kulttuurisina odotuksina*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 48/2008. Helsinki: Västöliitto.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE. 2004. Si el lenguaje es comunitario ¿la cognición es comunitaria? (¿o son los dos individuales?). *Ciències del llenguatge i lingüística aplicada. Cicle de conferències 01–03*, Barcelona, IULA-UPF, 63–94.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE. 2005. La cognición y el lenguaje: lo individual y lo social. En Pedro Antonio Fuentes Olivera (eds.). *Lengua y sociedad. Investigaciones recientes en lingüística aplicada*, pp. 39–60. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- BERNÁRDEZ, ENRIQUE. 2008. *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- BLACKLEDGE, ANGELA y ADRIAN CREESE. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94(1): 103–115.
- BLOCK, DAVID. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- BLOMMAERT, JAN Y DONG JIE. 2010. *Ethnographic Fieldwork: A Beginners' Guide*. Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- CANAGARAJAH, SURESH. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review* 2: 1–28.
- CNEGB. 2014. *Currículo Nacional de Educación General Básica*. Junta Nacional de Educación de Finlandia, en línea: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school> [Consulta 07/06/2022]

- COWLEY, STEPHEN J. 2009. Distributed language and dynamics. *Pragmatics and Cognition* 17(3): 495–507.
- _____. 2011. Distributed Language. En Stephen J. Cowley (ed.). *Distributed language*, pp. 1–14. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DE LOS RÍOS, CATI V., KATE SELTZER Y ARTURO MOLINA. 2021. ‘Juntos somos fuertes’: writing participatory corridors of solidarity through a critical translingual approach. *Applied Linguistics* 40(6): 1–4.
- DLASKE, KATI. 2015. Discourse matters. Localness as a source of authenticity in craft businesses in peripheral minority language sites. *CADAAD Journal* 7(2): 243–262.
- DOUGLAS FIR GROUP. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100: 19–47.
- DUFVA, HANNELE, MARI ARO Y MINNA SUNI. 2014. Language learning as appropriation: how linguistic resources are recycled and regenerated. En Pekka Lintunen, Maija S. Peltola y Mari-Liisa Varila (eds.). *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 6, pp. 20–31. Jyväskylä, Finlandia: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- DUFVA, HANNELE Y MARI ARO. 2015. Dialogical view on language learners’ agency: connecting intrapersonal with interpersonal. En Ping Deters, Xuesong Gao, Elizabeth R. Miller y Gergana Vitanova (eds.). *Theorizing and analyzing agency in second language learning*, pp. 37–53. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- DURANTI, ALESSANDRO Y STEVEN P. BLACK. 2012. Language Socialization and Verbal Improvisation. En Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi Schieffelin (eds.). *The Handbook of Language Socialization*, pp. 443–463. Oxford: Wiley-Blackwell.
- FOUCAULT, MICHEL. 2002 [1969]. *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- GARCÍA, OFELIA Y LI WEI. 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- GARCÍA, OFELIA. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. En Aijit K. Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson y Tove Skutnabb-Kangas (eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, pp. 128–145. New Delhi: Orient Blackswan.
- GEORGAKOPOULOU, ALEXANDRA. 2015. *Small Stories Research: Methods – Analysis – Outreach*. Malden, Ma: Wiley.
- GOFFMAN, ERVING. 1983. The interaction order. *American Sociological Review* 48(1): 1–17.
- HADDINGTON, PENTTI Y LEILA KÄÄNTÄ. 2011. *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Helsinki, Finlandia: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HEATH, SHIRLEY BRICE. 2012. *Words at work and play: three decades in family and community life*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139046206>
- HÄMEENAHO, PILVI Y EERIKA KOSKINEN-KOIVISTO. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. En Pilvi Hämeenaho y Eerika Koskinen-Koivisto (eds.). *Moniulotteinen etnografia*, pp. 7–31. Tallin, Estonia: Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos.
- ENNSER-KANANEN, JOHANNA Y PÄIVI IIKKANEN. 2022. Haavoittuneita ja kärsiviä? – Siirtolaisnaisten toimijuus osana tutkimusta. En Erja Laakkonen, Tiina Sotkasiira, Iiris Lehto y Mirva Heikkilä (eds.). *Haavoilla – käsite ja kokemus: aikuiskasvatuksen näkökulmia rikkoviin elämäntilanteisiin*, pp. 324–346. Jyväskylä, Finlandia: La Universidad de Jyväskylä.
- INTKE-HERNANDEZ, MINNA. 2020. *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: etnografinen tutkimus kielyhteisöön sosiaalistumisesta. (Migrant Mothers’ Language Stories in Their Everyday Life: an Ethnographic Study in Language Socialization)*. Tesis para optar al

- grado de Doctora en Filosofía con mención en Ciencias de Comportamiento, Universidad de Helsinki.
- JOKINEN, Eeva. 1996. *Väsmynt äiti. Äityden omaelämäkerrallisia esityksiä*. Tampere: Tammer -Paino.
- _____. 1997. Kun äiti oli masentunut. En Eeva Jokinen (eds.). *Ruumin siteet. Kirjoituksia eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta*, pp. 137–168. Tampere, Finlandia: Vastapaino.
- _____. 2004. Päiväkirjat tiedon lajina. En Marianne Liljeström (ed.). *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*, pp. 118–140. Tampere, Finlandia: Vastapaino.
- KINOSALO, MAIJU, HENNA JOUSMÄKI Y MINNA INTKE-HERNANDEZ. 2022. Life Story Pedagogy for Identity – through Linguistic and Cultural Awareness to Participation and Equity. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 2022(16). DOI: <https://doi.org/10.47862/apples.111953>
- KRAMSCH, CLAIRE. 2008. Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching* 41(3): 389–408.
- KULICK, DAN. 1992. *Language shift and cultural reproduction: socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- KULICK, DAN Y BAMBI SCHIEFFELIN. 2004. Language Socialization. En Alessandro Duranti (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*, pp. 349–368. Malden, MA: Blackwell.
- KURHILA SALLA. 2003. *Co-constructing understanding in second language conversation. Helsinki: Helsingin yliopisto, Suomen kielen laitos.*
- _____. 2006. *Second language interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- KURHILA, SALLA, LARI KOTILAINEN Y JYRKI KALLIOKOSKI. 2019. Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. En Lari Kotilainen, Salla Kurhila y Jyrki Kalliokoski (eds.). *Kielen oppiminen luokan ulkopuolella*, pp. 7–30. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAINAILA, LASSI Y MINNA SÄÄVÄLÄ. 2010. ”Jos äiti osaa maan kieltä, hän on kuin kotonaan”. *Mitä helsinkiläiset pienten lasten maahanmuuttajavanhemmat ajattelevat kieliopinnoista?* Helsingin, Finlandia: Opetusviraston julkaisuja A1: 2010.
- LANTOLF, JAMES P. Y ANETA PAVLENKO. 2001. Second language activity theory: understanding second language learners as people. En Michael Breen (ed.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*, pp. 141–158. Londres: Longman.
- LAPPALAINEN, SIRPA. 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? En Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma y Tarja Tolonen (eds.). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, pp. 9–14. Tampere: Vastapaino.
- LAVE, JANE Y ÉTIENNE, WENGER. 1990. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LINELL, PER. *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte: IAP Press.
- MAKONI, SINFREE Y ALASTAIR PENNYCOOK. 2007. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MENEZES, VERA. 2011. Affordances for Language Learning Beyond the Classroom. En Phil Benson y Hayo Reinders (eds.). *Beyond the Language Classroom*, pp. 59-71. Basingstroke: Palgrave MacMillan.
- NANDI, ANIK. 2021. Human agency in language policy: Family members at the epicentre of language, communication and conflict. En Aditi Ghosh (ed.). *Language, communication and conflict in south and southeast Asia*, pp. 1-18. Kolkata: Asiatic Society.
- NIKULA, TARJA Y PAT MOORE. 2016. Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(2): 237–249. DOI: [doi:10.1080/13670050.2016.1254151](https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151)
- NOUSIAINEN, KIRSI. 2004. *Lapsistaan erillään asuvat äidit. Äitiysidentiteetin rakentamisen tiloja*. Jyväskylä: SoPhi 89.

- O'REILLY, KAREN. 2011. *Ethnographic Methods*. Londres: Routledge.
- OCHS, ELINOR Y BAMBI SCHIEFFELIN. 2012. The Theory of Language Socialization. En Alessandro Duranti, Elinor Ochs y Bambi Schieffelin (eds.). *The Handbook of Language Socialization*, pp. 1–21. Oxford: Wiley-Blackwell.
- OCHS, ELINOR. 1986. Introduction. En Bambi Schieffelin y Elinor Ochs (eds.). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 2002. Becoming a speaker of culture. En Claire Kramsch (ed.). *Language acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, pp. 99–120. Londres: Continuum Press.
- PALLOTTI, GABRIELE y JOHANNES WAGNER. 2011. *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*. Honolulu: Universidad de Hawai.
- PENNYCOOK, ALASTAIR. 2010. *Languages as a local practice*. Londres – Nueva York: Routledge.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. En Paula Kalaja, Riikka Alanen, y Hannele Dufva (eds.). *Kieltä tutkimassa - tutkielman laatijan opas*, pp. 8–103. Helsinki: Finn Lectura.
- PONTECORVO, CLOTILDE, ALESSANDRA FASULO Y LAURA STERPONI. 2001. Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development* 44(6): 340–361.
- SCHIEFFELIN, BAMBI Y ELINOR OCHS. 1986. Language Socialization. *Annual Review of Anthropology* 15: 163–191. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>.
- SCOLLON, RON Y SUZIE WONG SCOLLON. 2004. *Nexus Analysis. Discourse and the Emerging Internet*. Londres: Routledge.
- SELTZER, KATE Y BETH WASSELL. 2022. Toward an anti-racist world language classroom: a translanguaging approach. *The Language Educator* 17: 27–31.
- SHOHAMY, ELANA. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New approaches*. Londres: Routledge.
- STEFFENSEN, SUNE V. Y ALWIN FILL. 2014. Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. *Language Sciences* 41(A): 6–25.
- SUNI, MINNA. 2017. Working and Learning in a New Niche: Ecological Interpretations of Work-Related Migration. En Jo Angouri, Meredith Marra y Janet Holmes (eds.). *Negotiating Boundaries at Work: Talking and Transitions*, pp. 97–215. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- TILASTOKESKUS. 2021. En línea: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> [Consulta 18/8/2022]
- TUCK, EVE Y WAYNE K. YANG. 2014. R-words: Refusing research. En Django Paris y Maisha T. Winn (eds.). *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*, pp. 233–248. Thousand Oaks: Sage Publications.
- VAN LIER, LEO. 2000. From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an Ecological Perspective. En James P. Lantolf (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*, pp. 245–259. Oxford: OUP.
- _____. 2002. An ecological-semiotics perspective on language and linguistics. En Claire Kramsch (ed.). *Language acquisition and language socialization*, pp. 140–164. Londres: Continuum.
- VIRTANEN, AIJA. 2017. *Toimijuutta toisella kielellä. Kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoittelussa*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- VIYGOTSKY, LEV. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEI, LI. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39: 9–30