

8

Activistas de la inmersión. Cómo las intermediarias moldean las experiencias de aprendizaje adolescente en el extranjero

*Evá Codó
Andrea Sunyol*

Hago este trabajo por el impacto que significó en mi vida marcharme al extranjero a estudiar a principios de los noventa; un impacto cultural, psicológico, a todos los niveles. Yo siempre he sido una gran defensora de los idiomas y, en particular, del inglés, porque es maravilloso que con un idioma nos podamos entender todas las personas del mundo; es como un milagro; pero, entonces, me di cuenta de que los catalanes o los españoles en general tenemos una gran dificultad para aprender inglés. Si no estás en un ambiente de inmersión en el que el inglés se utilice con normalidad, es muy difícil.

Isabel, una barcelonesa residente en Irlanda del Norte desde hace más de treinta años, comienza así su relato durante nuestra entrevista de investigación. Desde aproximadamente el año 2016, ella se dedica a poner en contacto a familias de España con un par de internados (*boarding schools*) de la zona donde vive. Lo hace, según dice, por un afán de servicio, para facilitar y ampliar el acceso de las futuras generaciones a esta experiencia profundamente transformadora que vivió en su juventud. Y, aunque en su narrativa destaca el impacto cultural y psicológico de su estancia, su argumentación vuelve rápidamente hacia el inglés, la razón de ser de su movilidad y la de los jóvenes a quienes acompaña. Su historia contiene los tropos habituales referidos a la incapacidad de los catalanes y los españoles para hablar inglés *bien*. Para ello, Isabel tiene una receta muy clara, la *inmersión*, de la que es ferviente defensora. Las familias que acuden a ella encontrarán en Isabel más que a una intermediaria o asesora; encontrarán en ella a una auténtica activista de la inmersión, alguien que validará continuamente su decisión de mandar fuera a sus hijos adolescentes y que no solo los acompañará física y prácticamente, sino también –y sobre todo– afectivamente. Isabel se considera una “figura muy importante” para chicos y padres, una “amiga” en el extranjero.

La historia de Isabel revela una dimensión todavía desconocida del fenómeno de la movilidad educativa temprana, término que utilizamos aquí para referirnos a lo que en la literatura internacional se conoce como *early study abroad* (Shin, 2013). Se trata de estancias voluntarias de un trimestre o un año en un país de habla inglesa durante la educación secundaria con el objetivo principal de “dejar el tema del inglés resuelto” (Codó y Sunyol, 2024). La idea no es solo que los adolescentes mejoren su nivel de inglés, sino que vuelvan con un inglés que destaque (Sunyol, 2021).

Nuestro objetivo en este capítulo es poner el foco en las figuras a la sombra de esta movilidad educativa temprana. Nuestro trabajo de campo etnográfico con familias catalanas puso de relieve que muchas de ellas desconfiaban de las agencias que organizan estas estancias de forma profesional y preferían recurrir a este tipo de intermediarias, a las que conocían siempre a través de contactos personales. Nos preguntamos entonces no solo por las razones de esta preferencia, sino por cómo estas estaban vinculadas a ciertos imaginarios de inmersión y a la anticipación de posibles riesgos (Beck, 1992). Otro foco de interés fue comprender de qué manera estas experiencias adolescentes están profundamente mediadas por las prácticas y los discursos de personas como Isabel, en la línea de lo que indican Park y Bae (2015). Por último, nos interesamos por la construcción de la autoridad y el conocimiento experto en estas narrativas, así como su impacto en la configuración de unas subjetividades adolescentes profundamente neoliberalizadas. En este estudio abordamos el análisis detallado de todas estas temáticas a partir de nuestra investigación etnográfica con familias, estudiantes y agentes educativas.

Este capítulo se organiza en cinco secciones. En la primera se sitúa el fenómeno de la movilidad educativa temprana en España y su crecimiento vertiginoso. Después, en la segunda sección, se introducen los conceptos teóricos que enmarcan nuestro estudio, así como su novedad y las principales aportaciones científicas. En la tercera sección se ofrece una breve descripción de la metodología de recogida de datos y análisis. Por su parte, en la cuarta sección se analizan los discursos y los principales tropos en las narrativas producidas por las intermediarias entrevistadas, discursos que se ponen en diálogo con los producidos por las familias que contratan sus servicios. Y en la quinta y última sección, se ofrecen algunas conclusiones relacionadas con la inmersión lingüística como producto de consumo cultural, así como la contribución de este capítulo a la investigación en política lingüística familiar (FLP).

8.1. La movilidad educativa temprana en España: cifras y contextualización

En muy pocos años, la movilidad educativa temprana o adolescente, que ha sido ampliamente estudiada en los países del sureste asiático, especialmente en Corea del Sur (Choi, 2021; Lo *et al.*, 2015; Lee, 2016; Shin, 2013), se ha popularizado entre las familias de clase media o media alta del estado español, especialmente

—aunque no exclusivamente— de Madrid y Cataluña¹. Según las cifras de la Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero (ASEPROCE), entre los años 2011 y 2021 se ha pasado de 2 000 a 20 000 estudiantes por año. Cabe señalar que estas cifras no incluyen a todos aquellos adolescentes que se marchan a través de canales menos formales o institucionalizados, como los analizados en este capítulo, por lo que las cifras reales son aún mayores.

El crecimiento exponencial de estas estancias se sustenta en el convencimiento general de que son una manera eficaz de aprender inglés porque dan acceso a formas de inmersión lingüística más genuinas, que van a constituir una fórmula definitiva, rápida e infalible para mejorar las competencias lingüísticas de los adolescentes. En muchos casos, estas aspiraciones se relacionan con las experiencias y las frustraciones de los progenitores, quienes relatan aprendizajes largos y agónicos en academias de idiomas en su juventud y, por ello, buscan métodos alternativos. El inglés, sin embargo, no es el único motivo para justificar las estancias: se venden y se perciben como una experiencia que les ayuda a los adolescentes a crecer en términos de madurez y de responsabilidad personal (Codó y Sunyol, 2024). Las competencias lingüísticas y las disposiciones personales —la sofisticación cosmopolita que viene con el haber viajado y vivido en el extranjero— son vistas como un activo indispensable para la competitividad futura en mercados educativos y laborales locales y transnacionales. Además, participar de esta práctica social también sitúa a la familia y al adolescente en términos de clase y estatus al ser percibida como una práctica exclusiva y costosa a la que no todo el mundo tiene acceso. Las estancias educativas en el extranjero funcionan, pues, como un bien posicional (Halliday, 2016; Hollis, 1982).

Por otra parte, el aumento de la demanda alimenta una industria que cada vez es más extensa y diversa. Hay numerosas agencias que se han especializado en este tipo de estancias y ofrecen distintos productos (en cuanto a duración, curso escolar, países, precios o tipos de alojamiento). Algunos colegios concertados y, sobre todo, privados tienen sus propios convenios con colegios en el extranjero. Otros tienen convenios con agencias del sector y de esta forma facilitan el contacto de las familias con la industria de la movilidad. El curso más habitual en el que se realiza la estancia es cuarto de la ESO (jóvenes entre 15 y 16 años), el último de esta etapa educativa, y, según datos de la ASEPROCE, los destinos más populares son Irlanda y Estados Unidos. En cuanto al coste, es variable y suele situarse alrededor de los 20 000 € por año académico.

Esta práctica educativa y lingüística se enmarca en el papel cada vez más activo de las familias a la hora de organizar y planificar la educación de sus hijos. Las familias contemporáneas, sobre todo las de clase media o media-alta, están más dispuestas a consumir productos educativos (Lin, 2019), gastan más en ellos y buscan opciones más allá de la escuela y de las clases extraescolares.

¹ Para las cifras del curso 2010-2011, se remite a la noticia publicada en Europa Press Madrid (2010). Y, para las cifras del curso 2021-2022, véase la entrada del blog de ASEPROCE (2021).

Además, las familias se informan y analizan detalladamente todas las opciones disponibles, convirtiéndose en verdaderas expertas sobre las opciones existentes en el mercado (Giddens, 1991); y, en el contexto de este estudio, también sobre las teorías y los enfoques de aprendizaje del inglés.

En nuestro trabajo de campo, una parte de las familias, las que muestran estilos de parentalidad más intensivos (Lareau, 2011) y que más asumen la responsabilidad de procurar por la capitalización lingüística de sus hijos, se erigen en verdaderas militantes del *early study abroad*. Estas madres, pues normalmente son ellas las promotoras, invierten tiempo y dinero en organizar las estancias de sus hijos. Confían en sus redes de conocidos y en la valoración de otras madres (Park & Bae, 2015) para informarse de lo que hacen otras familias; comparten contactos y experiencias, y, para aventajar a sus hijos, tienden a huir, como veremos en este capítulo, de las opciones ampliamente comercializadas e institucionalizadas, como las agencias o los convenios de las escuelas. La lógica de esta estrategia es evitar a todo coste que sus hijos se relacionen con otros españoles durante su estancia. La mera presencia de otros castellanohablantes merma la inmersión, según ellas, y cuando esto pasa hay que poner remedio mediante clases particulares adicionales, alargando la estancia o regulando, desde la distancia, las amistades y las prácticas de ocio de sus hijos; es decir, poniendo medios para maximizar su exposición al inglés.

Observamos, pues, que lejos de ser una forma espontánea de aprendizaje lingüístico, la inmersión adolescente es una experiencia muy planificada y constantemente monitorizada. En la siguiente sección aportaremos las claves teóricas que nos permitan situar nuestro trabajo en relación con los distintos campos de investigación con los que dialoga y a los que contribuye.

8.2. Anclaje teórico

Este trabajo se sitúa en el campo de estudio de la política lingüística familiar (*family language policy*), campo que se ha popularizado enormemente durante los últimos quince años (para una panorámica de la investigación llevada a cabo, véase Curdt-Christiansen, 2018). Nuestro estudio aporta una mirada nueva y distinta al estudio de la política lingüística familiar (en adelante, PLF). En primer lugar, porque no se centra en el estudio de la transmisión intergeneracional de una (o varias) lengua(s) familiar(es) o de herencia, como en la mayoría de los estudios realizados hasta el momento (véase Moustauoui y Poveda, 2022, para varios artículos referidos al estado español), sino que se centra en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este es un contexto muy poco estudiado, pues, entre los pocos trabajos existentes, se encuentra el de Wei y Xiaobing (2019). Y, en segundo lugar, porque nuestro trabajo adopta una perspectiva amplia sobre la noción de la PLF, ya que no se circunscribe a la socialización y los usos lingüísticos dentro del hogar o en el seno de la familia (tanto nuclear como extensa).

Según nuestra perspectiva, los padres son agentes de PLF en tanto que son el motor del aprendizaje (intensivo) del inglés, aprendizaje que racionalizan, planifican y secuencian, a veces muy detalladamente. Además, estos aprendizajes y usos lingüísticos se pueden llevar a cabo total o solo parcialmente en el seno del hogar y pueden implicar a otros agentes socializadores no familiares en los que los padres se apoyan de forma destacada. Este es, precisamente, el contexto que analizamos en nuestro estudio, en el que las intermediarias “expertas” constituyen un puntal de las PLF externalizadas que se materializan en espacios de inmersión en el extranjero. Desde nuestro enfoque y a la luz de nuestros datos, estas experiencias inmersivas constituyen algo más que aprendizajes individuales, puesto que, a su vuelta, los adolescentes *transformados* por la inmersión actúan como revulsivos de cambio de las prácticas lingüísticas familiares, por ejemplo, a través de nuevos patrones de consumo cultural (como pueden ser ver series o películas en versión original o leer libros en lengua inglesa). Estas nuevas prácticas tienen un impacto en toda la unidad familiar, tanto en los hermanos como en los mismos progenitores.

Este estudio aborda, además, la investigación de la inmersión lingüística como industria (Schedel, 2022). Este es un terreno ampliamente desconocido, ya que implica abordar la inmersión no como pedagogía que se implementa en contextos educativos, sino como *ideología lingüística* (Cavanaugh, 2020) que construye ciertos espacios geográficos y sociales como objetos de deseo (Piller & Takahashi, 2006) y, por lo tanto, fácilmente sujetos a procesos de mercantilización y consumo exclusivo. La ideologización de la inmersión (Silverstein, 1998), a la que el discurso y las prácticas de las intermediarias contribuyen de forma decisiva, constituye el mecanismo que neutraliza tensiones y apaga miedos familiares.

Por último, nuestro trabajo aporta nuevos datos al campo de estudio de la intermediación educativa (*education brokerage*). La poca investigación existente sobre este tema, a pesar de la importancia y la visibilidad creciente de esta industria (Tuxen & Robertson, 2019), se ha centrado en la etapa universitaria y se ha llevado a cabo desde la sociología de la migración (véase Baas, 2019) o los estudios de movilidades.

Algunas de las temáticas analizadas son las nuevas formas de asesoramiento vinculadas a las comunidades *online* (Jayadeva, 2023), el papel del estado en la estructuración de la industria (Lan, 2019) o las distinciones de clase social y su reproducción a través de la selección de distintos tipos de intermediación (Tuxen & Robertson, 2019). Sin embargo, no hay estudios que tomen la búsqueda de la inmersión lingüística como punto de partida y que se centren en el análisis de los discursos de asesoramiento y prescripción para asegurar el éxito de la experiencia inmersiva. En este sentido, solo el trabajo de Park y Bae (2015) sobre la calibración del éxito de las decisiones parentales y el papel mediador de los agentes y de las redes familiares sirve como antecedente para el presente estudio, si bien con un foco más amplio y no lingüístico. A continuación presentaremos el corpus de datos, la metodología de recolección y análisis, y un perfil etnográfico de las participantes focales.

8.3. Datos y metodología

Nuestro corpus de datos se compone de treinta entrevistas etnográficas semiestructuradas con padres, adolescentes y representantes de la industria de la inmersión (agencias y personas intermediarias) recogidas entre 2020 y 2022. Para este capítulo nos hemos centrado especialmente en las figuras de Isabel y Sunsi, a quienes describiremos a continuación, y en los relatos de tres familias que utilizaron sus servicios, los Todó Molina, los Fabra Bataller y los Solsona Ferrandis, y sus respectivos hijos e hijas, Joel; Laura y Cesc; y Jordi y María².

Isabel es licenciada en Filología Inglesa y residente en Irlanda del Norte, como se ha dicho anteriormente, donde compagina su labor como docente de español con otras actividades, entre ellas, la de intermediaria educativa. Según su relato, fue la petición de una amiga de Barcelona, que quería mandar a su hijo a estudiar un año al Reino Unido, lo que la llevó a ofrecer sus servicios a familias interesadas (inicialmente fueron catalanas y, más tarde, del resto del estado español). Su motivación es doble: por un lado, apoyar a los internados norirlandeses, instituciones en crisis por la falta de alumnado local y que Isabel considera que “hacen un trabajo excepcional” y, por otro lado, democratizar el acceso a la inmersión de las familias españolas, que no pagan por sus servicios, ya que recibe comisión por parte de los internados. Ella enfatiza en su narrativa esta dimensión no comercial y casi altruista de su actividad cuando comenta que “le sabría mal cobrar a las familias” y aprovecha sus viajes personales a Barcelona para acompañar a los adolescentes. Isabel actúa como su tutora legal (*guardian*) en el Reino Unido.

Sunsi, por su parte, es una maestra catalana de inglés residente en el área metropolitana de Barcelona. Durante una estancia profesional en Irlanda entró en contacto con una agencia que trabajaba con familias que acogían a estudiantes extranjeros y uno de cuyos progenitores era docente. A partir de la experiencia satisfactoria de su hija con una de estas familias, Sunsi decidió convertirse primero en agente de la empresa en Cataluña y posteriormente emprender su propio pequeño negocio formado por ella y su marido. Para ella también constituye una fuente económica adicional y no su trabajo principal. Empezó su aventura empresarial en el curso 2016-2017, al mismo tiempo que Isabel. Según cuenta, trabaja con un número reducido de familias por año.

Los datos obtenidos en las entrevistas se trataron cualitativamente, primero a través de un proceso exhaustivo de transcripción siguiendo una versión adaptada de las convenciones de Jefferson (2004) y, a continuación, mediante un análisis temático reflexivo y crítico siguiendo la propuesta de Braun y Clarke (2020). El análisis temático reflexivo (ATR) es un análisis situado que reconoce la importancia de la subjetividad del investigador como recurso interpretativo y reflexivo y que tiene como

² Todos los nombres utilizados son pseudónimos para preservar el anonimato de las personas participantes.

objetivo la identificación de patrones de significado poliédrico articulados alrededor de un concepto central. En nuestro trabajo, identificamos la recurrencia en el corpus de tropos (Fernández McClintock, 2006) y discursos que se utilizan por parte de agentes y familias para construir narrativas de autoridad, autenticidad, exclusividad y éxito de la inmersión. En estas narrativas se mapean actores, prácticas y espacios, pero, sobre todo, se construyen posicionamientos distintivos que nos permiten identificar las lógicas que informan el comportamiento de los distintos actores. En las siguientes secciones analizaremos estas lógicas y sus razonamientos discursivos.

8.4. Análisis

Analicemos más a fondo estas redes, las estancias y la creación de espacios seguros, y la elaboración de discursos en espacios remotos a través de los datos de las entrevistas que se exponen en los siguientes apartados.

8.4.1. Las redes de amigas, la base de la autenticidad y la exclusividad

Hemos visto que tanto Isabel como Sunsi, por sus trayectorias vitales y profesionales, eran vistas por su entorno como personas con experiencia, interés y experticia en el aprendizaje del inglés en el extranjero, y con la posibilidad de actuar como intermediarias sobre el terreno. Narran cómo este proyecto laboral paralelo surge y se expande casi por casualidad.

Mediante el boca a boca han ido estableciendo redes de amigas y, por lo tanto, su base de negocio, sin tener que invertir en infraestructura alguna. Esto es parte del éxito, ya que las familias valoran precisamente el hecho de que la organización de la estancia se haga a través de circuitos informales. Ambas partes movilizan la proximidad y el “trato directo” tanto con Sunsi y con Isabel como con las familias o escuelas irlandesas. Por ejemplo, los padres ven en Sunsi a alguien que tiene amigos en Irlanda que acogen a adolescentes; Isabel, por su parte, abre las puertas de su casa a los chicos y chicas que se encuentran de estancia, que la visitan los fines de semana. Presenta su figura como “tener una amiga allí”, “una persona catalana que vive allí”, que tiene lazos de “amistad” con las escuelas, lo que ella describe como “un chollo” para las familias. Las narrativas de ambas agentes restan importancia al hecho de que sea, al fin y al cabo, una actividad económica y ponen de relieve que es algo que hacen porque les parece bonito, por ayudar a estas madres, porque creen en estas estancias y quieren hacerlas más accesibles, y también, en el caso de Isabel, para dar apoyo a los internados. Para ellas es una forma de activismo.

Estos discursos y su manera de presentarse forman parte de la construcción de las estancias como formas de inmersión más auténticas, por lo que tienen de remotas y por la dificultad de acceso a estas intermediarias, ya que las relaciones personales de

las que dependen están fuera del circuito comercial. Aunque algunas familias optan por esta opción alternativa porque es más económica que las agencias, muchas lo presentan como una opción más exclusiva –y, sobre todo, mejor– para el aprendizaje del inglés, porque reciben un servicio personalizado, no estándar. Esto entronca con formas reflexivas de consumo que la literatura identifica como consumo conspicuo (Schaefer, 2014) y de singularización de los individuos mediante el consumo cultural, que son especialmente atractivas para las clases medias y medias altas, grupos en los que adscribimos a nuestros participantes.

Estos consumidores buscan productos fuera de la norma que les construyan como consumidores perspicaces, únicos (Tian *et al.*, 2001), con acceso a conocimientos expertos (Giddens, 1991) que reflejen que han medido cautelosamente los riesgos (económicos, pero también afectivos) de sus inversiones educativas. Marcharse al extranjero mediante intermediarias como Isabel o Sunsi constituye, en efecto, un bien posicional, pero también una práctica de consumo que se imagina con valor distintivo en términos de clase social, tanto para el adolescente como para la familia.

8.4.2. Dar forma a las estancias, definir espacios seguros de inmersión

El trabajo de figuras como las de Isabel y Sunsi empieza durante la gestación de la idea de mandar a los hijos a estudiar al extranjero. Las familias –sobre todo madres– acuden a ellas buscando consejo sobre qué será mejor para sus hijos. En este momento, Sunsi e Isabel se erigen como auténticas defensoras de esta práctica inmersiva anclándola en sus propias experiencias personales y orientan a las familias sobre las distintas opciones (en qué país y en qué momento es mejor marcharse, durante cuánto tiempo, en qué escuelas o tipo de alojamiento o qué actividades pueden hacer los niños cuando estén allí). Pero también ponen condiciones: no envían a adolescentes que no estén ilusionados o convencidos: “siempre digo a los padres que, si [sus hijos] no están ilusionados, que no los manden a ninguna parte”. Pues no funcionaría ni para los niños ni para sus negocios. En este momento de “venta” ellas ponen en marcha un aparato discursivo que, en realidad, las construye como *coaches* más que como agentes de intermediación educativa. Sus consejos constituyen un auténtico aparato de regimentación de qué tipo de prácticas cuentan como inmersivas. Así, contribuyen a dar forma a los discursos e imaginarios de inmersión contemporáneos.

Una parte de estos consejos tienen como finalidad reconfortar y generar confianza entre los padres, quienes comparten, casi siempre, ansiedades sobre cómo van a vivir sus hijos en el extranjero. Sunsi, por ejemplo, pone mucho énfasis en que conoce personalmente a todas las familias; ha visitado sus casas y trabaja “sin intermediarios”. Los padres agradecen poder ver un catálogo de las familias que tiene disponibles (solo quince) y poder escoger con su ayuda el mejor hogar, dependiendo de si tienen hijos de la misma edad o no y de las aficiones de la familia de acogida, siempre teniendo en cuenta el carácter y las aficiones de sus propios

hijos y las dinámicas familiares. Esto es algo que las familias no encuentran en las agencias, que, según sus narrativas, asignan familias de acogida aleatoriamente y durante la semana anterior a la partida, y que, además, tienen un proceso más lento de cambio de alojamiento en caso de que no funcione la adaptación de los adolescentes en el nuevo hogar. Esto es algo que las madres ven como “traumático” y que intentan evitar precisamente acudiendo a personas como Sunsi. Ella misma hace un seguimiento semanal con padres, adolescentes y familias de acogida, en un ejercicio que considera de “empatía”, para detectar posibles problemas de adaptación y ofrecer tranquilidad a las familias en cuanto a que sus hijos están en un sitio seguro. Al respecto, Isabel pone en valor su figura en términos similares:

FRAGMENTO 1. Participantes: Isabel (intermediaria)³.

I.: Yo estoy encima de la escuela e intento hablar con profes y tal; y los tímidos o los que tienen muy poco inglés, porque, claro, algunos vienen con muy poco inglés; otros con mejor inglés; pero, claro, les digo que les tienen que ayudar, porque es muy importante.

Isabel se construye como la defensora de los chicos sobre el terreno, alguien con capacidad de procurar que estén bien. La seguridad también está detrás de su preferencia por los internados. Según dice Isabel: “me da respeto lo de las familias, porque como aquí [en Irlanda del Norte] hay tanto el tema de [la] *child protection* y de los abusos a menores y ha habido tantos escándalos... solo de pensar que pudiera haber algún tío o vecino...”. Ella se construye como “muy de allí”, muy irlandesa, para explicar que está alineada con los discursos de la cultura de protección a los menores que circulan en Irlanda del Norte, que promueve ante los padres para convencerlos.

Además, según las narrativas de ambas mediadoras, Irlanda del Norte es una opción mejor que Inglaterra, Canadá, Nueva Zelanda o Estados Unidos⁴ por distintos motivos, que contribuyen a construir este espacio discursivamente como un espacio de seguridad. Sunsi lo prefiere por el trato respetuoso y la profesionalidad de los irlandeses —ella solo envía adolescentes a familias donde hay profesores o un adulto que se haya sacado un certificado de profesor de inglés como lengua extranjera—, además de un certificado de aptitud para poder tratar con menores. Por su parte, Isabel construye a los irlandeses como gente campechana y sencilla, y presenta a las trabajadoras de los internados, las *house mothers*, como “señoras que los cuidan” y que “son muy cariñosas; es como estar con la mami en casa”.

³ Los testimonios que se presentan a continuación se han traducido del catalán al castellano, por razones de espacio, por las autoras del capítulo.

⁴ Sunsi tiene una cartera de opciones que incluye Canadá y Nueva Zelanda. En Canadá opera a través de una agencia intermediaria en quien ella confía, pero, aun así, solo manda a jóvenes que tengan muy claro que quieren ir a este país. En Nueva Zelanda también conoce a gente que puede acoger estudiantes, pero lo presenta como una opción inviable porque el año escolar no coincide con el español. Isabel, en cambio, solo ofrece Irlanda del Norte.

Se comprueba como, en su caso, crea discursivamente universos maternos que sirven como garantía del bienestar de los hijos, esto es, “que se sientan bien acogidos”. Sunsi ofrece familias “que lo tienen muy claro; le van a tratar como un hijo más”, no lo hacen por dinero. El foco en los cuidados va más allá de la seguridad percibida. También se aseguran de que los hogares sean confortables, que los adultos tengan un “bagaje” que les permita resolver cualquier dificultad que surja, y que las familias cuiden hábitos como la nutrición (por ejemplo, que no consuman hamburguesas o bebidas azucaradas todos los días). Sunsi e Isabel “venden” entornos seguros y controlados, y se valen de unas redes sociales que se ajustan a las expectativas y las necesidades de estos padres de clase media. Esto se presenta como una condición indispensable para que los hijos puedan tener experiencias positivas que les permitan, “lógicamente, aprender inglés porque tienen una inmersión”.

8.4.3. La construcción discursiva de espacios remotos y aislados

Tanto Sunsi como Isabel construyen el éxito de sus opciones basándose en el hecho de que la red de familias y colegios es pequeña. Llevan a grupos reducidos de niños, en ningún caso a más de quince, y hablan de “sus familias”, “sus niños”, poniendo énfasis en este trato cercano, familiar, con lazos que se definen, como hemos visto, en términos de amistad y proximidad.

Esto, al fin y al cabo, es lo que les gustaría que le ofrecieran a Sunsi: “la tranquilidad de que tu hija está aprendiendo; está en un lugar seguro, donde se conoce a toda la gente, y donde no eres un número”. La individualización en el trato va ligada a la selección de los espacios donde tendrá lugar la inmersión. Tanto las intermediarias como las familias huyen de colegios que se perciben como masificados si tienen demasiados españoles y, por eso, el conocimiento del terreno y las redes de familias y colegios en localidades que están fuera del circuito habitual de las agencias es fundamental en el diseño de las estancias.

FRAGMENTO 2. Participantes: Sunsi (intermediaria) y Eva (investigadora).

S.: Yo sé que hay uno en Limerick que tiene, pues, a lo mejor tiene quince chavales o veinte españoles; entonces, yo, por ejemplo, este sí lo evito, aunque tengo plaza; pero lo evito, porque yo, lo que quiero, es también... que los chavales..., a ver, no, que no coincidan con otros catalanes o españoles en este sentido; pero, sí, que medianamente puedan estar solos, porque, si no, por *natural*, se juntan.

E.: Ya, ya...

S.: Quiero decir es un imán natural, eh..., misma lengua o... misma nacionalidad.

E.: Mmm...

S.: Es que es lo normal; [lo] qué pasa [es] que, cuando se juntan..., los irlandeses, en este caso, ven que un grupo de españoles, mmm, me cierro, hablamos y tal; se van; y, aquí, tampoco; y tampoco haces el esfuerzo de poder comunicarte y aprovechar para crear vínculo con los chavales o las chicas irlandesas y aprovechar la estancia.

En este fragmento Sunsi muestra, en primer lugar, que conoce bien las escuelas disponibles y también desvela la lógica de elección de los colegios con los que trabaja. Ella sabe que hay colegios donde podría colocar a los jóvenes, pero que los evita porque ya hay otros quince o veinte niños catalanes o españoles. Esto se convierte en el criterio principal de construcción de lo remoto. Veremos, más adelante, cómo la evaluación de si estos números son demasiado altos o no es casi una obsesión tanto por parte de las intermediarias como de las familias. El razonamiento de Sunsi a la hora de justificar el discurso del aislamiento muestra claramente que la razón principal para evitar el contacto con ellos es una práctica de regimentación lingüística. Dibuja un escenario donde los niños naturalmente tienden a juntarse por nacionalidades y esto resulta en no hacer “el esfuerzo” de comunicarse y hacer vínculos con los jóvenes irlandeses, hablantes nativos que se construyen como los proveedores de inmersión. No hablar suficiente inglés es desaprovechar la estancia. Madres como Marta Fabra, cliente de Isabel, que a lo largo de los años se han convertido en auténticas expertas de las movilidades adolescentes (Codó y Sunyol, 2024), también miden el éxito de forma similar:

FRAGMENTO 3. Participantes: Marta Fabra (madre) y Eva (investigadora).

M.: ... yo creo que nuestro acierto o nuestra suerte...

E.: ¿Sí?

M.: ... fue que la mandasen a un colegio que, aunque es un colegio, dicen, que de los nueve mejores de Irlanda del Norte...

E.: ¡Ah!

M.: ... que es un colegio con mucha fama; y la bondad de esta escuela fue que estaba en un entorno muy rural...

E.: ¡Ah, vale!

M.: ... y que, por lo tanto, no había mucha gente extranjera...; vale, no es una escuela internacional como la gran mayoría de escuelas que te ofrecen las agencias, sino que, todo lo contrario, que es una escuela muy regional, vale.

En el discurso de Marta se puede comprobar que es un “acierto” o una “suerte” haber mandado a su hija a uno de los mejores colegios de Irlanda y su argumento se basa no tanto en el perfil académico de la escuela, sino en el aislamiento geográfico –un entorno rural, remoto, regional– y fuera de los circuitos de las agencias: no es una escuela internacional. Estos adjetivos, que podrían parecer contradicto-

rios si tenemos en cuenta que parte de lo que se busca es que los hijos desarrollen subjetividades cosmopolitas y que aprendan del contacto con el otro (Doerr, 2017), son glorificados en este caso porque la distancia permite aislarlos en un contexto que se imagina monolingüe y donde la exposición al inglés va a ser mediada únicamente por hablantes nativos. Esto se ve como una fórmula infalible para garantizar aprendizajes lingüísticos.

Esta misma madre, quien, durante el mismo año académico, envía a su otro hijo, Cesc, cuenta satisfecha que Isabel solo lo lleva a él este año y, luego, matiza “de Barcelona solo lo lleva a él”. El éxito, pues, se mide por el número de estudiantes que viajan con la intermediaria desde el punto de origen, pero también por el número de españoles con los que se encuentran una vez allí. Este es un elemento que genera tensiones entre los intereses económicos de las intermediarias y las familias, aunque las agentes nunca lo presentan así.

Dos de las madres, Marta Fabra y Alba Solsona, puntualizan que, el año anterior, Isabel llevó a demasiados niños: catorce. Alba cuenta cómo se sintió cuando llegó al aeropuerto con su hijo mayor, Jordi:

FRAGMENTO 4. Participantes: Alba Solsona (madre).

A.: Por eso me gustó tanto [la ciudad]; también porque, dijimos, no habrá españoles, bestial. Llamabas a las referencias: “Qué va, qué va... Isabel es fantástica... Ha ido uno más de otra agencia de Madrid..., pero ella... llevaba solo uno... o dos” [...]. Este año..., no sé..., le salió todo fantástico... No decía nada...; bueno, “Tengo alguno más...”; pero no decía nada... Y, allá, en el aeropuerto..., diez..., DIEZ. Fue tremendo, tremendo, tremendo... De [la ciudad donde residen] tres...; y, digo, “pero ¿cómo...?”; pero..., claro, tremendo..., o sea, fue una gran decepción...; sí, sí...; pero fue una gran decepción...; pero, claro, ella no nos cobra...

El énfasis en el número (“DIEZ”) y las repeticiones (“tremendo, tremendo, tremendo”) evidencian la incredulidad de Alba ante el elevado número de adolescentes que iban a viajar con su hijo, lo que califica de “gran decepción”. Estos discursos se repiten en la mayoría de los padres y muestran cómo existe el convencimiento generalizado de que, si hay españoles en el entorno, la inmersión no funciona. Es interesante, en este caso, señalar cómo Alba interpreta que los han engañado y cómo ella misma admite que las condiciones económicas de Isabel, que no les “cobra” a las familias, sino a los internados, no les permite quejarse o pedir compensación alguna. Este año, con su hija Maria, tiene que asegurarse de que no pasa lo mismo:

FRAGMENTO 5. Participantes: Alba Solsona (madre).

A.: ... está en [la ciudad]... Maria se va a [la ciudad]...; sí, sí... Aunque nos han dicho que *no* hay españoles en ese colegio... Nos lo han repetido... Me extraña, porque [la ciudad] está aquí mismo... ¡y a reventar...! Pero nos

lo han repetido y repetido... y me ha dicho: “Alba, de verdad que en este colegio nunca hay españoles... Pensando..., hay dos o tres, como mucho, y no en las mismas aulas..., pero..., bueno, veremos cómo va”.

La explicación de Alba revela la disyuntiva que supone que la ciudad que menciona sea un lugar más conocido y concurrido por españoles, pero confía en la promesa de Sunsi de que va a haber solo dos o tres españoles como mucho y no en las mismas clases. Este fragmento evidencia, por un lado, la labor de convencimiento y de argumentación de las intermediarias, su tono de *coaching*, que intenta transmitir tranquilidad y, sobre todo, el nivel de cálculo que implica buscar y generar –distribuyendo alumnos, por ejemplo– los ambientes de inmersión para conseguir entornos lingüísticos que se consideren adecuados para el aprendizaje.

8.4.4. Desplegar subjetividades esforzadas y proactivas para asegurar el éxito de la inmersión

Un elemento muy importante de la tarea de las intermediarias, pues, es la ingeniería de la exposición al inglés. Esto se consigue diseñando e interviniendo en los espacios y prácticas sociales en las que los adolescentes participan y también mediante consejos que calan en las familias, porque Sunsi e Isabel hablan desde sus subjetividades de madres y docentes.

El primer criterio que se ha de considerar es la duración de la estancia. Sunsi es flexible con esto. Prioriza que los tiempos encajen con los periodos lectivos de los colegios de los adolescentes en España. Algunos de sus clientes viajan por un trimestre, un semestre o el año escolar entero. Isabel, en cambio, “nunca recomienda hacer un trimestre”, especialmente si los niños son tímidos, como veremos. Su lógica es que, durante el primer trimestre, les cuesta hacer amigos (tienen menor *input* y menos oportunidades de expresarse en inglés) y que es difícil entender los acentos (el *input* es pues, menos relevante o eficaz).

Pero nuestros datos evidencian que la planificación de la exposición va más allá del tiempo de inmersión. Isabel cuenta cómo las chicas tienen más curiosidad, hacen amigas enseguida y les es fácil conseguir que las inviten a casas particulares a pasar un fin de semana. La elección de espacios rurales, donde la gente tiene más tiempo, según esta mediadora, facilita que puedan interactuar con sus amigas en clase o en el internado, pero también con familias del entorno de la escuela, lo que diversifica el tipo de interacciones, situaciones comunicativas e interlocutores a los que estas adolescentes están expuestas. Las anima, también, a ir a tomar un café con las amigas en los pueblos más cercanos para que se acostumbren a pedir y pagar en inglés, y movilizan otros tipos de vocabulario.

Con los chicos, según dice Isabel, tiene que estar más encima y animarlos a abrirse a otros. Esto se consigue de forma más fácil mediante el deporte; pero

también les insiste en la necesidad de que participen en otros espacios de ocio y les aconseja sobre cómo deben acercarse a sus compañeros de clase:

FRAGMENTO 6. Participantes: Isabel (intermediaria) y Eva y Jessica (investigadoras)

I.: ... la otra cosa que pasa en la clase..., ah..., que se cierren entre ellos si tienen un grupo, porque es que los grupos ya están hechos en la clase...; a veces me dicen he descubierto..., no..., los grupos ya están hechos en la clase del de día... no en el *boarding*, sino en la clase de día... los grupos ya están hechos, a veces, en las clases... y los típicos grupos..., entonces cuesta...

E.: Ya, ya...

I.: ... cuesta un poco entrar. Yo siempre les digo [que] es como si estuviereis ahora en la clase, en Barcelona, y te llega un suramericano o te viene uno de no sé dónde... Cuesta hacer que entre...

E.: Claro, claro, claro...

I.: Entonces, yo siempre los animo a tener mano izquierda, a tener paciencia... Es que, digo, es que no nos entienden... O no les entendemos nosotros... O nos hacen bromas... Y no sabemos qué broma... No sabemos si reír o no reír... Todo eso, claro...; entonces..., yo siempre...

J.: Claro, el sentido del humor es muy distinto.

I.: Yo siempre he insistido mucho; a ver..., tenéis que tener, mmm, tenéis que ir..., tenéis que ir a currar, tenéis que trabajaros a la gente, tenéis que ir a entrar en los grupos como sea... Sí, claro, esto hay que animarlo, muchísimo, muchísimo, porque, si no, lo fácil es quedarse con los dos o tres amiguitos de Barcelona... y, mira, ¿sabes?, pero no, no.

En este fragmento se ve claramente cómo Isabel adopta una actitud de *coach*, de guía sobre el terreno, y se evidencia que su tarea va mucho más allá de la mera organización administrativa del viaje. Por su parte, Sunsi también comparte sus estrategias con los adolescentes: establecer vínculos con los niños de las familias mostrando interés por los deportes que practican, aunque no les gusten, es una forma de ganar su favor. Tanto Sunsi como Isabel piensan y miden cuáles son las disposiciones personales y los espacios que permitirán que las estancias sean un éxito, el cual se mide en términos lingüísticos. Toda la regulación de su vida social y las disposiciones personales que se esperan de los estudiantes ante momentos de incompreensión o inseguridad social, todo el esfuerzo y trabajo por ganarse a la gente de allí, es decir, a los hablantes nativos, que ella se lo pide con insistencia, vienen motivados por el tipo de aprendizajes lingüísticos a los que, se imagina, estas interacciones van a conducir.

Este control sobre las amistades y la limitación del trato con “los amiguitos de Barcelona” también lo vemos por parte de los padres, que asumen los discursos de Isabel y Sunsi. Algunos padres les prohíben a sus hijos taxativamente que hagan amigos catalano- o castellano hablantes. Las intermediarias justifican

la norma aduciendo que, si los irlandeses ven un grupo de españoles, no van a abrirse a ellos ni a integrarlos en su grupo.

El control del contacto con el catalán y el castellano también se consigue mediante el control de las pantallas. Isabel da órdenes sobre cómo evitar refugiarse en las pantallas en los momentos difíciles y también les recomienda a las familias y a los adolescentes establecer patrones de comunicación óptimos entre ellos durante la estancia. Conectarse por videollamada una vez por semana es suficiente para seguir en contacto y contarse cómo les va, y es una forma de limitar el tiempo de uso de la L1. Sunsi cuenta que lo hace porque los niños no tienen consciencia del dinero que los padres están gastando, entroncando otra vez con la lógica del aprovechamiento de la estancia y de maximizar sus aprendizajes, sobre todo lingüísticos, pero también vitales (maduración, independencia, etc.).

8.5. Discusión y conclusiones

Con esta selección de datos hemos querido mostrar cómo personas intermediarias como Sunsi e Isabel, mediante sus consejos, regimientan tanto las prácticas sociales como lo que se entiende por inmersión lingüística.

Los datos de los que disponemos nos permiten trazar los discursos que movilizan los padres cuando hablan de las condiciones y subjetividades necesarias para que los aprendizajes lingüísticos tengan lugar. Existe una tensión entre los imaginarios de la inmersión y el esfuerzo de planificación y cálculo por parte de todos los actores sociales involucrados en las movilidades adolescentes para que estos espacios cumplan las condiciones óptimas, como hemos explicado.

Sunsi establece una dicotomía clara entre el inglés que se puede aprender en el aula y lo que se puede aprender mediante la inmersión. Aunque sea profesora, es crítica con los discursos y pedagogías que se implementan en el aula de inglés como lengua extranjera, sobre todo en secundaria y en las academias. Cuestiona que los enfoques comunicativos funcionen o sean modelos pedagógicos modernos y, al mismo tiempo, detecta carencias en la competencia gramatical de los alumnos.

Ahorrar en academias y enviar a los hijos fuera, para que “vivan *in situ*” la lengua con una familia y conocer la cultura, las tradiciones, constituye una oportunidad de aprendizaje única, que las generaciones mayores muchas veces no han tenido. El aprendizaje del inglés en estos contextos de inmersión, según Sunsi, “es ir a lo seguro; se aprende seguro”. Es una consecuencia lógica, como hemos visto, de estar en un entorno donde se hable la lengua y también una forma eficiente de aprender.

Otros estudios han caracterizado la inmersión como una experiencia, donde una lengua y cultura ajenas se pueden aprender de forma vivencial (Schedel, 2022), ligando con la economía de las experiencias (Pine & Gilmore, 1998). En la mayoría de los contextos estudiados, la inmersión requiere el aislamiento del estudiante en un espacio con hablantes monolingües de la lengua objeto de aprendizaje (Doerr, 2013),

quienes constituyen modelos perfectos de lengua que el estudiante absorberá de forma casi involuntaria (Ryan & Mercer, 2011), en este caso, un mejor inglés. El objetivo es hablar con más fluidez y con un acento mejor; si puede ser, casi nativo o, como mínimo, borrar los rasgos identificativos que localizan su acento (Codó, 2021). Es así como los aprendizajes lingüísticos que tienen lugar mediante la inmersión se imaginan como naturales, osmóticos.

Los estudios de sociolingüística crítica que han estudiado los espacios de inmersión recreados (Gao, 2016; Petit, 2020; Zimmermann, 2021) hacen énfasis en estos espacios de inmersión como espacios liminales que les deben permitir a los participantes crear o experimentar con nuevas subjetividades (Choi, 2021); o, como Taïeb y Doerr (2022), quienes los identifican, en otros contextos en el extranjero, como un viaje iniciático. Son mundos simulados que están diseñados para que se perciban como seguros (Zimmermann, 2023), aunque tengan una composición social ideal, y donde las prácticas y las rutinas diarias se organizan para garantizar la mayor exposición posible.

Nuestros datos muestran que esta vigilancia no solo tiene lugar en estos espacios reconstruidos. Hemos visto que tanto los productos que las intermediarias ofrecen en primera instancia como el acompañamiento a las familias en la decisión de embarcarse en esta aventura y el seguimiento de los adolescentes una vez han viajado dan forma a los espacios donde tiene lugar la inmersión y a las prácticas sociales, así como a las actitudes y las orientaciones de quienes participan en la inmersión lingüística.

Las prácticas que los padres y los adolescentes ponen en circulación están muy marcadas por los discursos de Sunsi e Isabel, lo que nos lleva a una de las observaciones y contribuciones más importantes de este capítulo, que tiene implicaciones teóricas para el campo disciplinar de la política lingüística familiar (FLP). Y es que estas prácticas no se pueden estudiar como hechos aislados. Una mirada etnográfica a los discursos ofrecidos permite trazar cuáles son las circulaciones de ideas y creencias que las motivan. No se pueden analizar las prácticas de las familias sin tener en cuenta las infraestructuras más amplias que las mediatizan.

Referencias bibliográficas

- ASEPROCE. (2021). *Los cursos en el extranjero de estudiantes españoles recuperan los niveles prepandemia*. <https://www.aseproce.org/los-cursos-en-el-extranjero-de-estudiantes-espanoles-recuperan-los-niveles-prepandemia>
- BAAS, M. (2019). The education-migration industry: International students, migration policy and the question of skills. *International Migration*, 57(3), 222-234.
- BECK, U. (1992) *Risk society: towards a new modernity*. Sage.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352.
- CAVANAUGH, J. (2020). Language ideology revisited. *International Journal of the Sociology of Language*, 263, 51-57.

- CHOI, L. J. (2021). The student as an enterprising self: neoliberalism, english and early study abroad. *British Journal of Sociology of Education*, 42(3), 374-387.
- CODÓ, E. (2021). Non-localizable vs localizable english: new linguistic hierarchies in 'democratizing' English in Spanish education. In R. Rubdy & R. Tupas (Coords.), *Bloomsbury World Englishes. Volume 2. Ideologies* (pp. 233-252). Bloomsbury.
- CODÓ, E., y SUNYOL, A. (2024). "L'aprenentatge vital de l'anglès": els discursos de famílies catalanes sobre la mobilitat educativa adolescent a l'estranger. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 34.
- CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. (2018). Family language policy. In J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (coords.), *The oxford handbook of language policy and planning* (pp. 420-441). Oxford University Press.
- DOERR, N. (2013). "Do 'Global Citizens' Need the Parochial Cultural Other? Discourses of Study Abroad and Learning by Doing." *Compare*, 43(2), 224-243.
- DOERR, N. (2017). Learning as othering: narratives of learning, construction of difference and the discourse of immersion in study abroad. *Intercultural Education (London, England)*, 28(1), 90-103.
- EUROPA PRESS MADRID. (2010). *Más de 2.000 adolescentes, el 38% de ellos madrileños, viajan a países anglófonos para estudiar ESO y Bachillerato*. <https://www.europapress.es/madrid/noticia-mas-2000-adolescentes-38-ellos-madrilenos-viajan-paises-anglofonos-estudiar-eso-bachillerato-20100816173258.html>
- FERNÁNDEZ MACCLINTOCK, J. W. (2006) La tropología y la figuración del pensamiento y de la acción social. *Revista de Antropología Social*, 15, 7-20.
- GAO, S. (2016). Interactional straining and the neoliberal self: Learning English in the biggest English corner in China. *Language in Society*, 45(03), 397-421.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. University of Stanford Press.
- HALLIDAY, D. (2016). Private education, positional goods, and the arms race problem. *Politics, Philosophy & Economics*, 15(2), 150-169.
- HOLLIS, M. (1982). Education as a positional good. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 235-244.
- JAYADEVA, S. (2023). 'Study-abroad influencers' and insider knowledge: how new forms of study-abroad expertise on social media mediate student mobility from India to Germany. *Mobilities*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17450101.2023.2220944>
- JEFFERSON, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner, (Coord.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
- LAN, S. (2019). State-mediated brokerage system in China's self-funded study abroad market. *International Migration*, 57(3), 266-279.
- LAREAU, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race and family life*. University of California Press.
- LEE, M. L. (2016) Early study abroad and identities: Korean early study-abroad undergraduates. Springer.
- LIN, X. (2019). "Purchasing hope": The consumption of children's education in urban China. *The Journal of Chinese Sociology*, 6(1), 1-26.
- LO, A., ABELMANN, N., KWON, S., & OKAZAKI, S. (coords.) (2015). *South Korea's education exodus: the life and times of study abroad*. University of Washington Press.

- MOUSTAOU SHIR, A., & POVEDA, D. (coords.) (2022). Family language policy and the family sociolinguistic order in a neoliberal context. *Sociolinguistic Studies*, 16(2/3), 179-325.
- PARK, J., & BAE, S. (2015) School choice in the global schoolhouse: how Korean education migrants calibrate “success” in Singapore. En A. Lo, N. Abelmann, S. Kwon, & S. Okazaki (Coords.), *South Korea's education exodus: the life and times of study abroad* (pp. 85-102). University of Washington Press.
- PETTIT CAHILL, K. (2020). Creating places through language rules: A historical and ethnographic perspective on the “Rule of Irish”. *Journal of Sociolinguistics*, 24(2), 228-244.
- PILLER, I., & TAKAHASHI, K. (2006). A passion for English: desire and the language market. In A. Pavlenko (Coord.), *Bilingual minds: emotional experience, expression and representation* (pp. 59-83). Multilingual Matters.
- PINE, J. B., & GILMORE, J. H. (1998). Welcome to the experience economy. In *Harvard business review*, 76(4), 97-105. Harvard Business School Press.
- RYAN, S., & MERCER, S. (2011). Natural talent, natural acquisition and abroad: Learner attributions of agency in language learning. In G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Coords.), *Identity, motivation and autonomy in language learning (Second Language Acquisition)*, 160-176. Multilingual Matters.
- SCHADEL, L. (2022). The “price” of immersion: language learners as a cheap workforce in Malta’s voluntourism industry. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 41(2), 181-200.
- SCHAEFFERS, T. (2014). Standing out from the crowd: niche product choice as a form of conspicuous consumption. *European Journal of Marketing*, 48(9/10), 1805-1827.
- SHIN, H. (2013). Ambivalent Calculations in Toronto: Negotiating the Meaning of Success Among Early Study Abroad High School Students. *Asian and Pacific Migration Journal*, 22(4), 527-546.
- SILVERSTEIN, M. (1998). The uses and utility of ideology. In B. B. Schiefflin, K. A. Woolard, & P. Kroskrity (Coords.), *Language ideologies: practice and theory* (pp. 123-145). Oxford University Press.
- SUNYOL, A. (2021). “A breathtaking English”: negotiating what counts as distinctive linguistic capital at an elite international school near Barcelona. En J. E. Petrovic & B. Yazan (Coords.), *The commodification of language: conceptual concerns and empirical manifestations* (pp. 89-107). Routledge.
- TAÏEB, H. D., & DOERR, N. M. (2022). Study Abroad and Its Reasons: A Critical Overview of the Field. In *The Romance of Crossing Borders* (pp. 35-66). Berghahn Books.
- TIAN, K. T., BEARDEN, W. O., & HUNTER, G. L. (2001). Consumers’ Need for Uniqueness: Scale Development and Validation. *The Journal of Consumer Research*, 28(1), 50-66.
- TUXEN, N., & ROBERTSON, S. (2019). Brokering international education and (re)producing class in Mumbai. *International Migration*, 57(3), 280-294
- WEI, L., & XIAOBING, L. (2019). Family language policy in English as a foreign language: a case study from China to Canada. *Language Policy*, 18, 191-207.
- ZIMMERMANN, M. (2021). English immersion without going abroad: Analyzing the ideological foundation of an immersive experience in Switzerland. In B. Lorente, & L. Schedel (Coords.), *Language immersion as a linguistic ideology*. AILA Groningen.
- ZIMMERMANN, M. (2023). Investigating immersive language camps for EFL Learners: Myths, potentials, and limits. UCL Institute of Education.