



UNIVERSIDAD  
DE GRANADA



PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS

TESIS DOCTORAL

**ADQUISICIÓN Y USO DE LA LENGUA EN  
CONTEXTOS DE REFUGIO**

**UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN SALENTO Y JORDANIA**

AUTORA

**ROSELLA BIANCO**

DIRECTORA

**MÓNICA ORTIZ COBO**

GRANADA, 2020

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Rosella Bianco  
ISBN: 978-84-1306-694-3  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/64578>



# **AGRADECIMIENTOS**

Aprendí, a lo largo de este camino lleno de retos, que el principal desafío de hacer un doctorado está, sin duda, en la superación personal, superar los propios límites, pero también crear otros nuevos. Afortunadamente, he podido caminar con la guía y el acompañamiento de numerosas personas. A ellos, a ellas, debo toda mi gratitud.

Un agradecimiento especial a Javier García Castaño por acogerme en este programa de doctorado. El primer día que nos encontramos inspiró el inicio y posterior desarrollo de mi trabajo doctoral y, por supuesto, agradecerle su pasión e infatigable labor en la coordinación del programa. A través de este he podido aproximarme por primera vez al ámbito de la investigación de un modo riguroso, lo que ha marcado decisivamente mi formación y futuro profesional.

Sobran los motivos para agradecer a mi directora, Mónica Ortiz Cobo. Debo a ella mi formación como investigadora. Me ha enseñado el camino desde la escritura de un proyecto de investigación hasta la publicación de sus resultados, siendo una guía y una compañera siempre disponible. Y siempre me ha dado el empujón para superar mis límites. Por último, si bien no menos importante, a lo largo de estos años, ha contribuido consciente e inconscientemente a mi aprendizaje de la lengua española, que tanto amo.

Agradecer a Luca Sebastiani y Emilio Delgado López Cózar por haberme dado unos instrumentos útiles para empezar el camino doctoral. A Luca por las líneas guías para desarrollar un proyecto de investigación y a Emilio por haberme iniciado en algunas herramientas al servicio de la escritura científica.

Un agradecimiento general va al cuerpo docente del programa de doctorado por todas las sugerencias que me ha dado durante los seminarios doctorales. Siempre han añadido conocimiento y han servido de guía para mi trabajo.

Además, no podría dejar de agradecer a quienes, durante estos años, me han regalado momentos que quedan en el recuerdo así como el apoyo durante los momentos de desánimo. Muchas son las personas que he cruzado por este camino: Maria Letizia, Estefanía, Caterina, Vincenza, Jingxuan, Isaac, Enza, Salvatore, Gaetana, Rosanna, Malia, Renzo, etc... Con algunas nació una amistad, con otras no hubo el tiempo ni la ocasión, pero todas acompañarán el agradable recuerdo de estos años.

Mucho tengo que agradecer a Hossam, compañero en el amor por Granada y guía en el mundo académico. Siempre he pensado qué suerte de tener no solo una tutora y directora, sino también otro tutor. Miles de gracias, también por la paciencia.

Un agradecimiento particular, aunque ninguna palabra es suficiente, a todas las personas que me han ayudado a realizar el trabajo etnográfico. Nunca olvidaré la generosidad y la confianza tanto de docentes como de estudiantes. A su confianza debo la gratitud más grande, no solo por el trabajo de tesis sino por recordarme que hay mucho “bueno” en este mundo.

Agradecer a mi madre por el apoyo, el amor incondicionado y la paciencia de todos estos años. Sobran las palabras...

Finalmente, gracias a la Universidad de Granada y al Instituto de Migraciones por darme esta oportunidad. Y a la ciudad de Granada, por hacer que cada seminario y cada momento relacionado con el doctorado estuviera rodeado de tanta belleza y lleno de tan agradable momentos.

A todos y a todas, infinitamente, gracias.

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b> .....	<b>1</b>
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. FORMATO Y ESTRUCTURA</b> .....	<b>2</b>
1.1.1. Sobre el formato: una tesis por compendio de publicaciones .....	2
1.1.2. ¿Cómo se ha organizado esta tesis?.....	3
<b>1.2. OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3. CONTEXTO ETNOGRÁFICO: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA ETNOGRAFÍA EN EL CAMPO DEL REFUGIO</b> .....	<b>11</b>
1.3.1. Nota terminológica sobre el uso de las palabras “refugiado” e “inmigrante” en esta tesis.....	11
1.3.2. Principales aspectos metodológicos.....	12
<b>1.4. ORGANIZACIÓN DEL COMPENDIO DE PUBLICACIONES</b> .....	<b>19</b>
<b>1.5. INDICIOS DE CALIDAD DE LAS PUBLICACIONES COMPENDIADAS</b> .....	<b>23</b>
Bibliografía.....	32
<b>II. COMPENDIO DE TEXTOS PUBLICADOS</b> .....	<b>38</b>
<b>2.1. USO DE LAS LENGUAS, APRENDIZAJE Y ACTITUDES</b> .....	<b>39</b>
<b>TEXTO 1. THE MIGRATION EXPERIENCE AND THE INFORMAL LANGUAGE LEARNING OF REFUGEES</b> .....	<b>40</b>
Abstract.....	41
1. Introduction.....	42
2. Method.....	44
3. Results.....	44
4. Conclusion.....	46
References.....	47



<b>TEXTO 2. ADQUISICIÓN FORMAL E INFORMAL DE LAS LENGUAS EN PROCESOS MIGRATORIOS: COMPARATIVA ENTRE EL CASO DE INMIGRANTES Y REFUGIADOS.....</b>	<b>49</b>
Resumen.....	50
Abstract.....	51
1. Objetivos específicos de la investigación.....	53
2. Estado de la cuestión.....	54
3. Metodología.....	58
4. Resultados.....	61
4.1. El conocimiento de la lengua del país de acogida/de destino.....	61
4.2. El aprendizaje de las lenguas durante la experiencia migratoria.....	66
5. Conclusiones.....	71
Referencias bibliográficas.....	74
<b>TEXTO 3. PLURILINGUISMO E COMPORAMENTI LINGUISTICI DEI RIFUGIATI IN SALENTO: USI E CONTESTI D’USO.....</b>	<b>78</b>
1. Apprendimento linguistico e nuove migrazioni.....	80
2. Apprendimento della L2 e studenti rifugiati.....	82
3. Etnografia come metodo di studio.....	84
4. I repertori linguistici degli studenti rifugiati.....	86
5. La comunicazione in classe tra studenti rifugiati.....	88
6. Usi del repertorio linguistico fuori la classe di italiano.....	92
7. Conclusioni.....	94
Bibliografia.....	96
<b>TEXTO 4. USOS DE LAS LENGUAS Y PREFERENCIAS LINGÜÍSTICAS ENTRE INMIGRANTES Y REFUGIADOS.....</b>	<b>100</b>
Resumen.....	101
1. Introducción.....	101
1.1. Presentación de los objetivos del estudio.....	104
2. Metodología.....	104
3. Evidencias.....	108
3.1. Lenguas habladas y competencia plurilingüe.....	108
3.2. Lenguas y uso.....	111

3.2.1. Usos lingüísticos de los refugiados.....	111
3.2.2. Usos lingüísticos de los inmigrantes.....	114
3.3. Preferencias lingüísticas.....	116
3.3.1. Preferencias lingüísticas de los refugiados.....	116
3.3.2. Preferencias lingüísticas de los inmigrantes.....	117
4. Conclusiones.....	118
Referencias bibliográficas.....	121

## **2.2. POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN CLASE Y NECESIDADES DE INTEGRACIÓN DE LOS REFUGIADOS.....123**

### **TEXTO 5. LA INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS REFUGIADOS EN ITALIA: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA CLASE DE SEGUNDA LENGUA.....124**

Resumen.....125

Abstract.....125

1. Migraciones, políticas lingüísticas y cursos de lenguas para migrantes.....128

1.1. Transnacionalismo, lengua e integración.....128

1.2. Aprendizaje de la lengua italiana en contextos migratorios.....131

1.3. Monolingüismo y plurilingüismo en las aulas de L2.....132

1.4. Monolingüismo y plurilingüismo en clase: pros y contras.....136

2. Aspectos metodológicos de la investigación.....138

3. Análisis de los datos.....140

3.1. ¿Qué lengua(s) hablan en la clase? .....140

3.2. Factores que inciden en la elección docente del enfoque “mono” vs. “pluri”  
lingüístico.....144

4. Conclusiones.....150

Referencias bibliográficas.....155

### **TEXTO 6. ADQUISICIÓN DE LA L2 EN REFUGIADOS: ENTRE EL IMPERATIVO DEL MONOLINGÜISMO Y LA NECESIDAD DE PLURILINGÜISMO EN CONTEXTO DE MIGRACIÓN FORZOSA.....161**

1. Marco teórico y estado de la cuestión: los cursos de segunda lengua y el  
monolingüismo en clase.....163

2. Metodología, contexto de estudio e informantes.....165

3. Lenguas en uso en el aula de l2 y valor de la lengua de origen como instrumento de integración.....	167
4. La lengua y cultura de origen en la clase de l2.....	169
4.1. Uso de la L1 en caso de dificultades de aprendizaje.....	171
4.2. Uso de lenguas diferentes de la L2 en el caso de los recién incorporados.....	172
4.3. Uso de la L1 como lengua vehicular.....	177
5. Necesidades lingüísticas de los refugiados .....	179
5.1. Aprender y/o practicar lenguas francas.....	179
5.2. Practicar su propio repertorio lingüístico.....	181
6. Conclusiones.....	183
Referencias bibliográficas.....	186
<b>TEXTO 7. THE LINGUISTIC INTEGRATION OF REFUGEES IN ITALY.....</b>	<b>189</b>
Abstract.....	190
1. Italian language learning by refugees in Italy.....	192
2. Materials and methods.....	197
2.1. The context.....	197
2.2. The observation.....	199
2.3. The interviews.....	200
2.4. Data analysis.....	201
2.5. The participants.....	202
2.6. The researcher and informant role in this study.....	203
3. Results.....	205
3.1. Perceptions of the teachers regarding the effectiveness of the Italian language courses on refugee integration.....	205
3.2. Refugee language competence and work.....	208
3.3. Language competence for other needs integration-oriented.....	211
3.4. Other language competency and practice.....	214
4. Conclusions.....	215
References.....	219
<b>TEXTO 8. APRENDIZAJE DE LENGUAS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL CONTEXTO DE REFUGIO.....</b>	<b>225</b>
Resumen.....	226
Abstract .....	226

1. Las políticas lingüísticas europeas y el aprendizaje lingüístico de los refugiados.....	227
1.1. La promoción del plurilingüismo en Europa .....	227
1.2. Políticas lingüísticas para migrantes.....	229
2. Método.....	231
3. Resultados.....	232
3.1. Actitudes de las personas refugiadas hacia las lenguas de la Unión Europea.....	232
3.2. Actitudes de las personas refugiadas hacia lenguas diferentes de las lenguas de la Unión Europea.....	235
4. Discusión y conclusión.....	237
Referencias.....	238

**2.3. INTERFERENCIAS EN LA ENSEÑANZA A REFUGIADOS Y PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.....242**

**TEXTO 9. REFUGEES EDUCATION: AN ETHNOGRAPHY OF TEACHING EXPERIENCES IN JORDAN.....243**

Abstract.....244

1. Problem statement.....	246
1.1. Refugees' education challenges.....	246
<b>1.2. Psychosocial wellbeing and educational disadvantages.....</b>	<b>247</b>
1.3. The role of teachers.....	248
2. Research questions.....	249
3. Purpose of the study.....	250
4. Research methods.....	250
5. Findings.....	252
5.1. Refugees learning difficulties.....	252
5.2. Ways of facing the learning difficulties.....	254
5.3. Impact of working with refugees students.....	255
6. Conclusion.....	255
References.....	257

<b>TEXTO 10. REFUGEE EDUCATION: TEACHERS' PERCEPTIONS OVER STUDENTS LEARNING DIFFICULTIES IN ITALY AND JORDAN .....</b>	<b>260</b>
Abstract.....	261
1. Introduction.....	262
2. Methodology.....	263
3. The influence of the context on refugee education.....	263
4. The influence of the refugee condition on learning.....	265
5. Conclusion.....	267
References.....	268
<b>III. CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>270</b>
<b>3.1. INTEGRACIÓN, APRENDIZAJE DE LENGUAS Y ACTITUDES .....</b>	<b>272</b>
<b>3.2. ENSEÑAR A REFUGIADOS: ¿QUÉ IMPLICACIONES EDUCATIVAS?....</b>	<b>275</b>
<b>3.3. REFLEXIONES FINALES Y PERSPECTIVAS FUTURAS.....</b>	<b>279</b>
Referencias bibliográficas.....	282
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CONJUNTO DE LA TESIS.....</b>	<b>285</b>
<b>ANEXOS: PROTOCOLOS DE ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS.....</b>	<b>308</b>
Anexo I: Protocolo de entrevista a estudiantes de L2 (inmigrante/refugiado-solicitante de protección).....	309
Anexo II: Protocolo de entrevista a docente de L2.....	311
Anexo III: Cuestionario para estudiantes de L2 (inmigrante/refugiado-solicitante de protección) .....	313
Anexo IV: Protocolo de entrevista a docentes (aplicado en el contexto jordano).....	322
Anexo V: Cuestionario para docentes (aplicado en el contexto jordano).....	324



# I. INTRODUCCIÓN

## **1.1. FORMATO Y ESTRUCTURA**

Antes de presentar los objetivos de la tesis y los fundamentos que los sustentan, es preciso hacer una serie de aclaraciones sobre el formato adoptado y la estructura que organiza la presentación de los datos y resultados de esta investigación, realizada en el marco del programa de doctorado *Estudios Migratorios* de la Universidad de Granada.

### **1.1.1. Sobre el formato: una tesis por compendio de publicaciones**

Esta tesis doctoral se ha realizado con el formato de tesis por compendio de publicaciones. Mi decisión de realizar una tesis por compendio la he tomado a lo largo del periodo doctoral, fruto del requerimiento, por parte tanto de mi directora de tesis como del propio programa de doctorado, de promover los resultados de mi investigación. Aquí, pues, se reúnen los trabajos científicos que se han publicado durante todo mi periodo de formación y trabajo doctoral. En este sentido, cada artículo y capítulo de libro de este compendio refleja los resultados de mi investigación doctoral.

Bajo el punto de vista formativo, este tipo de tesis me ha permitido adquirir habilidades útiles para mi carrera académica, a través del contacto con editores, abordando revisiones de mis textos científicos, así como presentando los resultados de mi investigación en congresos y conferencias. Además de mi primera aproximación al ámbito de las publicaciones, este formato de tesis me ha permitido recibir comentarios acerca de la validez de mi investigación y consejos *in itinere* por parte, no solo de mi directora, sino de editores y revisores, así como de los asistentes y conferenciantes en los encuentros científicos en los que he participado. En este sentido, los *feedbacks*



recibidos durante la redacción de la tesis por compendio, aunque no siempre agradables, han sido muy útiles y constructivos para el desarrollo de esta investigación y su visibilización. Finalmente, la publicación de los resultados de investigación ha garantizado que estos hayan pasado por una rigurosa revisión por pares.

### **1.1.2. ¿Cómo se ha organizado esta tesis?**

Esta tesis se ha organizado en tres apartados: introducción, compendio de publicaciones y conclusiones finales.

En este primer apartado, se plantean los aspectos relevantes para la definición del objeto teórico y a través de los cuales se establece una premisa fundamental para las categorías de análisis. En ella se relaciona el concepto de identidad con el de cultura, vinculados a su vez con las lenguas, como elementos de nuestra identidad cultural, y con las políticas lingüísticas dirigidas a la integración de la población migrante. A continuación, se exponen los objetivos de investigación y los principales aspectos metodológicos relativos a todo el proceso de trabajo. Para concluir con esta primera parte se presenta con detalle la organización del compendio de publicaciones, perfilando cada una de las categorías de análisis que agrupan los artículos de revista y capítulos de libro que conforman la tesis. Finalmente, se presentan los indicios de calidad de cada artículo y capítulo compendiado.

En la segunda parte de la tesis, se presentan los resultados de investigación a través del compendio de publicaciones, organizadas en función de las tres categorías de análisis abordadas en el proceso de investigación.

Por último, en el tercer apartado de la tesis se plantean unas conclusiones finales a la luz de los datos recogidos y fruto del análisis de los mismos se proponen algunas líneas futuras de trabajo.

## **1.2. OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS**

La integración en un nuevo país comporta, por parte de quien migra, la adquisición de (al menos) algunos de los rasgos culturales de la sociedad dominante. En este sentido, las migraciones se relacionan con los procesos culturales, cuyos efectos se reflejan en los procesos identitarios del migrante. El migrante adquiere elementos de la sociedad de destino que generalmente se consideran necesarios para la convivencia en aquella sociedad (el idioma local, las costumbres, etc.) (Villavicencio Cruz y Zúñiga Murrieta, 2018). En este sentido, a través de los procesos culturales, se definen las sociedades y, por ende, se puede afirmar que estos procesos contribuyen a “la construcción del sentido y el significado del mundo y de la vida” (Gómez Saldaña, 2016:161). De ahí que, la comprensión de los procesos relacionados con la integración de los migrantes nos permite el entendimiento de este colectivo y de sus dinámicas sociales.

El objeto teórico de este trabajo doctoral ha sido enmarcado a partir de este concepto, siendo el interés de la tesis investigar los procesos culturales relacionados con la migración. En detalle, los procesos relativos al aprendizaje de la lengua del país de recepción y, más en general, los procesos de integración e identitarios. En concreto, esta tesis pretende estudiar los procesos culturales de un colectivo específico de migrantes, es decir, los refugiados, colectivo que ha sido escasamente estudiado hasta el momento.

Paralelamente, y a fin de realizar una comparativa, se han analizado también los procesos del colectivo de los inmigrantes.

Con respecto a estas temáticas, es importante señalar que emigrar hoy en día es muy diferente de lo que significaba emigrar hace unas décadas. Quién emigra hoy no rompe nunca los lazos con el país de origen de manera definitiva. El progreso en los medios de comunicación así como los cambios en los modos de trasladarse hacen posible mantener vivos los contactos con amigos y parientes en el país de origen, relaciones a través de las cuales se mantiene viva la lengua, la cultura y todos los valores culturales de origen. Es más, a través de las remesas, se mantiene también una relación de tipo económico. En otras palabras, los migrantes de nuestra época permanecen vinculados al país de origen y configuran sus relaciones de manera transnacional, estando presentes en dos países, de manera diferente y simultánea (Tejedor Aragón, 2010; Glick Schiller, Bash y Blanc, 1995; Smith, 1994).

El contacto simultáneo con dos países y dos diferentes entornos socioculturales comporta para el migrante el desarrollo de una identidad múltiple, híbrida y liminal (Naficy, 1993). Es decir, no solo la identidad es híbrida, partiéndose entre la sociedad de origen y la de destino, sino también liminal, indefinida. Específicamente el aspecto liminal de la identidad de los migrantes los lleva a estar en una especie de limbo, en una fase de pasaje (Turner, 1969).

Paralelamente, es imprescindible considerar que los que migran no siempre tienen un proyecto migratorio cierto y están ligados exclusivamente a dos países, sino muchas veces las decisiones están sujetas a diversos factores, tales como las redes

sociales con las que se cuenta en un país, la posibilidad de empleo y la facilidad de inmigración hacia estos países (Ibáñez Angulo, 2008).

Con referencia al acto migratorio, es importante señalar también que la construcción de la identidad del migrante no se vincula exclusivamente con el país de origen y de destino, sino que se ve afectada por toda la experiencia migratoria.

Migrar comporta grandes cambios en la vida de las personas, llevándolas a lo que Erikson define una crisis de identidad, ya que el migrante está llamado a redefinir su posición en la nueva sociedad, necesitando reinventar la representación de sí mismo en el nuevo contexto social (Erikson, 1980). Es muy común que al llegar al nuevo país, no se posea la misma posición y estatus social con la que se contaba en el país de origen. De igual modo, el entorno sociocultural puede ser muy diferente y ser causa de conflicto<sup>1</sup>.

A este propósito, hay que considerar también la presencia de sentimientos anti-migrantes a menudo corroborados por políticas nacionalistas que hacen propaganda sobre la ‘invasión’ de los migrantes, promoviendo la supremacía de los locales frente a los ‘extranjeros’ (Olmos Checa y Arjona Garrido, 2013). El cuestionamiento identitario se pone en marcha también como consecuencia a episodios de discriminación como estos, ya que estas situaciones reflejan con fuerza las diferencias de estatus social de los migrantes frente al de las poblaciones que los ‘acogen’.

Un factor definitorio de las diferencias entre los “autóctonos” y los “extranjeros” es sin duda la cultura, en la que el elemento lingüístico juega un papel

---

<sup>1</sup> Entendemos como conflicto el choque entre las exigencias del migrante y aquellas de la sociedad de acogida. Las diferencias y los problemas derivados desde este choque son los inputs para la renegociación de la identidad (Camilleri, 1997).

fundamental. Señalar a este respecto que, según las ideologías lingüísticas etnocentristas, las lenguas no son todas iguales, es decir, no tienen todas el mismo valor. Esto se refleja aún en términos relacionados con las lenguas. Por ejemplo, la expresión “lengua extranjera” conlleva consigo la oposición entre la identidad lingüística nacional y la de los otros países, expresando el intrínseco valor de la unidad nacional frente a la pluralidad cosmopolita. En este sentido, la lengua nacional es percibida como superior a las otras. En contextos como este, las diversas lenguas -es decir, las lenguas oficiales, nacionales, minoritarias, migrantes, extranjeras...- se enfrentan a políticas lingüísticas en las cuales la pluralidad lingüística es solo tolerada y no realmente aceptada. En otras palabras, la diversidad es promovida para garantizar la armonía entre los ciudadanos y no por su propio valor (Beacco y Byram, 2003).

En este sentido, por lo que se refiere a las lenguas de los inmigrantes, la consideración que se reserva a estas lenguas se debe a una postura ‘políticamente correcta’ destinada a evitar las discriminaciones, en una óptica de tolerancia y no de pluriculturalidad ya que, en general, no se da mucho espacio -ni valor- a estas lenguas en las políticas lingüísticas europeas.

Por otro lado, las actitudes hacia la llegada de las migraciones han supuesto en toda Europa la creación de políticas lingüísticas ligadas a la integración del migrante. Estas políticas lingüísticas, que prevén el aprendizaje de la lengua del país de permanencia por parte de los que migran hacia Europa, han sido asociadas a menudo con el control de las fronteras, representando en realidad un obstáculo para la integración o la inmigración hacia Europa (Extra, Spotti y Van Avermaet, 2009; Consejo de Europa, 2014). En estas políticas lingüísticas, el idioma se relaciona con el país de

permanencia por ser el requisito para el acceso, la permanencia y la ciudadanía (Pulinx, Van Avermaet y Extramiana, 2014). Sin embargo, al abordar el aprendizaje lingüístico, hay que atender no solo a las “imposiciones” de las políticas lingüísticas, sino también a las actitudes de los aprendices. A este respecto, al considerar estudiantes adultos, es imprescindible tener en cuenta que la motivación de los adultos está ligada a factores de utilidad personal como el trabajo, el sueldo y la mejora de las condiciones de vida (Knowles, Holton y Swanson, 2005).

Bajo el punto de vista de la formación identitaria, tenemos que considerar que, en el encuentro con el otro, el lenguaje es fundamental, siendo el lenguaje por un lado un medio de comunicación, un sistema de signos y, por otro lado, un medio a través del cual se produce significado (Wittgenstein, 1984). A este propósito, Viladot Presas (2008) define la lengua como un medio de comunicación y al mismo tiempo un símbolo de identidad. A partir de este concepto, se comprende la estricta relación entre la lengua y la identidad, siendo la identidad lingüística el proceso a través del cual un individuo atribuye valor a una(s) lengua(s) y la(s) usa según la prioridad, valor y contextos que le(s) asigne (Castells, 1998; Myers-Scotton, 2000). Este proceso tiene también una relevancia simbólica, ya que el uso y la prioridad que se da a una lengua puede ser la expresión de la identidad social y hasta étnica de un individuo.

Para la formación de la identidad lingüística es imprescindible la interacción, social y oral, porque a través del intercambio con los otros se crea la conciencia identitaria de uno (Edwards, 2009). Por medio de la expresión oral y lingüística en una lengua particular, por un lado, expresamos nuestra identidad y, por el otro, la construimos. A propósito de la construcción identitaria, Torres Ramos apunta que “la

identidad se construye a través y por el lenguaje” (Torres Ramos, 2011: 46). Al mismo tiempo, a través de la comunicación oral, se expresa el pensamiento, es decir, se transmite a través de un código lingüístico lo interno de una persona (Sancho Pascual, 2013).

En este ámbito de consideraciones, la lengua es fundamental para la pertenencia social a un grupo porque a través de ella se expresa la identidad social y la identidad étnica de los individuos (Blas Arroyo, 2005; Joseph, 2004). Sin embargo, podría resultar reduccionista relacionar de manera automática la identidad étnica con el uso de una lengua. Es posible relacionar la lengua con una identidad lingüística y social, pero no siempre el uso de una lengua corresponde a una identidad étnica o a una identidad nacional (Lapresta Rey y Huguet Canalís, 2006; Fernández, 2000).

Cabe destacar que en esa relación entre lengua y grupo social, esta recibe una valoración positiva o negativa, paralelamente y de modo similar a la valoración realizada de la identidad del grupo social. Cabe señalar a este propósito que un hablante plurilingüe puede elegir qué lengua hablar en función del contexto y según la valoración que dicha lengua tenga en aquel contexto. Así que el individuo puede adaptar su manera de hablar en función del contexto, para acercarse a sus interlocutores e incluso formar parte de ese grupo social. En este sentido, la lengua puede representar uno de los medios para mejorar el estatus social de un individuo. Es el caso, por ejemplo, de un inmigrante cuyo grupo social tiene un estatus social inferior en comparación al estatus social del grupo dominante. En este caso, el inmigrante puede intentar “cambiar de grupo”, desplazándose de su propio grupo hacia el grupo dominante, intentando asimilarse a aquel, entre otras cosas, hablando su lengua. Sin embargo, este proceso

puede estar relacionado con grandes cambios en la identidad del inmigrante, porque puede comportar un alejamiento de la identidad de origen o incluso una pérdida de identidad.

En el contexto de trabajo que se ha expuesto, el objetivo general de esta tesis es abordar la relación de los refugiados con las lenguas, en particular con el aprendizaje de la lengua del país de recepción, así como reflexionar sobre los procesos migratorios y sus efectos en los procesos de integración. Es decir, investigar las prácticas de integración, las de comunicación y aprendizaje de refugiados adultos en Italia, haciendo una comparativa con el colectivo inmigrante. Para la consecución de este objetivo general se han planteado los siguiente objetivos específicos:

- Analizar los procesos comunicativos de refugiados e inmigrantes adultos;
- Estudiar las prácticas de uso y aprendizaje lingüísticos de refugiados e inmigrantes;
- Indagar las relaciones con las lenguas habladas y la lengua del país de acogida, con especial atención al uso y a las actitudes lingüísticas;
- Observar las prácticas de enseñanza de la lengua del país de acogida en las clases para refugiados e inmigrantes adultos;
- Estudiar la relación entre las prácticas de enseñanza lingüística y las necesidades lingüísticas de refugiados e inmigrantes;
- Analizar las implicaciones educativas presentes en el contexto del refugio.



### **1.3. CONTEXTO ETNOGRÁFICO: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA ETNOGRAFÍA EN EL CAMPO DEL REFUGIO**

Investigar en el contexto del refugio implica aproximarse a migrantes a menudo vulnerables. Ello comporta que el investigador tenga que poner atención en algunos aspectos –especialmente en la dimensión ética- de cómo hacer investigación. Por otro lado, al considerar las particularidades de este colectivo, desde un punto de vista metodológico es necesario realizar una precisión terminológica entre “refugiado” e “inmigrante”, según el uso que será de ellos en esta tesis.

#### **1.3.1. Nota terminológica sobre el uso de las palabras “refugiado” e “inmigrante” en esta tesis**

Antes de plantear los principales aspectos metodológicos de esta tesis, es imprescindible partir de dos términos que definen el perfil de los informantes: refugiados e inmigrantes. A este propósito, es preciso tener presente que la diferenciación entre refugiado e inmigrante en la literatura no es unánime (Ludwig, 2016). Los refugiados están a menudo considerados como parte del colectivo de los inmigrantes (Brown, 2011; Kibria, 1993). Sin embargo, en otros casos se tiende a distinguir entre estos dos colectivos por ser los inmigrantes los que migran por libre elección, frente a los refugiados que están forzados a migrar. A esto se añade que, por este motivo, el destino final de los refugiados no es tan relevante como para los inmigrantes (Zolberg et al., 1989; Tepper, 1980). El carácter de la migración (libre o forzada) es pues importante en la distinción entre inmigrantes y refugiados. Sin embargo, creemos que la distinción terminológica entre las dos palabras se debe

principalmente a motivos legales, es decir, a como ellos se diferencian dentro de las normativas de los estados de recepción (Portes and Rumbaut, 1996; Gold, 1992). En otras palabras, la elección entre ser un inmigrante o un refugiado no se debe a una decisión personal, sino a los motivos de la migración y a las leyes en materia de inmigración y asilo del estado de destino (Ludwig, 2016).

Específicamente en esta tesis, la diferencia entre refugiado e inmigrante estriba en que se consideran refugiados los que han migrado de manera forzada y que han solicitado o recibido protección o asilo (incluimos en este término tanto los titulares de protección o asilo, como los solicitantes), e inmigrantes a quienes han migrado por libre elección y han recibido un documento que les otorga la permanencia por motivos familiares o laborales.

### **1.3.2. Principales aspectos metodológicos**

De la revisión de las investigaciones en el campo del refugio se deriva que, para trabajar en este campo, es imprescindible tener en consideración algunos aspectos metodológicos. Estos se relacionan tanto con valores éticos, por considerarse un colectivo vulnerable, como con la validez de las investigaciones, debido a que a menudo estas están basadas sobre pequeñas muestras, por la dificultad de acceso y la necesidad de profundizar en el estudio (Jacobsen y Landau, 2003).

Debido a su posición jurídica, los refugiados viven los primeros años de su permanencia en el país de recepción en los centros de acogida. Por este motivo, el acceso a este tipo de informantes tiene que producirse a menudo a través del contacto con los profesionales de acogida. Acceder a este tipo de campo puede no ser fácil, debido a la sensibilidad del argumento, es decir, relacionarse con personas consideradas

vulnerables (Johl y Renganathan, 2010). Ello se ha experimentado durante los intentos de acceso al campo para esta investigación, desde el primer momento en el que se estaba tanteando el terreno para elegir una asociación de acogida donde realizar el trabajo de campo. En aquel periodo preliminar, conversamos con una compañera de master que trabaja en el sector de la acogida, para que nos orientara en esta elección. Y ella comentó:

“Non è facile. Puoi chiedere a \*\*\*. Ma dipende... Forse col CPIA<sup>2</sup> è più semplice e là ci sono tantissimi rifugiati degli SPRAR e dei CAS<sup>3</sup> [...]. Purtroppo negli SPRAR è difficile fare ricerca, entrarci, dico<sup>4</sup>” (F., mediadora cultural).

El presagio de la compañera resultó ser una certeza. No fueron pocos los obstáculos para acceder al campo, es decir, tanto a un centro de acogida como a una entidad (instituto de educación) que ofrece cursos de italiano. Sin embargo, finalmente lo conseguimos, aunque, en el último caso, por un periodo de tiempo limitado. Al tratar de continuar el trabajo de campo un segundo curso académico en la institución educativa no lo logramos y se nos “cerraron las puertas”. La motivación de ello era la privacidad y la ética de hacer investigación en este ámbito (a menudo por la presencia de menores migrantes y/o vulnerables). Paralelamente, se nos exigía presentar una solicitud con muchísimos meses de antelación, acompañada del proyecto de

---

<sup>2</sup> Los CPIA son los centros provinciales para la educación de los adultos, en los cuales solicitantes de asilo y refugiados acuden para asistir a cursos de lengua italiana y/o tomar el certificado de educación inferior.

<sup>3</sup> SPRAR y CAS son dos tipos de centros de acogida. El primero es el acrónimo de Sistema de protección para solicitantes de asilo y refugiados, mientras que el segundo es el acrónimo de Centro de acogida extraordinario. Actualmente, con la aplicación del Decreto Ley 113 del 4 de Octubre de 2018, el SPRAR volvió a ser SIPROIMI, es decir Sistema de protección para los titulares de protección internacional y menores no acompañados.

<sup>4</sup> No es fácil. Puedes preguntar a (nombre omitido de una de las asociaciones de acogida). Pero depende... Tal vez con los CPIA es más fácil y allá hay muchísimos refugiados de los SPRAR y CAS [...]. Desafortunadamente en los SPRAR es difícil hacer investigación, entrar, digo (traducción propia).

investigación y de un calendario detallado de las actividades a realizar cada uno de los días de trabajo de campo, durante las sesiones de observación. Estaba claro que la finalidad era dificultar y obstaculizar la investigación. Indirectamente nos manifestaron las reticencias de dejar acceder a un “intruso”, lo que se traducía en la negación de acceso al campo (Laurilla, 1997).

Una investigación de carácter etnográfico que implica un prolongado tiempo de presencia en el campo y contacto directo con los informantes, en las sesiones de observación y entrevistas, genera claras reticencias y desconfianza. En este sentido, señalar que las investigaciones cuantitativas, utilizando los cuestionarios como instrumento de recogida de datos son más fácilmente aceptadas (Easterby-Smith, Thrope and Lowe, 2002). No hace falta mencionar que se trató de negociar la continuación de las sesiones de observación de todas las manera posible... hasta entender que probablemente se trataba de puro ostracismo. Aunque hay contextos y temas más subceptibles de recibir una negativa, en general, encontrar problemas de acceso al campo es bastante común entre los jóvenes investigadores, debido a la falta de capital cultural en la reputación de los mismos que, por ende, no tienen mucha influencia (Oates, y Riaz, 2016).

Diferente fue la relación con los informantes, tanto con los docentes como con las personas inmigrantes y refugiadas. El acceso a ellos se realizó de dos modos, a través de una etnografía tradicional, con sesiones de observación participante, como a través de una etnografía virtual (recurriendo a las redes virtuales). Esta resultó ser un medio muy útil para acceder al colectivo de los refugiados, ya que facilitó el acceso a estos informantes. Acceso que, por lo que se refiere a los refugiados, sujetos vulnerables que

viven en situaciones particularmente sensibles, es generalmente difícil de lograr (Johl y Renganathan, 2010). Señalar a este propósito que la etnografía virtual permite contactar con los informantes directamente en su propio ambiente, sin incomodarlos y generarles estrés, lo que según Hammersley y Atkinson (1994) representa la mejor estrategia, ya que las entrevistas se pueden producir de una manera más relajada de lo que pasaría si fueran en otro tipo de entorno.

Por todo ello, podemos afirmar que la etnografía virtual se ha presentado como un tipo particular de etnografía, en un dilema entre quienes sostienen que la etnografía virtual representa un enfoque metodológico específico y quienes no (Domínguez et al., 2007). De hecho, “la recolección de un tipo determinado de datos, a los que no se podría haber accedido de otro modo, sino por medio del uso compartido de nuevas tecnologías de comunicación, refuerza su defensa como forma específica de etnografía” (Tellez Delgado, 2011:62).

Además, este tipo de etnografía es útil no solo para acceder a los informantes y realizar entrevistas con ellos, sino también para acceder a su propio mundo virtual. Por cierto, en la época en la que vivimos, la relación con lo virtual está estrechamente entrelazada con la vida real, pues a través del análisis de lo virtual se puede también tener una visión de aquella (Sebastiani, 2014; Estalella y Ardévol, 2007).

El problema del acceso al colectivo de refugiados puede representar un obstáculo metodológico considerable. Sin embargo, a partir de la experiencia con este colectivo, creemos que hay que tener presente otras consideraciones en la relación con el colectivo de refugiados. Entre ellas, la cuestión ética –relacionada con las causas de la dificultad del acceso- es fundamental. Al tratarse de personas particularmente

vulnerables, es imprescindible evaluar la posibilidad de poder, a través de la investigación, causar algún tipo de “daño”. Por este motivo, solo si el trabajo de investigación tiene como objetivo aliviar el sufrimiento de las personas se podrá estudiar su sufrimiento (Turton, 1996). Por ende, los requisitos éticos de la investigación con el colectivo de los refugiados deben ser incluso más rigurosos que con otros colectivos con un factor de vulnerabilidad menor. Sin embargo, contextos como el de los campos de acogida son un lugar donde investigaciones potencialmente agresivas pueden representar un peligro hacia la vulnerabilidad de los refugiados (Leaning, 2001). A este respecto, durante el trabajo de investigación, se ha percibido la actitud de protección de los que trabajan con los refugiados. Es el caso, por ejemplo, de una docente de italiano con la cual, en los primeros momentos de la observación, discutimos sobre la manera de tratar con los estudiantes refugiados y, aún más, con aquellas que eran víctimas de trata:

“Vedi? lo devo fare questi test di ingresso. Ma sono delle cose assurde! Come faccio io a chiedergli del loro paese, della loro famiglia? Una volta, una ragazza si è messa a piangere. Allora io non glieli faccio. Punto. Non posso fare queste domande<sup>5</sup>” (A., enseñante de lengua italiana).

De este fragmento de discurso se extrae como la vulnerabilidad de este colectivo influye en el desarrollo de la clase de italiano. Preguntas como la del ejemplo, normales en otros contextos, pueden causar sufrimiento en personas vulnerables. Se entiende pues la sensibilidad que se necesita al hacer una investigación con este

---

<sup>5</sup> ¿Ves? Yo tengo que hacer estas pruebas de admisión. Pero, ¡son absurdas! ¿Cómo puedo preguntarles sobre su país, su familia? Una vez, una chica se puso a llorar. Pues yo no las hago. Punto. No puedo hacer estas preguntas (traducción propia).

colectivo. Mediante la observación, además, se ha percibido la particular vulnerabilidad de las estudiantes víctimas de trata, con las cuales el periodo de observación no ha sido suficiente para ganar su confianza, estando ellas particularmente cerradas a la comunicación, aun durante el normal desarrollo de la lección. Motivo por el cual, con la excepción de algunos casos, se ha optado por no incluir a estas informantes en el trabajo de investigación. Esta decisión, exclusivamente ética, ha sido tomada con la consideración de necesitar mucho más tiempo así como un contexto diferente para poder aproximarse a ellas. Si bien puede considerarse un límite del estudio, la posibilidad de causar estrés a estas informantes fue un factor suficiente para decidir excluirlas de la investigación.

Por otro lado, en relación con los problemas éticos de trabajar con refugiados, también tenemos que tener presente lo que Jacobsen describe cómo “salir del campo después de haber ofrecido amistad a refugiados” (Jacobsen y Landau, 2003:192). La proximidad con este colectivo, fruto del periodo de observación, así como de las profundas conversaciones a través de llamadas y encuentros en las entrevistas, es una arma de doble filo. Es decir, si por un lado nos ayuda a avanzar y profundizar en la investigación, por otro lado, contribuye a generar una dependencia del refugiado hacia el investigador. Esto se produce debido a la particular situación que la mayoría de los refugiados viven. Es decir, encontrarse en un nuevo entorno, a menudo sin contar con redes sociales y sin hablar bien la lengua del mismo. Inevitablemente en este panorama el investigador vuelve a ser una persona muy próxima, aun más que el profesional de acogida, con el cual abrirse emocionalmente y confiar. Sin embargo, a pesar de la ayuda que el investigador decide ofrecer –recordamos que no se puede investigar el sufrimiento de alguien si no se aspira a su alivio (Turton, 1996)-, hay que tener en cuenta

que es fácil que se de una relación de dependencia, de la cual hay que salir con cautela. Situaciones como esta han sido bastante comunes, precisamente con los informantes con los que se tuvo más contacto y que acusaban una falta de conocimiento de la lengua o de la cultura del país. Señalamos a este respecto dos casos de solicitud de ayuda a la investigadora, en situaciones diferentes. A continuación los presentamos recurriendo a dos registros realizados en el Diario de campo:

“Tomorrow I need to go to \*\*\*, for disoccupazione. [...] Please my friend, come with me. How can I understand?” (Diario de campo, M., refugiado de Pakistán, marzo 2018 ).

“Al final de la clase, A. se acerca a mí -investigadora- y empieza a hacer numerosos gestos, señalando sus ojos y representando un libro con las manos, luego me señala a mí y a ella, pronunciando repetidamente *andare*<sup>7</sup>, *andare*... Después de algunos intentos, hemos logrado entendernos: quería que la acompañara a una óptica” (Diario de campo, mayo 2017).

En el primer caso, al informante le da miedo ir a la Oficina de la Seguridad Social, ya que no conoce el procedimiento para solicitar la prestación por desempleo y, según su opinión, no maneja bien la lengua para afrontar este tipo de situaciones. En el segundo caso, una estudiante del curso de italiano intenta pedirme que le acompañe para comprar unas gafas de vista, ya que no ve bien y necesita de un intérprete. Si bien para este último caso la necesidad de ayuda se debe a la falta de dominio, aunque sea básico, de la lengua de acogida; en el primer caso se debe al desconocimiento del proceso administrativo y la burocracia del país de acogida, así como de sus términos

---

<sup>6</sup> Mañana tengo que ir a (nombre de la ciudad, omitido). [...] Por favor, amiga mía, ven conmigo. ¿Cómo puedo entender? (traducción propia).

<sup>7</sup> “Ir”, en italiano.



específicos. Se pone de manifiesto, por lo tanto, la falta de aquellos recursos necesarios para la integración lingüísticos y culturales. Unos recursos que son de nivel más avanzado que aquellos que usualmente ofrecen las instituciones italianas, por lo que el inmigrante encuentra verdaderas dificultades para lograr su independencia, teniendo que recurrir a la ayuda de un mediador. Así que, el investigador, siendo una de las pocas personas próximas al refugiado, puede volverse un importante punto de referencia para él, para sus necesidades de mediación lingüístico-interculturales en el nuevo entorno. Por este motivo, resulta necesario mantener una distancia que permita tanto profundizar en el objeto de estudio como preservar la independencia del refugiado, con el objetivo de evitar problemas en el momento en el que el investigador abandone el campo.

Finalmente, a la luz de lo expuesto, se puede concluir que la ética de la investigación en refugio es una dimensión fundamental a considerar rigurosamente tanto en su planificación como en su desarrollo.

#### **1.4. ORGANIZACIÓN DEL COMPENDIO DE PUBLICACIONES**

Este compendio no sigue un orden cronológico de publicación sino exclusivamente temático. De manera que la tesis queda dividida en tres categorías de análisis, estas son:

- el uso, el aprendizaje y las actitudes hacia las lenguas;
- la relación entre las necesidades de integración y comunicación, y las políticas lingüísticas en la clase de lengua;

- las implicaciones de la enseñanza a refugiados y la perspectiva de los docentes al respecto.

Con respecto a la primera categoría, *Uso de las lenguas, aprendizaje y actitudes*, se han compendiado cuatro publicaciones. La primera, titulada *“The migration experience and the informal language learning of refugees”*, hace un breve relato del aprendizaje lingüístico durante el recorrido migratorio de personas refugiadas. Este texto fue presentado en la Conferencia *Innovation in Language Learning*, celebrada en Florencia en 2018 y publicado ese mismo año en su libro de actas. Los procesos de aprendizaje lingüístico se abordan también en el segundo texto, *“Adquisición formal e informal de las lenguas en procesos migratorios: comparativa entre el caso de inmigrantes y refugiados”*. Este fue publicado en la revista *Lengua y habla* en 2019 y en él se compara las experiencias de aprendizaje, formales e informales, de refugiados e inmigrantes. El tercer texto tiene por título *“Plurilinguismo e comportamenti linguistici dei rifugiati in Salento: usi e contesti d’uso”*. Un primer borrador de este texto fue presentado como poster en el *V Congresso della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)* celebrado en Siena en 2018. La versión actualizada del mismo, que recoge la tesis, fue publicada en 2019 como capítulo del libro *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*. Este trabajo estudia el uso del repertorio lingüístico de refugiados adultos estudiantes de lengua italiana dentro y fuera de la clase de italiano. En el último texto del primer bloque temático del compendio, *“Uso de las lenguas y preferencias lingüísticas entre inmigrantes y refugiados”*, se analizan las relaciones tanto de los refugiados como de los inmigrantes, con las lenguas, y se compara el uso y las preferencias lingüísticas entre ambos colectivos. Este texto se publicó en 2019 como capítulo del libro *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar*.

Con respecto a la segunda categoría de análisis, *Política lingüística en clase y necesidades de integración de los refugiados*, se han compendiado cuatro publicaciones. El primer texto que se presenta, *“La integración lingüística de los refugiados en Italia: políticas lingüísticas en la clase de segunda lengua”*, ofrece un análisis de la práctica monolingüe en la clase de segunda lengua, poniendo particular énfasis sobre la perspectiva docente al respecto. Una primera versión de este texto fue presentada en *The Migration Conference, celebrada en Lisboa en 2018*. La versión actualizada, que presenta la tesis, de este texto ha sido publicado como capítulo en el libro *Modelando el transnacionalismo*, en 2019. Aunque desde una perspectiva diferente, el segundo texto *“Adquisición de la L2 en refugiados: entre el imperativo del monolingüismo y la necesidad de plurilingüismo en contexto de migración forzada”* profundiza en la práctica lingüística que se desarrolla en las clases de segunda lengua. Este texto se centra en los beneficios del uso de lenguas diferentes a la lengua de aprendizaje en la clase de segunda lengua. Si bien fue presentado como comunicación en 2018 en el *Seminario doctoral de investigación Migrantes menores y juventud migrante* del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, en 2019 se publicó como capítulo del libro *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia*. El siguiente texto, titulado *“The linguistic integration of refugees in Italy”* versa sobre la eficacia de los cursos de lengua como garantía de la integración de los refugiados en Italia, siendo publicado en la revista *Social Sciences*, en 2019. Finalmente, el último texto presentado en esta segunda categoría, titulado *“Aprendizaje de lenguas y políticas lingüísticas en el contexto de refugio”*, tras ser presentado como comunicación en 2019 en el *XIII Congreso Internacional de Educación e Innovación* en Granada se publicó como capítulo del libro *Innovación educativa en la sociedad digital en 2020*. En este trabajo se contraponen las

necesidades lingüísticas de las personas refugiadas a las políticas lingüísticas y migratorias, reflexionando críticamente sobre estas últimas.

La tercera y última categoría de análisis, *Interferencias en la enseñanza a refugiados y perspectiva de los docentes* contiene dos publicaciones. Ambas recogen el resultado de una breve experiencia de investigación en Jordania, la cual me ha permitido presentar una visión de la enseñanza a refugiados en este país, así como en Italia. La idea de investigar el caso jordano surgió tras una breve estancia para participar en un congreso internacional sobre el tema del refugio en Amán, durante el cual se tejió una red de contactos que ha permitido realizar el trabajo etnográfico. El primer trabajo, *“Refugees education: an ethnography of teaching experiences in Jordan”*, presenta la perspectiva de los docentes sobre las dificultades de los estudiantes refugiados en Jordania, así como el impacto que el trabajo con este tipo de estudiantes tiene en los docentes. Este artículo, tras ser presentado en 2018 en el *VIII International conference on intercultural education and International conference on transcultural health*, celebrado en Almería, ha sido publicado en 2019 en la revista de actas *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Para terminar con el compendio de textos, se presenta el capítulo *“Refugee education: teachers’ perceptions over students learning difficulties in Italy and Jordan”* que aborda el caso italiano y jordano, al analizar la enseñanza a refugiados, profundizando en la perspectiva docente sobre la influencia del contexto geográfico y de la condición de refugiado en el aprendizaje. Esta aportación se presentó en 2019 en la conferencia internacional *The future of education* (Florencia) y se publicó ese mismo año como capítulo en su libro de actas.

## 1.5. INDICIOS DE CALIDAD DE LAS PUBLICACIONES COMPENDIADAS

Para concluir esta sección introductoria de la tesis, se presentan los indicios de calidad por cada artículo y capítulo del compendio:

- TEXTO 1: Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2018). The migration experience and the informal language learning of refugees. *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2018*. Bologna: Filodiritto. ISBN-ISSN 2420-9619.

<https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0011/FP/5097-LSM3411-FP-ICT4LL11.pdf>

El libro de actas en el cual ha sido publicada esta comunicación, *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2018*, ha sido editado por *Filodiritto* (ISBN-ISSN 2420-9619), editorial de Bolonia (Italia) y tras su evaluación por *Clarivate Analytics*, se encuentra indexado en el *Conference Proceedings Citation Index (CPCI)* de la *Web of Science (WOS)*.

- TEXTO 2: Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Adquisición formal e informal de las lenguas en procesos migratorios: comparativa entre el caso de inmigrantes y refugiados. *Lengua y habla*, 23, pp. 399-412. ISSN 2244-811X

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/15691/2192192679>

La revista *Lengua y habla* (ISSN 2244-811X), en la cual ha sido publicado este artículo, es una revista de la Universidad de los Andes (Venezuela). La revista cumple con los criterios de participación de evaluadores externos, de periodicidad, de apertura al exterior del consejo de redacción y de apertura exterior de los autores, necesarios para avalar su calidad.

En el momento de la publicación del artículo, en 2019, la revista estaba indexada en *Scopus* con Q3 (SJR 0.139). También se encuentra indexada en la sección *Emerging Sources Citation Index* de la Web of Science. Además, ha sido evaluada por *Academic Search Premier*, *Fuente Académica Plus*, *Dialnet*, *Latindex* (31 criterios cumplidos).

La revista ha recibido una valoración de visibilidad de 9.90 desde la base de datos *MIAR* (2019) y pertenece a una categoría C en la *CIRC-Clasificación integrada de Revistas Científicas* basada sobre la evaluación realizadas por la CNEI y la ANECA. Cabe destacar la puntuación obtenida en el Índice H (3).

- TEXTO 3. Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Plurilinguismo e comportamenti linguistici dei rifugiati in Salento: usi e contesti d'uso. En V. Carbonara, L. Cosenza, P. Masillo, L. Salvati y A. Scibetta, *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*. Pisa: Pacini. Pp. 371-384. ISBN 978-88-6995-690-4

Este capítulo ha sido publicado en el libro *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, a cargo de Valentina Carbonara, Luana Cosenza, Paola Masillo, Luisa Salvati y Andrea Scibetta. Este libro forma parte de la *Collana Studi di Linguistica Educativa* (Colección Estudios de Lingüística Educativa) del *Centro di Eccellenza della Ricerca Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue straniere immigrate in Italia* (Centro de excelencia de la investigación observatorio lingüístico permanente del italiano difundido entre los extranjeros y de las lenguas inmigradas en Italia), fundado en 2002 en la Universidad para Extranjeros de Siena por el Ministerio de la Educación italiano. La editorial que lo publica es *Pacini*, de Pisa (Italia), fundada en 1872 y reconocida por la ANVUR, *Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca* (agencia italiana para la evaluación del sistema

universitario y de la investigación), para acreditación VQR (evaluación calidad de la investigación). La ANVUR, de acuerdo con el decreto presidencial 76/2010 evalúa los productos de la investigación de universidades e institutos de investigación.

- TEXTO 4. Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Uso de las lenguas y preferencias lingüísticas entre inmigrantes y refugiados. En Maroto Blanco, J M.; López Fernández, R (Cords.) *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar*. La Laguna, España: Cuadernos Artesanos de Comunicación, cac 167. La Laguna (Tenerife). Pp. 95-110. ISBN: 978-84-17314-28-6

DOI: 10.4185/cac167 ISBN-978-84-17314-28-6

<http://www.cuadernosartesanos.org/2019/cac167.pdf>

Este trabajo forma parte del volumen *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar*, coordinado por José Manuel Maroto Blanco y Rosalía López Fernández. Ha sido publicado en los Cuadernos Artesanos de Comunicación (ISBN: 978-84-17314-28-6), editados por la Sociedad Latina de Comunicación Social, una Asociación científica no lucrativa de apoyo a Revista Latina de Comunicación Social, con sede en la Universidad de La Laguna, en Tenerife (Islas Canarias - España). Esta asociación tiene como objetivo el fomento de los estudios sobre Comunicación Social, a través de la organización de cursos y congresos.

- TEXTO 5. Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). La integración lingüística de los refugiados en Italia: políticas lingüísticas en la clase de segunda lengua. En Jeffrey Cohen y Paulette Shuster. *Modelando el transnacionalismo*. London: Transnational Press. ISBN: 978-1-910781-45-6

Este trabajo ha sido incluido en la obra *Modelando el transnacionalismo*, cuyos editores son Jeffrey Cohen y Paulette Shuster. La editorial que ha publicado este volumen, Transnational Press (ISBN: 978-1-910781-45-6) es una editorial inglesa que cuenta con un equipo editorial de académicos distinguidos en su área de experiencia. Los estándares de calidad de esta editorial están garantizados por sus líneas guías editoriales que prevén una rigurosa revisión por pares y el respeto de principios cuales la originalidad y la calidad de sus publicaciones.

- TEXTO 6. Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Adquisición de la L2 en refugiados: entre el imperativo del monolingüismo y la necesidad de plurilingüismo en contexto de migración forzosa. En Francisco Javier Durán Ruiz y Raquel Martínez Chicón (directores). *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia*. Granada: Editorial Comares. Pp. 292-310. ISBN978-84-9045-877-8.

Este capítulo de libro ha sido incluido en *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia*, cuyos directores son F.J. Durán y R. Martínez. La obra está publicada por la prestigiosa editorial *Comares* (ISBN978-84-9045-877-8.), fundada en 1983, que se ha convertido en un referente con más de 3.500 obras publicadas. Comares está especializada en la publicación de textos científico-académicos en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. La editorial cumple criterios de calidad científica, abordando criterios y procesos editoriales propios y comités científicos especializados.

Según el Ranking SPI (Scholarly Publishers Indicators, versión 2018):

- en Ranking General de Editoriales tiene un ICEE de 491.000, posición 11/104 (358 editoriales), Q1;



- en Ranking por Disciplinas, en Lingüística, Literatura y Filología, tiene un ICEE de 73, posición 14/55 (155 editoriales), en Educación tiene un ICEE de 13, posición 22/33 (53 editoriales), y en Sociología tiene un ICEE de 9, posición 12/19 (39 editoriales), T1.

Según el Ranking IE-CSIC (índice de Editoriales y Editores CSIC) está evaluada con una ALTA valoración. Por otro lado, a nivel internacional la editorial está incluida en índices editoriales de prestigio, como *Norwegian List* y *Finnish List*, ostentando en ambos casos la calificación de nivel 1.

- TEXTO 7. Bianco R., y Ortiz Cobo M. (2019). The linguistic integration of refugees in Italy. *Social Sciences*, 8(10):284. (Special Issue "Integration and Resettlement of Refugees and Forced Migrants" by Karen Jacobsen and M. Charles Simpson). ISSN 2076-0760

DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8100284>

<https://www.mdpi.com/2076-0760/8/10/284/htm>

Este artículo ha sido publicado en la revista *Social Sciences* (ISSN 2076-0760) centrada en campos como la sociología, antropología, educación, lingüística, criminología, política social, etc. *Social Sciences* fue fundada en el año 2011 y editada por el MDPI- *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*- (Basilea, Suiza), ha publicado trimestral hasta 2018, cuando comienza a hacerlo mensualmente, sometiendo sus publicaciones a una revisión por pares. Esta revista se encuentra indexada en la base de datos internacional *Scopus* desde 2012, competencia de *Web of Science*, y de similares características. La indexación en dicha base de datos es un claro indicio de calidad y de la difusión internacional de la revista. En dicha base de datos, la revista arroja un

indicador *SJR (SCImago Journal & Country Rank)* de 0.239 en el año 2019, equivalente a un rango 80/249, con un índice H 15 y posicionándose en el Segundo Cuartil (Q2) de la categoría “General Ciencias Sociales”. Igualmente, la presente revista se encuentra indexada en más de una decena de bases de datos internacionales de prestigio como *DOAJ-Directory of Open Access Journals*, *EconBiz/ECONIS (Leibniz information Centre for Economics-ZBW)*, *EconPapers (RePEc)*, *Genamics JournalSeek*, *IDEAS (RePEc)*, *Julkaisufoorumi Publication Forum (Federation of Finnish Learned Societies)*, *Norwegian Register for Scientific Journals-Series and Publishers (NSD)*, *PSYINDEX (ZPID)*, *RePEc*. Además está recogida en la disciplina *Media Studies and Communication* de *ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences)*. *ERIH PLUS* tiene como objetivo mejorar la visibilidad global de investigación de calidad en humanidades y ciencias sociales en Europa, así como facilitar acceso a revistas de investigación publicadas en todas las lenguas europeas. Esto quiere decir que se trata de una publicación internacional con alta visibilidad e influencia entre los investigadores. Por otra parte, además de los productos anteriormente mencionados, la revista está clasificada en el catálogo *MIAR* con un ICDS de 7.4 y en *Ulrich's Periodicals Directory*.

- TEXTO 8. Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2020). Aprendizaje de lenguas y políticas lingüísticas en el contexto de refugio. En: Sola Martínez, Tomás, García Carmona, Marina, Fuentes Cabrera, Arturo, Rodríguez-García, Antonio-Manuel, y López Belmonte, Jesús (Eds.), *Innovación educativa en la sociedad digital*. Madrid: Dykinson, pp. 300-308. ISBN: 978-84-1324-493-8

Este trabajo ha sido publicado como capítulo en la obra *Innovación educativa en la sociedad digital* cuyos editores son Tomás Sola Martínez, Marina García Carmona, Arturo Fuentes Cabrera. Antonio-Manuel Rodríguez-García y Jesús López Belmonte. El

libro ha sido publicado por la prestigiosa editorial *Dykinson* (ISBN: 978-84-1324-493-8). *Dykinson* trabaja hace más de cuarenta años, publicando más de ciento cincuenta títulos al año, en varios ámbitos, tales como el jurídico, economía y empresa, humanidades, educación, psicología, etc. Para asegurar la calidad de sus trabajos, la editorial ha establecido un proceso de anónimo de revisión por pares.

Según *SPI (Scholarly Publishers Indicators)* y *Book Publishers Library Metrics*, esta editorial se posiciona entre las seis mejores editoriales españolas. Más en detalle:

Según el *Ranking Scholarly Publishers Indicators* (versión 2018):

- en Ranking General de Editoriales tiene un ICEE de 456.000, posición 13/104 (358 editoriales), Q1;
- en Ranking por Disciplinas, en Lingüística, Literatura y Filología tiene un ICEE de 24, posición 34/55 (155 editoriales), y en Educación tiene un ICEE de 28, posición 12/33 (53 editoriales).

Según el Ranking IE-CSIC (índice de Editoriales y Editores CSIC) está evaluada con una ALTA valoración. Por otro lado, la editorial está también incluida en índices editoriales de prestigio como *Norwegian List* y *Finnish List*.

- TEXTO 9. Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Refugees education: an ethnography of teaching experiences in Jordan. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. The Future Academy. ISSN: 2357-1330

DOI:10.15405/epsbs.2019.04.02.5

[https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/85/5243/article\\_85\\_5243\\_pdf\\_100.pdf](https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/85/5243/article_85_5243_pdf_100.pdf)

Este artículo ha sido publicado en la revista de actas *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS* (ISSN: 2357-1330), revista que garantiza la calidad de las investigaciones publicadas a través de una revisión por pares. En el momento del depósito de la tesis, las actas en las cuales ha sido incluido este artículo están pendientes de ser evaluadas por *Clarivate Analytics* para su indexación en el *ISI Conference Proceedings Citation Index (ISI CPCI)*, en la sección *Social Sciences & Humanities (SSH)* de la *Web of Science*.

Por otro lado, esta revista está incluida en varias base de datos, tales como *CrossRef*, *EBSCOhost Electronic Journals Service (EJS)* y *EBSCO A-to-Z Knowledgebase*.

- TEXTO 10. Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Refugee education: teachers' perceptions over students learning difficulties in Italy and Jordan. *The Future of Education Conference Proceedings*. Bologna: Filodiritto. ISBN:978-88-85813-45-8  
<https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0009/FP/5097-EMU4016-FP-FOE9.pdf>

Este capítulo ha sido incluido en las actas *The Future of Education Conference Proceedings*, publicadas por la editorial *Filodiritto* (ISBN:978-88-85813-45-8) de Bolonia (Italia). Tras la evaluación de *Clarivate Analytics*, se encuentra indexado en el *Conference Proceedings Citation Index (CPCI)* de la *Web of Science*.



## BIBLIOGRAFÍA

Beacco, J.C., y Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.

Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Brown, H.E. (2011). Refugees, rights, and race: How legal status shapes Liberian immigrants' relationship with the state. *Social Problems* 58(1), 144-163.

Camilleri, C. (1997). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. En C. Camilleri, J. Kasterszten, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti y A. Vasquez. *Stratégies identitaires*. París: Press Universitaires de France.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Consejo de Europa (2014). Resolution 1973 (2014) Integration tests: helping or hindering integration?

Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnettler, B., y Read, R. (2007). Virtual Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3).

Easterby-Smith, M., Thorpe, R., y Lowe, A. (2002). *Management research: An introduction*. London: Sage Publications.

Edwards, J. (2009). *Language and Identity*. New York: Cambridge University Press.

- Erikson, E. H. (1980). *Identity and life-cycle*. New York: Norton.
- Estalella, A., y Ardévol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3).
- Extra, G., Spotti, M., y Van Avermaet, P. (eds.) (2009). *Language testing, migration and citizenship: cross-national perspectives on integration regimes*. London: Continuum.
- Fernández, M. A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 47-58.
- Glick Schiller N., Bash L. y Blanc C. S., (1995). From Immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48-63.
- Gold, S.J. (1992). *Refugee communities: A comparative field study*. New York: Sage.
- Gómez Saldaña, I. (2016). México: Cultura para la armonía. Migración y memoria. En *Interculturalidad y migración*. Gobierno nacional de la cultura y las artes: Santiago de Chile, Chile. Pp. 159-164.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez Angulo, M. (2008). De la identidad nacional a la ciudadanía transnacional: procesos migratorios y espacios transnacionales. En *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Barcelona.
- Jacobsen, K., y Landau, L. B. (2003). The dual imperative in refugee research: some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters*, 27, 185–206.

Johl, S. K., y Renganathan, S. (2010). Strategies for gaining access in doing fieldwork: Reflection of two researchers. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 8(1), 42 -50.

Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: national, ethnic, religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kibria, N. (1993). *Family tightrope: The changing lives of Vietnamese Americans*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., y Swanson, R. A. (2005). *Adult Learner book*.

Lapresta Rey, C. y Huguet Canalís, A. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso de Valle de Arán (Lleida, España). *Revista internacional de sociología*, 64(45), 83-115.

Laurilla, J. (1997). Promoting research access and informant rapport in corporate settings: Notes from research on a crisis company. *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 407-418.

Leaning, J. (2001). Ethics of research in refugee populations. *The Lancet*, 357, 1432–1433.

Ludwig, B. (2016). The different meanings of the word refugee. En Emily M. Feuerherm y Vaidehi Ramanathan, *Refugee resettlement in the United States*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. Pp. 34-52.

Myers-Scotton, C. (2000). Code-switching as indexical of social negotiations. En Li Wei, *The bilingualism reader*, 127-154.



Naficy, H. (1993). *The making of exile cultures: Iranian television in Los Angeles*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Oates, C., y Riaz, N. N. (2016). Accessing the field: methodological difficulties of research in schools. *Education in the North*, 23(2), 53-74.

Olmos Checa, J. C. y Arjona Garrido, Á. (2013). Actitudes hacia los inmigrantes en España en época de expansión económica". *Revista de Ciencias Sociales*, XIX-1, 70-80.

Portes, A., y Rumbaut, R.G. (1996). *Immigrant America: A portrait (2nd edn)*. Berkeley, CA: University of California Press.

Pulinx, R., Van Avermaet, P., y Extramiana, C. (2014). Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice. Final Report on the 3rd Council of Europe Survey.

Sancho Pascual, M. (2013). La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social. *Lengua y migración*, 5(2), 91-110.

Sebastiani, L. *Análisis etnográfico de un dispositivo político transescalar: el marco de la Unión Europea para la integración de nacionales de terceros países*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Smith, M. P. (1994). Can you imagine? Transnational migration and the globalization of grassroots politics. *Social Text*, 39, 15-33.

Tejedor Aragón, R. (2010). A caballo entre dos mundos: la construcción identitaria de las segundas generaciones en Alcalá de Henares. *Lengua y migración*, 2(1), 67-96.

Tellez Delgado, V. (2011). *Contra el estigma: jóvenes españoles/as y marroquíes transitando entre la ciudadanía y la "musulmanidad"*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Tepper, E. (ed.) (1980). *Southeast Asian exodus: From tradition to resettlement. Understanding refugees from Laos, Kampuchea and Vietnam in Canada*. Ottawa, Canada: The Canadian Asian Studies Association.

Torres Ramos, M. S. (2011). *La identidad como un proceso narrativo de la cultura. Un acercamiento a la escuela*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Atònoma de Barcelona.

Turner, V. W. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. London: Routledge & Kegan Paul.

Turton, D. (1996). Migrants and Refugees. En T. Allen (ed.), *In search of cool ground: War, flight, and homecoming in Northeast Africa*. Africa World Press: Trenton.

Viladot Presas, M. À. (2008). *Lengua y comunicación intergrupala*. Barcelona: Editorial UOC.

Villavicencio Cruz, A., y Zúniga Murrieta, J. L. (2018). La familia migrante mazahua en la Ciudad de México. *Espacios transnacionales*, 11, 106-119.

Wittgenstein, L. (1984). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Zolberg, A., Suhrke, A., y Aguayo, S. (1989). *Escape from violence: Conflict and the refugee crisis in the developing world*. New York: Oxford University Press.



## **II. COMPENDIO DE TEXTOS PUBLICADOS**

## **2.1. Uso de las lenguas, aprendizaje y actitudes**

**TEXTO 1. THE MIGRATION EXPERIENCE AND THE INFORMAL LANGUAGE LEARNING OF REFUGEES**

Comunicación en conferencia publicada en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2018). The migration experience and the informal language learning of refugees. *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2018*.

Bologna: Filodiritto. ISBN-ISSN 2420-9619.

<https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0011/FP/5097-LSM3411-FP-ICT4LL11.pdf>

## **Abstract**

Due to the increasing migration flows in the recent decades, language learning has become an important issue related to the integration of newcomers in Europe. In fact, the migration crisis has resulted with the creation of new integration policies that have as a main preoccupation the acquisition of the language of the country of arrival by the newly settled immigrants. Lesser attention has been shown by the policy makers about the linguistic background of the immigrants, which often includes a plurilingual repertoire. Literature about language learning is hence now getting specialized in migration contexts, putting its attentions on the language of the new country of residence learning by the immigrants. However, few attention has been dedicated to the specific case of refugee learners and their linguistic background. The aim of this research is to study the plurilingual competences of the refugees and the relation of the refugees' linguistic repertoire with the migration experience. In order to achieve the objective of this research, we have used an ethnographic approach which has allowed us to enter in a direct contact with the subjects of the research in a natural way. Specifically, the instrument used in this study is the in-depth interview, focused on the linguistic biography of the informants. This instrument allowed us to know in deep both the refugee migration experience and its relation with the languages of the migration process. The data collected by this research show that the peculiar migration experience of the refugees, which often includes a long migration process, reflects in the language learning process. In fact, refugees' linguistic repertoires are shaped by the migration experience. On another hand, the possibility to learn the languages met during the migration is related to the experience lived in the countries of the migration.

**Keywords:** Refugees, migration, language learning, L2, plurilingualism.

## 1. INTRODUCTION

The international mobility that represents our era is shaping an always more multicultural and multilingual world. The need for improving the person's own economic condition and the emergency situations of some areas of the globe are the main causes of the migration flows. In the last decades, the surge became so important that the literature often refers to as the "migration crisis", because of the vast number of humans that reaches Europe after fleeing their own country. Conflicts and instability are often responsible of the surge, which looks like becoming the greatest after the Second World War [1]. The countries of origin of the migrants are often countries affected by wars, dictatorships and, more recently, by the tyranny and terror of ISIS. In our day, the countries that mostly have generated refugees and asylum seekers are countries like Syria, Congo, Iraq, South Sudan, Somalia, Eritrea, Afghanistan, Nigeria, Mali, Gambia and Pakistan, between others [2].

The pressure exerted by the increase of the non-nationals in Europe has triggered anti-foreigners feelings which often associate the newcomers to 'invaders', promoting the fear for a 'foreign invasion' [3]. On another hand, the growth of the migrant's presence has gradually induced in almost all European countries the implementation of migration policies. Such policies include laws that aim at controlling the migration flows and the stay within the European borders of the extra-European nationals. At the centre of one of these policies there is the knowledge of the residency country language. The language



mastery is required, accordingly to each European country policy, either for the admission into the country, for the permanence and/or for the citizenship application. Both the requirement reason and the language competence level varies according to the policy of each state [4]. One of the European nations that has implemented its integration policies based on the language knowledge is Italy, whose rules contemplate the mastery of Italian language at a A2 level of the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) in order to obtain the long term permit of stay. Cuttitta describes this policy as the policy of the 'mandatory integration', which becomes part of the border control policies "blurring the traditional distinction between the two domains", the integration and the border control policies [5].

Definitely, the implementation of such policy can have at least two potential effects. First, this policy implicates an education challenge which can result with a more prohibitive procedure to obtain the legal status of the immigrants [6]. A way of limiting, in other words, the residency of the immigrant in the European country of stay [7]. On the other hand, if the attention focuses exclusively on the country of residency language learning, it can intensify the monolingual attitude of countries like Italy, in which the linguistic diversity and the presence of immigrant languages is treated as a threat to the national unity [8] [9].

Consequently to the monolingual attitude, there is in the literature a lack of studies on the immigrant languages and plurilingualism to which is added a generalised lack of research studies on refugees' linguistic repertoires and attitudes.

Moreover, it is important to emphasize that if from a side the international mobility is valued as a precious way to acquire language skills that enrich a university student

curriculum and can lead to better job opportunities [10] [11], from another point of view, the refugees' migration experience, which also lead to plurilingual abilities, is definitely not valued in the same way and also suffers from the monolingual integration policies, hence discriminatory.

## **2. METHOD**

The methodology used for this study is the Ethnography. Twenty-eight in-depth interviews to adult refugees living in Italy have been carried out during a period of seven months, in order to study the relation of the migration experience with the refugees' linguistic repertoire. The origin of the informants is varied and describes the migration crisis that is affecting Italy and Europe. Their nationalities are represented as follows: Nigeria (5), Pakistan (5), Gambia (4), Senegal (3), Bangladesh (3), Syria (2), Cote d'Ivoire (1), Guinea (1), Egypt (1), Mali (1), Niger (1), Ghana (1). In order to proceed with the analysis of the collected data, the interviews have been labelled and subsequently analysed following an interpretative approach.

## **3. RESULTS**

The peculiar migration experience of refugees and asylum seekers as forced migrants consists of a generally long migration period that can last up to several years. The length of the migration is typical of this kind of migrants, which totally differs from other kinds of migration. For example, from that of economic migrants which is characterized by a voluntary process generally accompanied by a safe and comfortable short trip. During

this period, forced migrants often cross various countries, staying in one or more of them for a longer period than in others, entering in contact with the local population and learning their language. This experience, often hard and even traumatic, can result with the enlargement of their linguistic repertoire, as this fragment of interview shows:

“When I reached Greece, it was so hard, it was impossible to speak with them! Always when I say ‘do you speak English?’ they answer ‘όχι όχι όχι’. They only speak Greek. [...] I’ve started to understand something, people were knowing me and started to look for me to give me jobs...” (A.T., asylum seeker from Pakistan).

The mastery of the local language covers in this case an instrumental need and, although at a basic level, helps the migrant to work in the new country.

As previously said, the migration process of a forced migrant can last up to several years, and can consist of numerous countries crossing which can result in their correspondent languages learning, as expressed by this informant:

“I left my country around two years ago, almost [...] I have been in Libya for many months, many months. I had a job but I had to hide, so I didn’t talk a lot with them. But I can understand some words, but it is really hard language for me. Now here I’ve learnt *italiano* and I can speak with people in the street, at *mercato* [...] I want to learn Dutch because I want to go to Holland, I have friends there and I can have a job” (M.C., asylum seeker from Nigeria).

The competence of the language acquired during the migration can be basic and partial, as shown for Arabic in this interview. Nevertheless, all the migration experience is accompanied by the permanent learning of new languages. In this case, which is common to many others, the language learning does not stop in the host country but is going to continue because the migrant plans to carry on his migration experience,

ending up with the learning of at least three languages: Arabic, Italian and (probably) Dutch.

Furthermore, the two fragments of interviews here proposed demonstrate that the type of contact, hence the kind of experience, had during the migration can determine higher or lower competences in the second language. In fact, the permanence of some refugees/asylum seekers in a country can be characterized by less contact with the local population, sometimes for suffering from detention or because of living with compatriots.

#### **4. CONCLUSION**

The migration experience of forced migrants, refugees and asylum seekers, is often an extremely long trip that last up to several years and comprise a stay in various countries. During the way, forced migrants enter in contact with various languages and cultures, ending up with at least partial and basic competences of them. The more the migration experience is long and comprise many countries, the more the migrant can extend his language repertoire to other languages. The refugee knowledge is in fact shaped by the migration experience which, despite the hard realities he has passed, can result with a linguistic and cultural enrichment. The linguistic knowledge acquired during the migration experience definitely improves the linguistic competences of the refugee, who usually holds a rich plurilingual repertoire. These competences should be taken into account in the outline of integration policies that promote plurilingualism.

## REFERENCES

- [1] Metcalfe-Hough, V. "The migration crisis? Facts, challenges and possible solutions", retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9913.pdf> on 14 September 2019.
- [2] United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), Statistical Yearbook, available at <http://www.unhcr.org/en-us/statistical-yearbooks.html> on 14 September 2019.
- [3] Alday, M. V., & Bortolón, M. A. "Metáforas de la violencia: el caso de los migrantes en Europa Occidental", *Revue de la SAPFESU*, 40, 2017, pp. 25-37.
- [4] Van Avermaet, P. "Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship", in Gabriella Hogan-Brun, Claire Mar-Molinero & Patrick Stevenson (eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, Amsterdam: John Benjamins, 2009, pp. 15–44.
- [5] Cuttitta, P. "Mandatory integration measures and differential inclusion: the Italian case", *Journal of International Migration and Integration*, 17, 2014, pp. 289-302.
- [6] Love, V. "Language testing, 'integration' and subtractive multilingualism in Italy: challenges for adult immigrant second language and literacy education", *Current Issues in Language Planning*, 16, 2015, pp. 26-42.
- [7] Shohamy, E. "Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship?", in Gabriella Hogan-Brun, Claire Mar-Molinero & Patrick Stevenson (eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, Amsterdam: John Benjamins, 2009, pp. 45–59.

- [8] Machetti, S., Barni, M. & Bagna, C. "Language policies for migrants in Italy: the tension between democracy, decision-making, and linguistic diversity", in Michele Gazzola, Torsten Templin & Bengt-Arne Wickström (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice*, 2018, Cham: Springer, pp. 477-498.
- [9] Extra, G., & Yağmur, K. (eds.), "Language rich Europe. Trends in policies and practices for multilingualism in Europe", 2012, Cambridge: Cambridge University Press.
- [10] Vučo, J. "International mobility and language needs", in Pixel, Conference proceedings. *ICT for language learning. 10th Edition*, 2017, Padova: Libreria Universitaria, pp. 257-261.
- [11] McMunn, R. "Benefits of multilingualism and study abroad programs in career development", in Pixel, Conference proceedings. *ICT for language learning. 9th Edition*, 2016, Padova: Libreria Universitaria, pp. 341-344.

**TEXTO 2. ADQUISICIÓN FORMAL E INFORMAL DE LAS LENGUAS EN PROCESOS  
MIGRATORIOS: COMPARATIVA ENTRE EL CASO DE INMIGRANTES Y REFUGIADOS**

Artículo de revista publicado en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Adquisición formal e informal de las lenguas en procesos migratorios: comparativa entre el caso de inmigrantes y refugiados. *Lengua y habla*, 23, pp. 399-412. ISSN 2244-811X

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/15691/2192192679>

0

## **Resumen**

El aumento de los flujos migratorios ha supuesto un incremento en el interés del aprendizaje de la segunda lengua como medio de integración en el país de destino y de residencia. Sin embargo, la experiencia migratoria entera implica una ampliación del repertorio lingüístico del migrante, de manera más o menos consciente, y que comprende niveles de competencias variados y a veces parciales.

En este trabajo se ha pretendido indagar sobre los contextos y los procesos de aprendizaje de las lenguas durante todo el proceso migratorio de inmigrantes y refugiados. Para ello, a través de una etnografía, se han analizado las relaciones con el aprendizaje de las lenguas durante la migración, atendiendo a los varios momentos del recorrido migratorio. Concretamente se aborda el papel del aprendizaje de las lenguas en la migración hacia un país, así como la estricta relación entre experiencia migratoria y aprendizaje de las lenguas. Por otro lado, hemos tratado de comparar los repertorios lingüísticos y las trayectorias migratorias de refugiados e inmigrantes. Al respecto hemos evidenciado que la experiencia migratoria de los refugiados los lleva a tener un repertorio lingüístico tendencialmente más amplio que el de los inmigrantes.

**Palabras claves:** biografías lingüísticas; refugiados; inmigrantes; migración; aprendizaje; lenguas.



## **Abstract**

The growth of migration flows has increased the interest in second language learning as a means of integration in the country of destination and residency. However, the whole migration experience implies an expansion of the linguistic repertoire of the migrant, in a more or less conscious way, which also includes varied and sometimes partial competence levels.

In this study, we try to investigate the contexts and processes of language learning during the migration process of immigrants and refugees. To do so, we analyse through an ethnography the relations with the language learning during the migration, taking into account the various moments of the migration path. Specifically, we address the role of language learning during the migration to a country, as well as the high correlation between migration experience and language learning. On the other hand, we try to compare the linguistic repertoires and the migration trajectories of refugees and immigrants. In this regard, we show that the migration experience of the refugees makes them possess a linguistic repertoire tendentially more extensive than that of immigrants.

**Keywords:** linguistic biographies; refugees; immigrants; migration; learning; languages.

Este trabajo se sitúa en el ámbito del aprendizaje de las lenguas en contextos migratorios y tiene como objeto teórico las historias lingüísticas de los sujetos

migrantes. El objetivo principal que se plantea es el análisis de los contextos y los procesos de aprendizaje de lenguas diferentes a la lengua materna durante el proceso migratorio de inmigrantes y refugiados.

A este respecto, resulta imprescindible para nuestro trabajo diferenciar entre estos dos colectivos. Sin embargo, en literatura, la distinción entre inmigrante y refugiado no se da de manera universal. Autores como Brown (2011) y Kibria (1993), asimilan los refugiados al grupo de los inmigrantes, considerándolos un subtipo de ellos. Otras aproximaciones establecen una clara distinción, basándose en los motivos de la migración, ya que los refugiados migran de manera forzosa, mientras que los inmigrantes migran por libre elección (Tepper, 1980). En este sentido, la elección del país de la migración es, para los refugiados, menos relevante que para los inmigrantes, ya que los primeros están movidos por una necesidad imperiosa que no da lugar a un plan migratorio definido (Zolberg et al. 1989).

Así pues, partiendo de los intereses de nuestro trabajo atenderemos a la consideración de Tepper (1980) al destacar la libertad (o la falta de ella) de elección a la hora de migrar y de planear el recorrido migratorio como el factor determinante en la distinción entre ambos colectivos. Desde esta idea nos referiremos al colectivo inmigrante como el que se ha desplazado tras una libre elección y al colectivo de refugiados como el que ha emigrado de manera forzada. Atendiendo a la perspectiva legal, los inmigrantes son quienes se han desplazado hacia Italia pidiendo un visado (por motivos laborales, familiares, etc.), y los refugiados quienes han presentado una solicitud de protección. Además, incluiremos en este último colectivo no solo a quien se le ha otorgado alguna

forma de protección por el país de acogida, sino también quien la ha solicitado, ya que ha encontrado refugio en un país diferente al que se ha dejado atrás.

## **1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para analizar los contextos, circunstancias y motivaciones en el uso de las lenguas, así como de su aprendizaje durante el proceso migratorio de inmigrantes y refugiados, hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre las relaciones que el sujeto migrante tiene con el aprendizaje de la lengua del país de destino/acogida;
- Analizar el complejo de relaciones con lenguas diferentes a la lengua materna (L1) aprendidas durante el proceso migratorio;
- Estudiar las relaciones que el sujeto migrante tiene con la lengua aprendida durante la etapa del recorrido migratorio;
- Investigar la correlación entre la tipología de migración (forzosa o por motivos económicos y familiares) y su relación con el aprendizaje de las lenguas durante el recorrido migratorio.

Para la consecución de estos objetivos se ha analizado la relación de nuestros informantes con las lenguas aprendidas durante todo el recorrido migratorio. Es decir, desde la planificación de la migración hasta el establecimiento en el país de destino, incluyendo en este periodo temporal eventuales permanencias en otros países.

A través del análisis de las biografías lingüísticas tanto del colectivo de refugiados, como de inmigrantes, este trabajo pretende contribuir a los aportes de la investigación sobre el aprendizaje lingüístico de los sujetos refugiados, línea de trabajo escasamente abordada en el campo de la didáctica de las lenguas en el contexto italiano, en el que se desarrolla este estudio.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Hace unas décadas, el aprendizaje de la lengua del país de llegada ha sido el centro de las políticas de integración de casi todos los países europeos, suponiendo una condición que varía desde un requisito de acceso hasta de permanencia (Pulinx *et al.*, 2014). Por este motivo, el aprendizaje lingüístico no solo ha vuelto a ser un elemento importante sino que es una preocupación para los que migran hacia países como Italia, donde las políticas de integración prevén que los inmigrantes que quieren obtener el permiso de permanencia de larga duración asistan a cursos y pasen un examen de lengua italiana (Sergio, 2011).

Sin duda, el aprendizaje de la lengua del nuevo país contribuye a enriquecer el que a menudo es el ya plurilingüe repertorio lingüístico del inmigrante (Guerini, 2006; Gerolimich, 2015). Por otro lado, hay que destacar que toda la historia migratoria del individuo puede contribuir a este enriquecimiento lingüístico, lo que será el foco de esta contribución.

Así pues, el aprendizaje lingüístico, requerido por las políticas de integración del país de acogida/llegada, se realiza tanto formalmente (a través de las clases de lengua) como

informalmente en la vida cotidiana en contextos reales. En este sentido, durante el recorrido migratorio los migrantes pueden aprender una lengua no solo en contextos formales sino en contextos informales, no guiados. En este trabajo nos referiremos a los contextos de aprendizaje de lenguas que soportan todo el recorrido migratorio del individuo migrante, no solo los del país de permanencia sino de otros eventuales países de estancia durante la migración hacia Italia.

Las circunstancias de aprendizaje informal son de notable importancia en el aprendizaje lingüístico de los migrantes, tal y como apunta Franceschini:

“All these spontaneous, non-guided forms of learning can lead to remarkable competencies, even if they are not based on a very conscious, explicit way of acquisition<sup>8</sup>” (Franceschini, 2006: 43).

Por supuesto, en algunos casos la migración es un proceso largo y comprende permanencias en varios países, así que, como mencionan Blommaert y Backus:

...mobile subjects engage with a broad variety of groups, networks and communities, and their language resources are consequently learned through a wide variety of trajectories, tactics and technologies, ranging from fully formal language learning to entirely informal ‘encounters’ with language. These different learning modes lead to very different degrees of knowledge of language, from very elaborate structural and pragmatic knowledge to elementary ‘recognizing’ languages...<sup>9</sup> (Blommaert y Backus, 2013: 3).

---

<sup>8</sup> Traducción: Todas estas formas de aprendizaje espontáneo y no guiado pueden llevar a competencias notables, aun si no están basadas en una forma de adquisición totalmente consciente y explícita.

<sup>9</sup> Traducción: Los sujetos móviles se relacionan con una amplia variedad de grupos, redes y comunidades, y sus recursos lingüísticos son consecuentemente aprendidos a través de una amplia variedad de trayectorias, tácticas y tecnologías, que van desde el aprendizaje de la lengua completamente formal hasta ‘encuentros’ totalmente informales con la lengua. Estas diferentes modalidades de aprendizaje conducen a niveles muy diferentes de conocimiento de la lengua, desde un muy elaborado conocimiento estructural y pragmático hasta el ‘reconocimiento’ elemental de las lenguas.

En relación a lo expuesto por estos autores, en esos contextos el aprendizaje se adapta a las necesidades, por lo que determinados niveles de competencia pueden ser suficientes en una lengua mientras que en otra se puede necesitar competencias más elevadas. En otras palabras, lo importante no es tanto llegar a tener un determinado nivel de conocimiento de la lengua, sino poderla utilizar en el contexto que se necesite según las competencias requeridas. De acuerdo con estas necesidades, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) apunta a valorizar las competencias parciales y favorecer un repertorio plurilingüe con competencias diversificadas (Consejo de Europa, 2002; Landone, 2004). En el MCER se recoge la idea que el aprendizaje de las lenguas es un proceso de aprendizaje permanente, durante toda la vida del individuo, como soporte al plurilingüismo y a la multiculturalidad. En este contexto se introduce también la idea de pasaporte (o portfolio) lingüístico y de biografía lingüística. Estos instrumentos sirven, por un lado, al individuo como medio para reflexionar sobre su historia de aprendizaje lingüístico permanente, por el otro, a los objetivos de la didáctica de las lenguas (Little y Perclová, 2003).

Además hay que señalar que los repertorios lingüísticos de quien migra, y por lo tanto sus biografías lingüísticas, no están vinculados exclusivamente a las lenguas, sino a toda la experiencia migratoria, como apuntan Blommaert y Backus:

“Repertoires are thus indexical biographies, and analyzing repertoires amounts to analyzing the social and cultural itineraries followed by people, how they manoeuvred and navigated them, and how they placed themselves into the various

social arenas they inhabited or visited in their lives<sup>10</sup>” (Blommaert y Backus, 2013:

26).

Por supuesto, hablando del aprendizaje de lenguas durante la migración es imprescindible hacer referencia al aspecto emocional del aprendizaje. Hay que destacar que el aprendizaje lingüístico refleja el proceso migratorio y, por ende, el identitario. De hecho, el aprendizaje de una lengua durante la migración puede ser percibida como un alejamiento de su propia identidad, como bien expresa Pavlenko:

“...learning a second language in immigration or exile is often perceived as such a dislocation or de-centering of the subject<sup>11</sup>” (Pavlenko, 1998: 4).

Por último, en cuanto al aspecto emocional, hay también que considerar que la experiencia migratoria está a menudo conectada con situaciones traumáticas que pueden llegar a afectar la esfera psíquica del individuo (Kirmayer *et al.*, 2011) y esto puede influir en el aprendizaje. Por supuesto, a pesar del hecho que los efectos del trauma puedan tener implicaciones negativas en las capacidades de aprendizaje (véase como ejemplo los trabajos de Mosallam y Thabet, 2016 y Delaney-Black *et al.*, 2002), hay quien demuestra que el aprendizaje lingüístico está soportado por grandes emociones, incluso cuando estas son negativas (véase Franceschini, 2006). Según Franceschini (2006), las experiencias migratorias acompañadas de momentos fuertemente negativos no solo pueden ser ocasión de aprendizaje sino que lo promueven. Según su trabajo también las condiciones migratorias difíciles promueven

---

<sup>10</sup> Traducción: Los repertorios son, pues, biografías indiciales y el análisis de los repertorios equivale a analizar los itinerarios sociales y culturales seguidos por las personas, cómo los han manejados y navegados, y cómo se han ubicado en los diversos ámbitos sociales que han habitado o visitado en sus vidas.

<sup>11</sup> Traducción: Aprender una segunda lengua en inmigración o exilio es a menudo percibido como tal dislocación o descentralización del sujeto.

el aprendizaje de las lenguas. Así que resulta interesante profundizar sobre el aprendizaje lingüístico durante la migración, los factores y contextos implicados en él.

### **3. METODOLOGÍA**

La metodología utilizada para realizar este estudio ha sido etnográfica. A través de este método ha sido posible aproximarse al contexto y a los sujetos de la investigación de manera natural para poder comprender e interpretar su realidad de una manera profunda. A través de un trabajo de campo prolongado nos hemos podido integrar en el contexto de estudio y conocerlo en profundidad (Álvarez Álvarez, 2008).

Hemos llevado a cabo un periodo de observación participante de siete meses en cinco clases de segunda lengua en tres centros de Salento (Italia). Concretamente en tres clases de un centro que se ocupa de la educación de los adultos, en una clase de un centro que atiende la acogida de los solicitantes de asilo y refugiados, y, finalmente, en otra clase de un centro que se ocupa de voluntariado para los sujetos migrantes. Además de la observación, otros instrumentos utilizados han sido el cuestionario y la entrevista (semiestructurada e informal).

En referencia al cuestionario, este ha constado de cincuenta y cuatro preguntas de respuestas tanto abiertas como cerradas y se ha organizado en tres partes, la referida a la motivación y expectativas para el aprendizaje de lenguas, la que aborda los usos de las lenguas habladas y, finalmente, la que pretende recoger la relación del estudiante con el aprendizaje del italiano. Las mismas cuestiones han sido abordadas en las entrevistas, durante las cuales se ha profundizado en el discurso sobre la experiencia migratoria, la integración (como el aspecto laboral) y la relación de los migrantes con los



italianos. A través de la narrativa autobiográfica ha sido posible acceder al mundo privado del aprendiz, obteniendo detalles sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas (Pavlenko, 2007). Hay que destacar que un método que ha crecido en popularidad en las últimas dos décadas es el de las biografías lingüísticas (también conocidas en la literatura europea como Sprachbiographien), o sea historias de vida enfocadas sobre el aprendizaje y el uso de las lenguas conocidas (Pavlenko, 2007).

Se han aplicado treinta y siete cuestionarios y realizado cuarenta entrevistas, contando con un total de 64 informantes. Para seleccionar los informantes se han utilizado diferentes técnicas. Con respecto a los cuestionarios se han pasado a los estudiantes de los cursos de lengua italiana donde se ha realizado el periodo de observación. En cuanto a las entrevistas, las técnicas de selección de los informantes han sido más variadas. Por un lado, se han realizado entrevistas a los estudiantes que acuden a los cursos de lengua donde se ha realizado la observación (concretamente veintiún informantes). Por otro lado, se ha utilizado la técnica de la bola de nieve, a través de la cual a partir de un informante se contacta en cadena con otros informantes con rasgos similares (Valles, 2003). En este caso después de conocer el contacto de Facebook de algunos estudiantes, se han contactado en cadena con otros informantes (dieciséis informantes) presentes en la red de amistades de los primeros. Finalmente, otros informantes han sido contactados por ser conocidos de la investigadora (tres informantes).

De los sesenta y cuatro informantes de la muestra, diecisiete son inmigrantes y los restantes, cuarenta y siete, son refugiados o solicitantes de asilo<sup>12</sup>. Atendiendo a las entrevistas, se han realizado veinte y ocho entrevistas a refugiados y doce a inmigrantes,

---

<sup>12</sup> En este texto utilizaremos el término refugiados para referirnos de manera general tanto a los inmigrantes refugiados como a los inmigrantes que aún se encuentran en proceso de solicitud de asilo.

mientras que se han realizado veinte y siete cuestionarios a refugiados y diez a inmigrantes.

La aproximación y el contacto con el colectivo de refugiados no ha sido fácil porque estos sujetos normalmente asocian las entrevistas a su proceso de solicitud de asilo, en el que son entrevistados por abogados y policía. Estas situaciones generalmente son una fuente de estrés para ellos, por lo que se hace necesario un prolongado periodo previo de contacto y cercanía que permita ganar la confianza de los informantes.

Se ha contado con un grupo de sujetos heterogéneos en cuanto a la edad (de dieciséis a cincuenta y tres años) y procedencia:

Nigeria (11), Gambia (7), Pakistán (6), India (4), Senegal (3), Marruecos (3), Bangladesh (3), Costa de Marfil (3), Guinea Bissau (2), Guinea (2), Somalia (2), Siria (2), Egipto (2), Polonia (2), Níger (1), Mali (1), Sierra Leona (1), Ghana (1), Mauritania (1), Ucrania (1), Rumania (1), Túnez (1), México (1), Colombia (1), Brasil (1), Argentina (1).

Con el fin de proteger la identidad y el anonimato de los informantes, haremos referencia a ellos utilizando códigos identificativos. El código estará formado por la letra 'R' (para referirnos a los refugiados) y por la letra 'I' (para referirnos a los inmigrantes). Esta letra irá seguida de un número, con el objetivo de diferenciar los informantes, y finalmente del país de procedencia (por ejemplo: R1, Gambia; R2, Pakistán; I1, Marruecos; I2, Polonia, etc.).

El discurso de los informantes se presentará en la lengua original del hablante, recogiendo en un pie de página la traducción del mismo.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. El conocimiento de la lengua del país de acogida/de destino

A través de los discursos recogidos se pone de manifiesto que la lengua es una componente importante en la migración. Lo que sorprende es la relevancia que esta ocupa en el proceso migratorio y también en la posibilidad de emigrar. La lengua, como se ha mencionado en el apartado anterior, es en Europa un requisito necesario para el acceso y/o para la permanencia de los inmigrantes en el país de acogida/destino (Pulinx *et al.*, 2014). Luego, en algunos casos es necesario conocerla antes de migrar hacia un país, por lo que el futuro migrante invierte previamente en cursos y exámenes con este objetivo. Es lo que nos cuenta uno de nuestros refugiados, que antes de viajar a Italia había intentado migrar a otros países como Inglaterra y España, y en lo que se refiere a su solicitud para el Reino Unido, nos cuenta:

Actually in 2013 I have submitted visa for UK. First they didn't require IELTS but when they told me about IELTS, that I have to clear IELTS, a few days had remaining for exams. I sent my admission, went to college for only 2 weeks. Saturdays or Sundays were off from college so you can get idea how was my preparation but I have clear with 6 bands. That time I have completed my graduation but if I wanna to get IELTS again now maybe I'll get good score almost 7<sup>13</sup> (R1, Pakistán).

---

<sup>13</sup> Traducción: En realidad en 2013 presenté mi solicitud para el visado en el Reino Unido. Primero no me requirieron el International English Language Testing System (IELTS) pero cuando me dijeron sobre el IELTS, que tengo que pasar el IELTS, quedaban pocos días para el examen. Envié mi solicitud de admisión, me fui a la escuela por solo dos semanas. Los sábados y los domingos no había clase, entonces puedes hacerte una idea de lo que era mi preparación, pero aprobé en la banda 6. En aquel tiempo estaba terminando mi bachillerato pero si quiero pasar el IELTS otra vez, ahora quizás aprobaría con una buena puntuación, casi de 7.

Pese al esfuerzo y dinero invertido no obtuvo el visado para el Reino Unido, por lo que perdió ambos y también la esperanza de trasladarse a Inglaterra, como nos cuenta después:

“Actually due to changing some rules and regulations I couldn’t get visa. I have appeal but all in vain. Even I lost my money 2 lacs 25 thousands. I collected my money with so difficulty!<sup>14</sup>” (R1, Pakistán).

La lengua es, en este sentido, una inversión en todos los aspectos. R1 aprobó un examen y posee un título más, pero no le ha servido para su objetivo ya que actualmente vive en Italia y ahora tiene que aprender italiano. Por lo que está realizando una inversión para ello, con la esperanza de quedarse en Italia. Lo mismo ocurre con R2, refugiado gambiano, que considera necesario aprender la lengua italiana para poderse establecer en Italia:

“Cerco di studiarlo perché capisco che sarà facile per me avere un buon lavoro per me stesso e occuparmi anche della mia famiglia<sup>15</sup>” (R2, Gambia).

R2 nos cuenta en otras ocasiones que estudia por la noche y que el estudio es prioritario para él porque en Gambia no pudo hacerlo. La lengua italiana, como se ve en la cita anterior, representa para él el medio para poder acceder a una vida mejor que le permita también ayudar a su familia en Gambia, la cual debido a la muerte de su padre tiene no pocas dificultades económicas.

De todos modos, no siempre es posible quedarse o ir al país que se decide, como ya hemos visto en el caso de R1, así que la necesidad de trasladarse a otro país vuelve a ser

---

<sup>14</sup> Traducción: En verdad a causa de unos cambios de reglas y regulaciones no obtuve el visado. He apelado pero todo en vano. Incluso he perdido mi dinero, 225000 lakhs. ¡Recolecté mi dinero con tantas dificultades!

<sup>15</sup> Traducción: Pruebo a estudiarlo (el italiano) porque entiendo que será fácil para mi tener un buen trabajo para mí mismo y ocuparme también de mi familia.

no solo un desafío migratorio sino también lingüístico. Es lo que nos demuestra R3, un refugiado cuyo contacto ha sido encontrado a través de los contactos Facebook de otro refugiado informante, dándonos la posibilidad de estudiar también el caso de quien se marcha de Italia para encontrar un futuro mejor en otro país. R3 había venido a Italia pero hace dos años vive en Alemania donde pudo encontrar trabajo porque, tal y como expresa, en Alemania hay mucha posibilidad de encontrar un trabajo:

“Here work is plenty, I work in a hotel, I am a room controller (...) In Italy I was working for really few money for all the day, then I have decided to move here. I knew Germany was a rich country, so after getting my documents, I have come here. I am trying to make my life here, to learn German, to work well. Of course it is not easy, the language is so hard but I must do it<sup>16</sup>” (R3, Gambia).

Así que el nuevo cambio de país ha significado para él un nuevo desafío de aprendizaje. Después de unos años en Italia, donde ya aprendió bastante la lengua del país, R3 empieza de nuevo su experiencia de integración lingüística en otro país, con todas las dificultades que esto comporta. Situaciones como esta son comunes entre los refugiados y ellos son conscientes de las dificultades lingüísticas que un nuevo cambio de país conlleva. Así se pone de manifiesto en las palabras de R4:

“I have some contacts in France, they always ask me to go there. But you know, I am here, I am studying Italian now. I want to look for a job here. I don’t want to waste more time<sup>17</sup>” (R4, Pakistán).

---

<sup>16</sup> Traducción: Aquí hay mucho trabajo, yo trabajo en un hotel, soy un controlador de habitaciones. (...) En Italia trabajaba por poco dinero el día entero así que decidí venir aquí. Sabía que Alemania era un país rico, así que después de obtener mis documentos vine aquí. Estoy intentando construir mi vida aquí, aprender alemán, trabajar bien. Claramente no es fácil, la lengua es muy difícil, pero tengo que hacerlo.

<sup>17</sup> Traducción: Tengo unos contactos en Francia, siempre me piden ir para allá. Pero sabes, estoy aquí, ahora estoy estudiando italiano, quiero buscar un trabajo aquí. No quiero perder más tiempo.

En este caso, R4 espera poderse integrarse en Italia y no quiere irse a Francia, donde tiene unos contactos, porque esto significaría perder tiempo de su vida, empezando de nuevo de cero, también desde el punto de vista lingüístico.

Por otro lado, en algunos casos es la lengua inglesa la que representa no solo un medio para el acceso a un país sino la posibilidad de migrar usando esta lengua como lengua franca. Es el caso de quien no conoce esta lengua y por este motivo pide ayuda a otros compañeros conocidos durante el recorrido migratorio. El primer caso al que haremos referencia será el de unos jóvenes pakistaníes y otros bangladesís, ellos manejan poco o nada la lengua inglesa y por eso confían en la ayuda de otro compañero con conocimiento de inglés, que es el líder del grupo gracias a su conocimiento lingüístico. Por supuesto, la entrevista con uno de ellos es mediada por este tercer refugiado que nos hace de mediador lingüístico. A propósito de emigrar otra vez desde Italia uno de ellos manifiesta:

“I don’t know yet where I will be tomorrow, it depends if we can make our life here.

But in any case we will go where M. will go, we did not study like him<sup>18</sup>” (R5, Pakistán).

El hecho de no hablar y no haber estudiado inglés condiciona la migración en este sentido, por lo que se necesita de alguien que ayude lingüísticamente. La necesidad de aprender el inglés es puesta de manifiesto por otros testimonios recogidos como el caso de otro refugiado, que nos comenta que está enseñando esta lengua a un compañero refugiado de Eritrea:

---

<sup>18</sup> Traducción: No sé todavía donde estaré en el futuro, depende si podemos hacer nuestra vida aquí. Pero en todo caso iremos donde M. vaya, no hemos estudiado como él (refiriéndose al conocimiento de la lengua inglés).

“We normally speak Italian but he said that he wanted me to teach him English so that he can move easily in Europe<sup>19</sup>” (R2, Gambia).

De nuevo el inglés aparece como una lengua necesaria para el acceso a un país o para migrar.

Encontramos diferencias significativas en el caso de los inmigrantes que han tenido libertad de elección sobre el país de la migración. Es el caso, por ejemplo, de I1 que antes de vivir en Italia lo hizo en otro país, que eligió porque en él se habla su lengua nativa:

“Sono stata otto anni in Arabia Saudita, ho lavorato lì. Dopo sono venuta in Italia. (...) Parlo francese, spagnolo, un poco di inglese. Poi in Arabia Saudita ho imparato anche l'arabo di là<sup>20</sup>” (I1, Marruecos).

I1, marroquí, trabajó durante varios años en Arabia Saudí. No obstante la variedad de la lengua en uso entre Marruecos y Arabia Saudí es muy diferente, la base lingüística es la misma por lo que el perfil lingüístico de I1 le ha facilitado su permanencia en dicho país.

Finalmente, cabe citar el caso de otro inmigrante, cuyo primer país de migración ha sido Italia y después se ha desplazado varias veces a otros países por motivos laborales, pero solo por estancias temporales, a veces también relacionadas con su trabajo en Italia. La temporalidad de su permanencia en los otros países hizo que no necesitara aprender las lenguas de estos países, tal y como recogen sus palabras:

---

<sup>19</sup> Traducción: Normalmente hablamos italiano pero me ha dicho que quiere que le enseñe el inglés para que pueda moverse fácilmente en Europa.

<sup>20</sup> Traducción: He estado por ocho años en Arabia Saudí, he trabajado allí. Después he venido a Italia. (...) Hablo francés, español, un poco de inglés. Además en Arabia Saudí he aprendido el árabe de allá.

“Ho girato altri paesi: in Francia e Germania, Svizzera (...) Il tedesco è difficile, ho imparato qualche parola, ma non lo parlo. (...) Sono andato di qua per lavoro (...) Non pensare che sto bene quando sto lontano da loro (figli)<sup>21</sup>” (I2, Tunéz).

Cabe señalar que el informante tiene dos hijas en Italia lo que lo ata al territorio de una manera definitiva.

#### **4.2. El aprendizaje de las lenguas durante la experiencia migratoria**

Si por un lado la migración requiere muy a menudo el aprendizaje formal de la lengua del país de permanencia (o de destino) para aprobar los exámenes previstos por las leyes como condición para la integración del migrante, por otro lado, podemos afirmar que la experiencia migratoria entera lleva a un aprendizaje, principalmente informal, de las lenguas de la migración. Cabe señalar que en lo que se refiere al aprendizaje formal se trata de contextos guiados de aprendizaje en los cuales los temas tratados en clase no siempre reflejan la experiencia del migrante. Durante la experiencia informal de aprendizaje el migrante aprende la lengua directamente en el contexto real que vive, luego lo que aprende refleja las experiencias vividas en primera persona. Así pues, como expresan Blommaert y Backus (2013), a través del análisis del aprendizaje lingüístico relativo a la migración es posible analizar también los aspectos socioculturales de la migración.

En el caso de los refugiados, la ruta migratoria que ellos emprenden supone, generalmente, un recorrido migratorio largo, de meses o años, durante el cual cruzan

---

<sup>21</sup> Traducción: He recorrido otros países: Francia y Alemania, Suiza (...) El alemán es muy difícil, he aprendido algunas palabras pero no lo hablo. (...) Me fui desde aquí por trabajo (...) No pensar que estoy bien cuando estoy lejano de ellos (hijos).



varios países. Esta experiencia los lleva a enfrentarse con varias lenguas durante el camino migratorio. Por lo que a través de este contacto ellos aprenden, aunque en diferentes niveles y a menudo de manera inconsciente, aquella lengua (Franceschini, 2006). Citamos como ejemplo el caso de R4, en el que su viaje hacia Italia no solo ha sido largo sino que hubo dos tentativas previas. En el primero, viajó desde Pakistán hacia Turquía y de allí a Chipre donde después de un tiempo volvió a Pakistán por haberse quedado sin el dinero y no lograr ingresos suficientes para sobrevivir y continuar su viaje. Después de cuatro o cinco años volvió a migrar desde Pakistán, pasando por los mismos países hacia Turquía, de donde partió a Grecia y se quedó durante al menos diez meses en un campo para refugiados, antes de escapar y venir a Italia. A pesar de su larga permanencia en Grecia, el informante declara no hablar griego, pero cuando le preguntamos qué recuerda de esta lengua, muestra tener un nivel básico pero que le permite un contacto con la población local, como demuestra este fragmento de entrevista:

“I know *se efxaristo poli*, thank you so much, or *kalimera, kalispera, kalinikta*, to say goodmorning, goodnight... *ti kanis*, How are you...<sup>22</sup>” (R4, Pakistán).

R4 demuestra ser capaz de reconocer la lengua y tener un nivel inicial de competencia lingüística en dicha lengua. Esta competencia se suma a la que ya tiene en las otras lenguas, enriqueciendo su repertorio lingüístico aun con competencias parciales, así como requerido por el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Por otro lado, el aprendizaje lingüístico de la migración refleja la experiencia migratoria, incluso sus momentos negativos y duros. Por ejemplo, quien migra hacia Europa desde

---

<sup>22</sup> Traducción: Conozco *se efxaristo poli*, muchas gracias, o *kalimera, kalispera, kalinikta*, para decir buenos días, buenas noches... *ti kanis*, como estás...

África muy a menudo pasa un tiempo (incluso años) en países como Libia y Mali, donde las condiciones de vida son precarias e incluso hay refugiados que se quedan secuestrados en prisiones ilegales donde vienen maltratados. En estos contextos, tan hostiles y que pueden provocar daños psicológicos, como queda demostrado ampliamente en la literatura (véase por ejemplo Kirmayer *et al.*, 2011), los refugiados de nuestro análisis parecen no aprender la lengua o al menos rechazar la idea del aprendizaje de la lengua de estos contextos. Sirva como ejemplo las palabras de R2 y R6:

“What I learnt from Libyan language is all about bad words so I didn’t like it. (...) That’s why I didn’t have the interest of that language because is not important for me to learn their language<sup>23</sup>” (R2, Gambia).

“...I was not free all the time I spent in Libya though I understood little but not much<sup>24</sup>” (R6, Nigeria).

Los dos fragmentos se refieren al difícil periodo pasado en Libia, en el caso de R6 en prisión, aunque por poco tiempo. Las difíciles condiciones de permanencia no han facilitado el aprendizaje ni ellos han estado predispuestos a aprender algunas palabras de esta lengua.

Diferente es el caso de otro refugiado R1, que indica qué palabras ha aprendido durante su viaje hacia Italia:

“I know *otur*, means ‘be sitted’ (...) ‘Be sitted’ because when we entered Turkey there were militaries so they told us to hide otherwise they would have see us and shot us (...) When I was in Iran, someone came and said *beshee beshee beshee* because we

---

<sup>23</sup> Traducción: Lo que aprendí de la lengua de Libia son solo malas palabras, por eso no me ha gustado (...) Es por eso que no he tenido el interés para aquella lengua, porque no es importante para mi aprender su lengua.

<sup>24</sup> Traducción: No he estado libre todo el tiempo que he estado en Libia, por eso he comprendido algo pero no mucho.

were crossing Turkish Iran border and we had to hide. *Beshee* also means 'to be sitted'. Always repeating *beshee beshee beshee*<sup>25</sup> (R1, Pakistán).

R1 nos ha relatado dos momentos del cruce de fronteras, Irán-Turquía y Turquía-Grecia, y en ambos casos, aun siendo lenguas diferentes, la palabra que se recuerda de este momento es la misma, es aquella que ordena sentarse para no ser visto por los militares de las fronteras.

Los casos expuestos ponen de manifiesto que el aprendizaje de la lengua refleja directamente la experiencia migratoria de los refugiados, los periodos de encarcelamiento y el cruce de las fronteras. Por lo que, tal y como apuntan Blommaert y Backus (2013), a través del análisis del repertorio lingüístico vinculado a la experiencia migratoria es posible analizar los itinerarios socioculturales. Por otro lado, es posible ver como las palabras que se conectan con el aspecto más duro de la migración son las que a veces no se quieren recordar, mientras otras veces, al contrario, son precisamente las que se recuerdan. En definitiva, como demuestra el ejemplo de R1, las palabras que se relacionan con los momentos más duros de la migración son las aprendidas. Por este motivo estas palabras son representativas de la memoria que se mantiene sobre aquel momento de la migración. Además, nuestros resultados confirman, en parte, el trabajo de Franceschini (2006) según el cual aun las experiencias más negativas de la migración promueven el aprendizaje de la lengua.

---

<sup>25</sup> Traducción: Conozco *otur*, significa siéntate (...) siéntate porque cuando entramos en Turquía había unos militares, luego nos han dicho de escondernos si no nos verían y dispararían (...) Cuando estaba en Irán, alguien vino y dijo *beshee beshee beshee* porque estábamos cruzando el confín Turquía Irán y tuvimos que escondernos. *Beshee* también significa siéntate. Siempre repitiendo *beshee beshee beshee*.

Por otra parte, en las dificultades de la migración no faltan los momentos solidarios que de alguna manera alivian un momento de tanto estrés. Lo comprobamos en el caso de R4, cuando nos explica las palabras que se recuerda de su permanencia en Turquía:

“A word I remember about Turkish is *kardesh*. They were always calling us *kardesh*.

*Kardesh* means brother, because with Turkish we are brothers<sup>26</sup>” (R4, Pakistán).

Este refugiado nos explica como gracias a la religión común, la religión musulmana, pakistaníes y turcos son hermanos, así que en Turquía ha sido tratado como tal y la primera palabra que recuerda del turco es aquella que representa la fraternidad, es decir ‘hermano’.

Por otro lado, destacar que el recorrido migratorio de los inmigrantes económicos o por motivos familiares es generalmente más corto, y con menos restricciones de movimiento, se desplazan menos y se enfrentan a menos lenguas. Citamos como ejemplo a I3 quien cuando nos contesta si había vivido en otros países nos contesta del siguiente modo:

“No, solo qui. (...) Mi si è ammalato mio padre (...) Ho dovuto abbandonare tutto e venire in Italia (...) Parlo rumeno e italiano. E russo perché l’ho studiato a scuola in Romania.<sup>27</sup>” (I3, Romania).

De hecho, inmigrantes, como I3, no necesitan cruzar países y enfrentarse a largos y peligrosos viajes. I3 viene directamente en Italia y, por lo tanto, las únicas lenguas que habla son las aprendidas en Rumanía, el rumano y el ruso, y la lengua italiana.

---

<sup>26</sup> Traducción: Una palabra que recuerdo del turco es *kardesh*. Siempre nos llamaban *kardesh*. *Kardesh* significa hermano, porque con los turcos somos hermanos.

<sup>27</sup> Traducción: No, solo aquí. (...) Mi padre se enfermó (...) He tenido que abandonar todo y venir en Italia (...) Hablo rumano e italiano. Y ruso, porque lo he estudiado en la escuela en Rumanía.

Similar es el caso de I4 y de hecho estos dos casos son representativos del colectivo de inmigrantes:

“Vivo con famiglia, mio fratello. (...) Parlo hindi e pure English, poco Italiano (...) Sono venuto perché voglio vedere tutta l’Europa, mi piace molto tutto il paese, pure lavori non è che sempre giro, senza soldi come vedere tutti i paesi (...) Mio fratello mandato sponsor, mio fratello mandato documenti<sup>28</sup>” (I4, India).

I4 ha venido a Italia para pasar un periodo en Europa, trabajar y viajar. Su hermano que ya vivía en Italia lo ha ayudado con los documentos. No ha vivido en otros países, por lo que él, al igual que I3, habla solo las lenguas que ha aprendido en su país y el italiano. En estos dos ejemplos, I4 y I3, se puede ver la diferencia entre los efectos de la migración, en inmigrantes y refugiados, sobre el aprendizaje lingüístico. Debido al largo recorrido migratorio, los refugiados tienden a alcanzar un repertorio lingüístico más extenso que los inmigrantes, al encontrarse durante su larga experiencia migratoria varias lenguas. Este contacto lingüístico, si bien a veces limitado, contribuye a construir un repertorio lingüístico variado en el que se dan diferentes y variados niveles de competencia por cada una de las lenguas aprendidas.

## 5. CONCLUSIONES

El trabajo realizado ha permitido poner de manifiesto que la lengua representa en muchos casos no solo un medio y código de comunicación sino una verdadera inversión de esfuerzos, dinero y esperanzas. Además, se demuestra como la migración es un

---

<sup>28</sup> Traducción: Vivo con la familia, mi hermano. (...) Hablo hindi e también inglés, poco italiano (...) He venido porque quiero ver toda Europa, me gusta mucho todo el país, también trabajar no siempre girando, sin dinero como ver todos los países (...) Mi hermano enviado sponsor, mi hermano enviado documentos.

proceso estrictamente conectado con el aprendizaje de las lenguas. De hecho, cuanto más largo y complejo es el recorrido migratorio del sujeto migrante, más amplio es su repertorio lingüístico. Ello está directamente vinculado a la experiencia migratoria y consta de niveles de competencias variadas, parciales y a menudo inconscientes (Blommaert y Backus, 2013; Franceschini, 2006; Consejo de Europa, 2002). Así pues, no solo el largo camino de los migrantes forzados a través de varios países comporta el aprendizaje pasivo o activo, formal o informal, de varias lenguas sino la posibilidad o la imposibilidad de inmigrar/quedarse en un país implica la necesidad de aprender una lengua o de aprender otras. Al mismo tiempo el conocimiento de una lengua franca empodera al migrante como sujeto líder de un grupo de migrantes hasta condicionar el país de destino del grupo entero.

Del discurso de los refugiados emergen varias cuestiones de especial interés. En primer lugar se pone de manifiesto el peso que el aprendizaje de la lengua de destino/de acogida tiene en el desarrollo de sus proyectos de vida. Por otro lado, se refleja la incidencia de la permanencia en el país de la migración en el aprendizaje de la lengua de dicho país, así como en el perfil lingüístico. Es decir, durante las permanencias de los refugiados en los países de la migración, ellos necesitan aprender la lengua del país y esto influye en la ampliación de sus perfiles lingüísticos. A su vez, la lengua también condiciona la decisión de quedarse en un país o de irse a otro, tanto como las posibilidades laborales en un país. Diferente es el caso de los inmigrantes, que por contar con más libertad de elección y no tener que cruzar varios países, parecen elegir desde el inicio del proceso migratorio el país que con probabilidad será el país donde se establezcan de forma definitiva.

Cabe subrayar que de la experiencia de aprendizaje lingüístico durante el recorrido migratorio emerge la experiencia social de la migración. Los momentos más duros de la migración forzosa, tales como maltrato, encarcelamientos y cruce de fronteras se relacionan directamente con el aprendizaje lingüístico, a veces por el rechazo a aprender la lengua, otras veces por ser los eventos que fijan en la memoria palabras que se recuerdan de la lengua de aquel país, como por ejemplo palabras dichas por los contrabandistas durante el cruce de fronteras, volviendo a ser estas palabras el espejo de la experiencia migratoria.

No obstante refugiados e inmigrantes sean tendencialmente similares por ser ambos generalmente caracterizados por un conocimiento lingüístico plurilingüe, podemos afirmar que el recorrido migratorio de los refugiados hace que estos tengan un repertorio lingüístico más amplio, ya que tienen que cruzar más países durante la migración y se quedan en algunos de ellos por un tiempo suficiente como para aprender al menos un nivel básico de la lengua. A pesar de esto, la posibilidad para que ellos aprendan una lengua durante la migración depende de la ruta migratoria y de las condiciones de vida de los países de la migración. Por ejemplo, en el caso de Libia, el aprendizaje parece reducido, sea por restricciones de la libertad o por la falta de interés causada por las condiciones del país. Entre los inmigrantes la situación parece diferente. A pesar de que haya quien cuente con experiencias de vida en varios países, para la mayoría Italia es el único país de permanencia laboral, luego el repertorio lingüístico de ellos se confina a las lenguas aprendidas en el país de origen y a la lengua italiana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Álvarez, Carmen. 2008. La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología* 24 (1). 1-15.

Blommaert, Jan. y Ad Backus. 2013. Superdiverse repertoires and the individual. En Ingrid de Saint-Jacques y Jean-Jacques Weber (eds). *Multilingualism and multimodality*, 11-32. Rotterdam: SensePublishers.

Brown, Hana E. 2011. Refugees, rights, and race: how legal status shapes Liberian immigrants' relationship with the state. *Social Problems* 58 (1). 144-163.

Consejo de Europa 2002. Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Delaney-Black, Virginia, Chandice Covington, Steven J. Ondersma, Beth Nordstrom-Klee, Thomas Templin, Joel Ager, James Janisse y Robert J. Sokol. 2002. Violence Exposure, Trauma, and IQ and/or Reading Deficits Among Urban Children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 156. 280–285.

Franceschini, Rita. 2006. Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Historical Social Research* 31 (3). 29-49.

Gerolimich, Sonia. 2015. Immigrati africani francofoni in Italia: plurilinguismo e identità plurale. En Alessandra Ferraro (ed.). *Dal Friuli alle Americhe. Studi di amici e allievi udinesi per Silvana Serafin*. 85-92. Udine: Forum.

Guerini, Federica. 2006. Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo. *Linguistica e Filologia* 23. 27-43.



Kibria, Nazli. 1993. *Family tightrope: the changing lives of Vietnamese Americans*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Kirmayer, Laurence J., Lavanya Narasiah, Marie Munoz, Meb Rashid, Andrew G. Ryder, Jaswant Guzder, Ghayda Hassan, Cécile Rousseau y Kevin Pottie. 2011. Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian medical association journal* 183. 959-967.

Landone, Elena. 2004. Plurilinguismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palabras Words* 5. 35-55.

Little, David y Radka Perclová. 2003. El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.

Mosallam, Aysheha Yousef y Abdel Aziz Thabet. 2016. Coping With Stressful Life Events and Mental Health Disorders among University Students. *BAOJ Psychology* 1(3).

Pavlenko, Aneta. 1998. Second Language Learning by Adults: Testimonies of Bilingual Writers. *Issues in Applied Linguistics* 9 (1). 3-19.

Pavlenko, Aneta. 2007. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 28 (2). 163-188.

Pulinx Reinhilde, Piet Van Avermaet y Claire Extramiana. 2014. Linguistic integration of adult migrants: Policy and practice. Final report on the 3rd Council of Europe Survey.

Sergio, Giuseppe. 2011. Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue* 1. 53-64.

Tepper, Elliott L. (ed.) 1980. *Southeast Asian exodus: from tradition to resettlement. Understanding refugees from Laos, Kampuchea and Vietnam in Canada*. Ottawa, Canada: The Canadian Asian Studies Association.

Valles, Miguel S. 2003. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Zolberg, Aristide R., Suhrke, Astri y Aguayo, Sergio. 1989. *Escape from violence: conflict and the refugee crisis in the developing world*. New York: Oxford University Press.



### **TEXTO 3. PLURILINGUISMO E COMPORAMENTI LINGUISTICI DEI RIFUGIATI IN**

#### **SALENTO: USI E CONTESTI D'USO**

Capítulo de libro publicado en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Plurilinguismo e comportamenti linguistici dei rifugiati in Salento: usi e contesti d'uso. En V. Carbonara, L. Cosenza, P. Masillo, L. Salvati y A. Scibetta, *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*. Pisa: Pacini. Pp. 371-384.

ISBN 978-88-6995-690-4

Negli ultimi decenni, l'interesse nei confronti dell'insegnamento dell'italiano L2 in contesti migratori è andato crescendo, sia per l'aumento dei flussi migratori che per le recenti politiche d'integrazione che richiedono l'apprendimento della lingua del paese di arrivo. Di conseguenza, si sono moltiplicati anche gli interessi sulla ricca natura dei repertori linguistici degli immigrati. Tutto sommato, sono scarsi gli studi inerenti ai rifugiati e alle caratteristiche derivate dalla loro peculiare situazione. La necessità a cui vuole rispondere questa ricerca è quella di studiare gli usi linguistici dei rifugiati proprio tenendo conto della loro particolare condizione.

L'oggetto teorico di questo studio è costituito dall'uso del repertorio linguistico di rifugiati adulti apprendenti l'italiano L2. L'obiettivo generale della ricerca è stato quello di analizzare, attraverso il metodo etnografico, le relazioni che i rifugiati adulti hanno con l'italiano L2 e con le altre lingue.

Per il raggiungimento di questo obiettivo, ci siamo poste i seguenti obiettivi specifici:

- individuare i repertori linguistici degli studenti rifugiati adulti;
- analizzare gli usi e le preferenze linguistiche di questa classe di apprendenti;
- individuare le motivazioni relative alla scelta della lingua in ogni contesto d'uso.

Per far ciò, sono state analizzate tutte le relazioni che questa tipologia di apprendenti ha con le lingue parlate, focalizzando le attenzioni su usi e contesti d'uso di ogni lingua, individuando il motivo della preferenza nella scelta della lingua usata.

La metodologia usata per questa ricerca è stata l'etnografia. Gli strumenti di raccolta dati sono stati l'osservazione partecipante, il questionario e l'intervista. Lo studio è stato

svolto in Salento, all'interno di corsi di italiano L2 seguiti in maggior parte da soggetti rifugiati adulti.

I risultati di questo studio evidenziano da un lato le competenze plurilingue dei rifugiati partecipanti alla ricerca, dall'altro le motivazioni e i contesti d'uso delle lingue parlate. È evidente dai dati raccolti che la condizione linguistica dei rifugiati viene dettata dal loro percorso di vita. Ciò che emerge è una limitazione delle possibilità di scelta dei rifugiati, ovvero la prova delle conseguenze che la migrazione forzata ha sulle loro vite persino negli usi linguistici.

## **1. APPRENDIMENTO LINGUISTICO E NUOVE MIGRAZIONI**

L'interesse linguistico nei confronti di cittadini non italiani residenti in Italia è un sentimento recente, scaturito da un lato dall'aumento dei flussi migratori che si è avuto negli ultimi decenni, dall'altro dalla necessità di certificare le conoscenze linguistiche di soggetti immigrati (Sergio, 2011; Locchi, 2012). Si tratta di una necessità globale a livello europeo, data da politiche d'integrazione che si basano sull'apprendimento della lingua del paese di residenza. Le politiche di integrazione europee variano dalla necessità di dimostrare un determinato livello di conoscenza della lingua ai fini dell'ingresso in un paese al bisogno della certificazione con lo scopo della permanenza (Pulinx *et alii*, 2004).

L'interesse crescente, negli ultimi decenni, riguardo a questo ambito, ha portato alla luce nuovi bisogni, quali ad esempio certificazioni linguistiche adeguate ai soggetti immigrati (Rocca, 2008), così come in generale ha posto l'attenzione sui livelli più bassi delle competenze linguistiche. Si è (ri)scoperta la necessità di alfabetizzare gli adulti, cosa che ha comportato la necessità di ripianificare l'insegnamento della lingua italiana

come lingua seconda e ancora una volta rivedere i livelli di competenza (Borri *et alii*, 2014; Minuz *et alii*, 2016).

All'interno di questo quadro, per quanto riguarda l'emergenza di nuovi bisogni educativi, c'è stato un adattamento della didattica dell'italiano ai nuovi pubblici (Balboni, 2008). Su un altro fronte, sono moltiplicati gli interessi sulle lingue immigrate e migranti, i quali studi convergono, come descritto da Chini (2011), sulla ricca natura dei repertori linguistici degli immigrati.

Tutto sommato, gli studi inerenti ai rifugiati e alle caratteristiche derivate dalla loro peculiare situazione rappresentano ancora solo una minima parte delle ricerche di questo settore. Questa categoria di studenti è stata fino ad ora poco considerata dalla letteratura, probabilmente perché come scrivono Pinson e Arnot la tematica dell'asilo è stata intesa come una questione amministrativa di controllo dell'immigrazione e non si sono considerate le eventuali peculiari necessità educative di questo gruppo (Pinson, Arnot, 2007).

È importante a tal punto segnalare che i rifugiati costituiscono una categoria particolare e distinta di immigrazione. Arrivati nel paese di accoglienza, sono soggetti a detenzione amministrativa ed entrano in un sistema di privazioni e obblighi (Campesi, 2011). Per questo motivo si distinguono dagli altri immigrati, come ad esempio i migranti economici o chi migra per motivi familiari. Ciò pone l'accento sulla necessità di indagare sulle peculiarità di questa classe di apprendenti.

## **2. APPRENDIMENTO DELLA L2 E STUDENTI RIFUGIATI**

La letteratura straniera sull'apprendimento della L2 da parte dei rifugiati si è occupata principalmente del ruolo della lingua del paese d'accoglienza come mezzo di integrazione. Vari studi hanno trattato il tema della padronanza della lingua del paese di residenza come strumento per avere maggiori opportunità lavorative e, quindi, di integrazione (Munthe, 2011; Hatoss, 2013; Capstick, 2018).

Senza dubbio, lo studio dell'educazione linguistica dei rifugiati non può prescindere dal considerare anche il particolare contesto migratorio e l'influenza che questo ha sull'apprendimento della L2. A questo scopo, occorre tenere conto dei fattori che hanno indotto la migrazione, così come le ripercussioni che questi fattori hanno sull'apprendimento. Alla luce di ciò, Van Tubergen (2010) ha analizzato l'influenza del periodo pre e post migratorio sull'apprendimento della lingua del paese di accoglienza. Uno dei fattori influenti a questo riguardo è dato dall'educazione ricevuta nel paese di origine. Infatti, a seconda delle origini del rifugiato, il suo percorso di studi può aver subito un'interruzione, dovuta alle particolari condizioni sociopolitiche del paese di origine (Macnevin, 2012; Unicef connect, 2015). In altri casi, invece, il rifugiato può non aver mai avuto accesso all'istruzione, o possedere un livello molto basso di alfabetizzazione (De Courcy, 2007; Young-Scholten, Kreeft Peyton, 2018).

Altre ripercussioni dell'esperienza migratoria sull'apprendimento riguardano invece la sfera psicologica. Ciò è dovuto al fatto che il tipo di migrazione vissuta dai rifugiati è di frequente associato al trauma e allo stress. A questo riguardo, vari studi hanno messo in correlazione gli effetti dell'esposizione alla violenza e la presenza di stress post traumatico con l'apprendimento, la resa scolastica, i deficit di lettura e il quoziente



intellettivo (Saigh *et alii*, 1997; Delaney-Black *et alii*, 2002). È da segnalare, inoltre, che l'integrazione stessa nel paese di accoglienza è una causa di stress per chi migra. In questo caso, è al contrario l'apprendimento che può essere un fattore che incide sullo stato di salute della persona. Ovvero, dato il suo rapporto diretto con l'integrazione nel paese di accoglienza, il livello di competenza nella L2 può migliorare o peggiorare il benessere psicofisico del rifugiato (Nicassio *et alii*, 1986).

Nel trattare il tema dell'apprendimento della L2 da parte di rifugiati, non si può prescindere dal considerare le problematiche derivate dal percorso migratorio, così come anche il rapporto che la conoscenza della L2 ha con l'integrazione. Tutto sommato, altri aspetti ugualmente rilevanti sono stati scarsamente trattati in letteratura. Uno di questi è il rapporto del rifugiato con le altre lingue conosciute, così come l'apprendimento di lingue differenti da quella dell'accoglienza (Borrel, 2010). Poche attenzioni, in altre parole, sono state rivolte al repertorio linguistico dei rifugiati e alla loro motivazione ad apprendere, o parlare, altre lingue, concentrandosi sulla sola lingua del paese di accoglienza. Similarmente, poche attenzioni sono state rivolte all'uso di più lingue nelle classi di L2 per rifugiati (Kalocsányiová, 2017). A questo riguardo, occorre segnalare che, come dimostra Kalocsányiová, le diverse risorse linguistiche, apportate in classe sia dagli studenti che dai docenti, contribuiscono in maniera positiva all'apprendimento. Nello specifico, Kalocsányiová dimostra l'utilità nell'apprendimento linguistico di pratiche quali il translanguaging, la traduzione e il multilinguismo ricettivo. In questo senso, il repertorio linguistico degli studenti, così come quello dei docenti, è uno strumento utile ai fini dell'apprendimento. A questo proposito, occorre ricordare le raccomandazioni del Consiglio d'Europa, il quale mira alla promozione di competenze plurilingue (Beacco, Byram, 2007). La ricchezza delle lingue migranti è, infatti, un

patrimonio da proteggere e valorizzare, nonostante le politiche linguistiche italiane tendano a promuovere una pratica monolingue (Machetti *et alii*, 2018).

### **3. ETNOGRAFIA COME METODO DI STUDIO**

Nello scegliere la metodologia più adeguata per realizzare questo studio si ha optato per il metodo etnografico. Attraverso questo tipo di metodologia ci si avvicina nella maniera più naturale possibile al campo di studio. Difatti, l'etnografia è rappresentata da un periodo prolungato di studio sul campo. Attraverso questo contatto prolungato con l'oggetto e i soggetti dello studio, il ricercatore può integrarsi nel settore e raccogliere direttamente le informazioni attraverso le quali potrà descrivere e interpretare i fenomeni osservati. Ciò implica un contatto diretto e l'assenza di filtri nei confronti dell'oggetto di studio (Goetz, LeCompte, 1988; Álvarez, 2008).

Questo tipo di approccio metodologico è risultato ottimale nel contesto di studio di questo lavoro. La particolare situazione degli informanti di questa ricerca, ovvero la condizione dell'asilo e rifugio in Italia, rende abbastanza problematico il contatto con gli informatori e la realizzazione di interviste e/o questionari. I richiedenti asilo (o già rifugiati), infatti, associano le interviste alla loro condizione amministrativa in Italia, per la quale intrattengono colloqui con avvocati e polizia. Inevitabilmente, questa condizione può essere per loro causa di non poco stress emotivo. Per questo motivo, un avvicinamento graduale, oltre che più naturale e amichevole possibile, è necessario al fine di poter stabilire una relazione di reciproca fiducia.

Per questo motivo il primo strumento di ricerca è stato l'osservazione partecipante, indispensabile per avvicinarsi agli informanti e inserirsi nel campo di studio. *In secundis*, sono stati utilizzati il questionario e l'intervista in profondità.

L'osservazione è stata condotta in quattro classi di italiano lingua seconda, in due contesti diversi di insegnamento nei quali, fatta eccezione per la presenza di tre migranti economici, le classi sono formate da rifugiati e/o richiedenti asilo. In queste classi è stato condotto un periodo di osservazione di due mesi, a cadenza quotidiana. Durante lo stesso periodo si sono realizzate interviste e questionari. Nello specifico, sono stati somministrati ventitré questionari e sono state condotte sei interviste in profondità.

Per quanto riguarda il questionario, esso consta di una cinquantina di domande a risposta chiusa e aperta e si divide in tre parti. Una prima parte sulla motivazione riguardo all'apprendimento delle lingue, una seconda parte riguardo all'uso delle lingue conosciute e una ultima parte sulla relazione studente-lingua italiana. La somministrazione dei questionari è stata realizzata sia per iscritto che oralmente. Questa seconda modalità è stata utilizzata nel caso di studenti con basso livello di scolarizzazione. I questionari sono stati distribuiti inoltre in più lingue, considerato il basso livello di conoscenza della lingua italiana. Oltre all'italiano, il questionario è stato somministrato nelle seguenti lingue veicolari: francese, inglese, portoghese e arabo. Per ciò che concerne le interviste, esse sono state realizzate in varie sessioni e sono state basate sugli stessi argomenti del questionario, trattando anche la questione integrazione e la relazione con la popolazione italiana.

Infine, occorre segnalare che il contesto in cui è stato realizzato lo studio è il Salento. La scelta è caduta su quest'area geografica in quanto la Puglia è una delle regioni che

accoglie più rifugiati in Italia (Di Capua *et alii*, 2015). Difatti, in questa regione i rifugiati sono presenti con il 30,8% dei permessi di soggiorno per motivi umanitari e di asilo, percentuale che molto si differenzia da quella della media nazionale (9,5%); il che dimostra la grande presenza di rifugiati in questa regione (Centro studi e ricerche IDOS, 2016).

#### **4. I REPERTORI LINGUISTICI DEGLI STUDENTI RIFUGIATI**

In questa sede, faremo riferimento all'attività di osservazione condotta all'interno di due classi di italiano L2. Di queste, una classe è composta da 14 studenti (13 rifugiati e 1 migrante economico), mentre l'altra è composta da 22 studenti (20 rifugiati e 2 migranti economici). Visto lo scopo di questo studio di focalizzarci sugli studenti rifugiati, nell'analisi dei dati raccolti prenderemo in considerazione esclusivamente questi soggetti. Si fa notare che non si farà distinzione tra rifugiati e richiedenti asilo, considerando per entrambi il fattore comune della migrazione forzata. Per questo motivo, ci rivolgeremo a questo collettivo di studenti in maniera generica con il termine di "rifugiati".

Il gruppo di informanti di questo studio è composto da 33 apprendenti la cui provenienza è varia, così come dimostra la Figura 1.

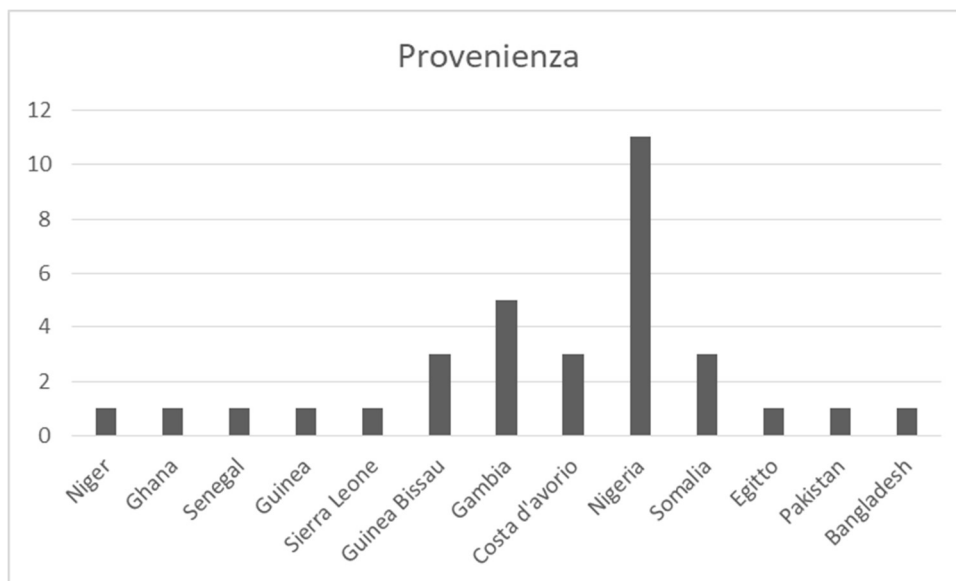


Fig. 1 - Provenienza degli studenti

Dei 33 rifugiati, 11 studenti provengono dalla Nigeria, 5 dal Gambia, 3 dalla Guinea-Bissau, 3 dalla Costa d'Avorio, 3 dalla Somalia, 1 dal Niger, 1 dal Ghana, 1 dal Senegal, 1 dalla Guinea, 1 dalla Sierra Leone, 1 dall'Egitto, 1 dal Pakistan e 1 dal Bangladesh.

Le lingue parlate da questi studenti sono:

hausa, esan, etsako, edo, twi, balanta, creolo, dioula, yoruba, fula, mandinka, wolof, jahanka, malinka, soninke, somalo, bengalese, urdo, punjabi, sindi, portoghese, arabo, francese e inglese.

In quanto ai repertori linguistici degli studenti rifugiati in esame, abbiamo potuto constatare che la maggioranza degli studenti è bilingue o plurilingue. Se si esclude la conoscenza della lingua italiana e si considera esclusivamente il bagaglio linguistico con il quale sono arrivati in Italia, tra gli informanti di questa ricerca solo 4 parlano una sola lingua. Tra i restanti informanti, 16 parlano due lingue e altri 11 tre lingue, mentre 2 studenti parlano quattro o più lingue.

Per quanto riguarda l'uso di lingue veicolari con la popolazione italiana, la maggior parte degli studenti utilizza una lingua coloniale, ufficiale nel paese di origine. Nello specifico, l'inglese è parlato da 21 studenti e il francese da altri 5. Ovvero, 26 dei 33 rifugiati di questo studio riescono a comunicare grazie a una lingua europea differente dall'italiano.

## **5. LA COMUNICAZIONE IN CLASSE TRA STUDENTI RIFUGIATI**

Se da un lato la lingua italiana accomuna e permette la comunicazione tra gli studenti, all'interno delle dinamiche comunicazionali della classe gli studenti rifugiati utilizzano anche altre lingue. Occorre segnalare che le loro competenze linguistiche in lingua italiana sono molto basse. Difatti, si tratta di studenti che per la prima volta si affacciano allo studio di questa lingua o che possiedono un livello iniziale (generalmente pre A1, A1 o A2) della lingua italiana.

Inoltre, abbiamo ritenuto interessante studiare come gli studenti rifugiati comunicano tra loro attraverso l'uso delle lingue apprese prima del loro arrivo in Italia, al fine di comprendere come avviene la comunicazione senza l'aiuto di un'unica lingua veicolare comune tra tutti gli studenti. Per questi due motivi, in questa sezione analizzeremo l'uso del repertorio linguistico dei rifugiati in classe di italiano escludendo l'uso della lingua italiana.

Dall'osservazione e dalle interviste realizzate è stato possibile verificare che la comunicazione in classe tra studenti rifugiati avviene attraverso l'uso di lingue diverse. Nel dettaglio, la comunicazione avviene grazie a:

- la conoscenza di lingue veicolari (*in primis*, l'inglese);
- la conoscenza di una lingua appartenente a un gruppo etnico presente anche fuori dal proprio paese di origine;
- la conoscenza di lingue di gruppi etnici diversi dal proprio, però presenti nel proprio paese;
- l'intercomprensione tra lingue simili.

È possibile constatare quanto detto osservando la Figura 2. Attraverso questa rappresentazione grafica, si mostrano gli scambi comunicativi nella classe n.1, i cui studenti rifugiati vengono identificati con il nome del paese di origine.

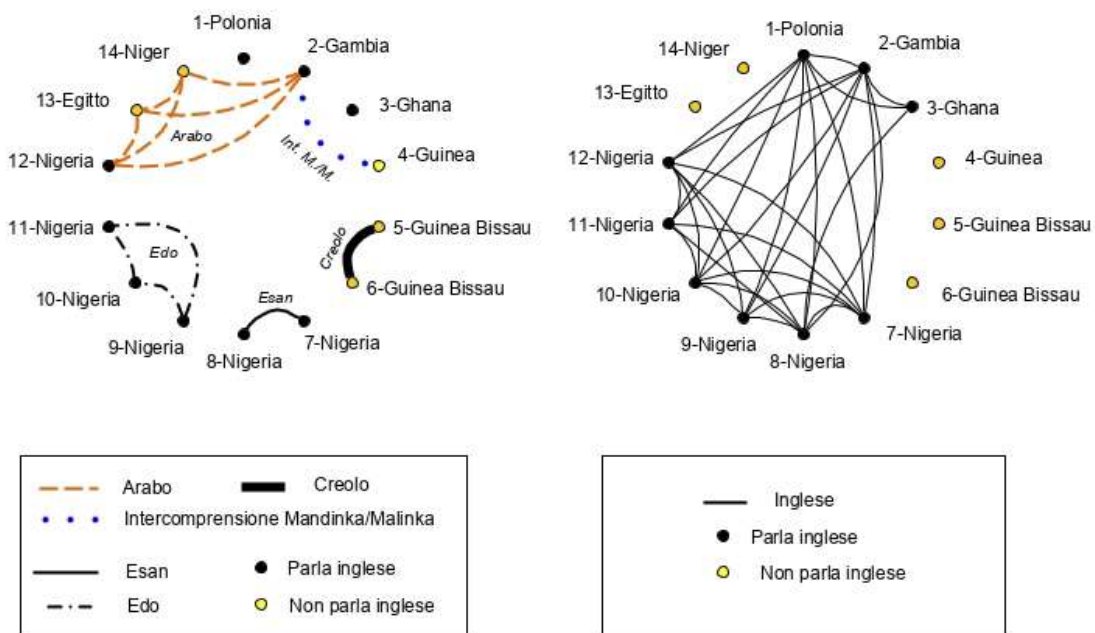


Fig. 2 - Comunicazione all'interno della classe n. 1

Si fa notare che l'uso della lingua italiana, in quanto lingua franca della classe, non viene preso in considerazione. Vengono considerate invece tutte le altre lingue. Nello specifico, a destra vengono rappresentati gli scambi in lingua inglese, mentre a sinistra si evidenziano gli scambi nelle altre lingue conosciute.

Abbiamo deciso di isolare in un grafico a parte l'uso della lingua inglese in quanto parlata da quasi tutti i componenti della classe. Come evidenziato nella figura di destra, solo 5 su 14 studenti non parlano inglese, tutti gli altri invece utilizzano questa lingua, tra le altre, per comunicare con i compagni. Al di là delle lingue che accomunano i rifugiati provenienti dallo stesso paese di origine (si vedano i collegamenti tra i rifugiati dello stesso paese), è interessante notare come l'apprendimento di lingue seconde apprese durante il percorso migratorio diventi per gli studenti rifugiati il mezzo per comunicare con studenti di nazionalità differente dalla propria. È il caso specifico dell'arabo, appreso durante la permanenza in Libia. La conoscenza di questa lingua, seppur per alcuni a un livello base, permette la comunicazione non solo tra il parlante nativo egiziano e alcuni studenti per cui l'arabo non è lingua nativa, ma persino la comunicazione tra questi stessi studenti i quali sfruttano il vocabolario appreso durante la permanenza in Libia per scambiare informazioni elementari con i compagni. È utile notare come l'arabo unisca in questo caso nazionalità molto differenti tra loro quali la egiziana, la gambiana, la nigeriana e la nigerina. Un'altra possibilità di comunicazione verbale è data dall'intercomprensione tra lingue simili. Nel caso in analisi, un cittadino gambiano e uno guineano, nonostante la diversa origine, riescono a comunicare parlando ognuno la sua lingua, rispettivamente il mandinka e il malinka. Queste due lingue, avendo una origine comune e un vocabolario simile, infatti, permettono il mutuo intendimento tra due parlanti di queste lingue.

Non differisce di molto la situazione incontrata nella seconda classe di italiano, come dimostra la Figura 3.



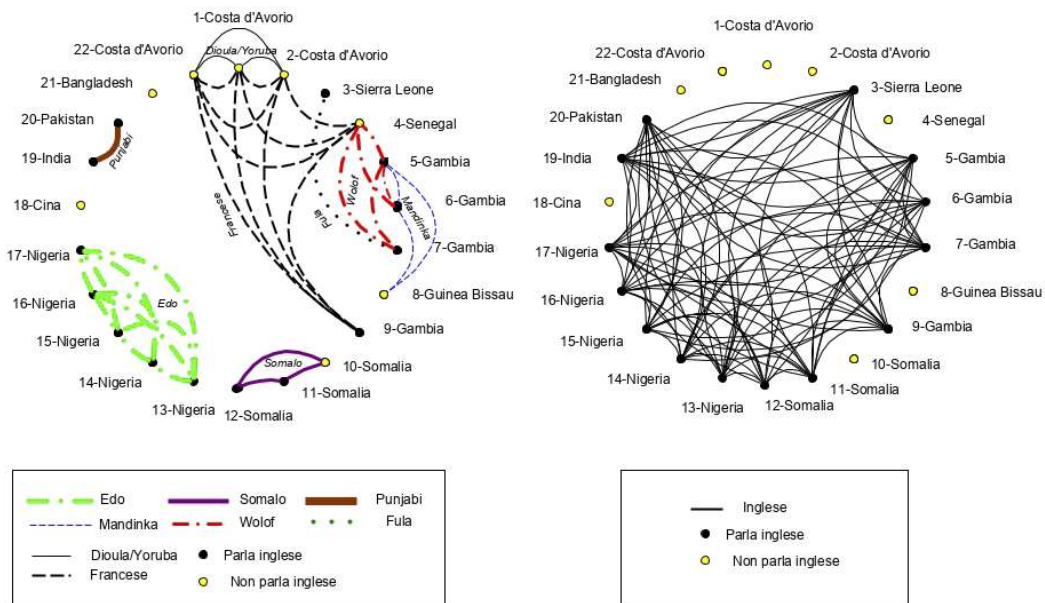


Fig. 3 - Comunicazione all'interno della classe n.2

Anche in questo caso, attraverso la lingua inglese, quasi tutti i soggetti della classe riescono a comunicare tra loro, come si vede nel grafico a destra, in Figura 3. Solo 8 su 22 studenti non parlano questa lingua. Inoltre, in questa classe, è lingua veicolare un'altra lingua europea, il francese, che permette la comunicazione tra rifugiati di diversi paesi quali la Costa d'Avorio, il Senegal e in un caso anche con un rifugiato del Gambia.

Oltre a situazioni simili a quelle riportate in Figura 2, in questa classe è possibile vedere come rifugiati di paesi diversi (spesso confinanti) si intendano parlando la lingua di un gruppo etnico che si estende al di fuori dei confini nazionali di un paese. Sia essa la lingua del gruppo etnico di appartenenza che quella di un altro gruppo etnico esistente nel proprio paese. Infatti, è comune la conoscenza di più lingue laddove in un paese coesistono vari gruppi etnici. Ovvero, non solo si parla la lingua del gruppo etnico di appartenenza ma anche quella/e di alcuni degli altri gruppi esistenti nel proprio paese di origine. È il caso ad esempio della lingua fula che mette in comunicazione un rifugiato

della Sierra Leone con uno gambiano, della lingua wolof, parlata sia da rifugiati gambiani che da uno senegalese e anche della lingua mandinka che permette gli scambi verbali tra due studenti rifugiati del Gambia e uno della Guinea Bissau.

## **6. USI DEL REPERTORIO LINGUISTICO FUORI LA CLASSE DI ITALIANO**

Per quanto riguarda l'uso del repertorio linguistico dei rifugiati all'esterno del contesto classe di italiano, abbiamo individuato due principali contesti d'uso, ovvero le mura domestiche e il tempo libero fuori casa. L'esistenza di solo altri due contesti è dovuta al fatto che gli studenti rifugiati dello studio, in Italia da un periodo che varia da pochi mesi a poco più di un anno, non hanno ancora un'occupazione lavorativa, per cui la loro vita si racchiude tra la casa in cui abitano, provvista dal sistema di accoglienza, le classi di italiano e il tempo libero.

È proprio la loro situazione di inoccupazione e, in un certo senso, di dipendenza dal sistema di accoglienza a condizionare l'uso del repertorio linguistico. Infatti, questa categoria di studenti non ha la possibilità di scegliere con chi condividere l'abitazione e solo relativamente ce l'ha rispetto a con chi passare il proprio tempo libero fuori casa. In entrambi i casi, è la casualità a decidere sulla possibilità di poter parlare la propria lingua materna in questi due contesti, così come un'eventuale lingua veicolare diversa dall'italiano. La lingua italiana, in questo senso, resta l'unica lingua che accomuna ogni nazionalità; ciononostante, spesso non è la lingua che si predilige. Piuttosto, è la lingua che si usa nei casi in cui non sia possibile parlare la lingua materna o un'altra lingua veicolare del proprio repertorio, così come dimostrano le Figure 4 e 5. Attraverso tali

grafici, viene rappresentato, rispettivamente, l'uso, su base percentuale, delle lingue usate all'interno delle mura domestiche e di quelle usate durante il tempo libero.

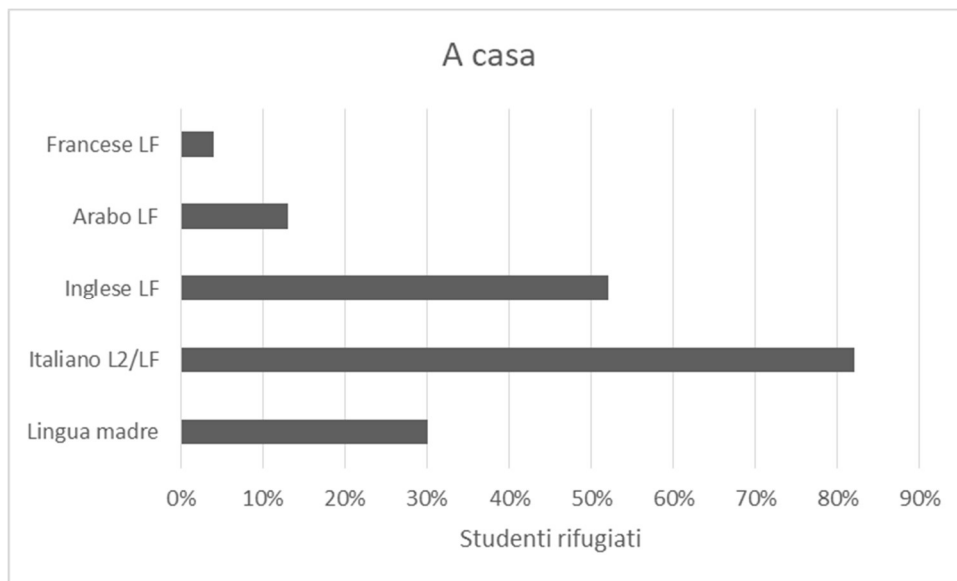


Fig. 4 - Uso del repertorio linguistico a casa

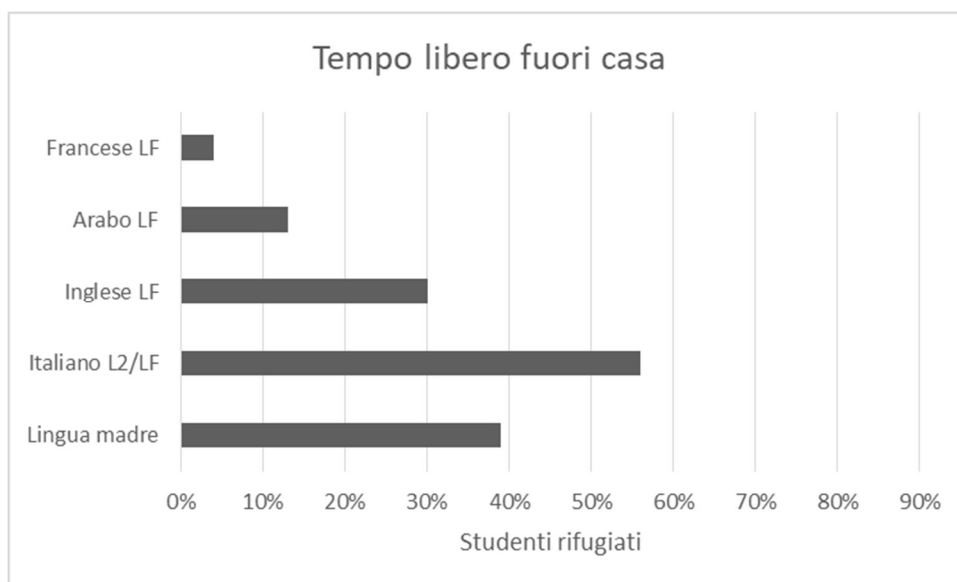


Fig. 5 - Uso del repertorio linguistico fuori casa

Dovendo condividere la casa con rifugiati di varie nazioni, l'uso della lingua materna all'interno delle mura domestiche è ridotto. Nel tempo libero, invece, l'uso di questa lingua aumenta perché si prediligono gli incontri con i propri connazionali. Per lo stesso motivo, l'uso di lingue franche, quali la lingua italiana e l'inglese, è elevato nel contesto domestico, ma diminuisce nel tempo libero, durante il quale si cerca, per quanto possibile, di parlare la propria lingua materna.

## **7. CONCLUSIONI**

I risultati di questo studio evidenziano da un lato le competenze plurilingue dei rifugiati, che permettono loro di comunicare anche con rifugiati di nazionalità differente, dall'altro i meccanismi della comunicazione all'interno delle classi di italiano L2 formate da studenti rifugiati. Infine, sono evidenziate le motivazioni e i contesti d'uso delle lingue parlate da questi studenti anche al di fuori del contesto classe di italiano.

Relativamente alla comunicazione nella classe di L2, è stato evidenziato che quando non si comunica nella lingua italiana la comunicazione è garantita in diversi modi. Nel dettaglio, abbiamo riscontrato che la comunicazione avviene grazie alla conoscenza di lingue veicolari; alla conoscenza di una lingua appartenente a un gruppo etnico presente anche fuori dal proprio paese di origine; alla conoscenza di lingue di gruppi etnici diversi dal proprio e, infine, all'intercomprensione tra lingue simili.

Inoltre, riguardo all'uso del repertorio linguistico degli studenti rifugiati, emergono due principali contesti d'uso, oltre a quello scolastico. Il primo è relativo all'ambito domestico e il secondo al tempo libero. Nel primo si ha una minore libertà di scelta riguardo alla lingua da usare; la lingua materna è poco usata per via della diversa origine

dei rifugiati con cui si divide l'abitazione, mentre la lingua italiana *in primis* e altre lingue veicolari *in secundis* rappresentano le principali lingue della comunicazione. Nel secondo contesto, ovvero fuori casa, l'uso della lingua materna aumenta, seppur relativamente, perché ci si riunisce con i propri connazionali; conseguentemente diminuisce l'uso della lingua italiana e di altre lingue veicolari.

Ciò che emerge è senza dubbio che questa classe di studenti vanta generalmente un ampio repertorio linguistico, composto spesso da due, tre o più lingue. Tra queste lingue sono presenti sia le lingue madri, che le lingue legate a gruppi etnici presenti sul territorio di origine, ma anche lingue europee, le quali permettono la comunicazione quasi con tutti i componenti della classe. Infine, è degno di nota segnalare che l'uso del repertorio linguistico dei rifugiati appare condizionato dagli effetti della migrazione forzata, che continua ad influire sulle loro vite anche durante il periodo di integrazione nel paese di accoglienza. Infatti, la dipendenza dal sistema di accoglienza, aggiunta alla particolare situazione precaria, condizionano e limitano l'uso delle lingue da loro conosciute, in particolare quello della lingua materna.

## BIBLIOGRAFIA

Álvarez C., 2008, *La etnografía como modelo de investigación en educación*, "Gazeta de Antropología", 24(1), pp. 1–15.

Balboni P. E., 2008, *Italiano L2: una via italiana*, "Studi di glottodidattica", 1, pp. 17-31.

Beacco J. C. - Byram M., 2007, *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg, Language policy division of the Council of Europe.

Borrell R., 2010, *A review of second language learning factors for refugee populations*, tesi dottorale inedita, University of Minnesota.

Borri A. - Minuz F. - Rocca L. - Sola C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori*, Torino, Loesher.

Campesi G., 2011, *La detenzione amministrativa degli stranieri: storia, diritto, politica*, "Democrazia e diritto", pp. 3-4.

Capstick T., 2018, *Resilience*, "ELT Journal", 72(2), pp. 210-213.

Centro studi e ricerche IDOS, 2016, *Dossier statistico immigrazione 2016*, Roma, Imprinting Srl.

Chini M., 2011, *New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift*, "International journal of the sociology of language", 210, pp. 47-69.

Delaney-Black V. - Covington C. - Ondersma S. J. - Nordstrom-Klee B. - Templin T. - Ager J. – Janisse J. - Sokol R. J., 2002, *Violence exposure, trauma, and IQ and/or reading deficits*

*among urban children*, "Archives of pediatric and adolescent medicine", 156, pp. 280–285.

De Courcy M., 2007, *Multilingualism, literacy and the acquisition of English as an additional language among Iraqi refugees in regional Victoria*, "University of Sydney Papers in TESOL", 2, pp. 1-31.

Di Capua D. - Pacini L. - Giovannetti M. - Gallo A. - Minicucci C., 2015, *Rapporto Annuale SPRAR*, Roma, Tipografia Grasso.

Goetz J. P. - LeCompte M. D., 1988, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata.

Hatoss A., 2013, *Displacement, language maintenance and identity: Sudanese refugees in Australia*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Kalocsányiová E., 2017, *Towards a repertoire building approach: multilingualism in language classes for refugees in Luxembourg*, "Language and intercultural communication", 17(4), pp. 474-493.

Locchi M. C., 2012, *L'accordo di integrazione tra lo stato e lo straniero. (Art. 4-Bis T.U. sull'Immigrazione N. 286/98 alla luce dell'analisi comparata e della critica al modello europeo di "integrazione forzata"*, "Associazione italiana dei costituzionalisti", 1.

Machetti S. - Barni M. - Bagna C., 2018, *Language policies for migrants in Italy: the tension between democracy, decision-making, and linguistic diversity*, in M. Gazzola – T. Templin – B-A. Wickström (a cura di), *Language Policy and Linguistic Justice*, Cham, Springer, pp. 477-498.

Macnevin J., 2012, *Learning the way: teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island*, "Canadian Journal of Education", 35(3), pp. 48–63.

Minuz F. - Borri A. - Rocca L., 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Torino, Loesher.

Munthe M. H. K., 2011, *An analysis of the language challenges faced by Myanmar refugee students in Norway*, Tesi di Master inedita, University of Stavanger.

Nicassio P. M. – Solomon G. S. – Guess S. S. – McCullough J. E., 1986, *Emigration stress and language proficiency as correlates of depression in a sample of Southeast Asian refugees*, "International Journal of Social Psychiatry", 32(1), pp. 22-28.

Pinson H. - Arnot M., 2007, *Sociology of education and the wasteland of refugee education research*, "British Journal of Sociology of Education", 28, pp. 399-407.

Pulinx R. - Van Avermaet P. - Extramiana C., 2014, *Linguistic integration of adult migrants: policy and practice. Final report on the 3rd Council of Europe Survey*. Strasbourg, Council of Europe.

Rocca L., 2008, *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Perugia, Guerra Edizioni.

Saigh P. A. - Mroueh M. - Bremner J. D., 1997, *Scholastic impairments among traumatized adolescents*, "Behaviour research and therapy", 35(5), pp. 429–436.

Sergio G., 2011, *Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri*, "Italiano LinguaDue", 1, 53.



UNICEF connect, 2015, *The Syrian conflict and Europe's refugee crisis in number.*

<https://blogs.unicef.org/blog/the-syrian-conflict-and-europes-refugee-crisis-in-numbers/>

Van Tubergen F., 2010, *Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands*, "Social Forces", 89(2), pp. 515-534.

Young-Scholten M. - Kreeft Peyton J., 2018, *Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización*, "Doblele", 4, pp. 5-21.

## **TEXTO 4. USOS DE LAS LENGUAS Y PREFERENCIAS LINGÜÍSTICAS ENTRE INMIGRANTES Y REFUGIADOS**

Capítulo de libro publicado en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Uso de las lenguas y preferencias lingüísticas entre inmigrantes y refugiados. En Maroto Blanco, J M.; López Fernández, R (Cords.) *Migraciones y comunicación intercultural: una mirada interdisciplinar*. La Laguna, España: Cuadernos Artesanos de Comunicación, cac 167. La Laguna (Tenerife). Pp. 95-110. ISBN: 978-84-17314-28-6

DOI: 10.4185/cac167 ISBN-978-84-17314-28-6

<http://www.cuadernosartesanos.org/2019/cac167.pdf>

## **Resumen**

El proceso migratorio se relaciona directamente con el aprendizaje lingüístico de manera natural, porque el migrante aprende espontáneamente la lengua del país de la migración. Por otro lado, el aprendizaje de esta lengua se liga a otro tipo de aprendizaje, el requerido por las políticas migratorias como requisito para acceder y permanecer en un país europeo. En este panorama, no se tienen en cuenta las necesidades reales de quienes migran, ni el repertorio lingüístico que ellos disponen. Este trabajo presenta un análisis etnográfico, desarrollado a partir de un periodo de observación participante en clase de italiano como segunda lengua durante el cual se han realizado entrevistas y cuestionarios a sujetos inmigrantes y a refugiados. Con esta investigación se ha pretendido analizar los usos y las preferencias lingüísticas reales de estos sujetos, para conocer cuáles son las relaciones reales de quien migra con las lenguas conocidas y las de aprendizaje. Los resultados obtenidos reflejan la particularidad en los usos y las preferencias lingüísticas entre el colectivo de inmigrantes y refugiados, los cuales se distinguen debido al diferente origen migratorio de los mismos.

**Palabras clave:** Refugiados, inmigrantes, lenguas, migración, actitudes.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El aumento de las migraciones hacia Europa ha comportado un incremento en los mecanismos de control de los flujos migratorios. Bajo el punto de vista lingüístico, las políticas migratorias presentes en varios países de Europa han considerado la lengua como factor de acceso al país de la migración. En otros casos, de manera similar a este

tipo de requisito, el factor lingüístico tiene un papel importante en la posible permanencia del inmigrante en el país europeo (Pulinx, Van Avermaet & Extramiana, 2014). De esta manera, las certificaciones y conocimientos lingüísticos son no solo parte del propio equipaje cultural, sino que han adquirido un carácter administrativo y legal. Es decir, el conocimiento lingüístico, requerido en nombre de la integración sociocultural en el país de inmigración, llega a jugar un papel importante en el control y en la gestión de la migración. Por otro lado, la imposición del aprendizaje de la lengua y en algunos casos de fundamentos de educación cívica (véase el llamado “acuerdo de integración” italiano regulado por el art. 4-Bis T.U. sull’immigrazione N. 286/98) se coloca en el seno de una dinámica asimilacionista común a los países europeos (Locchi, 2012; Catarci, 2014).

Por otro lado, hay que señalar que la crisis de asilo ha sido asociada a la necesidad de control de la inmigración, descuidando casi completamente otros factores, entre los cuales destaca el factor educativo (Pinson y Arnot, 2007) y de manera más general la atención a las necesidades educativas de este colectivo particular de estudiantes.

A este propósito, es importante tener en cuenta las complejidades de las identidades lingüísticas de los migrantes. Por un lado, señalar el proceso continuo de aprendizaje lingüístico al cual ellos están sujetos durante la migración, siendo influenciados por la situación lingüística y las políticas lingüísticas del país de la migración. Gracias a ello, estos sujetos llegan a tener (o a ampliar) un repertorio lingüístico plurilingüe. Por otro lado, es imprescindible considerar la relación con las primeras lenguas (L1). Ellas están directamente conectadas con la identidad personal y por ello, en caso de que estén relacionadas con violencia y persecución vividas en sus países de origen, algunos

migrantes quieren dejarlas atrás. De manera contraria, en el caso de otros migrantes, las lenguas nativas se reflejan en un sentimiento de pertenencia que se necesita promover, siendo estas lenguas la representación del único elemento de estabilidad en sus vidas precarias (Krumm & Plutzar, 2008).

A la luz de estos factores, es necesario profundizar sobre cuáles son las necesidades lingüísticas reales de quien migra, lo que representa un objeto de estudio escasamente tratado en la literatura. Además, como sugieren las diferentes relaciones identitarias que los migrantes pueden establecer con la lengua, en este análisis resulta necesario atender a los varios tipos y sujetos de migración. En primer lugar, es esencial considerar las diferentes experiencias migratorias que tienen los refugiados frente a los inmigrantes económicos o familiares. El proceso migratorio de los primeros es netamente distinto de los otros dos, tanto en lo que se refiere al recorrido migratorio como a la permanencia en el país de la migración. Pensemos en los riesgos que los refugiados suelen encontrar durante el viaje hacia el país de acogida, además de la situación administrativa que los solicitantes de asilo tienen en este país, viviendo situaciones que Campesi (2011) relaciona con la detención.

Por supuesto, la migración está relacionada con el aprendizaje de lenguas, pues en los países de migración los sujetos se enfrentan a nuevas lenguas y culturas diferentes a la propia. Por lo tanto de manera espontánea o también formal, aprenden la lengua del país de migración (Blommaert y Backus, 2013; Franceschini, 2006).

En este panorama, cabe destacar el potencial lingüístico de quien migra, el cual alcanza un repertorio lingüístico plurilingüe con niveles de competencias diversificados en las lenguas aprendidas según las específicas necesidades del contexto migratorio vivido.

Finalmente, señalar que este resultado lingüístico de la migración se relaciona con los objetivos lingüísticos expresados por el consejo de Europa, el cual aspira a la difusión de competencias lingüísticas plurilingües y variadas (Landone, 2004; Consejo de Europa, 2002).

### **1.1. Presentación de los objetivos del estudio**

A partir de este contexto teórico, este trabajo se propone analizar las relaciones que los inmigrantes y refugiados tienen con las lenguas. Específicamente, para ello nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Observar e investigar la competencia lingüística de refugiados e inmigrantes en las varias lenguas conocidas y utilizadas;
- Analizar los usos de las lenguas habladas por inmigrantes y refugiados;
- Identificar particularidades en las preferencias lingüísticas en ambos colectivos.

Para lograr estos objetivos, se ha analizado el complejo de relaciones de dichos aprendices con las lenguas habladas, atendiendo a los usos y contextos de cada lengua y a los motivos de la preferencia en la elección de la lengua utilizada según contextos.

## **2. METODOLOGÍA**

Para realizar esta investigación se ha empleado una metodología etnográfica que ha permitido la aproximación a los sujetos y al contexto de la investigación de manera natural. Se ha llevado a cabo un trabajo de campo prolongado, el cual nos ha permitido

integrarnos en el contexto de investigación, además de conocerlo sin filtros, directamente, y en profundidad (Alvarez, 2008).

Para este estudio, se ha utilizado los siguientes instrumentos: la observación participante, el cuestionario y la entrevista informal. La entrevista nos ha permitido complementar el cuestionario para profundizar en los datos recogidos y contrastarlos, pudiendo triangular los instrumentos de recogida de información.

La observación se ha realizado en cuatro clases de italiano en Salento, Italia. En una clase de un centro que se ocupa de la acogida de los solicitantes de asilo y refugiados y en tres clases de un centro para la educación de los adultos. A lo largo del artículo, estas entidades serán nombradas a través de códigos identificativos, con el objetivo de proteger la identidad y garantizar el anonimato de las mismas. De la misma manera se procederá con los sujetos informantes. Es decir, se utilizará el acrónimo CEA para referirse al centro de educación de los adultos y CAR para el centro de acogida de los refugiados. Además, para nombrar a los informantes se utilizará un código compuesto por "R" para el colectivo de refugiados e "I" para los inmigrantes. Estas letras irán seguidas por un número con el fin de diferenciar los informantes pertenecientes al mismo colectivo. Por último, se indicará el país de procedencia del informante (ejemplo: R2 Guinea, I1 Brasil).

En lo que se refiere al periodo de observación participante, este se ha llevado a cabo durante dos meses de asistencia diaria a las clases. Este contacto cotidiano ha permitido la aproximación a los sujetos del estudio. Acercarse a ellos, sobre todo al colectivo de refugiados, no ha sido fácil. Es común que los refugiados asocien situaciones similares a las entrevistas con los procedimientos legales inherentes a las solicitudes de asilo, lo que

a menudo genera en ellos un sentimiento de estrés. Así que, la relación prolongada con ellos ha ayudado a establecer relaciones de confianza, esenciales para el desarrollo de la investigación.

Durante las sesiones de observación participante, además, se ha aprovechado para administrar el cuestionario y realizar las entrevistas informales. Más en detalle, el cuestionario ha constado de cincuenta y cuatro preguntas de respuestas tanto abiertas como cerradas, divididas en tres partes. Una primera parte hace referencia a la motivación y expectativas, una segunda parte aborda los usos de las lenguas habladas y una tercera recoge la relación del estudiante con el aprendizaje del italiano. La administración del cuestionario se ha realizado de forma escrita y de forma oral en los casos en que el nivel educativo no permitiera la administración escrita. Esto porque algunos aprendices de la muestra están escasamente alfabetizados mientras que otros, aun estando alfabetizados, han tenido dificultades en la lectura y comprensión del texto. Por este motivo, algunos cuestionarios iniciados de manera escrita se han continuados oralmente.

Por lo que se refiere a las entrevistas, ellas han sido realizadas en varias sesiones, durante la observación participante. El tipo de entrevista utilizado ha sido el informal, que ha permitido de un modo relajado lograr la visión subjetiva de los entrevistados y profundizar en su relación con la lengua italiana. Usar una modalidad más formal de entrevista probablemente habría condicionado su actitud y respuestas. Por este motivo se ha optado por un acercamiento lo más natural posible.

En total, se han administrado treinta y tres cuestionarios (veintitrés refugiados y diez inmigrantes) y once entrevistas (seis refugiados y cinco inmigrantes). Los cuestionarios



se han repartido entre tres clases del CEA: diez cuestionarios en la clase 1, doce en la clase 2 y once en la clase 3. Las once entrevistas se han realizado también en tres clases: tres en la clase 1, tres en la clase 2 y cinco en la clase 3.

Durante la investigación, ha sido necesario el uso de diversas lenguas, a causa del bajo nivel de italiano de muchos estudiantes. Se ha utilizado el portugués, el inglés, el francés, y el árabe. Estas lenguas han permitido la comunicación con todos los aprendices a excepción de dos, pues uno únicamente hablaba criollo y el otro bengalí. Algunas veces nos hemos servido de los estudiantes en calidad de mediadores lingüísticos y hemos empleado más de una lengua.

En cuanto a la muestra, hemos contado con la participación de treinta y tres individuos de entre dieciséis y cuarenta años. De ellos, veintitrés son refugiados y diez son inmigrantes. Los dos colectivos viven en Italia hace poco, por un periodo que oscila entre un mes y tres años. La procedencia de los estudiantes está repartida del siguiente modo: dos aprendices de Somalia, siete de Nigeria, uno de Egipto, uno de Marruecos, uno de Mauritania, uno de Guinea, uno de la Costa de Marfil, uno de Guinea Bissau, tres de Gambia, uno de Ghana, uno de Sierra Leona, uno de México, uno de Colombia, uno de Argentina, uno de Brasil, uno de Ucrania, dos de Polonia, dos de India y dos de Pakistán. En suma, dieciocho aprendices proceden de África Occidental, dos del Norte de África, dos de África Oriental, cuatro del Sur de Asia, cuatro de América del Sur y tres de Europa del Este.

### **3. EVIDENCIAS**

#### **3.1. Lenguas habladas y competencia plurilingüe**

La competencia comunicativa (o competencia oral) de los dos colectivos es generalmente plurilingüe (veintinueve de los treinta y tres informantes). Solo cuatro sujetos (dos refugiados y dos inmigrantes) han declarado hablar una sola lengua. Las lenguas habladas por el colectivo de los refugiados son: edo, esan, twi, fula, wolof, mandinka, soninké, diakanké, balanta, criollo, dyula, yoruba, hausa, somalí, árabe.

Debido a la gran presencia de hablantes africanos, la mayoría de las lenguas presentes en el colectivo de refugiados pertenecen a los grupos de lenguas nigerocongolesas y afro-asiáticas (las lenguas nigerocongolesas son aquellas de la familia de lenguas que se habla en la región de África por debajo del Sahara hasta Sudáfrica, mientras que las afroasiáticas forman una macrofamilia de doscientos cuarenta lenguas habladas en el Norte de África, África Oriental, el Sahel y Oriente Medio). También están presentes, aunque minoritariamente, lenguas del grupo indo-iraní, subgrupo de la familia indoeuropea (grupo lingüístico del protoindoeuropeo, lengua de la cual deriva la casi totalidad de las lenguas que han tenido origen en el espacio que va desde el occidente de Europa hacia parte de Asia central y del sur). Además, casi todos estos estudiantes habla una lengua colonial: francés, inglés o portugués. En siete casos, las lenguas habladas por los refugiados son idiomas que identifican grupos étnicos que se extienden fuera del área nacional de un país y que son dialectos de una misma lengua y por ello mutuamente inteligibles. Así que, refugiados de países próximos se comunican sin ninguna dificultad, aun no compartiendo la misma nación de origen. De hecho, muchos de ellos proceden de naciones multilingües y multiétnicas y tienen competencias lingüísticas no solo en la lengua de su grupo étnico sino también en otras, disponiendo

de competencias plurilingües. Estas competencias, a veces se limitan solo al ámbito de la comprensión (es decir entender un texto escrito y/o un discurso oral), mientras que otras veces se extienden también a la producción (o sea a la capacidad de utilizar la lengua oralmente y/o por escrito). Por ejemplo, es el caso de los hablantes de la lengua wólof, del mandinka, del soninké y de la fula (el wólof se habla en Gambia, Senegal y Mauritania; el Mandinka en Senegal, Gambia y Guinea Bissau; el soninké en Costa de Marfil, Gambia, Guinea, Guinea Bissau, Mauritania y Senegal; la Fula es una lengua hablada en Guinea, Gambia, Camerún, Sudan y Senegal). También se da el caso de lenguas similares como el hindi, el punjabi y el urdo, que permiten el mutuo entendimiento entre ciudadanos pakistanís e indios.

También la procedencia del colectivo de inmigrantes es variada, encontrándose la sudamericana, indiana, norteafricana y de países del este de Europa. También en este caso, casi todos hablan más de una lengua y conocen lenguas vehiculares (lenguas utilizadas para lograr la comunicación entre personas que no hablan la misma lengua pero conocen una lengua en común). Las lenguas habladas por el colectivo de los inmigrantes son: español, portugués, hindi, punjabi, polaco, ruso, ucranio y árabe. Es decir, lenguas del grupo indoeuropeo, más específicamente el grupo eslavo, latino e indo-iraní pero también en el caso de la lengua árabe, lengua semítica, del grupo afroasiático. En cuanto a las lenguas vehiculares, este colectivo logra comunicarse con los otros compañeros de clase principalmente a través del español y el inglés.

Respecto a la competencia escrita, en lo que se refiere a los refugiados alfabetizados en su lengua, no siempre la competencia oral de una segunda lengua implica la competencia escritora de la misma. Hay por ejemplo quien habla urdo e inglés, pero

está alfabetizado sólo en la primera lengua, no obstante la lengua inglesa es, junto al urdo, lengua oficial del Pakistán. Por ello, aprende el sistema alfabético inglés a través de la alfabetización en italiano. Los inmigrantes que participan en este estudio, al contrario, están alfabetizados en todos los sistemas fonéticos de las lenguas que hablan.

El mutuo entendimiento entre dialectos permite la comunicación y la socialización en clase entre varios estudiantes, así como la competencia oral en lenguas coloniales/vehiculares tal como el inglés, el francés y el portugués. En los dos colectivos estudiados, la lengua vehicular predominante es el inglés, hablada por veintiún de treinta y tres aprendices. A excepción de un estudiante mauritano, otro egipcio, un colombiano y una argentina, todos los estudiantes son plurilingües y hablan de una a un máximo de cinco lenguas. Las lenguas francas (LF) permiten la comunicación no solo entre algunos grupos de aprendices, sino también entre los estudiantes y el docente, siendo vehiculares durante las explicaciones en clase. Otras veces, la lengua vehicular puede ser al contrario un motivo de exclusión. Así se pone de manifiesto en expresiones empleadas con frecuencia del tipo: “Yo no he entendido, profesora, porque hablas inglés” (R1, Egipto).

Para concluir subrayaremos que los dos colectivos se caracterizan por competencias plurilingües y que, a pesar de que éstas no siempre se reflejan en habilidades escritoras, representan una gran ventaja desde el punto de vista comunicativo y relacional. De hecho, lo que emerge es que el conocimiento de varias lenguas permite el mutuo entendimiento entre aprendices de origen diferente, por un lado entre individuos de países próximos, gracias a lenguas ligadas a grupos étnicos y por el otro, entre sujetos

procedentes de países aún lejanos, gracias al conocimiento de lenguas de origen colonial.

## **3.2. Lenguas y uso**

### **3.2.1. Usos lingüísticos de los refugiados**

A través del análisis de los datos recogidos en el campo, se ha evidenciado como la peculiar condición de migrantes forzados influye en la posibilidad de hablar y elegir qué lengua utilizar en los contextos de vida cotidiana. Ellos no tienen ningún lazo familiar en Italia y casi todos están solos en dicho país. De veintitrés refugiados solo uno declara estar en Italia con su familia y solo siete declaran tener amigos. Se trata en la mayoría de amistades nacidas en Italia, en el caso de aquellos refugiados que llevan más tiempo en el país y con cuyas amistades se comparte la lengua nativa o el conocimiento de una LF. Es decir, todos los sujetos de este colectivo viven en casas gestionadas por organizaciones financiadas por el gobierno y comparten habitaciones con otros refugiados de varias nacionalidades. Así que, la posibilidad de hablar una u otra lengua depende del azar, si les toca vivir con alguien que comparte la(s) misma(s) lengua(s). En la mayoría de los casos, la lengua materna es hablada puntualmente solo por teléfono con los parientes que viven en el país natal. Son excepción seis sujetos que comparten la casa con connacionales, además de con otros. El resto de refugiados (diecisiete sujetos), para comunicarse con los compañeros de casa utilizan una LF, la mayoría inglés e italiano (en esta última lengua a un nivel casi siempre muy bajo). Esto implica que no siempre se dispone de una lengua compartida y por tanto la comunicación resulta imposible. Además, la permanencia en una casa no es estable porque cada

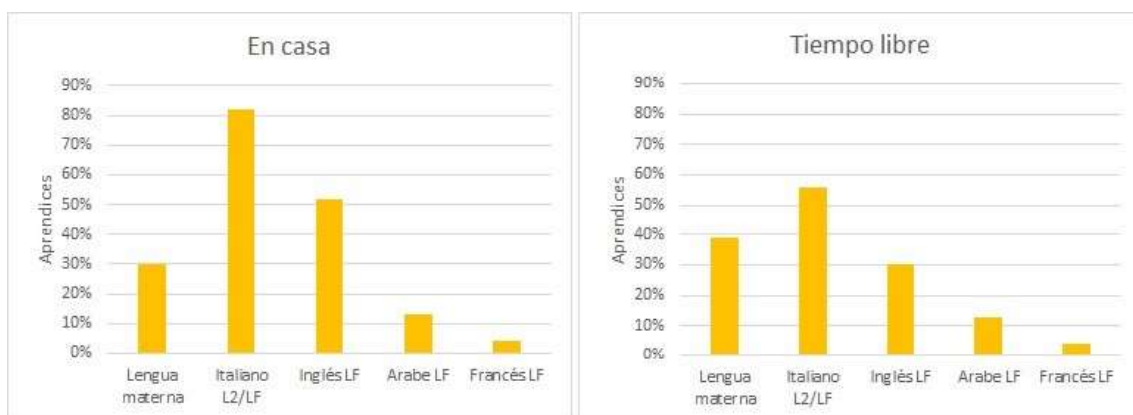
ocupante se queda por un tiempo limitado y a menudo a los ocupantes se les pide cambiar de casa por motivos organizativos. Luego la posibilidad de hablar una u otra lengua es sometida a continuos cambios.

Consiguientemente, se suele utilizar una LF como el inglés para comunicarse con los otros compañeros y solo cuando no hay otra lengua compartida se intenta hablar en italiano. Al respecto recogemos la afirmación de un informante, registrada durante las sesiones de observación: “Con los italianos y otros países que no hablan inglés, esta es la sola manera para hablar” (R2, Nigeria). Además, los que trabajan en las organizaciones de acogida están generalmente formados para hablar con los refugiados siempre y solo en italiano.

También, se les pide la asistencia a los cursos de italiano impartidos por el CAR, y se les inscribe en otros cursos de italiano organizados por los CEA, así que en estos casos reciben dos cursos de lengua italiana simultáneamente. Por otro lado, el uso del italiano en el tiempo libre tampoco parece ser de libre elección entre este colectivo. Muchos declaran no poder ver la televisión en otra lengua porque la casa donde viven dispone solo de canales italianos. No falta quien sufre por esta situación, sirva como muestra lo que el informante R3 nos dice: “Lo que yo propio no soporto es que no puedo vivir sin escuchar la música de mi país y aquí no sé cómo hacer” (R3, Guinea Bissau). Al respecto cinco de seis entrevistados utilizan los móviles para ver videos o escuchar músicas en su propia lengua, ya que no disponen aún de ordenadores y televisión en lengua nativa. En el tiempo libre los que conocen connacionales se reúnen, momento que también es empleado para realizar llamadas a la familia, por este motivo el uso de la lengua materna aumenta. En el gráfico 1 se representa el uso de las lenguas habladas en función del

contexto: tiempo en casa y tiempo libre. Se hace referencia a estos dos contextos porque ninguno de los refugiados trabaja todavía y porque las actividades formativas proporcionadas por la organización de acogida se desarrollan en casa. Así que es posible diferenciar entre las lenguas utilizadas con los profesionales de la organización de acogida y con los otros refugiados con los que se viven y las lenguas utilizadas con las personas que se eligen libremente, o sea con los que se decide compartir el tiempo libre, sean ellos connacionales o no. A diferencia de lo que se produce en clase, donde muchas son las posibilidades de contacto lingüístico debido a la variedad en la procedencia de los estudiantes, en los dos contextos aludidos no se utilizan lenguas de grupos étnicos diferentes del propio para comunicarse. En casa y en el tiempo libre, las lenguas de comunicación resultan ser las lenguas maternas y lenguas francas tales como el italiano, el inglés, el francés y el árabe. Estas lenguas vehiculares, junto a sus propias lenguas maternas, permiten la comunicación entre nuestros informantes refugiados y los sujetos con los que se relacionan en los dos contextos principales de su vida en Italia.

**Gráfico 1. Uso de las lenguas según el contexto - refugiados**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en el campo

Como se muestra en el gráfico 1, el uso de la lengua materna es mayor en el tiempo libre que en casa. Casi el 40% de los informantes la utiliza en el tiempo libre, mientras que en casa el 30%. Sin embargo la tendencia se invierte al considerar el uso del italiano y el inglés. El italiano es hablado por más del 80% de los sujetos en casa como LF con los profesionales de la acogida y con los otros refugiados, sin embargo en el tiempo libre disminuye al 56%.

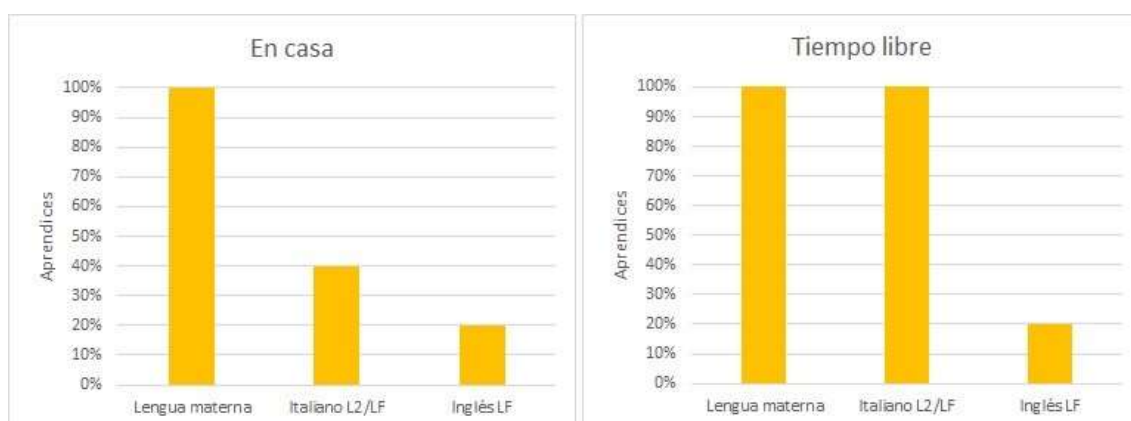
### **3.2.2. Usos lingüísticos de los inmigrantes**

Al analizar el colectivo de inmigrantes, utilizamos los mismos contextos de uso para poder hacer una comparativa e identificar diferencias entre colectivos.

El uso y los contextos de uso de las lenguas cambian cuando nos referimos a los inmigrantes. Ellos viven casi todos (nueve de diez) con la familia o con parientes de su familia. Y cuando no viven con la familia, viven con connacionales. Así que el uso de la lengua nativa está garantizado en casa y en las conversaciones telefónicas. Diferente es la situación de aquellos cuyo cónyuge es italiano. En estos casos (sobre todo en parejas con hijos), a la(s) lengua(s) nativa(s) se añade la lengua italiana que se utiliza con el cónyuge y los hijos. Además, las lenguas utilizadas en el tiempo libre serán las mismas que las empleadas en casa, concretamente la lengua materna y el inglés se utilizan en la misma medida en ambos contextos, aunque se da un aumento muy marcado (de un 60%) del uso del italiano en el tiempo libre, tal y como se refleja en el gráfico 2:



**Gráfico 2. Uso de las lenguas según el contexto – inmigrantes**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en el campo

En este caso, el uso del italiano no está dictado por la condición sino que se trata de una libre elección del individuo, que ha sufrido un proceso migratorio de carácter voluntario por motivos laborales o familiares. Además, comparando los datos referido a refugiados e inmigrantes, los segundos utilizan menos lenguas francas, debido a su origen y en consecuencia a su competencia lingüística. Mientras que el colectivo de refugiados utiliza como LF el italiano, el inglés, el francés y el árabe, los inmigrantes utilizan como LF solo el italiano y el inglés. El colectivo de inmigrantes se distingue también por el uso de televisión, revistas e internet/ordenador. Disponen de la posibilidad de elegir la lengua de uso de estos medios al contrario que los refugiados, todos poseen un televisor y un ordenador.

### **3.3. Preferencias lingüísticas**

#### **3.3.1. Preferencias lingüísticas de los refugiados**

En nuestra investigación hemos cuestionado sobre las lenguas que les gustaría aprender al colectivo de refugiados así como los proyectos de vida futuros. En relación a las preferencias lingüísticas, encontramos dos tendencias: quien quiere aprender más de una lengua extranjera (trece informantes de los veintitrés) y quién quiere aprender sólo el italiano (diez informantes).

Las lenguas mencionadas hacen referencias casi en su totalidad a lenguas europeas. Con la excepción de un estudiante egipcio que al no profundizar en los estudios en su tierra, declara querer aprender mejor su lengua materna. Las lenguas que la mayoría de ellos eligen para un posible futuro curso son el inglés, el francés y el alemán. Estas lenguas han sido elegidas por ser las lenguas que facilitan la movilidad entre países y es fundamental conocerlas para quien se plantea vivir en otro país. A continuación recogemos algunos testimonios que lo ponen de manifiesto “No es posible vivir sin ellas porque son las lenguas del mundo hoy” (R12, Mauritania); “El francés y el inglés son habladas en todo el mundo” (R13, Niger); “Es la lengua universal” (R4, Costa de Marfil); “Me permitirán de circular fácilmente en el mundo” (R14, Guinea); “Para trabajar, si hablas inglés, puedes ir donde quieras” (R15, Gambia).

Holanda parece ser uno de los destinos ideales de los estudiantes nigerianos, algunos de ellos han expresado la voluntad de aprender la lengua holandesa además del deseo de viajar a dicho país en un futuro. No obstante, en muchas ocasiones el colectivo de refugiados declara no saber que le reserva el futuro y que todo depende de dónde encuentren trabajo. Por lo que se refiere al italiano, debe ser aprendido necesariamente

porque no hay posibilidad de utilizar una LF para comunicarse con la población local. Así se pone de manifiesto en las entrevistas y cuestionarios realizados: “Necesito aprender italiano para ser capaz de comunicar con los otros y comprendernos bien, si no hablo italiano no puedo hablar con nadie... ¿Por qué es así aquí? Nadie habla inglés. ¿Por qué? Si yo quiero decir algo a una persona en la calle, no puedo, tengo que hablar en italiano. Esto es malo.” (R7, Gambia).

En cambio para otros el aprender italiano es natural: “Porque estoy viviendo en Italia” (R11, Guinea Bissau). También no faltan los que ven Italia como la tierra donde establecerse y formar una familia y muestran voluntad de integrarse en este país: “Quiero quedarme en Italia, tener un trabajo y una familia y quiero aprender más sobre Italia; sobre leer y escribir y leer las noticias.” (R16, Sierra Leona). Opinan de este modo los que declaran preferir la lengua italiana a la lengua nativa, es el caso de cinco refugiados, mientras que los dieciocho restantes declaran preferir la lengua materna. En este caso el tiempo de permanencia en Italia no es un factor determinante en la elección ya que en ambos casos los informantes llevan en Italia el mismo tiempo; parece más una elección personal no ligada a una variable en particular.

### **3.3.2. Preferencias lingüísticas de los inmigrantes**

Las preferencias lingüísticas del colectivo de inmigrantes parecen diferir de las de los refugiados en cuanto a la consideración de la lengua italiana como lengua principal en las preferencias de los estudiantes. De hecho, la mayoría de los inmigrantes entrevistados considera la lengua italiana como aquella necesaria para vivir y siete de los diez aprendices declaran querer aprender solo italiano. Entre los tres restantes, dos

quieren aprender inglés y uno quiere aprender español, además de italiano. Aunque se manifiesta curiosidad o necesidad por mejorar el inglés (considerada ésta una lengua que debería aprenderse por cualquier individuo) es la lengua italiana a la que se le concede mayor relevancia. Por otro lado algunos inmigrantes casados con italianos consideran la lengua italiana al mismo nivel que la lengua nativa, concretamente cinco de los diez inmigrantes consideran las dos lenguas al mismo nivel, sin preferencias.

Estas preferencias están motivadas por el hecho que los inmigrantes se han establecido en Italia con su familia y planean quedarse de manera estable. Lo que sorprende es que la preferencia por el italiano es también mantenida por quien está en Italia hace poco y eso parece estar motivado por tener familia y trabajo en Italia, lo que significa para ellos que su futuro está en Italia. Similar es el sentimiento de quien vive en Italia porque está casado con un italiano. Para ellos, aunque su nivel de conocimiento del italiano no es muy alto, utilizan esta lengua para comunicarse en el día a día y por eso la reconocen como lengua propia.

#### **4. CONCLUSIONES**

El proceso migratorio conlleva al aprendizaje de las lenguas de manera espontánea, llevando al migrante a manejar varias lenguas en niveles diferentes (Blommaert y Backus, 2013; Franceschini, 2006). Además de este tipo de aprendizaje realizado de manera espontánea y “voluntaria”, el proceso migratorio está conectado también con un aprendizaje obligado, ligado a las políticas migratorias de los países europeos que lo establece como requisito de acceso y permanencia en el país (Pulinx, Van Avermaet & Extramiana, 2014). En relación con el aprendizaje de nuevas lenguas durante el recorrido

migratorio y la utilización del propio repertorio lingüístico, refugiados e inmigrantes se enfrentan a necesidades y preferencias lingüísticas particulares, lo que ha sido objeto de interés de esta investigación.

Al analizar los usos lingüísticos de inmigrantes y refugiados, se ha puesto de manifiesto que los dos colectivos se diferencian por la posibilidad de elegir qué lengua hablar, tanto en el tiempo libre como en casa. Si bien, por un lado, los inmigrantes eligen las lenguas para comunicarse en las dos situaciones, en el caso de los refugiados dicha elección depende de otros factores. Al respecto la posibilidad de hablar su lengua nativa depende directamente de la casualidad de vivir con un connacional o con alguien de su misma etnia en la casa de acogida. Así pues los refugiados utilizan muy a menudo lenguas vehiculares en las dos situaciones mencionadas (tiempo libre y hogar), mientras que los inmigrantes emplean la lengua de la familia, sea esta la lengua nativa y/o la lengua italiana.

Respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, los refugiados están más dispuestos a aprender otras lenguas europeas, debido en general a la eventualidad de vivir en otro país en el futuro. Al contrario, los inmigrantes manifiestan interés principalmente por el italiano y en menor proporción por aprender otras lenguas extranjeras.

Parte de este estudio pone el acento en la competencia plurilingüe de los aprendices del estudio: la casi totalidad de los estudiantes (veintisiete de treinta y tres informantes) habla una lengua vehicular y además poseen una amplia competencia comunicativa que les permiten hablar con compañeros de otras nacionalidades. También la comunicación entre el estudiante y el docente o trabajadores de los centros de atención o acogida está casi siempre garantizada por la utilización de lenguas vehiculares. Finalmente, a veces

se dan situaciones asimétricas en las cuales el aprendiz posee una competencia comunicativa más elevada que la del docente, pues son conocedores de varias lenguas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), 1-15.
- Blommaert, J. y Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En I. Saint-Georgee y J.J. Weber (eds), *Multilingualism and multimodality*, (pp. 11-32). Rotterdam: SensePublishers.
- Campesi, G. (2011). La detenzione amministrativa degli stranieri: storia, diritto, politica. *Democrazia e diritto*, 3-4, 177-225.
- Catarci, M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati, *REMHU*, 43, 71-84.
- Consejo de Europa (2002). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- Franceschini, R. (2006). Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Historical Social Research*, 31 (3), 29-49.
- Krumm, H-J. y Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Study V. Council of Europe*, 1-14. Strasbourg, Council of Europe.
- Landone, E. (2004). Plurilinguismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palabras Words*, 5, 35-55.

Locchi, M. C. (2012). L'accordo di integrazione tra lo stato e lo straniero. (Art. 4-Bis T.U. sull'immigrazione N. 286/98 alla luce dell'analisi comparata e della critica al modello europeo di "integrazione forzata". *Associazione italiana dei costituzionalisti*, 1.

Pinson, H. y Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.

Pulinx, R., Van Avermaet, P. y Extramiana, C. (2014). Linguistic integration of adult migrants: Policy and practice. Final report on the 3rd Council of Europe Survey. Strasbourg: Council of Europe.



## **1.2. Política lingüística en clase y necesidades de integración de los refugiados**

**TEXTO 5. LA INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS REFUGIADOS EN ITALIA: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA CLASE DE SEGUNDA LENGUA**

Capítulo de libro publicado en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). La integración lingüística de los refugiados en Italia: políticas lingüísticas en la clase de segunda lengua. En Jeffrey Cohen y Paulette Shuster.

*Modelando el transnacionalismo*. London: Transnational Press. ISBN: 978-1-910781-45-

6

## **Resumen**

Los migrantes de hoy se definen transnacionales, ya que se mantienen vinculados tanto a su propio país como al país de la inmigración. A pesar de que para ellos sea fundamental conservar la lengua y cultura de origen, los intereses de la sociedad de acogida se limitan a su asimilación al nuevo entorno. Por supuesto, la integración lingüística ha vuelto a ser un requisito fundamental para la inserción social y administrativa de los que migran, siendo aún un instrumento de control de la migración. Esta imposición de la lengua dominante en el proceso de integración se refleja también en los procesos de enseñanza de los cursos de lenguas previstos para los migrantes, donde se prohíbe el uso de otras lenguas, consideradas un obstáculo al aprendizaje. Este trabajo se propone investigar este fenómeno en los contextos de enseñanza del italiano a refugiados, un ámbito de la literatura que aún ha recibido escasa atención. Para ello, se ha realizado una etnografía en la que, a través de entrevistas y cuestionarios a docentes y estudiantes refugiados adultos, hemos tratado de analizar el uso de las lenguas en este contexto didáctico. Los resultados demuestran la división entre la teoría monolingüe y la necesidad de una práctica plurilingüe.

**Palabras claves:** Integración, monolingüismo, lengua materna, plurilingüismo, segunda lengua, refugiados.

## **Abstract**

Although the European Commission recommends the protection of immigrant identity and a bi-directional integration process that involves both newcomers and citizens of

the host country (Commissione delle comunità europee, 2003), recent European integration policies are based on the assimilationist assumption that integration means migrants become a part of their host country. Following this logic, learning the language of the country of residency is the first step, often compulsory, for integration. Furthermore, language competence has been directly linked to issues such as the access to the citizenship and residency. In other words, language proficiency is an instrument to control migration flows (Krumm, 2012). The imposition of language proficiency also reflects the teaching processes for immigrants. Often the use of other languages in the classroom is forbidden as it is said that it hinders the learning process. Moreover, the didactics of language teaching in the context of migration needs for more specialisation. As a consequence, language courses for migrants are generally not appropriate for everyday use. For the same reason, scarce are the instruments tailored to the needs of refugees. Instead, a traditional approach is used, while their needs, such as the valorisation of their linguistic background, are neglected. Providers of the second language courses generally adopt a monolingual policy, forbidding the use of other languages inside the classroom, in order to improve the acquisition process and the benefits that the use of the mother tongue can have on the second language acquisition (Hall and Cook, 2012; Auerbach, 1993). The main goal of this research is to investigate the use of native languages inside Italian classes for refugees. Our work is based upon an ethnographic study that included participant observation, interviews and questionnaires directed to teachers and adult refugee students. The results of this study show that teachers believe Italian is the only language to be spoken in the class, while other languages are forbidden. This monolingual approach, although rooted in the teachers' thinking, does not always correspond to the practice of the class, defining what

Hall and Cook (2012) describe as the division between practice and theory. In fact, in such multilevel and multilingual classes, the only solution for the teacher is often to use other languages to deliver their lessons. The situations of greatest need seem to be those involving the presence of illiterate or weakly literate students and, those with a very low level of education. Undoubtedly, the use of other languages, especially of a migrant or refugees' mother tongues, activates a motivational mechanism for the students. Despite this, teachers are oriented towards monolingualism and the use of other languages in the classroom remains something to avoid.

### **Keywords**

Integration, monolingualism, mother tongue, plurilingualism, second language, refugees.

La necesidad de proporcionar cursos de segunda lengua para los que migran hacia los países europeos requiere de un proceso de especialización en el sector de la enseñanza lingüística en contextos migratorios. A pesar de esto, los estados de la Unión Europea organizan cursos de lengua y exámenes que todavía no parecen apropiados para este tipo de usuarios. Además, por lo que se refiere al caso específico de los refugiados, migrantes que a menudo se encuentran de paso en un estado, son escasas las iniciativas que atienden realmente a sus necesidades lingüísticas. De hecho, el método empleado en las aulas para la enseñanza de una segunda lengua para este colectivo es bastante tradicional y poco apropiado a sus peculiares necesidades. Este trabajo aspira a

profundizar sobre la gestión de las lenguas en el aula de segunda lengua para refugiados, con el objetivo de estudiar la práctica didáctica en este ámbito. Tras contextualizar el objeto de estudio en el momento actual y presentar métodos e instrumentos de la investigación, pasaremos a analizar los datos recogidos durante la etnografía, a través de los cuales se da una visión sobre las prácticas de monolingüismo y plurilingüismo en las aulas de italiano de segunda lengua para estudiantes refugiados adultos.

## **1. MIGRACIONES, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y CURSOS DE LENGUAS PARA MIGRANTES**

### **1.1. Transnacionalismo, lengua e integración**

Los estudios sobre el transnacionalismo relatan las diferencias de los migrantes del pasado frente a los migrantes contemporáneos del mundo globalizado. La diferencia más importante se da en la manera de integrarse y asimilarse al país de la migración. Por supuesto, los viejos migrantes se esforzaban por adaptarse muy rápidamente al nuevo entorno sociocultural, así que la asimilación correspondía con la integración en el nuevo país. Esto suponía una metamorfosis del migrante, que apenas existe entre los que migran en nuestros días. Los migrantes de hoy mantienen su identidad de origen y se dividen entre el país de residencia y el de origen, con el cual mantienen todo tipo de relaciones, desde las familiares hasta las económicas (Arocena y Zina, 2011). No obstante, aunque mantengan su cultura e incluso su lengua de origen, tienen que asimilarse al menos en parte a la sociedad de recepción, debido al enfoque asimilacionista de los países de la inmigración.

Así pues, la integración es un fenómeno dinámico, que en el ámbito de la migración podemos definir, en palabras de Moreno Fernández, como:

“(…) un proceso bidireccional, de continua reproducción y renovación, por el cual residentes e inmigrantes organizan su actividad dentro de una comunidad de acogida.” (Moreno Fernández, 2009:131-132). Además, la integración es también un proceso bicultural y bifocal, ya que implica el encuentro entre dos culturas y maneras de ver el mundo.

La integración entendida como proceso bidireccional está presente también en los fundamentos de la Comisión Europea (Commissione delle comunità europee, 2003). A pesar de esto, la práctica integrativa de muchos países refleja un enfoque asimilacionista y unidireccional en el que los que migran tienen que adaptarse a la sociedad de recepción.

En estos procesos de integración, la dimensión lingüística, motivo de inclusión y exclusión en el nuevo entorno sociocultural, es uno de los aspectos fundamentales. La competencia lingüística se añade, por tanto, a otros problemas de integración sociocultural. Así que, la relación entre migraciones y lenguaje configura el actual panorama migratorio internacional como plurilingüe, evocando el nacimiento de una nueva Babel (Sorolla Fernández, 2011). Por supuesto, según la teoría del transnacionalismo, los migrantes de nuestros días no se asimilan completamente a la sociedad de recepción porque pueden contar, gracias a la globalización y a los nuevos medios de comunicación, con el mantenimiento de los vínculos con la sociedad de origen (Arocena y Zina, 2011). De hecho, el migrante vive en un contexto en el cual coexisten diferentes lenguas y culturas y se comunica con su país de origen en un espacio transnacional (Moraes Mena, 2008), por lo que continúa practicando su lengua materna más allá de los límites geográficos y culturales de su nación de pertenencia.

Cabe señalar que las actividades transnacionales del migrante se distinguen según la tipología de migrante. Es decir, las experiencias de un migrante "permanente" son diferentes de las de los migrantes "temporales o circulares" (OIM, 2010), por lo tanto también sus relaciones con las lenguas serán diferentes.

Por otro lado, por lo que se refiere al papel del aspecto lingüístico en los procesos de integración hay que decir que ello ha sufrido un cambio relevante en las últimas décadas. Concretamente, en los años noventa, los ideales europeos expuestos en las recomendaciones del Consejo de Europa apuntaban a promover, por un lado, el aprendizaje de la lengua del país de residencia, para que el inmigrante formara parte en la vida social y trabajadora de la sociedad, por el otro, promovían el desarrollo de las lenguas maternas de los inmigrantes, como instrumento educativo y cultural y para el mantenimiento de la cultura de origen (Council of Europe, 1985). Más recientemente, en cambio, la integración lingüística ha tomado el papel de control de la inmigración. De hecho, se ha asistido a la difusión de políticas de integración que relacionan la lengua a la permanencia de los inmigrantes en los estados europeos. Es decir, la lengua ha vuelto a ser el requisito para solicitar el acceso al país, el permiso de permanencia y la ciudadanía. En otras palabras, lejos de ser un elemento de la integración bidireccional al que aspira la Unión Europea (UE), la lengua es ahora el criterio que decide sobre el estatus legal del inmigrante (Krumm, 2012). Es más, los niveles de competencia requeridos en estos ámbitos han ido creciendo en el tiempo, sirva como ejemplo el caso de los Países Bajos, donde se ha elevado recientemente la puntuación para aprobar el examen de lengua. Otro aspecto que destaca es seguramente que los cursos de lengua generalmente ofrecidos por los estados miembros de la UE no están ligados con las necesidades reales de los inmigrantes y no reflejan el vocabulario y los contextos



lingüísticos a los que ellos se enfrentan en la vida real. Por lo que sería necesario tratar asuntos de interés práctico, como por ejemplo, la inserción laboral y otros aspectos de la vida cotidiana (Fernández Vítóres, 2013; Extramiana y Van Avermaet, 2011).

## **1.2. Aprendizaje de la lengua italiana en contextos migratorios**

Desde el punto de vista didáctico, los recursos y la formación docente a este respecto están poco desarrollados, siendo el fenómeno migratorio un fenómeno relativamente reciente en algunos países de Europa. Si tenemos en cuenta el caso italiano, por el interés de nuestro trabajo, encontramos que solo en los últimos años la literatura de la didáctica de las lenguas ha empezado a especializarse en los contextos migratorios, poniendo más atenciones a las exigencias de los sujetos inmigrantes (Borri, Minuz, Rocca y Sola 2014; Minuz, Borri y Rocca 2016; Minuz y Borri 2016) y estudiando soluciones para que los exámenes de lengua sean más apropiados para estos sujetos (Rocca, 2008). Las tentativas de especialización interesan también en el caso del aprendizaje de los refugiados adultos, ámbito todavía poco desarrollado.

Las novedades más recientes a este respecto conciernen a la creación de un *toolkit* o sea un instrumento de apoyo a la didáctica para refugiados realizado por el Consejo de Europa, que acaba de ser experimentado en algunas escuelas italianas (Council of Europe, 2014). El *toolkit* comprende de cincuenta y siete recursos para quien trabaja con esta clase de aprendices. Ello, por un lado, proporciona al docente un conocimiento básico sobre quien son los refugiados, por ejemplo dando nociones sobre los países y las situaciones sociopolíticas de su procedencia, así como informaciones sobre las lenguas más representadas por este colectivo. Por otro lado, presta atención a las

necesidades de los refugiados y sugiere actividades a realizar en clase que son estrictamente relacionadas con esas necesidades (usar el móvil, ir al médico, buscar trabajo, etc.). Además, en sus sugerencias, el *toolkit* enfatiza la necesidad de valorizar y reflexionar en clase el repertorio lingüístico de los refugiados porque, a través del reconocimiento del capital lingüístico que ellos poseen, se fomenta la autoestima de estos aprendices. Por ello, las lenguas conocidas por los refugiados son consideradas una riqueza. Así que, sobre la prohibición de otras lenguas en la clase de la lengua de aprendizaje, el *toolkit* recoge:

“Le altre lingue (ad esempio le lingue parlate in famiglia) costituiscono un legame importante con il Paese e la cultura d’origine, una parte essenziale dell’identità personale e una fonte di sicurezza. Ricorda poi che la prima lingua può essere utile per apprendere una nuova lingua”.<sup>29</sup> (Council of Europe, 2014:43).

### **1.3 Monolingüismo y plurilingüismo en las aulas de L2**

Plurilingüismo y multilingüismo son dos términos que se usan a menudo de manera intercambiable para referirse a la coexistencia o la competencia de varias lenguas. Por supuesto, entre estas dos palabras existe un matiz de significado, que es necesario puntualizar. El término ‘multilingüismo’ indica respectivamente la presencia de varias lenguas en una sociedad determinada, un espacio limitado o un territorio geográfico. Casi todos los países son multilingües, a pesar del hecho que sus habitantes no sean a

---

<sup>29</sup> Las otras lenguas (por ejemplo las lenguas habladas en la familia) constituyen un enlace importante con el país y la cultura de origen, una parte esencial de la identidad personal y una fuente de seguridad. Recuerda pues que la primera lengua puede ser útil para aprender otra nueva lengua (traducción propia).

menudo conscientes de ello (porque las lenguas que comparten el territorio con la lengua oficial no son oficiales, son minoritarias o dialectos). Por este motivo no todos los países son países multilingües oficialmente, sino solo en la práctica. Por otro lado, el término 'plurilingüismo' hace referencia a la competencia personal de un individuo de hablar dos o más lenguas, debido a su formación escolar o a su recorrido de vida (Biel, 2013). A estos dos términos se les contraponen el de 'monolingüismo', el cual indica, tanto la competencia de un hablante a hablar una única lengua, como la presencia exclusiva de una lengua en un territorio o espacio limitado.

Así pues, si consideramos la coexistencia de estudiantes refugiados de diferentes orígenes en la clase de italiano de segunda lengua (L2), podemos afirmar que el aula de italiano es un espacio multilingüe. Debido al origen de estos inmigrantes (originarios principalmente de África occidental y Gran Oriente Medio<sup>30</sup>), la mayoría son plurilingües. Esta riqueza lingüística de partida, que implica el conocimiento de estructuras lingüísticas diferentes y la consecuente posibilidad de análisis metalingüístico, sirve de soporte al aprendizaje de otras lenguas.

A este propósito, varios trabajos apoyan los beneficios que el uso de la lengua de origen tiene en el aprendizaje de una nueva lengua (Auerbach, 1993; Hall y Cook, 2012). Por su parte, Hall y Cook (2012) revisan los estudios sobre el uso de la lengua de origen, de la traducción y de lecciones bilingües en el aula de aprendizaje de lenguas, reconociendo el amplio uso de estos recursos en distintos países, desde oriente hasta el continente americano. A pesar del uso muy difundido de estas técnicas, hay quien niega su utilidad,

---

<sup>30</sup> Se prefiere utilizar en este contexto la definición de Gran Oriente Medio frente a la de Oriente Medio, porque la primera incluye países como el Pakistán, del cual proceden algunos de los refugiados de la muestra.

asumiendo que el uso de otras lenguas en clase dificulta el aprendizaje lingüístico y, por lo tanto, las prohíbe, apoyando el enfoque monolingüe. Quien defiende el monolingüismo en clase suele condenar el uso de otras lenguas en el aula, por lo que recursos como la traducción son tradicionalmente estigmatizados, por no aportar beneficios al aprendizaje e incluso dificultarlo (Cook, 2010). A pesar de esto, Hall y Cook (2012) mantienen que estos recursos siempre se han usado y se usan todavía, y que la percepción sobre ellos está cambiando. De hecho, estos recursos de enseñanza son vistos ahora de una manera más positiva. Al considerar la división entre quien sigue el enfoque monolingüe y quien permite el uso de otras lenguas, ellos apuntan que:

“There is evidence that this division, which, in many contexts, might arguably be characterised as one between theory and practice, may be coming to an end, and that the existence and advantages of using the learners’ own language in class are increasingly recognised<sup>31</sup>”. (Hall y Cook, 2012:278).

Según estos autores existe una división entre la teoría y la práctica. De hecho, a pesar de las presiones de las teorías de enseñanza monolingüe, en la práctica cotidiana de la clase de segunda lengua es muy difundido el uso de la lengua de origen.

Podemos señalar otros autores (Auerbach, 1993; Pennycook, 2004) que asocian las presiones del monolingüismo en clase a preocupaciones políticas más amplias que ven en la lengua del país de acogida, la dominante, la única a utilizar en el contexto escolar. Según estas teorías, la prohibición de utilizar la lengua nativa en las clases de lengua forma parte de una dinámica que soporta el imperialismo lingüístico de las lenguas

---

<sup>31</sup> Hay evidencias que esta división, la cual podría plausiblemente ser descrita como entre la teoría y la práctica en muchos contextos, podría estar llegando a su fin, y que la existencia y las ventajas del uso de la lengua de los aprendices en clase son cada vez más reconocidas (Traducción propia).

dominantes, y que bajo esta guisa, se propone subvalorar los recursos y las identidades lingüísticas de una minoría, proporcionando así microagresiones a aquella comunidad (Auerbach, 2016; Sue, 2010; Phillipson, 1992).

Bajo otro punto de vista, en países con una historia lingüística reciente (como el caso de Italia), las lenguas inmigradas pueden ser percibidas como una amenaza a la unidad lingüística nacional. Por lo tanto, a pesar que estos países han sido siempre multilingües (por ejemplo por la presencia de minorías lingüísticas, variedades locales y dialectos), en ellos el multilingüismo parece representar ahora un peligro para la integridad lingüística y social. Por supuesto, la tradicional asociación nación-lengua, como expresa Lamo de Espinosa, no representa la realidad lingüística del mundo actual. De hecho, en el mundo hay más de siete mil lenguas vivas, y en Europa se cuenta con una media de seis lenguas por país<sup>32</sup> (Gutiérrez, 2013; Lewis, Simmons y Fenig, 2013; Lamo de Espinosa, 2006). Así que, como dicen Martín Rojo y Mijares (2007):

“Aunque la diversidad lingüística no es un fenómeno extraño en nuestras sociedades (ninguno de los países de Europa es monolingüe), sí es cierto que la arraigada asociación lengua-Estado, surgida con la Revolución Francesa, impulsó la formación de estados monolingües. Bajo esta búsqueda de la unidad lingüística latía un supuesto de carácter político, aún arraigado: el uso de una única lengua cohesionaría el Estado” (Martín Rojo y Mijares, 2007:97).

Consecuentemente, la riqueza derivada de la diversidad lingüística presente en el país, no es vista como un patrimonio a proteger y valorizar, sino como un problema de

---

<sup>32</sup> Europa resulta ser, de todo modo, el continente con menos lenguas por Estado, siendo el promedio en Asia de 44, en África de 38, en América de 20 y en el Pacífico de 52.

integración (Machetti, Barni y Bagna, 2018; Vedovelli, 2010). Por estas razones, en países como Italia, es una ideología común, que los inmigrantes tienen que ajustarse, entre otras cosas, al idioma y a la cultura del país (Guerini, 2011). Situaciones como esta se contraponen a los principios y a las recomendaciones del Consejo de Europa, el cual promueve la habilidad a utilizar diferentes lenguas en varios niveles de competencias y a tener experiencia de diferentes culturas, además de aspirar a la educación plurilingüe y a la intercomprensión entre lenguas emparentadas (Beacco y Byram, 2007; Consejo de Europa, 2002).

#### **1.4 Monolingüismo y plurilingüismo en clase: pros y contras**

Las aulas de segunda lengua para inmigrantes y/o refugiados son casi siempre clases con estudiantes de origen mixto, por lo que en estas aulas conviven diversas lenguas. Estas no son siempre utilizadas para comunicarse dentro del contexto de clase e incluso llegan a ser consideradas un obstáculo en el proceso de aprendizaje (Pérez Milans, 2007; Moreno García, 2007). No obstante, dicha práctica, tal y como apuntan Martín Rojo y Mijares “parece contradecir las teorías que demuestran que los hablantes, en su proceso de aprendizaje, comparan, se apoyan y aprenden las nuevas estructuras a partir de sus conocimientos lingüísticos previos.” (Martín Rojo y Mijares, 2007:106). Más aún, no faltan ejemplos de experiencias de países multiculturales como Canadá, en el que se ha comprobado que el uso de las lenguas de origen en clase representa un soporte muy aconsejable para el desarrollo del aprendizaje (Goldstein, 2003).

Además, respecto al uso del solo monolingüismo en clase, varios estudios han comprobado los efectos negativos que ello implica. Al respecto se ha apuntado que

supone una fuente de estrés para los estudiantes adultos (Brooks-Lewis, 2009). Es más, en el caso de estudiantes no alfabetizados dificultaría su aprendizaje provocando desmotivación e incluso abandono del mismo, con el riesgo de generar una falta de estima, la que puede tener implicaciones en la esfera personal y laboral (Strei, 1992; Klassen, 1991).

Por otro lado, el uso de las lenguas de origen en clase puede tener varios beneficios. En los primeros niveles de aprendizaje de una lengua, se ha comprobado que promueve la adquisición de la L2. Además, sirve de soporte para reducir las barreras afectivas, contribuye a un mejor resultado en el aprendizaje (García, 1991; Rivera, 1990). En este mismo sentido, utilizar la lengua del aprendiz por parte del enseñante puede servir para demostrarle empatía (Polio y Duff, 1994; Kim y Elder's, 2008; Littlewood y Yu, 2011) o, en caso de que el enseñante no la maneje bien, el intento del docente por hablar la lengua del aprendiz puede motivarle a intentar hablar la segunda lengua (De Oliveira, Gilmetdinova y Pelaez-Morales, 2016). Además, el uso de la lengua de origen es útil especialmente en el caso de lenguas muy diferentes (Duff y Polio, 1990). Sin embargo, es importante que la lengua de origen del estudiante (o una lengua franca que él conoce bien) venga utilizada en función del aprendizaje de la segunda lengua, para que no vuelva a ser al contrario un obstáculo para el aprendizaje de esta lengua. Por otro lado, hay estudios que demuestran los beneficios del uso de la lengua materna en el caso específico de los cursos de segunda lengua para refugiados. En estos casos, la lengua materna sirve para reducir las barreras afectivas y como lengua puente para aprender a expresar y resolver los problemas relacionados en su vida con la L2 (Hemmindinger, 1987). Finalmente, otros estudios apuntan que el uso de la lengua materna tiene un

papel fundamental en la formación de actitudes positivas hacia la segunda lengua, influyendo esto en la motivación para su aprendizaje (Schweers, 1999).

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Este trabajo nace de la necesidad de investigaciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la L2 de sujetos refugiados adultos. El actual momento de intensa crisis migratoria hace imprescindibles profundizar en este ámbito del aprendizaje de los refugiados, siendo además la principal (y a menudo la única) situación de aprendizaje de estos sujetos en un país de acogida. Concretamente, el objeto de estudio de nuestro trabajo es la relación entre integración y aprendizaje del italiano como segunda lengua. El objetivo general de la investigación es estudiar el papel y las implicaciones que el monolingüismo y plurilingüismo tienen en el aprendizaje del italiano, en las clases de L2, por parte de los estudiantes refugiados. Para la consecución del mismo, los objetivos específicos son:

- Estudiar el uso de las lenguas en la clase de italiano.
- Investigar las ventajas y desventajas que el uso de lenguas diferentes de la L2 tienen en la clase de italiano.
- Comprender las necesidades lingüísticas de los inmigrantes víctimas de migración forzada.

Para la consecución de estos objetivos, se ha realizado una etnografía en las clases de italiano para sujetos inmigrantes y refugiados. Nos hemos inclinado por esta metodología, de corte cualitativo, por su capacidad de facilitar una mayor comprensión



del contexto de estudio, a través de un análisis en profundidad (Goetz y LeCompte, 1998).

Los participantes que han formado la muestra de esta investigación son: diecisiete docentes de italiano L2 y cuarenta y siete refugiados. El origen de los refugiados se reparte del siguiente modo: Nigeria (once), Gambia (siete), Pakistán (seis), Senegal (tres), Bangladesh (tres), Costa de Marfil (tres), Guinea Bissau (dos), Guinea (dos), Somalia (dos), Siria (dos), Egipto (uno), Níger (uno), Mali (uno), Sierra Leona (uno), Ghana (uno), Mauritania (uno). En cuanto a los docentes, los diecisiete informantes son italianos, con la excepción de una profesora nacida y criada en Italia aunque de nacionalidad ghanesa, por ser hija de padres ghaneses y no haber obtenido la nacionalidad italiana.

En cuanto a los instrumentos de recogida de información, se ha llevado a cabo un periodo de observación participante de siete meses, en cinco clases de segunda lengua de tres centros de Salento (Italia). Concretamente, en tres clases de un centro de educación de adultos, en otra clase de un centro que atiende la acogida de los solicitantes de asilo y refugiados, y, finalmente, en una clase de un centro de voluntariado para los sujetos migrantes. Paralelamente a las sesiones de observación, se han realizado entrevistas semiestructuradas a veintiocho discentes refugiados y diecisiete docentes, así como cuestionarios a veintisiete estudiantes refugiados. En cuanto a las entrevistas a estudiantes, los informantes han sido, por un lado, los refugiados de los cursos de lengua donde se han realizado las sesiones de observación (dieciséis informantes). Por otro lado, se ha empleado la técnica de la bola de nieve, a través de las redes sociales. Es decir, después de conocer el perfil de Facebook de

algunos de los estudiantes, se ha contactado en cadena a otros informantes (doce informantes) presentes en la red de amistades de los primeros. También se han entrevistado a dos docentes de los grupos en los que se ha realizado la observación (uno del centro de acogida y otro del centro para la educación de los adultos). El resto de los docentes, es decir, quince, han sido contactados a través de grupos de Facebook relativos a la enseñanza del italiano L2 y seleccionados por trabajar con este tipo de sujetos. Las páginas de Facebook en cuestión son: *Insegnanti Italiano L2 classe A023*, *Italiano per stranieri*, *Volontari per insegnare italiano L2*, *Italiano L2*, *Insegnare Italiano L2* y *Insegnare Italiano L2 scuole migranti*.

A lo largo del trabajo utilizamos fragmentos de los discursos de los informantes, recogidos a través de las entrevistas. En ellos utilizamos un código para identificar al informante, garantizando el anonimato. Este código está formado por el acrónimo ER para referirse a los estudiantes refugiados y D para los docentes, a continuación por un número con el objetivo de diferenciar a los informantes con un mismo rol. En el caso de los refugiados, además, se añade el país de procedencia. Por ejemplo, para el caso de informantes refugiados ER1, Somalia; ER2, Pakistán; ER3, Egipto, y para los docentes D1; D2; D3.

### **3. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

#### **3.1 ¿Qué lengua(s) hablan en la clase?**

En la revisión de la literatura sobre el tema que nos ocupa hemos apuntado, por un lado, la existencia de trabajos que destacan los beneficios del uso de la lengua de origen en la clase de L2 (Hall y Cook, 2012), y por otro, cómo la práctica educativa refleja algunas

políticas lingüísticas que sostienen que “para aprender una lengua hay que olvidar la otra, no pensar en ella, no hacer uso de ella” (Pérez Milans, 2007:131).

Estos dos puntos de vistas opuestos parecen estar presente en el contexto en el que hemos realizado nuestra investigación, es decir, aulas de lengua italiana como segunda lengua, compuestas en su mayoría o totalmente por discentes refugiados (en centros de acogidas, centros de educación para estudiantes adultos, centros de voluntariado para inmigrantes, etc.). El enfoque adoptado por los docentes de este estudio para enseñar a esta particular clase de inmigrantes se divide, como dirían Hall y Cook (2012), entre “teoría y la práctica”. Es decir, entre la teoría de inspiración monolingüe, según las cuales se aprende más rápido si se usa solo la lengua de aprendizaje en clase; y el requerimiento del plurilingüismo en la práctica educativa, ya que en las clases, a menudo, es necesario utilizar una lengua puente o traducir en la lengua de origen del alumnado para que se pueda cumplir el objetivo de la comunicación, y se pueda dar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. Los docentes entrevistados afirman con preponderancia que hay que usar solo la lengua italiana en clase pero admiten que a veces es necesario recurrir a otras lenguas. Representativas son las siguientes afirmaciones de los docentes respecto a sus actitudes hacia el uso de otras lenguas en clase:

“In generale, evito di utilizzare altre lingue<sup>33</sup>” (D2).

“Cerchiamo di evitarle (le altre lingue)<sup>34</sup>” (D3).

---

<sup>33</sup> En general, evito usar otros idiomas (traducción propia).

<sup>34</sup> Tratamos de evitarlas (las otras lenguas) (traducción propia).

“Personalmente ho sempre cercato di evitare (le altre lingue)<sup>35</sup>” (D6).

“Io sono contraria all’utilizzo di lingue straniere<sup>36</sup>” (D9).

Estos discursos reflejan la ideología y actitud de un colectivo de docentes que no consideran una buena práctica el utilizar otras lenguas para los fines del aprendizaje de la L2 (Pérez Milans, 2007:131). Esta postura termina estableciéndose como principio pedagógico que debe guiar la práctica docente, compruébese en las siguientes afirmaciones:

“Preferibilmente non andrebbe usata in classe (riferendosi a un’altra lingua). [...] La regola è che non si usa, se parlare tra loro può risolvere un ostacolo che altrimenti non si riesce, gliela faccio usare, ma devono capire che si tratta di un’eccezione<sup>37</sup>” (D1).

“Chiaro che meno si usano lingue straniere e meglio è<sup>38</sup>” (D8).

Por otro lado, hay quien, en cambio, acepta de buen grado el uso de otros idiomas en clase y reconoce su utilidad. Es el caso de esta docente que reconoce también la necesidad de contar en clase un mediador lingüístico:

“A volte è necessario un mediatore, a volte solo qualche parola di inglese, con chi lo conosce un minimo, di solito i più giovani<sup>39</sup>” (D5).

---

<sup>35</sup> Personalmente, siempre he tratado de evitar (las otras lenguas) (traducción propia).

<sup>36</sup> Yo estoy contra el uso de idiomas extranjeros (traducción propia).

<sup>37</sup> Preferiblemente no debería usarse en el aula (refiriéndose a otra lengua). [...] La regla es que no hay que usarla, si hablan entre ellos para resolver un obstáculo que no se puede hacer de otra manera, se la dejo usar, pero deben entender que es una excepción (traducción propia).

<sup>38</sup> Está claro que cuanto menos se usan las lenguas extranjeras, mejor (traducción propia).

<sup>39</sup> A veces es necesario un mediador, otras veces solo algunas palabras en inglés, con quién lo maneja un mínimo, generalmente los más jóvenes (traducción propia).

De entre los docentes entrevistados, el docente que más de acuerdo está con utilizar otros idiomas en clase es la docente con orígenes ghaneses. En su caso, ella nos cuenta:

“Io credo che siano benvenute anche le lingue straniere se aiutano uno o più studenti ad afferrare un concetto. Ricordo che un mio studente etiope parlava solo arabo, a quel punto mi hanno aiutato gli altri. Mi sono spesso avvalsa di questo, soprattutto in caso di studenti analfabeti che non hanno mai visto certi oggetti o non sanno come farlo funzionare ecc. Dove non arrivo con i disegni, la mimica e le foto, sfrutto i traduttori simultanei<sup>40</sup>” (D8).

Por supuesto, debido a que la idea dominante es que la L2 debe ser enseñada-aprendida en un aula monolingüe, los que más usan otras lenguas en clase no son bien vistos de los otros colegas docentes. Sirva como ejemplo lo que nos dice el informante D8:

“Io parlo diverse lingue ponte e in certi casi le uso. I colleghi mi sgridano molto per questo ma in alcuni casi, per esempio con gli africani anglofoni, trovo utile all'inizio guidarli verso un metodo di apprendimento<sup>41</sup>” (D8).

Sin duda, la línea de pensamiento deriva de la formación docente que han recibido. A este propósito hay quien se formó con una idea más tendente al monolingüismo en clase, como nos comenta nuestro informante docente D9:

---

<sup>40</sup> Yo creo que son bienvenidas también las lenguas extranjeras si ayudan a uno o más estudiantes a entender un concepto. Recuerdo un estudiante etíope que hablaba solo árabe, y en aquel momento me ayudaron los otros alumnos. Recorro a menudo a este método, sobre todo en caso de estudiantes analfabetos, que nunca han visto algunos objetos o no saben cómo hacerlos funcionar... Y donde no llegó con los dibujos, la mimica y las fotos, aprovecho los traductores simultáneos (traducción propia).

<sup>41</sup> Yo hablo varias lenguas puentes y en algunos casos las uso. Mis colegas me reprochan mucho por ello, pero en algunos casos, por ejemplo con los africanos anglofonos, creo que es útil al comienzo guiarlos hacia un método de aprendizaje (traducción propia).

“...mi è stato sconsigliato di utilizzare lingue ponte, soprattutto per il motivo della stampella<sup>42</sup>” (D9).

Según este docente y la formación que se le ha impartido, la lengua puente (o la lengua materna) podría volver a ser una “muleta” de la cual sería difícil prescindir.

Sin embargo, a otros profesores se les ha impartido una formación diferente, como es el caso de D8, que puntualiza lo siguiente:

“...mi hanno consigliato di costruire l'offerta formativa sulla base della classe, laddove possibile. Per esempio i sinofoni usano molto il traduttore simultaneo... In altri contesti può essere utile ricorrere a una parola in una lingua veicolare<sup>43</sup>” (D8).

En definitiva lo que se pone de manifiesto en el discurso docente es que, aún quien mantiene una idea más rígida de monolingüismo en clase, contempla cierta flexibilidad en la aplicación de esta teoría, debido a la necesidad de comunicarse con los estudiantes, confirmando la división entre la teoría y la práctica expuesta por Hall y Cook en 2012.

### **3.2 Factores que inciden en la elección docente del enfoque “mono” vs. “pluri” lingüístico**

Como variables que influyen en la elección del enfoque mono o plurilingüe se puede señalar la necesidad de enseñar a estudiantes con niveles educativos muy bajos, y/o que

---

<sup>42</sup> Se me ha desaconsejado utilizar lenguas puentes, sobre todo por el motivo de la muleta (traducción propia).

<sup>43</sup> Se me ha aconsejado construir la oferta formativa en función de la clase, donde sea posible. Por ejemplo los sinohablantes usan mucho el traductor simultáneo... En otros contextos puede ser útil recurrir a una lengua vehicular (traducción propia).

nunca han sido alfabetizados también en la lengua de origen (por no haber ido a la escuela o porque la lengua hablada es solo una lengua oral).

A este respecto una de los docentes apunta que:

“Per il livello Alfa<sup>44</sup>, in alcuni casi è inevitabile. Non solo per le traduzioni di semplici consegne, ma per evitare che tutto ciò che non è chiaro rischi di abbassare la motivazione<sup>45</sup>” (D7).

Según la docente D7, en estos casos no se puede evitar utilizar la lengua de origen para no causar el desánimo del aprendiz, tal y como apuntan Strei (1992) y Klassen (1991). En cambio, otros docentes, más fieles al monolingüismo en clase hacen declaraciones del tipo:

“Io preferisco usare solo l'italiano anche se nei livelli Prealfa<sup>46</sup> è un po' difficile perché non avendo strategie di studio non capiscono perché non dovrebbero parlare tra loro... allora li faccio sedere lontani e ripeto sempre: italiano!<sup>47</sup>” (D1).

Sin embargo, el uso de la lengua de origen (o de una lengua vehicular), sea como medio de ayuda recíproca entre los estudiantes o como lengua vehicular entre docente y aprendiz, resulta un recurso imprescindible entre los refugiados. Es lo que nos cuenta uno de los discentes de origen nigeriano, a través de su visión sobre el uso de las lenguas en la clase de italiano:

---

<sup>44</sup> Estudiantes no alfabetizados o débilmente alfabetizados.

<sup>45</sup> Para el nivel alfa, en algunos casos es inevitable. No solo para la traducción de simples tareas, sino para evitar que todo lo que no está claro pueda disminuir la motivación (traducción propia).

<sup>46</sup> Estudiantes no alfabetizados ni en italiano ni en la lengua de origen (que puede además ser una lengua solo oral).

<sup>47</sup> Yo prefiero usar solo el italiano, a pesar de que en los niveles Prealfa es un poco difícil porque como ellos no tienen estrategias de estudio, no entienden el motivo por el que no deberían hablar entre ellos... luego los hago sentar lejos y siempre repito: ¡italiano! (traducción propia).

“...there are some people that speak only Bangladeshi, they don't know how to write, they don't know anything. But you see other Bangladeshi that can understand English and that can write, they would be the ones to explain to them. When the teacher explain to the ones they don't understand, the ones who understand will explain to those that don't understand. So from there, that's how they start to understand gradually, gradually, gradually... Even though they cannot write, but at least they understand. When you talk to them they can respond<sup>48</sup>” (ER1, Nigeria).

En este caso, las lenguas de mediación en el aula son dos. El inglés, usado entre los enseñantes y los estudiantes que hablan inglés, y la lengua de origen, usada por los estudiantes que sabiendo inglés utilizan la lengua materna para ayudar en la lección a otros discentes que no pueden comunicarse con el docente pues no saben inglés. Este es el caso de algunos estudiantes bangladesíes que, además, son analfabetos. Según el estudiante entrevistado, esta es la única manera para que ellos empiecen a hablar italiano, aunque sea lentamente.

Sin embargo, no todos los centros y los cursos son iguales, y como es posible comprobar desde las opiniones de los docentes, cada uno tiene su propio método de enseñanza y su pensamiento sobre la política lingüística a utilizar en clase. De la misma manera, la presencia de mediadores lingüístico-culturales en algunos centros se contrapone a la práctica monolingüe de otros. Tal y como nos explica el refugiado R2, en cuyo centro

---

<sup>48</sup> Hay algunas personas que hablan solo bangladesí, no saben escribir, no saben nada. Pero puedes ver a otros bangladesí que entienden inglés y que saben escribir, ellos son los que explican a los otros. Cuando la enseñante explica a aquellos que no entienden, los que entienden explican a los que no entienden. Así es como ellos empiezan a entender gradualmente, poco a poco, poco a poco... A pesar que no saben escribir, pero al menos pueden entender. Cuando tú hablas con ellos, pueden contestar (traducción propia).



dividen a los inmigrantes en función de la lengua vehicular conocida por el docente y por la mediadora:

“I have one Italian teacher and one English translator, I mean mediator, the mediator can speak Italian and English so well. She always try to speak with us as we don't understand. [...] Our Italian teacher also can speak French too. We have two different classes. One for Italian and English. Second is only for those who understand French and Italian<sup>49</sup>” (R2, Pakistán).

Sin duda, lo que emerge son también las particularidades de este colectivo de aprendices. En determinados casos, como el mencionado por el informante ER1, conviven en la misma clase niveles educativos diferentes y donde la necesidad de alfabetización es un problema común. Estas características hacen que sea necesaria la ayuda lingüística de un mediador o de una lengua vehicular. Así que se advierte la necesidad de un apoyo en este sentido, tal y como relata la docente D4:

“Beh, nel caso dei rifugiati, la maggior parte delle volte, è necessaria per i primi tempi<sup>50</sup>” (D4).

Además, la condición de ser un estudiante adulto en este particular contexto parece ser un motivo más para buscar métodos y recursos alternativos, que puedan motivar más al alumno, como nos explica la informante D8:

---

<sup>49</sup> Tengo un profesor italiano y una traductora inglés, quiero decir mediadora, la mediadora puede hablar italiano e inglés muy bien. Ella siempre intenta hablar con nosotros cuando no entendemos. [...] Nuestro enseñante de italiano habla también francés. Tenemos dos clases diferentes. Una para italiano e inglés. La segunda es para los que entienden francés e italiano (traducción propia).

<sup>50</sup> Pues, en el caso de los refugiados, en la mayoría de las veces, es necesario en los primeros tiempos (traducción propia).

“Se fai un'immersione totale nella lingua, la impari prima. Ma se questo è efficacissimo a scuola e all'uni, secondo me funziona un po' meno con degli adulti costretti a frequentare la scuola, come quella di un centro di accoglienza. Quindi bisogna trovare una via di mezzo e negoziare molto con lo studente, sul metodo e sugli obiettivi<sup>51</sup>” (D8).

Aun entre los docentes más propensos a prohibir el uso de otras lenguas, en favor de un aprendizaje monolingüe considerado más rápido, hay quien en ocasiones admite el beneficio del uso de otras lenguas, en este caso la lengua de origen, con este colectivo de aprendices. Es el caso de esta docente, que nos cuenta un episodio vivido en una de sus clases:

“...ti voglio raccontare un esempio di uso delle lingue dei parlanti che mi è capitato in una classe Prealfa con almeno sette nazionalità diverse. Lezione sui numeri dall'uno al dieci. Alcuni li conoscevano, altri no. Ho scritto i numeri grandi alla lavagna e ho chiesto ad ognuno a turno di dire i numeri dall'uno al dieci nella propria lingua ed ho sottolineato la bellezza dei suoni di ognuna. Tutti ascoltavano con molta curiosità, poi alla fine li ho detti in italiano e a turno li hanno ripetuti. Questo ha creato motivazione<sup>52</sup>” (D1).

Esta experiencia es un ejemplo de que el uso de la lengua de origen en clase puede también resultar motivador, ayudando el aprendizaje, gracias a la reducción de las barreras afectivas, tal y como expresado por García (1991) y Rivera (1990).

---

<sup>51</sup> Si haces una inmersión total en la lengua, aprendes más rápido. Pero esto es muy eficaz en la escuela y la universidad, en mi opinión funciona menos con los adultos forzados a asistir a clases, como la de un centro de acogida. Entonces es necesario encontrar un camino medio y negociar mucho con el estudiante, sobre el método y sobre los objetivos (traducción propia).

<sup>52</sup> Quiero contarte un ejemplo del uso de sus lenguas que me ha pasado en una clase Prealfa, con al menos siete nacionalidades diferentes. Una clase sobre los números del uno al diez. Algunos los conocían, otros no. He escrito en grande los números en la pizarra y he pedido por turno, a todos, decir los números del uno al diez en su propia lengua, y he evidenciado la belleza de los sonidos de cada una. Todos escuchaban con mucha curiosidad, luego al final les he dicho los números en italiano y, por turno, los han repetido. Esto ha creado motivación (traducción propia).

En general, es en los primeros niveles de aprendizaje y entre los estudiantes no alfabetizados donde emerge una mayor necesidad de usar otras lenguas. Es en estos dos casos que los docentes tienden a hacer excepciones en relación al uso de otras lenguas en clase, tal y como recoge el siguiente fragmento de entrevista:

“...dipende dal livello. Con gli analfabeti sono molto tollerante, i più svegli aiutano gli altri, anche perché ci sono persone che altrimenti sarebbero davvero perse... Con i livelli alti sono ovviamente più intransigente e chiedo di usare solo l'italiano<sup>53</sup>” (D12).

Por otro lado, el uso de las lenguas de origen, por parte de los estudiantes, puede ser también un medio de enriquecimiento cultural para el docente, como manifiesta D11:

“Gioco anch'io con la loro lingua facendomi insegnare qualche parola del loro idioma tipo attento, hai capito, sveglia... E loro sono contenti e orgogliosi. Quindi utilizzare la loro lingua è un arricchimento per me e una soddisfazione per loro proprio perché viene valorizzata anche con questi piccoli espedienti<sup>54</sup>” (D11).

Este ejemplo nos demuestra cómo las clases de lengua para sujetos migrantes podrían ser repensadas atendiendo a objetivos interculturales comunes. Una posible actuación bajo dicho enfoque podría ser por ejemplo, el desarrollo de clases de intercambio lingüístico e intercultural entre la población inmigrante y la de acogida, aspirando a la integración bidireccional, mencionada en los párrafos anteriores.

---

<sup>53</sup> Depende del nivel. Con los analfabetos soy muy tolerante, los más despiertos ayudan los otros, también porque hay personas que de otras maneras estarían perdidas de verdad... Con los niveles más altos soy obviamente más intransigente y pido usar solo el italiano (traducción propia).

<sup>54</sup> Yo también juego con su lengua haciéndoles que me enseñen algunas palabras de su idioma, como atención, has entendido, despiértate... Y ellos se ponen contentos y orgullosos. Entonces usar su lengua es un enriquecimiento para mí y una satisfacción para ellos mismos porque se les valoriza también con estos pequeños estratagemas (traducción propia).

#### 4. CONCLUSIONES

La enseñanza de sujetos refugiados adultos es una necesidad de total actualidad. Por este motivo, la literatura a este respecto es todavía escasa y faltan métodos específicos que atiendan a las necesidades de esta particular clase de aprendices. De todo modo, las dinámicas asimilacionistas y los temores de pérdida de identidad nacional presentes en el viejo continente, han dado el empujón para la creación de políticas de integración basadas sobre el aprendizaje de la lengua del país de acogida. Para este motivo, los países europeos han desarrollado cursos de lenguas para sujetos migrantes. Sin duda, estos cursos de lengua parecen no reflejar las necesidades de esta clase de estudiantes, basados esencialmente sobre cursos dirigidos a otros tipos de usuarios (Fernández Vítóres, 2013; Extramiana y Van Avermaet, 2011). Cabe señalar que la literatura de la didáctica de las lenguas ha empezado a especializarse en los contextos migratorios solo en los últimos años, poniendo más atenciones a las necesidades de los sujetos inmigrantes (Borri, Minuz, Rocca y Sola 2014; Minuz, Borri y Rocca 2016; Minuz y Borri 2016). Así pues, ese ámbito de trabajo de la didáctica se encuentra todavía en una fase de especialización, también en lo referido a la enseñanza a sujetos refugiados. Sin embargo, las realidades de enseñanza del italiano para adultos refugiados son muy variadas y reflejan este momento de adaptación al fenómeno de la crisis migratoria.

A partir de los datos recogidos por esta investigación se pone de manifiesto que la tendencia predominante entre los docentes es que en la clase de lengua “no hay que hablar otra lengua” que no sea la de aprendizaje, siguiendo así un enfoque monolingüe que impone el uso de la sola lengua dominante. Este enfoque es el que impera como metodología empleada durante el proceso formativo de los enseñantes de la muestra,

lo que explica la firmeza con la cual los docentes reconocen la validez de dicho método y la consiguiente determinación para usarlo como el único e admisible. De todos modos, el enfoque monolingüe, si bien está arraigado en el pensamiento de los docentes, no siempre se puede implementar en la práctica de la clase, produciéndose una escisión, reconocida ya por Hall y Cook (2012) al definir como “una división entre práctica y teoría”. Al respecto, muchas veces para cumplir el objetivo de la comunicación, la única solución para los docentes entrevistados es hacer uso de otras lenguas y también de mediadores lingüísticos (ya sean profesionales u otros estudiantes). Así pues, aun los docentes con posiciones más rígidas sobre el uso de la lengua italiana como única lengua de comunicación en clase, se rinden a pedir soporte de las lenguas vehiculares. Por supuesto, el uso de otras lenguas se hace necesario en algunas circunstancias más que en otras. Las situaciones de mayor necesidad son aquellas en las que están implicados estudiantes analfabetos, débilmente alfabetizados y con un nivel educativo muy bajo y, es más, también adultos. Estas condiciones, muy a menudo presentes entre los refugiados procedentes de los países representados en nuestra muestra, hace difícil enseñar una lengua a través del método monolingüe. Por este motivo, algunos docentes entrevistados reconocen en los refugiados una clase de estudiantes distinta de otras y que, en este sentido, necesita de métodos didácticos alternativos.

Sin embargo, los datos recogidos en esta investigación demuestran que la necesidad de usar otras lenguas como lenguas vehiculares en caso de niveles educativos muy bajos no se debe solo a una cuestión comunicativa, sino también psicológica. Por supuesto, el uso de otras lenguas resulta motivador para los estudiantes. De hecho, los docentes reconocen en esta práctica una manera para no desanimar a los estudiantes de los niveles más bajos, en cuyo caso aceptan utilizar excepcionalmente lenguas diferentes

del italiano. Al usar sus lenguas de origen, los estudiantes se sienten también valorizados y esto genera una consecuente motivación para el aprendizaje. Cabe señalar a este respecto que estudios previos demuestran que el uso de otras lenguas es útil también para reducir las barreras afectivas y demostrar empatía al estudiante (Rivera, 1990; García, 1991; Polio y Duff, 1994; Kim y Elder's, 2008; Littlewood y Yu, 2011). Es más, los docentes declaran que en caso de estudiantes con muy bajos niveles educativos, el uso de lenguas vehiculares sirve para aproximarlos al método de estudio y establecer con ellos los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, cabe señalar que en el día a día de las clases de segunda lengua, la práctica plurilingüe está bien presente entre las dinámicas de ayuda de los estudiantes refugiados. De hecho, ellos actúan espontáneamente traduciendo a los compañeros y/o utilizando lenguas vehiculares para entender la lección. Sin duda, a través del uso de otras lenguas, sobre todo en el caso de las lenguas de origen, se activa un mecanismo motivador que los docentes reconocen, pero ello no implica un cambio sustancial en los métodos de enseñanza, que básicamente se orientan al monolingüismo. El uso de otras lenguas en clase queda considerado una “excepción”, como algo que hay que evitar lo máximo posible, perpetuando, de este modo, actitudes de prohibición hacia el uso de otras lenguas.

Podemos concluir, por tanto, que en el contexto analizado el reconocimiento de las ventajas del uso de las lenguas de los aprendices, descrito por Hall y Cook (2012), es solo parcial y refleja una fase inicial de apertura hacia la valorización del plurilingüismo en la clase de segunda lengua. Si bien en muchos casos se reconoce la necesidad de comunicar a través de lenguas vehiculares y se dan en concreto situaciones de

enseñanza plurilingüe en algunos contextos particulares, es una opinión todavía bien arraigada que en la clase de segunda lengua es admisible hablar solo en la lengua de aprendizaje. Sin embargo, a través de este enfoque monolingüe se perpetúa la imposición de la lengua dominante y, es más, no se tiene en cuenta el carácter transnacional de las experiencias del migrante. Por supuesto, el mantenimiento y la valorización de la lengua de origen son para el migrante de nuestra época más importantes que para los que migraban en épocas anteriores, ya que hoy en día quien migra permanece mucho más vinculado al país de origen que en el pasado, también a través del uso de la lengua materna (Arocena y Zina, 2011). Es más, cabe señalar a este respecto que los refugiados, siendo migrantes temporales (OIM, 2010), presentan necesidades lingüísticas peculiares, debido al carácter de permanencia de su temporalidad en el país de acogida, y en consecuencia a la necesidad de comunicarse solo temporalmente en la lengua de esta nación.

Con respecto a la particularidad de los refugiados, se ha puesto de manifiesto la necesidad de especialización en el campo de la enseñanza a refugiados adultos. En este sentido, instrumentos como el *toolkit*, propuesto por el Consejo de Europa (Council of Europe, 2014) suponen un paso adelante hacia la comprensión de las peculiares necesidades de los refugiados. Sin embargo, ello representa solo el primer paso en este sentido, mientras que se hace necesaria una continua especialización en este sector, proporcionando además una formación específica para los docentes que trabajan en este ámbito y produciendo recursos especialmente pensados para este sector de la didáctica.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arocena, F. Y Zina M. (2011). Migración, transnacionalismo y multiculturalismo. La vinculación de jóvenes uruguayos en Barcelona con su país de origen. *Athenea digital*, 11(2), 17-37.

Auerbach, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.

Auerbach, E. (2016). Reflections on Auerbach (1993), "Reexamining English Only in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 50(4), 936-939.

Beacco, J. C. Y Byram, M. (2007). Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Estrasburgo, División de Políticas Lingüística, Consejo de Europa.

Borri, A., Minuz, F., Rocca, L. Y Sola, C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori*. Torino: Loesher.

Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216–235.

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

Commissione delle comunità europee. (2003). Comunicazione della commissione al consiglio, parlamento europeo, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni su immigrazione, integrazione e occupazione, Bruxelles.

Council of Europe. (2014). *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del consiglio d'Europa*. CSA: Gorgonzola.

Council of Europe. (1985). Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages, *Western European Education*, 17:1, 10-15, DOI: 10.2753/EUE1056-4934170110

De Oliveira, L., Gilmetdinova, A. Y Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30(1), 22-42.

Duff, P. A. Y Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.

Extramiana, C. Y Van Avermaet, P. (2011). Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Fernández Vítors, D. (2013). El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros. *Lengua y migración*, 5 (2), 51-66.

Garcia, E. E. (1991). Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

Goetz, J. P. Y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.

Goldstein, T. (2003): *Teaching and learning in a multilingual school. Choices, risks and dilemmas*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Guerini, F. (2011). Language policy and ideology in Italy. *International journal of the sociology of language*, 210, 109-126.

Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*, 5 (2), 11-28.

Hall, G., Y Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language teaching*. 45(3), 271-308.

Hemmindinger, A. (1987). Two models for using problem-posing and cultural sharing in teaching the Hmong English as a second language and first language literacy (Unpublished master's thesis). St. Francis Xavier University, Antigonish, Canada.

Kim, S.-H., Y Elder C. (2008). Target language use in foreign language classrooms: Practices and perceptions of two native speaker teachers in New Zealand. *Language, Culture and Communication*, 21(2), 167–185.

Klassen, C. (1991). Bilingual written language use by low-education Latin American newcomers. En: Barton, D., Y Ivanic, R. (eds.). *Writing in the community*. 6, 38-57. London: Sage

Krumm, H. J. (2012). Multilingualism, heterogeneity and the monolingual policies of the linguistic integration of migrants. En: Messer, M., Schroeder, R., Y Wodak, R. *Migrations: Interdisciplinary Perspectives*, Springer: Vienna, 43-54.

Lamo de Espinosa, E. (2006). “Importa ser nación? Lenguas, naciones y Estados”. *Revista Occidente*, 301. 118-139.

Lewis, M. P., Simons, G. F., Y Fennig, C. D. (2013). *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en <<http://www.ethnologue.com>>.

Biel, L. A. (2013). Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13.

Littlewood, W. Y Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.

Martín Rojo, L., Y Mijares, L. (2007). «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.

Machetti, S., Barni, M., Y Bagna, C. (2018). "Language policies for migrants in Italy: the tension between democracy, decision-making, and linguistic diversity". En: Gazzola, M., Templin, T., Y Wickström, B-A. (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice*, Cham: Springer, pp. 477-498.

Minuz, F., Y Borri, A. (2016). Literacy and language teaching: tools, implementation and impact. *Italiano LinguaDue*, 2. 220-231.

Minuz, F., BORRI, A., Y ROCCA, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*. Torino: Loesher.

Moraes Mena, N. (2008). La nación más allá del territorio nacional. Nacionalismo a distancia de migrantes uruguayos en España. *Gazeta de antropología*, 24(1), artículo 06.

Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1(1), 121-156.

Moreno García, C. (2007) Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. *Revista de Educación*, 343, 15-34.

OIM. (2010). Migración y transnacionalismo: oportunidades y desafíos. Taller del diálogo internacional sobre la migración “La migración y el cambio social”, 9 y 10 de marzo de 2010, Organización Internacional para las Migraciones.

Pennycook, A. (2004). History: After 1945. En: Byram, M. (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 275–282.

Pérez Milans, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural. Madrid: CREADE. Pp. 113-146.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Polio, C. G., Y Duff, P. A. (1994). Teachers’ language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target-language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313–326.

Rivera, K. (1990). Developing native language literacy in language minority adult learners. ERIC Digest.

Rocca, L. (2008). *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*. Perugia: Guerra Edizioni.

Schweers, C. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6–13.

Sorolla Fernández, I. (2011). La nueva Babel: la dimensión lingüística de la migración internacional, El Observatorio.

Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken, NJ: John Wiley.

Strei, G. (1992). Advantages of native language literacy programs: Pilot project. *TESOL Refugee Concerns Newsletter*.

Vedovelli, M. (2010). *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo*. Rimini: Edup.

**TEXTO 6. ADQUISICIÓN DE LA L2 EN REFUGIADOS: ENTRE EL IMPERATIVO DEL MONOLINGÜISMO Y LA NECESIDAD DE PLURILINGÜISMO EN CONTEXTO DE MIGRACIÓN FORZOSA**

Capítulo de libro publicado en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Adquisición de la L2 en refugiados: entre el imperativo del monolingüismo y la necesidad de plurilingüismo en contexto de migración forzada. En Francisco Javier Durán Ruiz y Raquel Martínez Chicón (directores). *Migrantes menores y juventud migrante en España y en Italia*. Granada: Editorial Comares. Pp. 292-310. ISBN978-84-9045-877-8.

Pese a los trabajos que demuestran no solo la validez sino la importancia del uso de la lengua materna en la clase de L2, todavía se perpetúa la idea hegemónica que dichas clases tienen que ser impartidas desde un planteamiento monolingüe.

El punto de partida del nuestro trabajo es que el uso de la L1 y el involucramiento de la cultura de origen toman aún más importancia cuando nos referimos a sujetos sensibles como los refugiados. Consideramos pues que las lenguas ligadas al origen juegan un rol importante en el aprendizaje de la L2 y que este colectivo de aprendices puede estar relacionado con necesidades lingüísticas que reflejan su peculiar situación de migrantes forzados. En este contexto nuestros objetivos de investigación han sido de:

- Estudiar las relaciones de los estudiantes refugiados adultos con las lenguas habladas.
- Identificar a través de la observación participante, los efectos particulares del uso de lenguas diferentes de la L2 en clase de la L2, poniendo particular atención sobre la L1 de los aprendices y otras lenguas relacionadas con sus orígenes.
- Analizar las necesidades lingüísticas de esta clase de aprendices.

Desde un trabajo de corte etnográfico trataremos de demostrar como el uso de la lengua y cultura de origen tiene una importante incidencia tanto en los resultados escolares como en la integración social de los refugiados. Para ello se han utilizado como instrumentos de recogida de información la observación participante en clase de italiano durante la cual se han realizado entrevistas y cuestionarios a estudiantes refugiados.

En los resultados, se evidencian las situaciones en que se beneficia del uso de otras lenguas en clase de L2 con objetivos tanto didácticos como sociales, así como las necesidades plurilingüísticas manifestadas por los refugiados.



Desde este trabajo, emerge la necesidad de valorizar y apoyar el plurilingüismo en cuanto a su incidencia en las necesidades reales de los refugiados vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en clase como a sus proyectos de vida.

## **1. MARCO TEORICO Y ESTADO DE LA CUESTION: LOS CURSOS DE SEGUNDA LENGUA Y EL MONOLINGÜISMO EN CLASE**

La didáctica en contextos migratorios es un ámbito reciente de la enseñanza de la L2, constituyéndose con un carácter especializado a causa de la creciente presencia de inmigrantes y de las políticas migratorias que invocan a la integración lingüística. En este ámbito, lo relativo a la enseñanza de refugiados hasta ahora no ha recibido la atención adecuada, debido, por un lado, a la dificultad de acceso por los investigadores a los centros de acogida y, por otro, al hecho que la presencia de los refugiados se ha vinculado a menudo más a un problema de control de flujos migratorios que a la posibilidad de nuevas estrategias de enseñanza y necesidades educativas (Pinson y Arnot, 2007).

Desde esta perspectiva, se necesita profundizar sobre las peculiaridades de este colectivo de estudiantes.

Un aspecto de interés es el uso social de las lenguas, debido al rol que estas juegan en el desarrollo y en el mantenimiento de la identidad, especialmente en sujetos que se marchan de su país de origen de manera forzosa. De hecho, la lengua materna está vinculada con la identidad del individuo y por eso se relaciona con sus orígenes (Krumm y Plutzar, 2008). Pese a la importancia de la lengua materna, los ideales europeos de plurilingüismo que rompen con las dicotomías de L1/L2 (Landone, 2004) y los beneficios sustentados por evidencias científicas que el uso de la lengua materna tiene en el

aprendizaje de una segunda lengua (véase por ejemplo: Auerbach, 1993; Hall y Cook, 2012), muy a menudo se da por sentado que los cursos de segunda lengua tienen que impartirse según un enfoque monolingüe en la segunda lengua (Auerbach, 2016). Además, los enseñantes que se adhieren al monolingüismo en clase utilizan mecanismos de punición en caso de uso de la lengua materna, con el argumento que hablar la lengua materna en clase no permite el aprendizaje de la L2. En este sentido, según el análisis de Auerbach (1993), la imposición del monolingüismo en clase es un asunto político, siendo la directa manifestación de las relaciones de poder en la sociedad, que de esta manera se perpetúan. Dichas relaciones de poder se reproducen en el aprendizaje, porque a través del uso exclusivo del monolingüismo, las experiencias lingüísticas del aprendiz en otras lenguas no son reconocidas ni consideradas y ello influye negativamente sobre el aprendizaje de la segunda lengua (Phillipson, 1992). En este sentido, es importante que las lenguas que sufren un desempoderamiento ya fuera de la clase, sean al contrario valorizadas en el aula (Auerbach 2016).

Desde un punto de vista pedagógico y social, varios son los aspectos a favor del uso de la lengua materna en la clase de L2. Encontramos estudios que destacan su utilidad en caso de lenguas muy diferentes (Duff y Polio, 1990) pero también para objetivos de tipo social como, por ejemplo, para demostrar empatía al aprendiz (Polio y Duff, 1994; Kim y Elder's, 2008; Littlewood y Yu, 2011). Otras investigaciones apuntan a que el favorecimiento del uso de la lengua materna en los primeros niveles de aprendizaje promueve la adquisición de la L2 y permite reducir las barreras afectivas, lo que implica un mejor resultado de aprendizaje (Garcia, 1991; Rivera, 1990).

Otra cuestión que cabe señalarse es que en las clases de L2 para inmigrantes no solo se encuentran diferencias lingüísticas y culturales, sino también de niveles, así que muy a

menudo en la misma clase hay estudiantes no alfabetizados y otros con niveles de estudio elevados. A este propósito, se ha demostrado que el monolingüismo en estos contextos dificulta la adquisición de los que no están alfabetizados, llevándolos a desanimarse y abandonar el curso. Esta experiencia provoca en este tipo de estudiantes una falta de estima que puede tener consecuencias también en el ámbito laboral y personal (Strei, 1992; Klassen, 1991). Además, ha sido probado que el monolingüismo mismo en clase de L2 para adultos es un motivo de estrés (Brooks-Lewis, 2009). Al contrario, el trabajo de Hemmindinger (1987) evidencia el beneficio que el uso de la L1 tiene en clase de inglés L2 para refugiados. En la misma dirección, otros trabajos han demostrado que el uso de la lengua materna juega un papel importante en la formación de actitudes positivas hacia la segunda lengua, lo que influye en la motivación para su aprendizaje (Schweers, 1999).

Finalmente, cabe señalar que también el uso de la lengua materna del estudiante por parte del docente puede aumentar la motivación del aprendiz. De hecho, un aprendiz que ve a su docente intentar hablar una lengua que no maneja perfectamente puede ser estimulado a intentar hablar la L2 de la misma manera (De Oliveira, Gilmetdinova y Pelaez-Morales, 2016).

## **2. METODOLOGIA, CONTEXTO DE ESTUDIO E INFORMANTES**

Para realizar este trabajo hemos utilizado la etnografía como metodología de investigación, llevando a cabo un periodo de observación participante de dos meses en cuatro clases de segunda lengua en dos centros de Salento (Italia). Concretamente, en tres clases de un centro que se ocupa de la educación de los adultos y en otra clase de un centro que atiende la acogida de los solicitantes de asilo y refugiados. Con el objetivo

de garantizar el anonimato y la protección de la identidad de dichas entidades, se hará referencia a ellas utilizando códigos identificativos. Se utilizará el acrónimo CEA para referirse al centro de educación de adultos y CAR para el centro de acogida de refugiados. De manera similar, para referirnos a los informantes, utilizaremos un código formado por la letra "R" (para referirnos a los refugiados) seguida de un número con el objetivo de diferenciar los informantes, en tercer lugar una letra que identifica la fuente del fragmento de texto (C para cuestionario, E para entrevista y H para diario de campo) y por último, el país de procedencia (por ejemplo: R1C, Somalia; R2E, Pakistán; R3H, Egipto). De mismo modo utilizaremos la letra "D" para los docentes, seguida por un número identificador, la fuente del fragmento de texto y el código identificativo de la entidad (por ejemplo: D1E, CEA; D2H, CAR).

La muestra de nuestro estudio está formada por veintitrés individuos refugiados de edades comprendidas entre dieciséis y treinta y siete años, que llevan en Italia entre un mes y un año y cinco meses. De los veintitrés sujetos, seis son mujeres y los restantes diecisiete son varones. Las procedencias quedan representadas del siguiente modo: siete aprendices de Nigeria, tres de Gambia, dos de Somalia, dos de la Costa de Marfil, dos de Pakistán, uno de Mauritania, uno de Egipto, uno de Guinea, uno de Guinea Bissau, uno de Níger, uno de Sierra Leona, y uno de Ghana. Procedentes de países plurilingües, estos estudiantes hablan de dos a cinco lenguas, con la excepción de dos estudiantes que hablan solo una lengua. Además de sus lenguas maternas, la casi totalidad de los informantes habla una lengua europea, oficial en sus país de orígenes, que sirve como lengua vehicular con otros compañeros de clase y con los docentes, estas son el inglés, el francés o el portugués. Por otro lado, las lenguas habladas por nuestros informantes son: edo, esan, twi, fula, wolof, mandinka, soninké, diakanké, malinké,

balanta, criollo, dyula, yoruba, hausa, somalí, urdo, sindi, punjabi, árabe, inglés, francés, portugués y finalmente, aun con un nivel todavía muy bajo, italiano.

Como instrumentos de recogida de información hemos empleado el cuestionario (veintitrés) y la entrevista semiestructurada (seis). Durante el periodo de observación en clase, una de las investigadoras ha jugado el papel de docente y mediadora cultural, y ha podido utilizar algunas de las lenguas del repertorio de los estudiantes, principalmente inglés, francés, árabe y wólof, con el objetivo de averiguar los beneficios aportados a partir de su uso, tal y como se detallará en los siguientes apartados. Cabe señalar que en nuestro trabajo hemos tenido todo el apoyo de los docentes. De hecho, aun antes de nuestra intervención ellos ya utilizaban el inglés como lengua vehicular para facilitar la comprensión en clase, a pesar de que “no deberían”. En este sentido uno de ellos nos pidió explícitamente no decirlo a nadie porque podría causarle no pocos problemas. Esta realidad de partida nos ha puesto de manifiesto que la “regla latente del monolingüismo” en clase es un método impuesto pero no siempre aplicable y que sobre todo no es compartido por los propios docentes.

Con respecto a los cuestionarios y a las entrevistas, han sido realizados con el objetivo de analizar la relación de los estudiantes refugiados con las lenguas habladas y el italiano como segunda lengua, e identificar de manera particular las necesidades lingüísticas de los refugiados.

### **3. LENGUAS EN USO EN EL AULA DE L2 Y VALOR DE LA LENGUA DE ORIGEN COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN**

Introducir en la clase de L2 la lengua de origen del refugiado puede estimular la motivación para aprender la nueva lengua, y favorecer que se tenga menos sentimiento

de “extranjero” en una tierra “diferente”. De hecho, como ha demostrado Schweers (1999), el uso de la L1 favorece la construcción de actitudes positivas hacia la L2, factor que contribuye a aumentar la motivación para el aprendizaje. Esto significa dar importancia no solo a la lengua de origen, sino disminuir las distancias geográficas que separan el país de acogida con él de origen, reconociendo la identidad de la persona y valorando sus orígenes. Después de todo, los inmigrantes forzosos se encuentran en el país de acogida a menudo sin ningún lazo familiar, sin trabajo y compartiendo habitaciones con ciudadanos de diferentes nacionalidades. Por este motivo, los únicos momentos de comunicación que ellos tienen son con otros refugiados o con los profesionales que se ocupan de su acogida, con los que no comparten lengua, cultura y a menudo ni orientación religiosa. A esto es necesario añadir, por un lado, los posibles sentimientos de rechazo del refugiado hacia la tierra de origen y/o la tierra de recepción y, por el otro, también la posibilidad que el refugiado se sienta rechazado por la tierra de origen y/o por la tierra de recepción. Ello nos ayuda a entender, al menos en parte, el sentimiento de exclusión y de inestabilidad identitaria que los refugiados se pueden encontrar en el nuevo país.

Ninguno de los refugiados de nuestro estudio trabaja y los únicos contactos que tienen con los italianos son con los trabajadores que se ocupan de su acogida y con los docentes de italiano. Es a través de estos que los refugiados pueden conocer el país, su cultura, su lengua y empezar a desarrollar la idea que les permitirá comprender el papel que jugará este país en su vida. Las relaciones con los docentes puede ser en este sentido una manera de acercarse a la población local y establecer relaciones con el nuevo ambiente.

#### 4. LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN EN LA CLASE DE L2

Asumir el *diktat* del monolingüismo en clase de L2 no es fácil por el carácter multinivel y multilingüe que caracteriza la composición de los grupos-clase. Por otro lado, dicho imperativo implica una dificultad relacional, lo que lleva al docente a evadirlo para facilitar su trabajo. No todos los enseñantes asumen en su práctica docente el monolingüismo, como demuestra el estudio de Littlewood y Yu (2011). Esta es la tendencia observada en nuestro estudio. Merece la pena destacar el caso de una de los docentes que nos solicita nuestro apoyo como mediadora lingüística con los alumnos, la cual muestra su preocupación por que se sepa más allá de las paredes de su aula que en ella se utilizan otras lenguas que no son estrictamente la italiana. De hecho en una de las primeras clases a la que asistimos le preguntamos si teníamos que hablar con ellos solo en italiano, nos respondió del siguiente modo:

“guarda, è una cosa impossibile come vedi... a volte è difficile capirsi anche in inglese, molti di loro non han studiato e non sanno che significa andare a scuola, ad alcuni insegniamo a tenere la penna in mano, c'è bisogno di una lingua per capirsi<sup>55</sup>” (D1E, CEA).

Al hacer alusión a nuestras eventuales conversaciones con el director de la escuela nos puntualiza:

“che sia chiaro che qui si parla solo italiano, tu non hai mai sentito parlare in inglese qui<sup>56</sup>” (D1E, CEA).

---

<sup>55</sup> Trad.: “oye, es algo imposible como ves... es difícil entenderse a veces aun en inglés, muchos de ellos no han estudiado y no saben que significa ir a la escuela, a algunos enseñamos a mantener el bolígrafo en mano, necesitas una lengua para entenderte”. La traducción es nuestra.

<sup>56</sup> Trad.: “que quede claro que aquí se habla solo italiano, tu nunca has oído hablar inglés aquí”. La traducción es nuestra.

En nuestras interacciones con los estudiantes refugiados durante el periodo de observación, el papel que el uso de la lengua de origen tiene para estimular las relaciones con el nuevo ambiente ha sido bien claro. En los siguientes apartados, fruto de nuestro trabajo de campo, ilustraremos tres motivos por los que se emplea la L1 en las clases de italiano como L2. El primero está relacionado con la presencia de dificultades de aprendizaje en los estudiantes por poseer un nivel lingüístico diferente al del resto de la clase, el segundo se vincula a la reciente incorporación de estudiantes en clase y el tercero con el uso de las lenguas nacionales de origen como lenguas francas. A lo largo del trabajo de campo hemos identificados distintas situaciones en las que las lenguas de origen o nacionales de los estudiantes son utilizadas, estas son para:

- favorecer su participación e involucramiento en clase;
- discutir sobre problemas personales del alumno;
- contestar a discursos iniciados por el alumno con la misma lengua;
- discutir sobre acontecimientos relativos al país de origen cuando iniciados por el alumno;
- favorecer dinámicas de aprendizaje cooperativo entre estudiantes de la misma lengua;
- afrontar problemas como riñas entre estudiantes o situaciones de malestar en clase;
- fomentar la atención de los estudiantes en clase;
- servir soporte de los procesos de alfabetización;
- explicar conceptos complejos de la L2;
- explicar conceptos que no han sido entendidos con la explicación en L2.



#### 4.1. Uso de la L1 en caso de dificultades de aprendizaje

Con el objetivo de estimular la participación de los estudiantes con mayores dificultades en el aprendizaje, en nuestra labor de apoyo a la docente responsable de la clase de italiano L2, hemos utilizado palabras o pequeñas frases de la lengua de origen, a veces anteriormente buscadas en internet como en el caso de la lengua wolóf. Este último es el caso específico de tres estudiantes, una de origen senegalés y dos gambianos. Los tres presentaban un nivel académico menor con respecto al resto de la clase (los cuales ya escribían y leían sin dificultad en italiano) porque estaban escasamente alfabetizados en su lengua materna y ello repercute en el aprendizaje de la segunda lengua.

Este aspecto representa una desventaja mayor en los estudiantes adultos, cosa que nos viene confirmada por la estudiante senegalesa. Ella, al poder comunicarse en francés con nosotros busca un momento discreto y con voz baja y aproximándose, como si debiera confiar un secreto del cual siente vergüenza pues no quiere que los otros lo oigan, nos expresa sus dificultades en la lectura:

“Je suis pas allée à l'école<sup>57</sup>”. (R1H, Senegal).

Y a pesar de que le decimos que no hay ningún problema, insiste:

“Oui, mais écoute, je suis pas allée à l'école, jamais. Toi, aide-moi<sup>58</sup>”. (R1H, Senegal).

Esta dificultad genera en los aprendices un comprensible sentido de inadecuación y estrés visible durante el desarrollo de la lección. Estas reacciones, como ya describió Strei (1992) y Klassen (1991) pueden ampliarse a otras esferas del individuo, comprometiendo también el ámbito laboral y personal, fuera de la clase. Algunos de nuestros informantes a veces dirigían sus miradas al cuaderno, pretendiendo seguir la

---

<sup>57</sup> Trad.: “yo nunca he ido a la escuela”. La traducción es nuestra.

<sup>58</sup> Trad.: “sí, pero mira yo nunca he ido a la escuela, nunca. Tú, ayúdame”. La traducción es nuestra.

lectura y otras veces manifestaban menor interés y ganas por aprender. El acercamiento que hemos realizado a los estudiantes a través del uso de palabras y pequeñas frases en wólof ha resultado inmediatamente positivo. Los aprendices, sorprendidos por oír palabras para ellos familiares y percibiendo un interés hacia su propia lengua, se convierten improvisadamente en enseñantes, a la vez que han aprendido palabras y frases de la segunda lengua a través del intercambio lingüístico desde un enfoque contrastivo. Señalamos como ejemplo la sorpresa y curiosidad que uno de ellos nos manifiesta al oír nuestro saludo en wólof, levantando sus ojos hacia nosotros nos dice: “But did you speak Wolof? Who taught you? And do u you know how to answer?<sup>59</sup>” (R2H, Gambia).

Por consiguiente ambas partes, estudiante y docente-investigadora, ocasionalmente han sido a la vez estudiante y enseñante, aprendiendo las mismas palabras o breves frases en la lengua del “otro”. De este modo la confianza de los aprendices ha mejorado y las reticencias a hablar reducidas, como ya recogía De Oliveira, Gilmetdinova y Pelaez-Morales (2016) en su trabajo. Gracias a este acercamiento recíproco y una progresiva alfabetización ellos han adquirido una mayor confianza y motivación para el aprendizaje del italiano y finalmente han superado el examen con resultados positivos.

#### **4.2. Uso de lenguas diferentes de la L2 en el caso de los recién incorporados**

El uso de la lengua de origen ha resultado ser estimulante con estudiantes recién llegados y con orientación religiosa diferente de la del país de acogida. Hemos podido observar que en las primeras lecciones de lengua, algunos aprendices víctima de

---

<sup>59</sup> Trad.: “pero, ¿has hablado en wólof? ¿Quién te lo ha enseñado? ¿Y sabes cómo se contesta?” La traducción es nuestra.

migración forzosa están menos dispuestos al aprendizaje y tienen una actitud bastante negativa, incluso de rechazo a la lección. Algunos por ejemplo, no traen a clase el material escolar y no se interesan por la lección, otros piensan en jugar con el móvil, a veces escuchando música de su país. Algunos, incluso, contestan mal al docente utilizando su propio idioma, aprovechando que este la desconoce. Al respecto hemos presenciado conversaciones de este tipo:

Docente D1: “Adesso facciamo l’esercizio sotto” (D1H, CEA)

Estudiante R3: “لا” (R3H, Egipto)

Y aun rechazando la lección:

Docente D1: “Dai, un’altra mezzora e abbiamo finito” (D1H, CEA)

Estudiante R3: “(palabrotas en árabe contra el docente)” (R3H, Egipto)

Docente D1: “Che dici? Non ti capisco” (D1H, CEA)

Estudiante R3: “يالله عالبيت” (R3H, Egipto)<sup>60</sup>

El reconocimiento de un ambiente familiar juega en este caso un papel importante, tal y como hemos observado. Como evidencia describiremos el caso de un aprendiz de Sierra Leona, que en sus primeras clases demostraba una actitud nerviosa y de rechazo a la lección y lamentaba el hecho de tener dificultades en la comprensión, reaccionando con cólera frente a ejercicios en clases con expresiones como:

“no capito, I didn’t study this, too difficile!<sup>61</sup>” (R4H, Sierra Leona).

---

<sup>60</sup> Trad.: Docente D1: “Ahora hacemos el ejercicio abajo” (D1H, CEA)

Estudiante R3: “no” (R3H, Egipto)

Y aun rechazando la lección:

Docente D1: “Animo, otra media hora y hemos terminado” (D1H, CEA)

Estudiante R3: “(palabrotas en árabe contra el docente)” (R3H, Egipto)

Docente D1: “¿Qué dices? No te entiendo” (D1H, CEA)

Estudiante R3: “vamos a casa” (R3H, Egipto).

La traducción es nuestra.

<sup>61</sup> Trad.: “¡yo no lo entiendo, no he estudiado esto, es demasiado difícil!” La traducción es nuestra.

Así como con un estudiante pakistaní, repatriado después de haber intentado escapar de Italia, el cual reaccionaba de la misma manera o bien no contestaba al docente, pretendiendo no dar oír lo que se le decía.. Muestra de ello recogemos el siguiente fragmento:

Docente D1: “M., me lo dici tu il verbo andare?” (D1H, CEA)

Estudiante R5: - no contesta y mira el móvil – (R5H, Pakistán)

Docente D1: “Dai, M., non è difficile” (D1H, CEA)

Estudiante R5: “prossima volta” (R5H, Pakistán)<sup>62</sup>

Ambos estudiantes, junto con otros, son de religión musulmana y aunque no hablen árabe, conocen algunas palabras de esta lengua, idioma sacro de la religión coránica. Además, algunas nociones de lengua árabe son generalmente adquiridas también entre los refugiados de origen africano de otra religión, porque los refugiados que llegan a Italia pasando por Libia, aprenden generalmente algo de esta lengua. Con el objetivo de acercarnos a estos estudiantes y ayudarlos a integrarse en la clase, hemos aprovechado nuestro conocimiento de la lengua árabe, utilizando algunas palabras y pequeñas frases especialmente durante los primeros días de estos alumnos en la clase. Se ha recurrido a simples palabras como *mashalla*, término utilizado para felicitar invocando la protección de Dios; *inshallah*, palabra correspondiente al “si Dios quiere” o *alhamdulillah*, construcción que se utiliza para dar las gracias a Dios por algo. Al utilizar estas expresiones u otras similares, los estudiantes de Sierra Leona y Pakistán se han quedado muy sorprendidos. Podemos presentar una situación concreta en la que para acortar

---

<sup>62</sup> Trad.: Docente D1: “M., ¿me dices tú el verbo ir?” (D1H, CEA)

Estudiante R5: - no contesta y mira el móvil – (R5H, Pakistán)

Docente D1: “Animo, M., no es difícil” (D1H, CEA)

Estudiante R5: “la próxima vez” (R5H, Pakistán).

La traducción es nuestra.

distancia con el aprendiz pakistaní, que participa poco en clase, ante su intervención le felicitamos empleando la palabra árabe *mashalla*. A continuación podemos comprobar la reacción del estudiante y sus compañeros:

Investigadora: “إما شاء الله è quasi tutto corretto!”

Estudiante R5: levanta los ojos y pide “sei musulmana?” (R5H, Pakistán)

Investigadora: “parlo un poco di arabo”

Estudiante R4: “parli arabo? Where did you learn it?” (R4H, Sierra Leona)

Investigadora: “l’ho studiato per qualche anno”

Estudiante R4: “studiato? Dimmi, tu come dici ‘ho fame’?” (R4H, Sierra Leona)

Investigadora: “أنا جوعانة”

Estudiante R4: “It’s true, she speaks Arabic!!” (R4H, Sierra Leona)<sup>63</sup>

El cambio de actitud de estos aprendices hacia la investigadora (para ellos, docente) ha sido inmediato. Movidos por la curiosidad y la sorpresa por algo que no esperaban encontrar y pensaban haber dejado en su país se han acercado primero a la docente-investigadora y a través de esta relación también a la lengua italiana, participando más en la clase y reconociendo en la investigadora una figura de apoyo, a la cual pedir ayuda en caso de necesidad. De hecho, si antes estos estudiantes no manifestaban interés hacia la lección sino rechazo y quejas continuas, la aproximación a la docente-investigadora ha sido un primer paso de apertura hacia la lengua y la población italiana,

---

<sup>63</sup> Trad.: Investigadora: “¡Lo que quiere Allah (en árabe) está casi todo correcto!”

Estudiante R5: levanta los ojos y pide “¿eres musulmana?” (R5H, Pakistán)

Investigadora: “hablo un poco árabe”

Estudiante R4: “¿hablas árabe? ¿Dónde lo has aprendido?” (R4H, Sierra Leona)

Investigadora: “lo he estudiado durante algunos años”

Estudiante R4: “¿lo has estudiado? Dime, ¿cómo se dice ‘tengo hambre?’” (R4H, Sierra Leona)

Investigadora: “tengo hambre(en árabe)”

Estudiante R4: “¿es verdad, habla árabe!” (R4H, Sierra Leona).

La traducción es nuestra.

con la que se comparte el conocimiento de la lengua árabe, acortando de este modo las distancias. Aunque hayan influido también otros elementos -por ejemplo, una mejora general de la experiencia de aprendizaje debida a la integración en clase-, el acercamiento a la docente-investigadora ha contribuido visiblemente a mejorar la relación de estos aprendices con los italianos. De hecho, a través de la instauración de relaciones de confianza, respecto o amistad con los docentes (que a menudo son los únicos italianos con los que se relaciona este tipo de alumnado), se puede acortar la distancia social con el país de acogida y cultivar la motivación para el conocimiento de la lengua y cultura italiana. Esto se pone de manifiesto en ocasiones en las que los estudiantes, que antes no mostraban ningún interés por la lección, llegan a interesarse no solo por conocer el significado de palabras italianas, sino también por las tradiciones locales, tal y como hemos podido observar en distintas situaciones. Merece la pena hacer referencia a una de ellas en la que uno de los estudiantes nos muestra un video de un baile local de Italia y nos pregunta:

“You know how to dance this? I like this music, why don't you teach to dance it one day?<sup>64</sup>” (R4H, Sierra Leona).

Es importante señalar que el docente es para el aprendiz refugiado no solo la mera figura de enseñante, sino también uno de los pocos contactos que él tiene con la sociedad de acogida. En este sentido, reconocer en el docente alguien que comparte no solo el conocimiento de la lengua de origen sino también algo de su propia religión, ha resultado tener un efecto muy positivo en el desarrollo de una actitud favorable hacia el nuevo país y el aprendizaje del italiano. En otras palabras, se han acortado las

---

<sup>64</sup> Trad.: “¿Tú sabes bailar así? Me gusta esta música, ¿porque un día no nos enseñáis a bailarlo?” La traducción es nuestra.

distancias y el estudiante se ha sentido al menos un poco más cerca de la sociedad italiana. Lo que subyace es que el docente tiene, en este contexto de enseñanza, un papel dual. Es decir, enseñante y mediador cultural.

#### **4.3. Uso de la L1 como lengua vehicular**

En la línea de lo expuesto en el apartado anterior podemos apuntar que de manera general se da el uso de lenguas francas como el francés o el inglés, lenguas coloniales oficiales en muchos países de los que proceden los estudiantes. Al llegar al CEA, el conocimiento de la lengua francesa por la investigadora ha sido bien acogido por la docente titular, debido a su dificultad para comunicarse con los hablantes francófonos en esta lengua. Por lo que la investigadora ha jugado también el papel de mediadora lingüística, apoyando el trabajo de la docente y asistiendo a los hablantes de la lengua francesa. Para los estudiante de habla francesa (dos estudiantes de la Costa de Marfil y uno de Guinea) tener alguien con quien hablar en francés, ha sido de gran ayuda, no solo para entender mejor la lección, sino también para participar visiblemente en la dinámica de clase. De hecho, una vez más, estos estudiantes han jugado el papel de profesor, corrigiendo los errores que la investigadora y la docente cometían al hablar o escribir la lengua francesa. Siendo así más participes en las lecciones y estableciendo una relación más cercana con la docente y la investigadora, este grupo de aprendices han ganado más confianza al hablar italiano, interviniendo más a menudo durante el desarrollo de la lección. Además, utilizando ambas lenguas, el italiano y el francés, han tomado más conciencia sobre las semejanzas de estas lenguas lo que facilita el aprendizaje de lenguas con las mismas raíces, tal y como demuestra el siguiente fragmento de conversación:

Estudiante R7: “Maestra, scusa, on dit comment laver en italien?” (R7H, Costa de Marfíl)

Investigadora: “Si dice: lavare”

Estudiante R7: “Ah, lavare, ça se ressemble à laver!” (R7H, Costa de Marfíl)

Investigadora: “Sì, è come mangiare/manger, il y en a beacoup de verbs comme ça”

Estudiante R7: “aaah, c’est la fin du verbe qui change!” (R7H, Costa de Marfíl)<sup>65</sup>

Evidencias de este tipo encontramos en trabajos previos de De Oliveira, Gilmetdinova y Pelaez-Morales (2016).

De nuevo es necesario señalar como la L1 juega un papel muy importante en la integración del estudiante sea en clase o en la sociedad de acogida, acortando las distancias con los docentes, es decir, con los únicos representantes de esta sociedad con los que ellos se relacionan.

Finalmente, cabe señalar que a través de estas experiencias lingüísticas, estudiantes que al comienzo se habían mostrados no solo menos dispuestos al aprendizaje del italiano sino también descontentos por venir a clase, han empezado a manifestar más interés y participación en el aula. Sirva como ejemplo el siguiente fragmento en el que el aprendiz pakistaní que apenas participaba en clase, una vez coge confianza empieza a ser más activo:

Estudiante R5: “Posso io prova, maestra? (R5H, Pakistán)<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Trad.: Estudiante R7: “Maestra, disculpa, ¿cómo se dice *laver* en italiano?” (R7H, Costa de Marfíl)

Investigadora: “Se dice: *lavare*”

Estudiante R7: “Ah, *lavare*, se parece a *laver*!” (R7H, Costa de Marfíl)

Investigadora: “Sí, es como *mangiare/manger*, hay muchos verbos así”

Estudiante R7: “¡aaah, es la fin del verbo que cambia!” (R7H, Costa de Marfíl)

La traducción es nuestra.

<sup>66</sup> Trad.: Docente D1: “¿Quién viene a la pizarra?” (D1H, CEA)

Estudiante R5: “¿Puedo intentar yo, maestra? (R5H, Pakistán)

La traducción es nuestra.



Por otro lado, la cercanía a los docentes ha permitido el establecimiento de una relación no solo de confianza sino casi de amistad, de hecho hemos recibido junto con la docente-titular del grupo invitaciones a celebraciones de carácter familiar:

“Maestra, I want to tell you that one of these days I am going to make a party, because my wife has gave birth. If you can tell me when you are free, I can organize...<sup>67</sup>” (R5H, Pakistán).

De hecho, este aprendiz que se mostraba desinteresado en la clase, no solo empieza a interesarse un poco por la lengua italiana, sino que también manifiesta la voluntad de establecer relaciones más estrechas con los italianos que conoce, representados en este caso por los docentes.

## **5. NECESIDADES LINGÜÍSTICAS DE LOS REFUGIADOS**

### **5.1. Aprender y/o practicar lenguas francas**

Para entender hasta qué punto la elección del monolingüismo en clase y el aprendizaje de la lengua del país de destino están conectados con las vidas de los refugiados, es importante conocer las necesidades lingüísticas que estos sujetos tienen a la luz de sus proyectos de vida.

Desde el análisis del discurso de nuestros informantes es evidente como sus vidas están todavía en proceso de planificación, sus proyectos futuros no están todavía claros y sus identidades lingüísticas se encuentran en una fase de transición. Una fase en que sus repertorios lingüísticos están en formación y la elección de las lenguas que se añadirán a ellos dependerá básicamente de sus elecciones de vida dictadas en buena parte por el

---

<sup>67</sup> Trad.: “Maestras, quería deciros que en uno de estos días voy a organizar una fiesta, porque mi mujer ha dado a la luz. Si me dices en qué día estáis disponibles, puedo organizar...” La traducción es nuestra.

destino. Catorce de los veintitrés refugiados de varias procedencias consideran la posibilidad de moverse hacia otros países, aunque algunos aún no tienen las ideas claras sobre el dónde (ocho de veintitrés) y otros si fuera posible les gustaría regresar a su país de origen (dos de veintitrés). No obstante es común el sentimiento de incertidumbre entre ellos, así como el deseo de aprender las lenguas francas comunitarias con el convencimiento que a través de ellas podrán establecerse en países considerados más ricos que Italia, donde poder encontrar un trabajo, establecerse y formar una familia o simplemente para trabajar durante algunos años hasta que las condiciones de su país de origen vuelvan a ser favorables para volver.

Al respecto podemos aludir a algunos ejemplos que reflejan necesidades y situaciones comunes en nuestra muestra. Como el caso de un joven ciudadano guineano de dieciséis años, él nunca ha trabajado ni estudiado y se encuentra en Italia hace un año. En su caso es muy clara la incertidumbre sobre el futuro. Declara encontrarse bien en Italia y que se quedaría en ella, pero al mismo tiempo sabe que necesita aprender otras lenguas, concretamente el inglés y mejorar su francés, porque como él dice:

“elles me permettront de circuler aisement dans le monde<sup>68</sup>” (R8C, Guinea).

Este informante también demuestra una considerable apertura cultural y curiosidad hacia las lenguas, expresándose del siguiente modo:

“dans ma vie, je ne veux jamais m’arreter à apprendre une langue quelque-soit<sup>69</sup>” (R8C, Guinea).

Con ello parece anticiparnos su ‘circulación en el mundo’ en busca de estabilidad. De la misma manera se manifiesta otro joven de Costa de Marfil, un año mayor (diecisiete

---

<sup>68</sup> Trad.: “ellas me permitirán circular fácilmente en el mundo”. La traducción es nuestra.

<sup>69</sup> Trad.: “en mi vida no quiero nunca parar de aprender lenguas lo que sea que sea”. La traducción es nuestra.

años). Él considera importante aprender dos lenguas europeas que para él son lenguas universales, como nos demuestran sus palabras:

“l’anglais et l’allemand parce que c’est la langue universelle<sup>70</sup>” (R9C, Costa de Marfíl).

Nuestro informante todavía no sabe dónde va a vivir pero reconoce que estas lenguas le pueden ayudar a desplazarse. La incertidumbre sobre el futuro se enlaza en este sentido con la necesidad de tener un repertorio lingüístico vario que pueda abrirle posibles puertas. Una vez más, el futuro es incierto, él aún no logra programar cuánto tiempo se va a quedar en Italia, nos dice:

“seul le destin le dira, parce que ne depend pas de moi<sup>71</sup>” (R9C, Costa de Marfíl).

Su vida entera está vinculada a la casualidad, no planteándose aún un proyecto de vida.

Tal y como responde en el cuestionario a la pregunta ¿en qué país quieres vivir?:

“où le destin m’envoie<sup>72</sup>” (R9C, Costa de Marfíl).

No son solo los más jóvenes de la muestra los que manifiestan esta incertidumbre sino también los de mayor edad, por ejemplo un joven de treinta y cinco años de Níger también quiere aprender inglés y francés porque:

“perché tutto mondo parla<sup>73</sup>” (R10E, Níger).

Por otro lado, el conocimiento de otras lenguas resulta importante laboralmente. De hecho él no se quedará en Italia si no encuentra trabajo, así lo expresa R10:

“quando progetto finito, lavoro sì, qui, lavoro no, vado<sup>74</sup>” (R10E, Níger).

## 5.2. Practicar su propio repertorio lingüístico

---

<sup>70</sup> Trad.: “inglés y el alemán porque son las lenguas universales”. La traducción es nuestra.

<sup>71</sup> Trad.: “solo el destino lo podrá decir, porque no depende de mí”. La traducción es nuestra.

<sup>72</sup> Trad.: “donde el destino me lleve”. La traducción es nuestra.

<sup>73</sup> Trad.: “porque se hablan en todo el mundo”. La traducción es nuestra.

<sup>74</sup> Trad.: “cuando se termina el periodo de acogida en la asociación, si hay trabajo me quedo, si no hay, no”. La traducción es nuestra.

Como se ha señalado anteriormente, el uso de la propia lengua de origen puede servir para romper algunas barreras y acercarse social y culturalmente a los refugiados al país de acogida. No obstante, este no es el único motivo por el cual impulsar el uso de estas lenguas. Desde el estudio realizado, se ha identificado una necesidad general de hablar no solo su propia lengua nativa sino todo su repertorio lingüístico.

Por un lado, hay quien, como un joven chico egipcio de dieciocho años siente la necesidad de continuar el aprendizaje de su propia lengua, el árabe, porque ha interrumpido sus estudios. Se trata de un chico cristiano que se ha escapado de su país porque vivía en una ciudad donde los cristianos son perseguidos y donde hubo ataques terroristas mortales. El vino a Italia solo, dejando toda su familia allí. Cuando le preguntamos qué significa para él continuar el aprendizaje de la lengua árabe nos contesta:

“non voglio dimenticare mia lingua, tutta mia familia parla arabo, non conosco niente parla italiano, quando telefonare a famiglia parlo arabo, è la lingua mio paese<sup>75</sup>” (R3E, Egipto).

Estudiar árabe significa para él continuar de alguna manera la vida que se ha dejado atrás, estableciendo un contacto con sus raíces fruto de la nostalgia. Lo vemos en su cuaderno de italiano, donde en numerosas páginas escribe en su lengua “te quiero mamá”, “te extraño mamá”, mientras que otra veces, no sabiendo todavía que la investigadora pudiera entender su lengua, escribe en la pizarra frases que reflejan, por un lado, su rebeldía de adolescente y, por otro, su particular situación de migrante forzado que acepta con dificultad. Frases como:

---

<sup>75</sup> Trad.: “no quiero olvidarme de mi lengua, toda mi familia habla árabe, ninguno de los que conozco habla italiano, cuando llamo por teléfono a mi familia hablo árabe, es la lengua que se habla en mi país”. La traducción es nuestra.

“انتو ولا حاجه .. احنا اللي صنعنا التاريخ<sup>76</sup>” (R3H, Egipto).

Así como otras palabras que ensalzan su país de origen como:

“مصر أم الدنيا<sup>77</sup>” (R3H, Egipto).

Por otro lado, hay quien, además de su lengua nativa, habla inglés, lengua nacional en su país de origen, y manifiesta su necesidad, a la vez que su frustración, por no poder comunicarse a través de ella con los italianos y en cambio tener que aprender la lengua italiana. De hecho, la comunicación con los compañeros de otros países está garantizada la mayoría de las veces por el conocimiento del inglés, lengua que, según dice otro de nuestros refugiado gambiano, los italianos no hablan. Así lo expresa:

“I need to learn Italian to be able to communicate with the others and clear understand, if I don't talk Italian I can't talk with anybody... Why is it like this here? Nobody speaks English. Why? If I want to say something to somebody in the street, I can't, I must talk in Italian. This is bad<sup>78</sup>” (R6E, Gambia).

Muchas veces, al igual que los sujetos de nuestra muestra, los refugiados llevan consigo un repertorio lingüístico plurilingüe que, aunque sea rico y comprenda lenguas vehiculares, no les permite hablar con los hablantes del país de acogida y se ven obligados a la adopción forzosa de la lengua de este país, independientemente del tiempo que ellos se queden o pretendan quedarse en él.

## 6. CONCLUSIONES

---

<sup>76</sup> Trad.: “vosotros no sois nada, nosotros hemos hecho la historia”. La traducción es nuestra.

<sup>77</sup> Trad.: “Egipto es la madre del mundo”. La traducción es nuestra.

<sup>78</sup> Trad.: “Necesito aprender italiano para ser capaz de comunicar con los otros y comprendernos bien, si no hablo italiano no puedo hablar con nadie... ¿Por qué es así aquí? Nadie habla inglés. ¿Por qué? Si yo quiero decir algo a una persona en la calle, no puedo, tengo que hablar en italiano. Esto es malo.” La traducción es nuestra.

La investigación presentada recoge los resultados de un estudio etnográfico que pretende: a través de la observación participante estudiar los efectos del uso de lenguas diferentes en las clases de L2; y de la entrevista semiestructurada y el cuestionario analizar las necesidades lingüísticas de los refugiados. La primera parte del análisis, de acuerdo con Polio y Duff (1994), Kim y Elder's (2008) y Littlewood y Yu (2011), demuestra que el uso de la lengua materna es útil no solo para objetivos didácticos sino también sociales, como el acercamiento del docente al estudiante y la expresión de emociones por parte de los refugiados. Además, el uso de lenguas diferentes a la L2 conocidas por los estudiantes refugiados se ha demostrado útil para acortar las distancias sociales con el nuevo país y resolver situaciones iniciales de rechazo hacia la lengua, mejorando dichas actitudes (Schweers, 1999). Es más, el uso de otras lenguas familiares para los aprendices, ha mejorado no solo la relación docente-estudiante, sino, a través de esta, la relación con la sociedad italiana. De hecho, el docente de L2 no es solo un profesor de lengua para los refugiados. A menudo es uno de los pocos contactos con el país de acogida que el refugiado tiene y por esto representa el medio a través del cual se acerca a la vida y cultura del país.

Por otro lado, al analizar cuáles son las necesidades lingüísticas de los refugiados, hemos identificado una necesidad general de plurilingüismo. Los refugiados del estudio declaran querer aprender también otras lenguas, que les podrían permitir moverse a otros países. De hecho, la residencia en el país de acogida parece temporánea, por lo que el aprendizaje solo de la lengua italiana es insuficiente. Además, ellos hablan lenguas francas como el inglés y el francés, con las cuales quisieran comunicarse con los italianos pero encuentran dificultades por no encontrar interlocutores que las hablen. En este sentido, las necesidades de los refugiados se reflejan en los principios de

plurilingüismo europeo y de integración bidireccional expresados por la Comisión Europea (Commissione delle comunità europee, 2003; Landone, 2004).

En suma, el uso de la L1 en clase contribuye a acortar las distancias con el país de la L2 y motivar el aprendizaje de su lengua. Además, la imposición de la lengua del país de acogida como único idioma para hablar en clase no solo resulta contraproducente porque limita el aprendizaje de la L2, sino que no refleja las necesidades lingüísticas de los refugiados. De hecho, fuera de la clase y para el futuro de estos, necesitan hablar también otras lenguas, por lo cual no solo el monolingüismo italiano es contraproducente para el aprendizaje del italiano mismo, sino que dificulta la práctica de otras lenguas útiles para los refugiados. Finalmente, según estos resultados, sería útil impartir no solo clases de italiano sino también de otras lenguas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Auerbach, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.

Auerbach, E. (2016). Reflections on Auerbach (1993), "Reexamining English Only in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 50(4), 936-939.

Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216–235.

Commissione delle comunità europee (2003). Comunicazione della commissione al consiglio, parlamento europeo, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni su immigrazione, integrazione e occupazione, Bruxelles.

De Oliveira, L., Gilmetdinova, A. y Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30(1), 22-42.

Duff, P. A. y Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.

Garcia, E. E. (1991). Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices. *UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence*.

Hall, G. y Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language teaching*, 45(3), 271-308.

Hemmindinger, A. (1987). *Two models for using problem-posing and cultural sharing in teaching the Hmong English as a second language and first language literacy* (Unpublished master's thesis). St. Francis Xavier University, Antigonish, Canada.



- Kim, S.-H. y Elder C. (2008). Target language use in foreign language classrooms: Practices and perceptions of two native speaker teachers in New Zealand. *Language, Culture and Communication*, 21(2), 167–185.
- Klassen, C. (1991). Bilingual written language use by low-education Latin American newcomers. En D. Barton y R. Ivanic (eds.). *Writing in the community*. 6, 38-57. London: Sage
- Krumm H-J. y Plutzer V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Study V. Council of Europe*, 1-14. Strasbourg, Council of Europe.
- Landone E. (2004). Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palabras Words*, 5.
- Littlewood, W. y Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinson, H. y Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.
- Polio, C. G. y Duff P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target-language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313–326.
- Rivera, K. (1990). Developing native language literacy in language minority adult learners. *ERIC Digest*. Washington, DC: National Clearinghouse on Literacy Education, Center for Applied Linguistics.
- Schweers, C. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6–13.

Strei, G. (1992). Advantages of native language literacy programs: Pilot project. *TESOL Refugee Concerns Newsletter*.

## **TEXTO 7. THE LINGUISTIC INTEGRATION OF REFUGEES IN ITALY**

Artículo de revista publicado en:

Bianco R., y Ortiz Cobo M. (2019). The linguistic integration of refugees in Italy. *Social Sciences*, 8(10):284. (Special Issue "Integration and Resettlement of Refugees and Forced Migrants" by Karen Jacobsen and M. Charles Simpson). ISSN 2076-0760

DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8100284> ISSN 2076-0760

<https://www.mdpi.com/2076-0760/8/10/284/htm>

## **Abstract**

The creation of laws regarding the linguistic integration of migrants has contributed to the change in Italian language teaching, which has had to adapt its materials and methodology to migrants. However, the specific case of refugees has not been specifically assessed, with the exception of experimentation with the Council of Europe toolkit for refugees. This paper aimed to study the linguistic integration of adult refugees in Italy by conducting an ethnography through participant observation and semi-structured interviews between Italian language teachers and refugees. The results of this work show both the teachers' perceptions of the refugees' linguistic integration and the refugees' perceptions of linguistic integration practice. The conclusions highlight the need for more hours of Italian language courses as well as lessons based on specific integration needs. Moreover, this study emphasizes that the integration practice itself implies language learning. A final consideration is made concerning the current integration situation of refugees in Italy.

**Keywords:** refugees; integration; Italy; Italian; education; language

When defining integration, the European Commission states that this phenomenon “should be understood as a two-way process based on mutual rights and corresponding obligations of legally resident third country nationals and the host society” (Commission of the European Communities 2003, p. 17). Nevertheless, the practice of integration is often a unidirectional and assimilative process by which the migrant has to adapt to the

host society by becoming part of it. One of the fundamental aspects of this process is linguistic integration into the host country. In reference to this, Europe has witnessed a shift along the years. In the 1990s, the Council of Europe recommended both the learning of the host country language and the promotion of the immigrants' language in order to maintain their identity. However, the current integration policies have put the focus mainly on the acquisition of the host country's language, which has become a tool with which to make decisions regarding immigrants' legal status (Pulinx et al. 2014; Council of Europe 1985). In this sense, language has acquired a role in migration control (Krumm 2012). Within the Italian territory, starting from the approval of the Italian Law Art. 4-Bis T.U. sull'immigrazione n. 286/98, the integration policies require a certified basic knowledge of the language for immigrants who want to apply for a long-term residence permit (Sergio 2011). Furthermore, according to the recent Italian decree DL n. 113/2018 (converted into Law n. 132/2018), Italian language certification is also required for citizenship applications. Compulsory knowledge of the Italian language draws attention to the assimilatory character of the integration process, which is not a prerogative of Italy as a country, but is rather a common aspect within integration policies all over Europe (Catarci 2014; Pulinx et al. 2014; Locchi 2012). Since the attention toward linguistic integration is mainly linked to the legal status of the immigrant, to date, less importance has been given to the linguistic learning needs of specific types of immigrant students such as refugees (Pinson and Arnot 2007). As a consequence, the language courses provided by EU member states are often not linked to the real needs of the students (immigrants or refugees), hence, there is an emerging necessity to provide courses that cover issues of practical interest such as labor insertion and other aspects of daily life (Fernández Vítóres 2013; Extramiana and Van Avermaet 2011).

The purpose of this article was to contribute to the literature on refugee integration through language learning by investigating the integration practices of refugees and the real needs within the Italian context. On the one hand, researchers have analyzed the perception of teachers regarding the relationship between the integration of refugees and the Italian language courses. On the other hand, they studied the integration of the refugees and its relationship with language knowledge by analyzing the practice experience of the refugees. The analysis of the participant voices is essential to show the real needs and the actual integration practice lived by the refugees themselves, which seems to contrast with the integration policies of the host country. The main results of this paper show the need for language courses tailored to the integration needs of refugees as the existing courses are said to be insufficient for their integration, especially due to the inadequate number of hours provided. On the other hand, from the experience lived by the refugees interviewed, it was demonstrated that language competence is not only a means of assisting with integration, but also the result of the integration itself, since it is possible to improve the linguistic knowledge of the host country's language by socially integrating into the new community.

## **1. ITALIAN LANGUAGE LEARNING BY REFUGEES IN ITALY**

In recent decades, the growth in migration and the necessity to certify the language competence of migrants have increased the attention toward Italian language teaching in migration contexts (Locchi 2012; Sergio 2011). Consequently, new needs have appeared, such as rethinking the Italian didactics, providing alphabetization to adults, and adapting the Italian language certification to migrant users (Minuz et al. 2016; Minuz

and Borri 2016; Borri et al. 2014; Balboni 2008; Rocca 2008). However, these changes have focused on the comprehensive category of 'immigrants', while the specificity of refugees has not been taken into account. In this regard, it is essential to specify that immigrants and refugees are two different kinds of migrants. The main difference lies in the reason that motivates the migration, which influences the migration dynamic. Immigrants decide to move mainly due to economic or familiar causes. For this reason, they are able to plan the migration and choose their final destination. On the contrary, refugees are usually forced to migrate, often due to impelling reasons (e.g., war, natural disaster, etc.). As a consequence, they have no possibility to plan their migration path and do not really choose a final destination. Furthermore, the legal situation regarding the migration status of refugees is different than that of immigrants. Often reaching Italy in illegal ways, refugees' first period in the host country is spent clarifying their legal situation in the country (which it can take up to several months and years). For this reason, they are usually dependent on the host agency, which is responsible of their first social and linguistic integration. In addition, the reasons that cause the migration of the refugees can have an effect on their learning. In this regard, it must be highlighted that refugees' learning abilities can be affected by the presence of mental health issues derived from life events particular to them (wars, persecutions, violence, etc.) (Delaney-Black et al. 2002; Saigh et al. 1997). Conditions of stress that potentially affect their life routine can also be derived from their particular living situation in the host country due to the restrictions that these imply (Campesi 2011; Kirmayer et al. 2011).

The particular needs of refugee students have only recently started to be addressed by Italian didactics. This is occurring especially due to the first phase of experimentation on the toolkit of the Council of Europe for the Education of Adult Refugees (Council of

Europe 2014). This instrument aims to provide recommendations on the linguistic education of refugees through tools and resources designed to assist associations and volunteers who work with refugees. More specifically, it is organized into different sections and contains activities, guidelines and reference lists. The experimentation of this toolkit is taking place inside some selected provincial centers for adult education and training (CPIA), with the aim of specializing in refugees' linguistic education.

CPIA are one of the main entities providing Italian language courses to refugees in Italy. Other institutions include the Protection System for Asylum seekers and Refugees (SPRAR) and the Extraordinary Reception Centers (CAS). CPIA are public schools that offer alphabetization and Italian language courses for non-Italian nationals as well as the preparation of Italians and foreign nationals to obtain their diploma of the first cycle of the education. CPIA alphabetization and Italian language courses are taught to adult migrants and are structured to achieve, within a 200 h course, a basic language competence of Italian, that is to say, the A2 level of The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which is the required level for a long-term residence permit (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 2015). Such a level reflects an initial knowledge of the language, for which a speaker is able to use elementary vocabulary in order to communicate in daily situations (Council of Europe 2001). On the other hand, the courses provided by the SPRAR system to their hosted refugees count with a minimum of 10 h of Italian language taught weekly (SPRAR 2017).

To date, SPRAR have taught Italian language to asylum seekers, unaccompanied foreign minors, and international and humanitarian protection holders. However, it is relevant to say that the provision of Italian language lessons within SPRAR and CAS is undergoing a change. This is due to the recent Italian decree in matters of security, the



DL n. 113/2018, or Decreto Salvini. According to this law, the new protection system would only offer its services to international protection holders and unaccompanied foreign minors, keeping out the asylum seekers and the humanitarian protection holders, categories that have benefited from this system until the Salvini decree. This is because, between the important changes of this law, the so-called Decreto sicurezza abolished humanitarian protection, a widely diffused kind of protection that up until now had granted a permit of stay to more than 20% of asylum seekers (data extracted from *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2017*). As a result of these changes, humanitarian protection holders will be excluded from the hosting system, hence from any integration plan. On the other hand, asylum seekers will be hosted exclusively in CAS and First Reception Centers (CPA), rather than in addition by SPRAR (Algotino 2018). For this reason, they might no longer be entitled to receive integration support (e.g., work orientation services, legal and psychological support). In fact, according to the new law, CAS and CPA centers are not required to provide integration services (Galera et al. 2018). Consequently, such changes will affect the linguistic integration. Furthermore, there has not been much information as yet as to whether or not asylum seekers will be provided with Italian language courses. Furthermore, this new law guarantees linguistic education solely to international protection holders and unaccompanied minors, who are the only ones to whom the protection inside the “new SPRAR” system will be granted.

After all, the linguistic education provided to refugees in Italy is limited and generally designed to let refugees reach only a basic level of language knowledge (namely, the A2 level of the CEFR). Moreover, within the host agencies, the Italian language didactics are sometimes managed by volunteers without specific training. On

the other hand, although professional language teaching is always provided in other contexts—the CPIA—such centers do not seem to be ready yet to provide specific teaching methods, although they are currently trying to adapt their methods to the teaching of refugees. The material used in these centers is usually designed for immigrants or foreign language learners, and not for the specific needs of the refugees. As a consequence, more appropriate material and methods are needed. Textbooks and lessons should be built on refugees' needs and daily life in order to provide immediate and useful help to their daily needs. For example, Italian language lessons should provide basic lexical knowledge, covering issues such as the asylum procedure, Italian documents, medical needs, job seeking, etc. In addition, special attention needs to be paid to alphabetization, since many refugees come from countries with very low education level and are not alphabetized either in their mother tongue. The current system does not really differentiate between the need for alphabetization and Italian language learning. That is, CPIA provides a 200 h course to achieve A2 level. Of the 200, 20 h are reserved to support activities for the students who do not possess enough competences to begin the A1/A2 course (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 2015). In other words, only 20 h are dedicated to alphabetize the students. Such a period of time is obviously too short for an adult to learn how to write and read. Definitely, alphabetization requires independent and specific courses and surely an appropriate dedicated time length.

## **2. MATERIALS AND METHODS**

The methodology used for this study was ethnography, which was carried out by conducting participant observation and interviews. This type of methodology facilitated the approach to the context and subjects of the research in a natural way because according to ethnographic methodology, the researcher has a participatory role in the daily life of people. In fact, for an extended period of time, the researcher carefully observes the subjects of the research, collecting any available and valuable data for the research (Hammersley and Atkinson 2007). For this reason, a long period of field work allows for integration in the context of study, hence, it facilitates a deep knowledge and interpretation of the reality (Álvarez Álvarez 2008; Goetz and LeCompte 1998).

### **2.1. The Context**

The research was conducted in Salento (Italy) in the Puglia region. More specifically, it was carried out within the province of Lecce, which comprises 97 municipalities. The majority of these municipalities are not highly populated, if we consider that 62 out of the 97 have a population between 2000 and 9999 people. Only Lecce, the capital, has more than 60,000 inhabitants. Moreover, due its socio-economic situation, a general depopulation of the area is taking place (Epifani and Forte 2018) because this area is located in the south of Italy, which is a less economically developed part of Italy and the most affected by unemployment. Specifically, if we compare the unemployment trend for the whole country with that of Puglia and Salento, a great proportion of unemployment can be observed in these last two areas. In fact, while Italy counted a loss of 332,000 employed workers during the period 2008–2016, the Puglia region

counted 84,000 less employees and the area of Salento, 18,000 (Forges Davanzati and Giangrande 2018).

From another point of view, regarding the refugee hosting system, according to the last available data, this region is among the first five Italian regions for the number of active SPRAR projects. That is, compared to other Italian regions, Puglia is an area with a larger refugee presence. Specifically, this region is the third highest Italian region for the number of refugees that have been hosted in the SPRAR system (SPRAR 2018). In total, according to the data of 2017, the refugees hosted in Puglia numbered 14,452. Of these, 8042 were hosted in the CAS system, 3461 were hosted at First Reception Centers, and 2949 were hosted inside the 123 SPRAR centers for the region (Anci et al. 2017).

Regarding our research, the study context was Italian language classes organized by centers attended by adult refugee students in the Lecce Province (in order to protect the privacy of the informants, the name and the specific location of the centers are not be specified in this article).

Conducting the research in this context is of considerable interest. The first regards the language education context because language represents not only the expression of thoughts but also a cultural practice implying belonging to a group and its rules (Duranti 1997). For this reason, analyzing the informants' relations with the languages and the learning of the host country language is a way to study their relationship to social groups, hence their identity formation. Secondly, regarding the geographic context, we considered of great significance the analysis of the refugees' linguistic integration and language attitudes in an area with a high unemployment rate and a tendency toward depopulation.

## 2.2. The Observation

A participant observation period of seven months was carried out in five Italian language classes at three different centers attended by adult refugee students. The observation period facilitated the approach to the context and the informants of this research, who were the refugee students, and their Italian language teachers. However, particularly in the case of the refugees—informants can be more reluctant to open up to researchers—a deeper approach was needed, and we chose to also enter into contact with them in more informal situations outside of the Italian language class context. That is to say, the first author, who carried out the collection of the data, participated in Italian language courses in the role of teaching assistant and mediator to observe the subject of study within the formal context of language teaching. By covering the role of the teacher and mediator, the researcher was able to observe the subject of study from the inside and directly participate in the class activities.

The second step of the data collection was carried out through the use of the social media website Facebook, through which we chain contacted the contacts related to one of the informants attending the Italian language class. In this sense, Facebook allowed us to reach additional students and make contact with them within an informal situation. Creating a friendlier relationship and meetings within contexts that did not concern the school or the host agency helped us to earn the trust of the refugees in order to have stress-free conversations. In this regard, it must be highlighted that “interviewing, like observing, is a skill, and requires the interviewer to pay attention to a range of factors, from the interview venue to the interaction between the interviewer

and the interviewee” (Copland and Creese 2015, p. 37). In fact, it is necessary to point out that due to the condition of being asylum seekers, the main relationships that they establish in Italy are with lawyers, police officers, and mediators. As a consequence, this situation can drive them to feel stressed and anxious when being ‘asked questions’, hence their answers could be affected by what is thought to be ‘better to say’. While on the one hand, a deeper approach has helped in earning their trust to obtain more sincere answers, on the other hand, it has raised the ethical issue of “exit from the research site after being befriended by refugees” (Jacobsen and Landau 2003, p. 192).

Furthermore, it must be highlighted that a research approach that implies strict contact of the researcher with the participants inevitably raises the issue of the reflexivity of the researcher on the subjects and data. However, as Hammersley and Atkinson (2007, p. 16) pointed out, “the fact that as researchers we are likely to have an effect on the people we study does not mean that the validity of our findings is restricted to the data elicitation situations on which we relied. We can minimize reactivity and/or monitor it. But we can also exploit it: how people respond to the presence of the researcher may be as informative as how they reach to other situations”.

### **2.3. The Interviews**

Collecting data from both the refugees and the teachers allowed us to obtain not only a deep understanding of the teaching practice within the studied context, but also a better knowledge of the real needs of the refugee students regarding Italian language learning.

A total of 51 semi-structured in-depth interviews were conducted for this study, 28 of which were conducted between the refugee students and 23 with Italian language teachers.

The main concepts that were addressed during the interviews with the refugees were their motivation and expectations for learning Italian, the student's relationship with Italian learning, the use of their spoken languages, the migratory experience and integration process, and, finally, their relationship with the Italian country and its society.

In contrast, the interviews conducted with the teachers mainly discussed their teaching practice experience and their perception of the benefits that such courses can have on the practical life of the refugees. Furthermore, prior to deep discussion on these subjects, the teachers were asked for their opinions about the refugees' specific learning needs or difficulties, and the training of teachers who work with them.

#### **2.4. Data Analysis**

In order to proceed with the analysis, each group of interviews was transcribed in a Microsoft Word file and coded according to the interview data (Copland and Creese 2015). Regarding the interviews carried out with the teachers, we extracted the discourse inherent in the teachers' opinion about the outcome of the course according to the integration needs of the refugees. In particular, we analyzed the content regarding the opinion of the teachers about

- The influence of the course design (e.g., used material and dedicated time),
- The influence of the type of student,

- The external influence (due to regulations and organization of Italian language courses for refugees).

On the other hand, regarding the interviews carried out with the students, we considered the discourse on the relation between language and integration. In detail, the interviews' content was categorized according to the following subjects:

- Relation of the Italian language with work,
- Relation of the Italian language with daily needs,
- Relation of the other languages with integration and relocation in EU.

Following such categories, the extracts of the interviews related to each code were regrouped and analyzed according to a qualitative approach.

## **2.5. The Participants**

Regarding the selection of the informants, random and non-random techniques were used. Interviews were conducted randomly with the teachers and some students of the language lessons observed. In order to reach more informants, the snowball technique was also used, which allowed us to make contact with other informants (Valles 2003).

There were a total of 51 informants in this study. 28 were adult refugee students who were asylum seekers or protection holders. The other 23 were Italian language teachers for migrants working inside the CPIA, CAS and/or SPRAR.

The origin of the refugees and their spoken language(s) varied. Their countries of origin (and nationalities) were as follows: Nigeria (5), Pakistan (5), Gambia (4), Senegal



(3), Bangladesh (3), Syrian (2), Ivory Coast (1), Guinea (1), Egypt (1), Niger (1), Mali (1), and Ghana (1).

## **2.6. The Researcher and Informant Role in This Study**

Due to the various origins of the refugees, in order to conduct our research, it was necessary to use more than one language. To achieve this purpose, the linguistic knowledge of the first author (the researcher conducting the interviews) was both an advantage and a disadvantage.

The first author is plurilingual and able to speak Italian, French, English, Spanish, Portuguese, and some Arabic. Thanks to the knowledge of common *linguas francas* of the refugees (English, French, Portuguese, and Arabic), it was possible to reach more students than it would have been if the interviews were only conducted in one language. However, although in some rare cases, the Arabic and Portuguese languages were additional helpful languages in clarifying what was not understood by speaking the other *linguas francas*, the main languages used by the researcher to communicate with the refugees were English, Italian, and French.

However, due to the various origins of the refugees, the knowledge of these languages was not sufficient to allow fluent communication with all of the participants, especially in the case of some of the refugees who did not speak a *lingua franca*. In these cases, as we did not have an interpreter for their languages, these refugees were automatically excluded from the selection; however, this was the case for only very few students. For example, some Bangladeshi students were only able to speak their mother tongue; however, in the case of the other three Bangladeshi refugees, the interviews

were made possible by the presence of a Pakistani student that was able to act as an interpreter when communicating with them.

Another remark on the influence of the researcher in the study needs to be made regarding the researcher's knowledge of the area. The first author knows the geographic area of the research well, because it is the same place where she lives. Similarly, due to her previous education and working experience in the field, she has good knowledge of the refugee hosting system and the provision of language courses in the area. Undoubtedly, this facilitated the development of this research as well as providing a better comprehension about the living conditions of refugees.

### **3. RESULTS**

#### **3.1. Perceptions of the Teachers Regarding the Effectiveness of the Italian Language Courses on Refugee Integration**

The language courses organized by the CPIAs, SPRARs, and CASs aim to prepare students to attain the A2 level of the CEFR, that is, a basic knowledge of the language. However, according to the teachers interviewed in this study, in many cases, these courses are not enough to reach this level.

According to the words of Barbara (the names are pseudonyms to ensure anonymity), this was also the case at her school. Despite her school offering 80 h more than the 200 usually offered by this type of institution, the students failed at reaching the required level. She said: “In the CPIA, the course is 200 standard hours, 280 h for those who are illiterate. The final goal is the level A2, as it is required by the prefecture. I would also say that few students manage to reach the A2 level in just one school year, I mean, following the provided 200 h.” As she said, many students need to repeat the course, thus follow a 560 h course in order to reach that level. This is an admitted practice by the CPIAs, which allow students to repeat the course one more time.

Generally, the need to repeat the course is due to being illiterate or having had a previous very low level of education. Such situations are commonly found in the students of all of these kinds of courses. For example, Michela, a teacher at a SPRAR, told us of her experience with an even shorter course and said that “The available hours are not sufficient to satisfy the linguistic needs, especially for illiterate students, whose path is more delicate. [...] On average, for each refugee, 40 h are provided, and, after an entry test, only the lowest level ones enter the courses, up to A2. [...] Very often, the

course ends exactly when the illiterate student has begun to become familiar with the letters of the alphabet and the sounds”.

From the experience of the interviewed teachers, it seems that the total number of hours is not sufficient to face the difficulties in educating an illiterate adult student. In fact, the school’s efforts are very often not enough, even though both CPIA and SPRAR centers offer parallel courses to the students in order to potentiate their learning. Hence, refugees very often follow both courses at the same time. These dynamics were explained by Giovanna, a teacher at a SPRAR: “I follow the French mother tongue students, I mean those who use French as a vehicular language. In total, about 150 h per year. Let’s say that the goal is to educate the illiterates and support the path followed at the CPIA for all those who already attend the official CPIA courses. This support and remedial activity works very well, as an after-school.”

Nevertheless, despite it being very common to follow two courses in parallel, such preparation is not enough to meet the needs of daily life, as explained by Marta, a teacher at a CPIA: “Unfortunately, for most of the students, the 200 h are not enough to reach a level that allows them to look for work and to be able to really fit into the social fabric.”

A similar comment was made by Giulio, another CPIA teacher, who lamented the generally low level of education of the refugees at the end of the 200 h when entering the course to obtain a diploma for the first cycle of education. He said: “The situation is not easy at all, how can they study mathematics if they can barely speak Italian? Many of them still have big issues with writing and reading. This makes them so slow.”

As CPIAs also offer adults the possibility of obtaining a certificate of the first cycle of education, some refugees enter this course after completing the 200 h Italian

language course path as successful completion of the 200 h course is a prerequisite for entry into the first cycle of education, as the student needs an A2 level of Italian in order to access that course.

According to the data collected by this study, teachers believe that the hours provided by the Italian language courses are insufficient to allow the refugee to enter the education system or integrate into society by entering the work field. Longer courses are required as well as a different teaching approach that is more focused on the integration of the refugee into society, hence using a more practical approach rather than “grammatically-oriented” classes. Regarding this subject, Carla, a CAS teacher, commented: “The ideal would be to reduce the hours of the formal lessons, alternating them with more practical meetings—also on the basis of the cognitive styles of the learners—perhaps by providing *ad hoc* courses set up on contextualized scenarios of the host community.”

Nevertheless, another common concern of the teachers at SPRAR and CAS centers is related to the changes introduced by decree n. 113/2018, hence the diffused fear of cutting the Italian language courses for some types of refugees (Galera et al. 2018). This was expressed by Anna, a CAS teacher: “With the Decreto Sicurezza everything is unsure now, for them and for us. Unfortunately, we fear that there might not be any more courses for the asylum seekers. It is like all students I have now, after some months, will not follow the course anymore. I will have much, much, less students, and I might also not have a job.” The fear expressed by Anna is a common preoccupation of the teachers that work for agencies that host refugees in that there is uncertainty about the provision of language courses for asylum seekers, which could also imply that the teachers themselves could lose their jobs.

### **3.2. Refugee Language Competence and Work**

Asylum seekers face multiple integration challenges simultaneously. They adapt to the language and customs of the new society, face difficulties in the bureaucratic procedures to be granted protection, and work within a new societal environment. Such challenges interfere with each other, which is the case of integration and language knowledge. When language competency is high enough, this can positively influence integration. In contrast, integration can be hindered when the competence is too low. For this reason, within the integration policies of almost all European countries, language is a compulsory requirement (Pulinx et al. 2014). On the other hand, language competency seems to be potentially affected by the integration process, as shown in this section.

For refugees who work, formal language learning is difficult to access, because they have no possibility of going to school. That is, once refugees find a job, they might withdraw from the language course. In various cases, the refugees in this study demonstrated that at a certain point, they had to quit formal language learning in order to go to work. Ahmed, a Pakistani refugee who reached Italy at the end of 2017, followed the language course offered by the CAS where he was hosted, until the moment he found a job. He explained: "I did not go to lessons from last two months [...] Because from one month and half I am working, but not regular. Class is three days in a week, Monday to Wednesday, sometimes school also off. [...] I hope if I will do work with Italian people more and more I will learn much better than school because according to me the

major thing is that if someone has no hesitation, he or she can speak, even learn, much better.”

In these cases, formal language learning is affected by the practice of work. That is to say, the student does not receive formal learning because they are busy at work. Furthermore, it must be highlighted that this does not necessarily coincide with the interruption of language learning. On the contrary, language learning is a result of working. Hence, rather than representing only the first requirement to integrate within the new society and get a job, language is linked to work in a mutual process: language sustains the work activity and vice versa.

Although language knowledge is specifically required by laws that regulate the integration of migrants (art. 4-Bis T.U. sull’immigrazione n. 286/98; DL n. 113/2018), the practice of work integration shows that language competence is not always needed. In fact, as Ahmed says, language is learnt in the workplace. Despite having little familiarity with the language, step by step, the difficulties are overcome by the work practice. In this sense, the workplace becomes the place where the language is learnt and practiced. This is also what William, a young Nigerian man, told us when we asked him if he faced language problems at work: “Yeah, I had little bit problems. Mostly I understand what they are saying. Because I have no problem, as I want, I speak Italian, it does not matter I am speaking good or not, but most important for me I can convey my messages to them easily. At beginning it was little bit harder but time by time I recovered all. Now, sometimes I feel little bit problem but I can understand what they are saying to me and what they want from me. So in any case I am working according to their choice [...] Actually, it is our daily routine working, I can guess what they are saying in case I could

not listen well or understand them. But now I am working properly, I have no problem for any matter. [...] It is mainly a handwork.”

The need for a higher or lower level of language depends on the kind of work that is undertaken. In the case of William, who worked as a dishwasher—a very common job held by the refugees interviewed—this type of work does not really require specific linguistic knowledge as it is repetitive work, so he can usually understand what he is being asked to do.

Nevertheless, in the case of work that requires contact with people, the language knowledge is a plus and can represent a way to improve their working conditions. This is the case of Sajjad, a Pakistani refugee who also worked as a dishwasher. Sajjad, when telling us about his experience in the job search, affirmed: “Today I have asked from four places and I have found two jobs. [...] I found a job as a waiter. I said: ‘I am so sorry I cannot because I cannot speak properly’. [...] I think this year I work as a dishwasher. Next year I will speak Italian so well, I can work as a waiter”. In cases like this, linguistic knowledge of the host country’s language is a means by which to find work or to get a better position.

From another point of view, it must be highlighted that being a refugee often means being alone in the host country and not being able to count on the mediation help of other people such as family members or friends when facing their first integration challenges. For this reason, language can represent an obstacle when dealing with work-related needs. This is the case, for example, when needing to understand a work contract, which is not an easy task due to the kind of language used in it. As Mamadou, a young Nigerian refugee, told us, this can be incredibly frustrating and even lead to misunderstandings: “Yesterday I asked everybody for help, I went here and there. All



the day looking for someone who can help understand the contract. You know, I tried to translate it but it is written in very hard words. I searched a lot but I did not find anybody to help me. At the end I signed the contract and gave it to my employer. Today, I showed the contract to the lawyer and he told me ‘why did you sign it?’ I do not know why they wrote six hours, we agreed on eight hours”.

### **3.3. Language Competence for Other Needs Integration-Oriented**

Although the work context constitutes the main place where refugees practice their host country’s language, other social situations (such as going to the doctor, handling issues regarding the asylum procedure, going to supermarket, etc.) also require its knowledge. In this regard, linguistic impediments similar to the example of the work contract are faced by refugees, that is, it can be difficult in other situations because of the bureaucratic issues related to their asylum application. A common problem between the refugees interviewed was the difficulty in having a deep comprehension of the administrative procedures. For example, when we asked Mohammad, a Bangladeshi refugee, how he felt about his upcoming commission interview, he related: “They did not prepare me. It is not good really. I cannot speak Italian, also, well. There is huge discrimination here. Anyway one day I will go to the office and tell them you do not treat equally.” It is clear that the linguistic obstacle in this case was an additional difficulty that contributed to the stress felt by the asylum seeker.

Hence, in direct and indirect ways, language is needed for integration within the new community, and is a means through which work can be obtained. This is also the case when getting a driving license. In this regard, Hamad, a Pakistani refugee, said: “The

problem here is that if you do not have a car you are disabled. I need a motorcycle to go to work. In winter, you cannot walk or cycle in the rain. Next year, I will go for my driving license. I need to speak Italian well to do it.”

For certain, knowing the language of the host country can represent a way to overcome the obstacles that lead to integration. Moreover, situations like that of commission interviews or driving license courses are between the first linguistic contacts that refugees have with locals out of the language course context. In these cases, language is improved, refined, and practiced in real situations. Hence, social contacts constitute a way to learn the language in an informal way, and for this reason, are as equally important as formal language learning.

However, contact with local people did not seem to be frequent, and was mainly limited to work and a few other situations. For this reason, the workplace seems to be the main informal language learning context.

Regarding contact with the locals, it was very common for the refugees in this study to make assertions like the one by Mahmoud, a Senegalese man, who affirmed: “I don’t know anybody here. I don’t speak with anybody. In the house, I talk sometimes with the guys, but few. Everybody has his problems. I only speak with my family at phone.”

Integration seems, in this sense, to be very limited and hard to reach, since refugees seem basically relegated to their circumscribed community. Although other informants described the locals as welcoming people and referred to daily greetings with them, the linguistic exchange did not seem to extend beyond greetings. As John, a Nigerian man, said: “I think people here are good... Here everybody knows me, if you go to supermarket and you tell them my name, they know me. They can tell you where I live. It is a small

town. [...] I have no friends here, I talk only with others in the camp, but I don't talk about my life."

Therefore, although the size of the town allows people to get to know and recognize each other easily, the establishment of relationships with the locals is not guaranteed, hence, once again, language practice is hard to realize.

Another factor that influences language practice and integration into the social fabric is surely the difficulty of finding work. This is a difficult task in Italy nowadays, even more so in the Salento area, since the unemployment rate is rising and the small towns are consequently depopulating (Epifani and Forte 2018; Forges Davanzati and Giangrande 2018). Refugees can hardly find work in villages and small towns, as John told us: "I searched for jobs around here but there are no jobs. Restaurants tell you to come back in summer. In winter there is no work".

As John says, work availability depends on the season, because during the touristic period, there are more chances to find jobs. This reason contributes to the isolation of the refugees, which hinders integration, both social and linguistic, into the host country. As already mentioned, work is one of the main places where refugees can practice their language skills as well as a way through which they can integrate into the host country. Consequently, for refugees who work but do not have other social contacts, informal language learning within the workplace can play an important role in the development of linguistic knowledge. This is because, as already mentioned, other social contacts that foster language learning are very limited.

### 3.4. Other Language Competency and Practice

Immigrants and refugees are asked to integrate into the new society by learning its language, thus following an assimilatory approach. Such an approach considers linguistic integration in a unidirectional and monolingual way. That is to say, the relationship of the individual with other languages such as their linguistic repertoire or the need to learn other languages is neglected and not valued (Bianco and Ortiz Cobo 2019). However, refugees usually own a rich multilingual repertoire, also due to their migration path (Bianco and Ortiz Cobo 2018).

The practice reality shown by this research demonstrates that the Italian language is not the only language spoken in Italy by refugees. In social contexts such as the workplace, other languages are also spoken. Benjamin, a refugee from Nigeria, told us that in his workplace, there were other refugees with different nationalities. This is how he explains his method of communicating with his co-workers: “I speak Italian when we don’t understand each other. There are people from other countries. I usually speak English with them. Until a month ago there was someone from Nigeria, I used to talk my language with him, because he speaks my same language.”

Evidence like this is common between the participants of this study and shows that refugees usually have a rich linguistic repertoire and can choose which language to speak according to the context and the person they are sharing a conversation with. They use Italian, but also lingua francas or their mother tongue.

From another perspective, it can be seen that the migration path of some refugees does not conclude in Italy. On the contrary, some refugees aim to continue their migration. For this reason, they are interested in learning other languages. For example, we quote the words of Alaa, a Syrian refugee: “My goal was to go to Sweden, but they

didn't let me stay (there) because I entered Italy first. Actually I have many friends who moved to Sweden. So, my plan is to reach them as soon as I can. Life is good there. I will live there and make my family there. [...] I will start again all, I will learn their language, make papers, etc.”

As demonstrated by Alaa, learning the host country's language was sometimes not included in the goals of the refugees, as their real migration path had not finished and they did not really plan to integrate and live permanently in Italy.

A final language remark has to be made regarding dialect learning. When not attending the Italian language course as they often have to withdraw due to work reasons, refugees learn the local spoken language between people. This is mainly the case for those who spend their time begging for money or sell items on the street. The absence of a formal linguistic education and the frequent relationship with low educated Italians (e.g., within the market sellers sector) allows them to learn and exclusively speak the local Italian dialect. However, these refugees do not distinguish between the language they speak and the formal Italian language. This has raised the attention of the need for a formal education for refugees who want to continue their life in Italy because if they should choose to move to another Italian region, they might face linguistic differences that might impede their comprehension.

#### **4. CONCLUSIONS**

The results of this study show two perspectives on the linguistic integration of refugees in Italy. The first was provided by Italian language teachers, while the other was given by the refugees themselves. According to the results of this study, teachers

thought that the courses provided were not enough to allow the refugee to be able to integrate. On the other hand, the practice of refugee integration demonstrated the opposite. An example of this is given by the fact that refugees managed to integrate in the workplace even with very little knowledge of the national language.

As stated by the teachers, the Italian courses provided were not enough to reach the A2 required level, even when the course was repeated and taken in parallel with other Italian courses. This means following a 200 h CPIA course twice as well as a SPRAR/CAS course in parallel, which generally consists of at least 10 hours per week (Sprar 2017; Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca 2015). The causes of the inefficiency of the courses were mainly illiteracy and a low education level among the students, difficulties that are difficult to overcome with the course hours provided. Therefore, teachers think that the level reached by the refugees at the end of the course is not enough for them to integrate within the social fabric, including looking for work or entering into the first cycle of education.

According to teachers, there is a need for longer courses as well as a teaching approach based on the real integration needs of the refugees such as practical learning methods (that is, methods more based on daily conversation needs rather than on grammatical aspects). This calls for attention to the need for more informal teaching practices, which could be given inside the workplace by organizing language courses within the work context that are tailored to the area of work.

Nevertheless, despite the level reached by the students, various refugees did manage to find work. Hence, it was shown that their workplace also promoted improvement in their language skills. In this regard, we remark on how informal language learning has the same importance as formal learning. However, the social

contacts made by refugees seemed to be limited due to their isolation, the lack of opportunities to build social networks with the locals, and the diffused unemployment in the towns in this study. In contrast, for working refugees, work represented the main learning context. Moreover, language and work seemed to be linked in a mutual process: language supports the work activity and vice versa.

Furthermore, although Italian language is specifically required by laws regulating the integration of migrants, it can be that in not all cases is language a compulsory requirement of work, as some kinds of jobs do not require much communication. Still, in other cases, language is a requirement to find work or obtain a better job.

Moreover, it must be highlighted that specific language competencies are needed in situations linked with integration and work. Some of these, like understanding a work contract or having a better comprehension of their own asylum procedure are specifics related to refugees. It must be said that as they are often alone in the host country, they cannot count on the assistance of friends or family members. For this reason, specific linguistic assistance and education is needed in order to provide refugees with at least an initial means to face similar situations.

From another point of view, we highlight the relationship of the refugees with other languages, both their spoken languages and those they would like to learn. Multilingual needs are typical of refugees due to their migration path and their migration plans. This is the case of the individual whose goal is to relocate to another country and that of refugees who use lingua francas or their mother tongue to communicate with other non-Italians in Italy. In this regard, there has been no attention paid to the various linguistic repertoires possessed by the refugees. However, learning the host country's language is the exclusive central point of the integration needs required by the national policies.

Concluding, we can remark that, according to the real needs of the refugees, other languages should also be taken into account, especially regarding the learning of languages for refugees who intend to relocate.

On the other hand, the ideal language education for refugees should comprise linguistic integration courses providing specific knowledge about issues like the asylum procedure and the Italian work system as well as other useful subjects like how to obtain a driving license. In addition, courses should provide more teaching hours. Furthermore, lessons for higher levels should also be provided, in order to fully accompany the refugees in their integration. Such courses should take into consideration that adult students have difficulties studying and working at the same time. In addition, working refugees need specific linguistic training related to their work. Hence, the organization of language courses within the work context should be considered.

These ideal practices seem to clash with the preoccupations expressed by the teachers regarding the future provision of Italian language courses for refugees, as law n. 132/2018 does not guarantee any more integration assistance to asylum seekers and humanitarian protection holders, which means that they could also be kept out of linguistic education (Galera et al. 2018). For this reason, it would be interesting, in the near future, to explore how the recent policy changes will influence the provision of language courses and linguistic integration, particularly to asylum seekers and humanitarian protection holders.



## REFERENCES

- Algostino, Alessandra. 2018. Il decreto “sicurezza e immigrazione” (decreto legge n.113 del 2018): estinzione del diritto di asilo, repressione del dissenso e diseguaglianza. *Costituzionalismo.it* 2: 167–99. Available online: <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.costituzionalismo.it%2Farticoli%2F685%2F&date=2019-04-12> (accessed on 12 April 2019).
- Álvarez Álvarez, Carmen. 2008. La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología* 24: 1–15. Available online: <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Fwww.gazeta-antropologia.es%2F%3Fp%3D2347&date=2019-04-17> (accessed on 17 April 2019).
- Anci, Caritas Italiana, Fondazione Migrantes Cittalia, SPRAR, and UNHCR. 2017. *Rapporto Sulla Protezione Internazionale in Italia 2017*. Roma: Gemmagraf. Available online: [http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.unhcr.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F10%2FRapporto\\_2017\\_web.pdf&date=2019-04-12](http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.unhcr.it%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F10%2FRapporto_2017_web.pdf&date=2019-04-12) (accessed on 12 April 2019).
- Balboni, Paolo E. 2008. Italiano L2: una via italiana. *Studi di glottodidattica* 1: 17–31. doi:10.3299/sdg.v2i1.17-31.
- Bianco, Rosella, and Mónica Ortiz Cobo. 2018. The migration experience and the informal language learning of refugees. In *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2018*. Bologna: Filodiritto.
- Bianco, Rosella, and Mónica Ortiz Cobo. 2019. La integración lingüística de los refugiados en Italia: políticas lingüísticas en la clase de segunda lengua. In *Modelando el transnacionalismo*. Edited by Jeffrey H. Cohen and Paulette K. Schuster. London: Transnational Press, pp. 151–70.

- Borri, Alessandro, Fernanda Minuz, Lorenzo Rocca, and Sola Chiara. 2014. *Italiano L2 in Contesti Migratori*. Torino: Loesher.
- Campesi, Giuseppe. 2011. La detenzione amministrativa degli stranieri: Storia, diritto, politica. *Democrazia e diritto* 48: 177–225. doi:10.3280/DED2011-003014.
- Catarci, Marco. 2014. Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati. *REMHU* 43: 71–84. doi:10.1590/1980-85852503880004305.
- Commission of the European Communities. 2003. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment. COM (2003) 336 Final. Available online: <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Feur-lex.europa.eu%2Flegal-content%2FEN%2FTXT%2FPDF%2F%3Furi%3DCELEX%3A52003DC0336%26from%3DIT&date=2019-04-13> (accessed on 13 April 2019).
- Copland, Fiona, and Angela Creese. 2015. *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. London: Sage.
- Council of Europe. 1985. Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages. *Western European Education* 17: 10–15. doi:10.2753/EUE1056-4934170110.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Edited by Council for Cultural Co-Operation, Education Committee. New York: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2014a. *Supporto Linguistico per Rifugiati Adulti: Il Toolkit del Consiglio d'Europa*. Sondrio: CSA, Gorgonzola. Available online:

<http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Frm.coe.int%2Fsupporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e%2F16808b2cb0&date=2019-04-18> (accessed on 18 April 2019).

Delaney-Black, Virginia, Chandice Covington, Steven J. Ondersma, Beth Nordstrom-Klee, Thomas Templin, Joe Ager, James Janisse, and Robert J. Sokol. 2002. Violence exposure, trauma, and IQ and/or reading deficits among urban children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 156: 280–85. doi:10.1001/archpedi.156.3.280.

Duranti, Alessandro. 1997. *Linguistic Anthropology*. New York: Cambridge University Press.

Epifani, Federica, and Andrea Forte. 2018. Il quadro socio-demografico della provincia di Lecce. *Placetelling Collana di Studi Geografici sui Luoghi e Sulle Loro Rappresentazioni* 1: 35–54.

Extramiana, Claire, and Piet Van Avermaet. 2011. *Language Requirements for Adult Migrants in Council of Europe Member States: Report on a Survey*. Strasbourg: Council of Europe. Available online: <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Frm.coe.int%2FCoERMPublicCommonSearchServices%2FDisplayDCTMContent%3FdocumentId%3D09000016802fc1d9&date=2019-04-13> (accessed on 13 April 2019).

Fernández Vítors, David. 2013. El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros. *Lengua y migración* 5: 51–66. Available on: <http://www.webcitation.org/query?url=http%3A%2F%2Flym.linguas.net%2FDownload.axd%3Ftype%3DArticleItem%26id%3D116&date=2019-04-13> (accessed on 13 April 2019).

- Forges Davanzati, Guglielmo, and Nicolò Giangrande. 2018. L'economia salentina nella crisi. Un'analisi del mercato del lavoro locale. *Placetelling. Collana di Studi Geografici Sui Luoghi e Sulle Loro Rappresentazioni* 1: 303–14.
- Galera, Giulia, Leila Giannetto, and Antonella Noya. 2018. The Role of Non-state Actors in the Integration of Refugees and Asylum Seekers. In *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/434c3303-en.
- Goetz, Judith P., and Margareth D. LeCompte. 1998. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, Martyn, and Paul Atkinson. 2007. *Ethnography: Principles in Practice*. Ottawa and New York: Routledge.
- Jacobsen, Karen and Loren B. Landau. 2003. The dual imperative in refugee research: some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters* 27: 185–206. doi:10.1111/1467-7717.00228.
- Kirmayer, Laurence J., Lavanya Narasiah, Marie Munoz, Meb Rashid, Andrew G. Ryder, Jaswant Guzder, Ghayda Hassan, Cécile Rousseau, and Kevin Pottie. 2011. Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal* 183: 959–67. doi:10.1503/cmaj.090292.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2012. Multilingualism, heterogeneity and the monolingual policies of the linguistic integration of migrants. In *Migrations: Interdisciplinary Perspectives*. Edited by Michi Messer, Renee Schroeder and Ruth Wodak. Vienna: Springer, pp. 43–54.
- Locchi, Maria Chiara. 2012. L'accordo di Integrazione Tra lo Stato e lo Straniero. (Art. 4-Bis T.U. Sull'Immigrazione N. 286/98 Alla Luce Dell'analisi Comparata e Della Critica

al Modello Europeo di “Integrazione Forzata”. Associazione Italiana dei Costituzionalisti 1. Available online: <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.rivistaaic.it%2Fit%2F rivista%2Fultimi-contributi-pubblicati%2F maria-chiara-locchi%2FI-accordo-di-integrazione-tra-lo-stato-e-lo-straniero-art-4-bis-t-u-sull-immigrazione-n-286-98- alla-luce-dell-analisi-comparata-e-della-critica-al-modello-europeo-di-inte&date=2019-04-13> (accessed on 13 April 2019).

Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca . 2015. Decreto 12 Marzo 2015. Allegato B, Recante le Linee Guida per il Passaggio al Nuovo Ordinamento a Sostegno Dell’autonomia Organizzativa e Didattica dei Centri Provinciali per L’istruzione Degli Adulti. Gazzetta Ufficiale 8 Giugno 2015. Available online: <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.gazzettaufficiale.it%2Feli%2Fid%2F2015%2F06%2F08%2F15A04226%2Fsg&date=2019-04-12> (accessed on 12 April 2019).

Minuz, Fernanda, and Alessandro Borri. 2016. Literacy and language teaching: tools, implementation and impact. *Italiano LinguaDue* 2: 220–31. doi:10.13130/2037-3597/8184.

Minuz, Fernanda, Alessandro Borri, and Lorenzo Rocca. 2016. *Progettare Percorsi di L2 per Adulti Stranieri*, Torino: Loesher.

Pinson, Halleli, and Madelaine Arnot. 2007. Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education* 28: 399–407. doi:10.1080/01425690701253612.

Pulinx, Reinhilde, Piet Van Avermaet, and Claire Extramiana. 2014. Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice. Final Report on the 3rd Council of Europe

Survey. Available online:

[http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Flanguageforwork.ecml.at%2FPortals%2F48%2FICT\\_REV\\_LFW%2FLIAM-](http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Flanguageforwork.ecml.at%2FPortals%2F48%2FICT_REV_LFW%2FLIAM-SurveyReport2014_EN.pdf.pdf+&date=2019-04-13)

[SurveyReport2014\\_EN.pdf.pdf+&date=2019-04-13](http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Flanguageforwork.ecml.at%2FPortals%2F48%2FICT_REV_LFW%2FLIAM-SurveyReport2014_EN.pdf.pdf+&date=2019-04-13) (accessed on 13 April 2019).

Rocca, Lorenzo. 2008. *Percorsi per la Certificazione Linguistica in Contesti di Immigrazione*. Perugia: Guerra Edizioni.

Saigh, Philip A., Maria Mroueh, and Douglas Bremner. 1997. Scholastic impairments among traumatized adolescents. *Behaviour Research and Therapy* 35: 429–36. doi:10.1016/S0005-7967(96)00111-8.

Sergio, Giuseppe. 2011. Un Lasciapassare per L'Italia. La Legge Maroni e L'Obbligo del Test di Italiano per Stranieri. *Italiano LinguaDue* 1: 53–64. Available online: <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fviste.unimi.it%2Findex.php%2Fpromoitals%2Farticle%2Fview%2F1228%2F1440&date=2019-04-13> (accessed on 13 April 2019).

SPRAR. 2017. Aderire Alla Rete Sprar. La Presentazione Della Domanda per Accedere allo Sprar. 5. Modulo per il Piano Finanziario Preventivo—PFP (Modello C). Available online: <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.sprar.it%2Faderire-alla-rete-sprar-7&date=2019-04-12> (accessed on 12 April 2019).

SPRAR. 2018. *Rapporto annuale Sprar*. Roma: Atlante Sprar.

Valles, Miguel S. 2003. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

## **TEXTO 8. APRENDIZAJE DE LENGUAS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL CONTEXTO DE REFUGIO**

Capítulo de libro publicado en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2020). Aprendizaje de lenguas y políticas lingüísticas en el contexto de refugio. En: Sola Martínez, Tomás, García Carmona, Marina, Fuentes Cabrera, Arturo, Rodríguez-García, Antonio-Manuel, y Lopez Belmonte, Jesús (Eds.), *Innovación educativa en la sociedad digital*. Madrid: Dykinson, pp. 300-308. ISBN: 978-84-1324-493-8

## **Resumen**

En oposición al plurilingüismo y la libre circulación promovidos por las autoridades europeas, las políticas destinadas a las personas refugiadas contemplan el aprendizaje únicamente de la lengua de acogida, así como prevén limitaciones en relación a la movilidad.

El presente estudio propone un trabajo de corte etnográfico que trata de analizar las necesidades lingüísticas de las personas refugiadas relacionándolas con las actuales políticas lingüísticas. Para realizar esta investigación, tras un periodo de observación participante, se han realizado entrevistas y cuestionarios a personas refugiadas adultas en Italia. Del análisis de los datos producidos por la etnografía, emerge que las necesidades lingüísticas de los refugiados se contraponen a las políticas actuales en materia de inmigración. Los refugiados requieren aprender más que la sola lengua de acogida, respondiendo a otra de sus necesidades y deseos, moverse a otros países. En este contexto realizamos una reflexión crítica de las políticas lingüísticas actuales.

**Palabras clave:** refugiados, políticas lingüísticas, segunda lengua, etnografía, aprendizaje.

## **Abstract**

In opposition to the plurilingualism and the free circulation promoted by the European authorities, the policies concerning refugees consider only the learning of the host country language, as well as providing limitations on mobility.



The present study proposes an ethnographic work aiming at analysing the linguistic needs of refugee people by associating them with the current linguistic policies. In order to conduct this research, after a period of participant observation, we have made interviews and questionnaires with adult refugee people in Italy. From the analysis of the data produced by the ethnography, it emerges that the linguistic needs of the refugees are in opposition to the current linguistic policies regarding immigration. Refugees need to learn more than just the host country language, based on their needs that, between others, are to move to other countries. In this context, we make a reflection on current language policies.

**Keywords:** refugees, linguistic policies, second language, ethnography, learning.

## **1. LAS POLITICAS LINGÜÍSTICAS EUROPEAS Y EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO DE LOS REFUGIADOS**

### **1.1. La promoción del plurilingüismo en Europa**

La promoción de la convivencia entre lenguas y culturas diferentes, según la Unión Europea, está basada sobre el respecto recíproco y el principio de igualdad. Las bases de este principio están expresadas en el tercer capítulo de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en el cual se apunta no solo a la igualdad de todas las personas (art. 20) sino a la prohibición de toda forma de discriminación (art. 21). Más en detalle, el artículo 21 recita:

“Se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual” (Unión Europea, 2000:13).

De manera similar, en el artículo 22 se alude a la diversidad lingüística y la diversidad religiosa y cultural.

Según el Consejo de Europa, el conocimiento de lenguas y culturas diferentes representa un valor añadido. Es decir, quién conoce una lengua extranjera tiene acceso a la cultura de sus hablantes nativos, lo que permite tener una interpretación diferente sobre el mundo y ser también capaz de evitar conflictos e incomprensiones interculturales (de Deus Pinheiro, 2008).

La promoción de las lenguas emerge en varios documentos de la Unión Europea y del Consejo de Europa. Entre estos, numerosos son los que se relacionan con la enseñanza lingüística. Señalar a este respecto la resolución del Consejo de la Unión Europea del 31 de marzo 1995 en la cual se prescribe la importancia de aprender al menos dos lenguas de la Unión Europea, más que la lengua materna (Consejo de Europa, 1995). Además, en otra resolución, la del 16 diciembre de 1997, se promueve el aprendizaje precoz de las lenguas de la Unión (Consejo de Europa, 1997).

Según el Consejo de Europa, la competencia que deriva del aprendizaje lingüístico, la competencia plurilingüe, permite participar en actos comunicativos e interculturales, facilitando la intercomprensión (Consejo de Europa, 2002). Paralelamente, el

aprendizaje de las lenguas de los países europeos está motivado por la ventaja de favorecer la cooperación entre los ciudadanos de la Unión (Consejo de Europa, 1969).

La posibilidad de cooperación entre los ciudadanos miembros está corroborada por el principio de la libre circulación. Este principio básico de la Unión está expresado por el artículo 8.a del tratado de Maastricht, que recita así:

“Todo ciudadano de la Unión tendrá derecho a circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros” (Consejo de las comunidades europeas, 1992:15).

Además, en los documentos de la Unión, se declara que “la libre circulación supondrá la abolición de toda discriminación por razón de la nacionalidad entre los trabajadores de los Estados miembros, con respecto al empleo, la retribución y las demás condiciones de trabajo” (Unión Europea, 2012:66).

En suma, la promoción del plurilingüismo en Europa hace referencia al aprendizaje de las lenguas de los estados miembros por parte de los ciudadanos de la Unión a fin de facilitar la comunicación de los ciudadanos europeos, su libre circulación y cooperación.

## **1.2. Políticas lingüísticas para migrantes**

Desde los años setenta, en todos los documentos del Consejo de Europa en los que hace referencia a la integración y educación de los migrantes adultos se apunta al aprendizaje de la lengua del país de inmigración (Consejo de Europa, 2017a). Más recientemente, debido al aumento de las migraciones forzadas, el tema de la educación lingüística se ha enfocado también en el aprendizaje lingüístico de los refugiados (Consejo de Europa, 2017b).

Con respecto a las políticas lingüísticas que se han ido difundiendo en el territorio europeo con el objetivo de integrar a las personas migrantes, ellas varían según el país. Sin embargo, el aprendizaje de la lengua del país de residencia es requerido virtualmente por todo país europeo, siendo ello relacionado, según el país, con los siguientes motivos administrativos: el acceso, la ciudadanía, y la permanencia (Pulinx, Van Avermaet y Extramiana, 2014). También el nivel de lengua que se requiere cambia según el país y varía generalmente entre el A1 o el A2 y el B1 del Marco Común de Referencia para las Lenguas.

La atención relativa al aprendizaje lingüístico de las personas migrantes extracomunitarias está motivada por razones de “integración” y se limita al solo aprendizaje de la lengua del país de recepción, siendo este aprendizaje útil y necesario para la permanencia en este país, mientras que se descuida el aprendizaje de las otras lenguas de la Unión, así como las lenguas de origen de los migrantes. Es decir, las políticas lingüísticas dedicadas a los migrantes se vinculan con la permanencia en el país de recepción, mientras que no se prevé un aprendizaje de las lenguas con el fin de su circulación en Europa o a la cooperación con los ciudadanos de los estados miembros.

A este propósito, es necesario reflexionar brevemente sobre el caso particular de los refugiados. Según el Reglamento de Dublín (n.604/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 26 de junio de 2013), el primer país europeo de llegada es responsable de examinar la solicitud de protección. Es decir, el refugiado no es libre de presentar su solicitud en el país europeo de su elección, por lo que está obligado a quedarse en el país en que se les toman las huellas dactilares, donde su solicitud será examinada. Además, las reglamentaciones actuales prevén que una vez aceptada la solicitud, el

titular de protección no pueda circular libremente en el territorio europeo. Al contrario, la libertad de circulación está garantizada solo a quienes han vivido de manera regular por al menos cinco años en el primer país de llegada (Consiglio Italiano per i Rifugiati, 2019).

A consecuencia de esta situación normativa, los refugiados se quedan atrapados en el primer país de llegada, sin tener la posibilidad de moverse hacia otro país europeo, en el cual quizás tengan un familiar, más posibilidades de encontrar empleo, o, simplemente, del cual manejan su lengua. Debido a estos motivos, muchos de ellos intentan escapar el registro de las huellas dactilares, emprendiendo las rutas ilegales.

A la luz de lo expuesto, podemos concluir que hay una muy fuerte contradicción entre las posibilidades de libre circulación de los ciudadanos europeos y los límites de la movilidad de las personas refugiadas, contradicción que por ende se vincula con el aprendizaje lingüístico (Archibugi, Cellini y Vitiello, 2019).

## **2. MÉTODO**

El objeto teórico de este estudio es el aprendizaje lingüístico en el contexto de refugio. Para tratar este tema hemos decidido utilizar el método etnográfico, por su capacidad de profundizar en el contexto de la investigación. En concreto, nos hemos planteado como objetivos:

- Individuar las actitudes lingüísticas de las personas refugiadas;
- Estudiar la relación de los refugiados con el aprendizaje lingüístico;

- Investigar las relaciones entre las necesidades lingüísticas de los refugiados y las actuales políticas lingüísticas e integrativas.

Para conseguir estos objetivos, tras un periodo de observación participante en clases de lengua italiana, hemos realizado veintiocho entrevistas semiestructuradas y veintisiete cuestionarios a refugiados adultos en Italia. El número total de los participantes al estudio ha sido cuarenta y siete, teniendo presente que algunos refugiados han participado tanto en las entrevistas como en el cuestionario. El origen de los refugiados está repartido del siguiente modo: Nigeria (once), Gambia (siete), Pakistán (seis), Costa de Marfil (tres), Bangladesh (tres), Senegal (tres), Somalia (dos), Guinea (dos), Guinea Bissau (dos), Siria (dos), Egipto (uno), Mali (uno), Níger (uno), Sierra Leona (uno), Mauritania (uno), Ghana (uno). Para analizar los datos, las entrevistas han sido codificadas y analizadas siguiendo un enfoque interpretativo.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Actitudes de las personas refugiadas hacia las lenguas de la Unión Europea**

La posición manifestada por los informantes de este estudio hacia el aprendizaje de las lenguas es significativamente contrapuesta a la actitud monolingüe inspirada por las políticas lingüísticas en materia de inmigración. Si bien los países europeos tienden a interesarse exclusivamente por enseñar su propia lengua a los refugiados adultos, estos preferirían aprender también otras lenguas.

Uno de los motivos de este posicionamiento es el interés de algunos por emprender un camino educativo. Aun siendo adultos y sobrepasar la edad de la educación obligatoria,

hay refugiados que conciben la posibilidad de mejorar sus vidas a través tanto de la migración a Europa como de una formación escolar y/o universitaria.

Encontramos discursos en este sentido, es el caso de Queen (los nombres utilizados son pseudónimos para garantizar el anonimato de los informantes), refugiada de Ghana, quien nos comenta que:

“Por el momento quiero estudiar, cuando termine el curso de italiano me inscribiré en la escuela para el diploma, y después quiero ir a la universidad. Me gustaría aprender matemática, francés, historia...”.

Como demuestran las palabras de esta informante, en los casos en que los refugiados no han estudiado en el país de origen o desean continuar sus estudios en el país de acogida, el interés hacia el aprendizaje de las lenguas no se limita únicamente a la lengua de acogida, sino también a otras lenguas. De hecho, no es raro encontrar refugiados que, debido a su propia situación en el país de origen o a la edad en el momento de la migración, no han podido estudiar o continuar los estudios. Sin embargo, el interés de las políticas lingüísticas en el ámbito migratorio solo se vincula con el aprendizaje de la lengua para la integración en el país de recepción y no prevé el estudio de otras lenguas (Pulinx, Van Avermaet y Extramiana, 2014).

Por otro lado, otra necesidad lingüística de las personas refugiadas está relacionada con los planes migratorios, sirva como ejemplo lo que Issa, refugiado de Guinea, nos manifiesta:

“Si hablo bien inglés, o francés, puedo trabajar en todo el mundo. Es más fácil para mí buscar un empleo, crear una familia... Todo eso”.

Entre los informantes del estudio, hay quienes desean moverse hacia otro país así como otros que todavía no saben si se quedarán en Italia o no. Las dos situaciones se relacionan con la necesidad de aprender otras lenguas más allá del italiano. Países como Alemania, Países Bajos, Francia o Inglaterra, están concebidos como destinos con mejores posibilidades laborales que Italia. Y al mismo tiempo, por este motivo, los refugiados residentes en Italia tienen familiares o conocidos.

Así pues, las actitudes lingüísticas están enlazadas con la movilidad de los refugiados, a pesar de que esta es muy limitada, debido a las normativas actuales (Consiglio Italiano per i Rifugiati, 2019). Sin embargo, cabe recordar que por este motivo, es muy común entre los migrantes capear esta dificultad, emprendiendo rutas ilegales.

Finalmente, no faltan referencias referidas al uso de las lenguas europeas-lenguas oficiales de los países de origen de los refugiados como soporte al aprendizaje de la lengua italiana. A este propósito citamos el caso de Buba, refugiado de Guinea Bissau, hablante de lengua portuguesa, el cual, durante el periodo de observación en clase, nos comenta:

“¿Por qué no hay diccionarios de portugués aquí? He buscado en todas partes y no pude encontrarlo”.

Buba vive en una ciudad considerablemente grande, que cuenta con 30.000 habitantes. A pesar de que esta ciudad cuenta con al menos dos librerías, ellas no disponen de diccionarios portugués-italiano, probablemente localizables en ciudades aún más grandes o universitarias, donde esta lengua sea materia de estudio. Así que, en casos como estos, los refugiados tienen dificultades para encontrar medios que puedan facilitar su integración lingüística.



Muchos refugiados proceden de países colonizados por países europeos y por lo tanto hablan las correspondientes lenguas europeas. El caso de Buba nos muestra como contar con material bilingüe puede ser una manera de apoyar la integración lingüística.

### **3.2. Actitudes de las personas refugiadas hacia lenguas diferentes de las lenguas de la Unión Europea**

La presencia de personas procedentes de países externos a la Unión Europea refleja e incrementa la diversidad lingüística y cultural de este espacio geográfico. Sin embargo, las políticas lingüísticas europeas no consideran la promoción del aprendizaje de las lenguas de estas personas, sino que solo promueven la enseñanza de las lenguas de los países europeos y estas, además, solo para los ciudadanos europeos, excluyendo de facto a los ciudadanos extra UE.

Sin embargo, desde los discursos de los refugiados entrevistados, emerge la necesidad de prestar más atenciones a sus lenguas. Uno de los motivos que cabe señalar a este propósito viene dado por las necesidades de alfabetización. De hecho, se tiende a enseñar la lengua del país de acogida y a alfabetizar a los refugiados a través de esta lengua, a menudo sin considerar la posibilidad de alfabetizarlos en su propia lengua de origen, la cual, además, sería de apoyo para la alfabetización y aprendizaje de la lengua de acogida. Ello es evidente en los discursos de los refugiados no alfabetizados que nos relatan sus dificultades en el aprendizaje de la lengua italiana. Es el caso, por ejemplo, de Mamadou, refugiado de Gambia, que lamenta:

“Estudiar italiano es muy difícil. [...] No entiendo mucho cuando la docente habla o escribe... ¡No puedo copiar todo en mi cuaderno! No entiendo.”.

Mamadou hace referencia a sus dificultades de escritura aún tomando un curso de lengua italiana a nivel inicial, en el que no logra seguir correctamente la lección por no estar alfabetizado. En este caso, la alfabetización previa en su lengua podría haber facilitado la alfabetización en italiano y, por ende, su aprendizaje lingüístico. Sin embargo, al curso de italiano al que asiste Mamadou, como a menudo sucede, es realizado por estudiantes de varios niveles, así como por alumnos tanto alfabetizados como no alfabetizado.

No obstante, la necesidad de estudiar la lengua de origen no se debe solo a las necesidades de alfabetización -por ser el medio a través del cual facilitar el aprendizaje de la lengua de acogida- sino que es esencial para la construcción y el mantenimiento de la identidad de origen. Es el caso tanto de personas refugiadas que no han terminado (o ni iniciado) sus estudios en el país de origen, como de los hijos de refugiados. En relación a esto último presentamos el discurso de John, refugiado de Nigeria, que manifiesta de la siguiente manera el deseo para sus futuros hijos:

“Mis hijos serán italianos, hablarán italiano bien, irán a la escuela italiana. Yo les enseñaré el Edo. Porque serán nigerianos, irán a Nigeria...”.

A través de los ejemplos citados, se pone de manifiesto la importancia que otras lenguas diferentes a las lenguas de los países europeos pueden tener en la vida de las personas refugiadas, tanto para el mantenimiento de su identidad como para los procesos de integración. Sin embargo, las políticas lingüísticas inherentes al colectivo de los migrantes parecen atender solo al aprendizaje de la lengua de acogida.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

A través de este trabajo hemos tratado de mirar al aprendizaje lingüístico de los refugiados desde una perspectiva diferente a la usual. De hecho, en el ámbito migratorio, se suelen vincular el colectivo migrante con el aprendizaje de la lengua del país de acogida. Sin embargo, a través del análisis de sus necesidades lingüísticas, se evidencia la exigencia de aprender más que esta sola lengua.

Los planes migratorios, así como los proyectos educativos y el mantenimiento de la identidad de origen delimitan las motivaciones para aprender tanto otras lenguas europeas como profundizar en el conocimiento de la de origen. Es decir, la alfabetización o la profundización del aprendizaje de la lengua de origen sirve a los refugiados, por un lado, como medio para aprender la segunda lengua y, por otro lado, como garantía del mantenimiento de la identidad de origen. Paralelamente, el aprendizaje de otras lenguas europeas es útil al refugiado tanto por fines educativos como por continuación con el proyecto migratorio.

El retrato de las actitudes lingüísticas de los refugiados que aquí se presenta parece pues contraponerse a las políticas lingüísticas presentes en ámbito migratorio, las cuales promueven el solo aprendizaje de la lengua de acogida (Pulinx, Van Avermaet y Extramiana, 2014).

Emerge, además, la paradójica diferencia entre la promoción del plurilingüismo y la movilidad en Europa reservado a los ciudadanos europeos y la inmovilidad y el monolingüismo reservado a las personas refugiadas (Archibugi, Cellini y Vitiello, 2019; Consejo de Europa, 2017a; de Deus Pinheiro, 2008; Consejo de Europa, 2002; Consejo de las comunidades europeas, 1992). De hecho, la capacidad de los refugiados de

moverse y establecerse en los varios países de la Unión Europea está limitada por las actuales normativas (Consiglio Italiano per i Rifugiati, 2019). Similarmente, se suele proporcionar para ellos cursos de la lengua del país de acogida, descuidando el estudio de las otras lenguas europeas.

Paralelamente, se necesita señalar que las lenguas de las personas refugiadas, útiles por los fines anteriormente citados, no están incluidas en las políticas de promoción del plurilingüismo que, al contrario, consideran la promoción únicamente de las lenguas de los países europeos. Sin embargo, la presencia de migrantes, de manera estable y asentada, configura un nuevo panorama lingüístico europeo, que no se puede ignorar y tiene que ser considerado en los planes de promoción lingüística. En este sentido, se evidencia una tendencia discriminatoria hacia las lenguas migrantes, a las cuales no se concede la misma importancia que a las otras lenguas presentes en Europa.

La presencia en Europa de ciudadanos de otros países que se asientan de manera estable requiere el cumplimiento del principio de igualdad promovido por la Carta de los derechos fundamentales. Finalmente, se perfila una mayor exigencia de preservar y promover la diversidad lingüística, a través de la promoción de un plurilingüismo que incluya todas las lenguas realmente presentes en el espacio europeo, pudiendo ser aprendidas por todos los residentes.

## **REFERENCIAS**

Archibugi, D., Cellini, M. y Vitiello, M. (2019) Refugees in the European Union: from emergency alarmism to common management. Working Paper. Birkbeck, University of London, London, UK.

Consejo de Europa (1969). Resolution (69) 2. On an intensified modern language teaching programme for Europe.

Consejo de Europa (1995). Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea.

Consejo de Europa (1997). Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea.

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Madrid: Anaya.

Consejo de Europa (2017a). Adult migrants: integration and education.

Consejo de Europa (2017b). Resolution 2176 (2017) Integration of refugees in times of critical pressure: learning from recent experience and examples of best practice.

Consejo de las comunidades europeas (1992). Tratado de la Unión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consiglio Italiano per i Rifugiati (2019). Il regolamento Dublino III e la prospettiva di una riforma necessaria.

de Deus Pinheiro, J. (2008). El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo. *Revista de humanidades*, 23(1), 47-56.  
doi:<http://dx.doi.org/10.5020/23180714.2008.23.1.%25p>

Pulinx, R., Van Avermaet, P., y Extramiana, C. (2014). Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice. Final Report on the 3rd Council of Europe Survey.

Unión Europea (2000). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea.

Unión Europea (2012). Versión consolidada del tratado de funcionamiento de la Unión Europea.



### **2.3. Interferencias en la enseñanza a refugiados y perspectiva de los docentes**



**TEXTO 9. REFUGEES EDUCATION: AN ETHNOGRAPHY OF TEACHING EXPERIENCES IN  
JORDAN**

Comunicación en conferencia publicada en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Refugees education: an ethnography of teaching experiences in Jordan. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. The Future Academy. ISSN: 2357-1330

DOI:10.15405/epsbs.2019.04.02.5

[https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/85/5243/article\\_85\\_5243\\_pdf\\_100.pdf](https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/85/5243/article_85_5243_pdf_100.pdf)

## **Abstract**

Refugees are very different from other kind of immigrants. This is because of their particular migration path which is characterised by forced displacement and painful experiences. In addition, they often suffer from difficult living conditions even in the host country, which adds a weight to the burden of their traumatising experiences. Those events can affect the health of the refugees and consequently their learning process as well. This calls the attention on this particular field of education, which is until now neglected by the literature. The aim of this research is to study how teachers react to the needs of this particular class of learners. To conduct this research, we have used an ethnographic approach, by making in-depth interviews and questionnaires to teachers that work with refugee students in Jordan, one of the countries with the highest presence of refugees in the world. The results of this study include an analysis of the teaching experience of our informants. More specifically, a look on the difficulties encountered by the teachers and their way to cope with them. The analysis shows that teachers from migrant or refugee origin show a better understanding of the problem which sometimes is correlated with a better help to the students. Finally, the impact that this working experience has on teachers is analysed. The conclusion focuses on the need of specialisation in this field, in order to provide a better support to both refugee students and teachers involved in their education.

**Keywords:** Refugees, Education, Trauma, Jordan, Teachers, Forced Migration.

Refugees and economic migrants are two different and well distinguished type of migrants. Economic migrants move to another country in order to improve their economic situation. They are generally in total control of choosing how, when and where to move. Differently, refugees migrate because they are forced to flee their country, with little or no possibility to choose the best way to do it, and often are not even in position to choose the place where to migrate to. Commonly, they go into a rather long and illegal journey in which their own life is at risk. In contrast to the case of immigrants, refugees often do not have a proper migration project, getting into a hope journey, usually, to get their lives saved (Mela, 2015).

Very often, refugees have suffered or witnessed violence and undergone family losses and separations which cause traumas. Nevertheless, their trip is also often long and traumatic, because they find on their way more violence and suffering from other family separations. Moreover, once reached the destination country, they not only have a precarious socio-economic situation but they might also suffer from detention and long asylum procedures which definitely increase their tensions.

All these conditions inevitably have an influence on refugees' psychosocial status which can potentially be altered and give rise to problems such as stress, anxiety disorders, depression, anger manifestations, somatic disorders, Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) or other mental disorders. According to Kirmayer et al. (2011), the factors that can affect the refugee psychosocial well-being are classified in function of the three periods of the migration: pre migration, migration and post-migration. That means that the whole migration process of the refugee hides potential threats to the refugee mental wellbeing.

Comprehensibly, a compromised psychosocial status can impact the integration process in the host country, and can affect the integration in the education system as well as the learning process itself. In this way, the education of refugees is a challenge for the school systems and the teachers, who need to find appropriate measures to deal with this particular class of learners.

## **1. PROBLEM STATEMENT**

Refugees' education is a neglected field in the literature, probably due to the fact that the refugees issue is often conceived as an immigration problem (Pinson & Arnot, 2007). The attentions of the policy makers converge only to issues like multiculturalism (Taylor & Sidhu, 2012). On the contrary, other aspects such their educational needs focus just on the linguistic integration in the host country, keeping the attentions out from all the other needs of this particular class of learners.

### **1.1. Refugees' education challenges.**

The very first problem that refugees face regarding their education is the access to the school system. In most cases, refugees do not have the documents that certify their previous studies, simply because they have lost them on the way to the new country or because they just could not manage to bring them with them. Moreover, the time that intervenes between their arrival in the new country and their admission in the school is generally very long.

In addition, they have often suffered from the interruption of their course of study in the country of origin due to war. In fact, war can cause the students to be unable to attend classes due to the difficulties of reaching the school or because the schools were

destroyed or became the shelter of those who cannot go back or have lost their house (Unicef connect, 2015).

The student who has lost school years finds himself in a situation of disadvantage compared to the host country peers. Subsequently, this condition could affect his integration in the school; he might feel isolated and also has to face the challenge of the adaptation and acculturation (Macnevin, 2012).

Inclusion in the new school system is not easy, after all, as the refugee student has often to adapt to a completely different education system. And when the adaptation to the new school curriculum fails, this could lead the student to the absenteeism or to leave school (UNHCR, 2013).

Other difficulties are represented by living far from schools and/or not having the means to get there. As well as not having the money to pay for the books (Al-qdah & Lacroix, 2010). Another issue that occurs is child labour, as often refugee minors go to work or are forced to beg in the streets while they are still children (Human Rights Watch, 2013).

## **1.2. Psychosocial wellbeing and educational disadvantages.**

These specific circumstances can affect learning and can result in an increased discomfort for the student, who could enter into a vicious circle of psychological suffering and educational failure.

The studies that have demonstrated the correlation between a traumatic past and learning achievement are various. Evidence has been proven that neglected and abused children are prone to behavioural disorders and also related with a lower school performance (Kurtz, Gaudin, & Howing, 1993). Similar findings are brought by Leiter &

Johnsen on maltreated children, whom study shows negative outcomes in test results, final grade and absences (Leiter & Johnsen, 1994).

Additionally, students that suffer from post-traumatic stress disorder have also been related with lower school performance (Saigh, Mroueh, & Bremner, 1997) and higher rates of school suspension. The latter, according to Lipschitz et al., due to the possible externalization behaviours that are typical of this disorder (Lipschitz, Rasmusson, Anyan, Cromwell, & Southwick, 2000).

Other studies have also found correlation between being exposed to violence, post-traumatic stress and reading deficits as well as low IQ between children. The exposition to violence has been proven to be related to the reading skills and the IQ level. Moreover, the co-presence of violence and post-traumatic stress can cause lower levels of reading skills and Q.I. (Delaney-black et al., 2002).

Finally, in the context of war trauma, there is evidence of correlation between the exposure to trauma, post-traumatic stress disorder and lower grades. (Mosallam & Thabet, 2016).

### **1.3. The role of teachers**

Although the presence of refugees is in a constant growth, most of the countries that host refugees do not provide a specific training for teachers which have instead to learn from their personal experience (Mcbrien, 2005). As the preparation of the school system is still lacking, some students can be lead to drop out of school. That because some teachers are not ready to deal with their behavioural problems, and failing in how to handle the problem (Al-qdah & Lacroix, 2010).

In some cases, teachers can experience frustration for not being able to help the refugees (Gilbert, 2009). Also, they can feel the need for a more appropriate training, willing to know more for example about the post-traumatic stress disorder so that they know how to behave with this kind of students (Macnevin, 2012). Nevertheless, the preparation of the school system about this is still lacking and this can cause serious problems. In fact, the insufficiency of a specific training can lead some students to drop out of school (Al-qdah & Lacroix, 2010).

However, since not all refugee students need therapeutic treatments, teacher contribution most of times only requires to provide the students with listening and attention, and at the same time accompanying them into regular school and recreational activities, supporting the development of resilience (Melzak & Kassabova, 1999)

Finally, along with a better knowledge of psychosocial factors, it is really important that teachers have a good sociocultural knowledge of the refugee's country. In fact, teachers from the refugee linguistic and cultural background facilitate the refugee integration in the classroom by reducing the confrontation with the new environment. Actually, the similarity of the culture of the host country helps the integration process and reduce the outcomes of the trauma (Geltman et al., 2015).

## **2. RESEARCH QUESTIONS**

Despite the worldwide growth of refugees' presence and the demand for their integration in the host countries, the existing studies that address the specificity of these subjects as a particular class of learners are scarce. Our main hypothesis is that refugees can have peculiar learning needs, specifically related to their status. In order to better understand this reality, we aim at analysing:

- What are the problems of the refugee students.
- How teachers react and cope with refugees learning difficulties.
- If and how working with refugee students have an effect on teachers lives.

### **3. PURPOSE OF THE STUDY**

The education of the refugees is a neglected area in the literature. By this work, we want to contribute in filling the gap in what in 2007 Pinson & Arnot call the “wasteland of refugee education research”.

The aim of this study is to understand whether refugees face specific learning problems as students. The origin of these problems will be analysed. Specifically, to know if they are related to their refugee particular socioeconomic situation in the host country, to the previous experience in the home country or if they are due to the effect of the migration process. Moreover, we will focus our attention on how teachers provide their help to them. Finally, we will concentrate on the effect that this work can have on teachers themselves.

### **4. RESEARCH METHODS**

In order to carry out this study we have used an ethnographic approach. This kind of methodology allows a deep understanding of the research field, by being in a strict contact with the research context reality. More in detail, we have used in-depth interviews and questionnaires with teachers who work with refugee students in Jordan. The location of the study was chosen because of its high rate of refugees’ presence. In



fact, Jordan is the second country in the world for the share of refugee population compared to the own population (89 refugees per 1000 inhabitants) and hosts 740,160 refugees (UNHCR, 2018).

The teachers of the study were selected for being teachers who work with refugee students. The technique used for the selection was the snowball sampling. This method allows to recruit study subjects thanks to a known subject. In this research, two subjects personally known by one of the researcher have represented the way to contact in chain all the others, by asking them their availability to participate in the study.

In total, we have carried out three in-depth interviews and thirty questionnaires. The interviews regarded the experience of the teacher with the refugee students, specifically about the faced problems, the way to solve them and the overall personal teaching experience with the refugees. The questionnaires were based on the same themes of the interview and were formed by 39 questions, mostly open. Google Docs platform was used to distribute the questionnaire, in order to ease the procedure by reaching the respondents in their own home.

As most of the respondents were only able to speak Arabic, the help of an interpreter and a translator was needed in order to carry out both the interviews and the questionnaires. The questionnaire was then made available in both English and Arabic languages to be filled by the respondent preferred language. In total, six questionnaires and one interview were answered in English while the other twenty-four questionnaires and two interviews were answered in Arabic.

The respondents are predominantly female teachers (23 out of 33), while the males are about one third of the sample (10 out of 33). The education level of the respondents is broadly represented by Bachelor (31 out of 33), while higher education

level is not common (only 2 cases out of 33). The teachers of the study were from different schools and areas of Jordan as follows: 14 teachers from Irbid, 4 from Naur, 4 from Mafraq, 3 from Amman, 3 from Ramtha, 3 from Zarqa, 1 from Azraq and 1 from Ajlun.

In order to cite the fragments of interview and questionnaire in the following section, we will use a code that identifies each informant by at the same time, guaranteeing the anonymity. The code will be formed by "T" (standing for teacher) and a progressive number, in order to differentiate the informants. For example: T1.

## **5. FINDINGS**

From the teaching experience of our informants it is clear that refugee students suffer from peculiar situations that make them have specific learning problems as well. Teachers' role in refugees' resiliency is essential and as shown by the results of this study, needs to be supported by specific training.

### **5.1. Refugees learning difficulties.**

The difficulties that the teachers of our study have faced during their experience with refugees are mainly summarized into two type of problems. One it properly regards the education path and learning and the other the refugee psychosocial sphere. According to the first case, refugees face problems concerning the difference of school programs between the country of origin and the host country. Answers like the one of T1 are common between our informants:

“Jordanians achieve more than the refugees because books are different in Syria and also the program. Sometimes subjects are taught in different years so they don’t have some knowledge about something because of the different system” (T1).

Another problem strictly related to the education level is the loss of school years because of war, that because as one of the teachers says “they have some problems in catching-up with their level/age skills, because they miss the school for three and four years in some cases” (T2). Other difficulties regard the harsh living conditions in which most of refugees are. As our informants show us, sometimes “the school is in the camp, in caravans. The difficulty is to meet the requirements of teaching and the environment in the camp is not suitable for teaching” (T3). Another particular condition that affects many refugees is child labour, because “some students work in restaurants, or vegetables shops or mechanics. This affects the availability of time for preparing their lessons and the revisions” (T4).

When it comes to the psychological conditions, many are the causes that affect the school performance. The students sometimes suffer because of parent(s) or relatives loss as expressed by the following words:

“Some female students suffered psychological problems because of the situation (...) For example a relative has dead in front of a student, so she has problem with everything” (T5).

Sometimes their psychological situation reflects on their behaviours in the class by mistreating the teachers, as one of them says, “the psychological condition is very difficult and they don’t respect teachers” (T6). Finally, from another point of view, there is wide agree on the idea that the particular condition of the refugees affects their

learning motivation and interest. For example, one of the teachers says that “refugees suffer no stability, fear, and not feeling safe. This led to being careless about study” (T5).

## **5.2. Ways of facing the learning difficulties.**

Under a teaching approach point of view, some teachers try to cope with the differences of level by trying to recuperate the lost knowledge of the students, as T7 says, “I start with their level then going up gradually” (T7). Additionally, the common idea between the teachers is that it is important to keep the students busy with the study in order to distract them from the thoughts of what they have passed through. For example one of the teachers says “I try to help them by consoling them and keeping them busy in activities so they don’t stay tired and away from focus on classes” (T8). Similarly, T4 expresses that the study is the main way to improve the students’ situation, by saying:

“Hope in a better future by keep studying to change the current situation” (T4).

Despite the teachers’ attempts to provide their help to those students, many of them think that there is a need for a specific training in order to teach in this kind of classes. Expressions as the following show this necessity as a need for “training teachers on how to help students getting out of frustration and loosing hope and losing the desire for education and dealing with people who came from wars and disasters” (T9). Also, teachers who have relatives in Syria or that they are from immigrant or refugee origins, show a better understanding of the students and seems providing a better help to them and also see other teachers’ treatment of the students as unfair due to their conditions. It is for example the case of T1 that referring to teachers with relatives in Syria says: “we have more compassion than other teachers, sometimes they treat them worse because

they are not Jordanians. If a student starts to talk about his problems the teacher tell to shut up” (T1).

### **5.3. Impact of working with refugees students.**

Generally, giving lessons to refugee students makes the teachers feeling proud for helping others and more content about their own life. This is a common feeling that it is shown in expressions such as “I’m totally different person since I started working with the refugees, I feel more positive about my personal life. I appreciate it!” (T2). Nevertheless, the satisfaction given by helping others is sometimes accompanied by a contrasting feeling due to the compassion for them, which may affect the teachers’ psychological status as well. For example, one of them tells us that she feels divided “between joy and frustration” (T9). Finally, working with refugees seems being different than working with other students, due to the sensitivity that the firsts carry with them. This sometimes generates in the teachers a sense of duty towards the students and can make them feel the burden of their role because they feel they “have big responsibility” (T10).

## **6. CONCLUSION**

Refugees learning difficulties are mainly caused by two types of problems. The first one regards properly the education. It concerns the school years loss, the difference of school programs between the country of origin and the host country and the poor teaching conditions due sometimes to their living situations. The second type of problem is more strictly correlated to the refugee psychosocial sphere. Refugee students could

suffer from relatives or parents loss, as well as having witnessed their death during the war, but also might be affected by the lack of stability and a feeling of fear. Furthermore, their particular psychological situation can have an effect on their conduct in the class, with more aggressive behaviours towards the teachers. In order to face these problems, teachers try first to cope with the differences in the level of the education, by recuperating the lost knowledge. Secondly, they provide them with psychological support, trying to motivate them to study as a mean of resilience. Nevertheless, a need for a specific training for teaching refugees emerges, first for better knowing the situation of the refugees country of origin and secondly to get adequate knowledge on the way to treat their difficulties. Finally, the need for a specific training is also necessary in order to prevent the feelings of frustration that working with vulnerable subjects like refugees can give.

## REFERENCES

- Al-qdah, T., & Lacroix, M. (2010). Iraqi refugees in Jordan: Lessons for practice with refugees globally. *International Social Work, 54*(4), 521–534.
- Delaney-black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-kee, B., Templin, T., Ager, J., ... Sokol, R. J. (2002). Violence Exposure, Trauma, and IQ and/or Reading Deficits Among Urban Children. *Archives of Pedriatic and Adolescent Medicine, 156*, 280–285.
- Geltman, P. L., Grant-knight, W., Mehta, S. D., Lloyd-travaglini, C., Lustig, S., Landgraf, J. M., & Wise, P. H. (2015). The “Lost Boys of Sudan” Functional and Behavioral Health of Unaccompanied Refugee Minors Resettled in the United States. *Arch Pediatr Adolesc Med, 159*(June 2005), 585–591.
- Gilbert, J. (2009). Power and ethics in psychosocial counselling : reflections on the experience of an international NGO providing services for Iraqi refugees in Jordan. *Power and Ethics in Psychosocial Counselling Intervention, 7*(1), 50–60.
- Human Rights Watch. (2013). Education for children from Syria who live in Jordan. Retrieved from [https://www.hrw.org/sites/default/files/accessible\\_document/jordan0816\\_etr\\_1.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/accessible_document/jordan0816_etr_1.pdf)
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., ... Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Cmaj, 183*(12), 959–967.
- Kurtz, P. D., Gaudin, J. M., & Howing, P. T. (1993). Maltreatment and the school-aged child: school performance consequences. *Child Abuse & Neglect, 17*, 581–589.

- Leiter, J., & Johnsen, M. C. (1994). Child Maltreatment and School Performance. *American Journal of Education*, 102(2), 154–189.
- Lipschitz, D. S., Rasmusson, A. M., Anyan, W., Cromwell, P., & Southwick, S. M. (2000). Clinical and Functional Correlates of Posttraumatic Stress Disorder in Urban Adolescent Girls at a Primary Care Clinic. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(9), 1104–1111.
- Macnevin, J. (2012). Learning the Way: Teaching and Learning with and for Youth from Refugee Backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48–63.
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.
- Mela, A. (2015). Il lavoro psicosociale con i rifugiati e richiedenti asilo: approcci e riflessioni critiche. *Psicologia Dell' Emergenza E Dell' Assistenza Umanitaria*, 1–84.
- Melzak, S., & Kassabova, S. (1999). Working with children and adolescents from Kosovo. London: Medical Foundation for the Care of Victims of Torture.
- Mosallam, A. Y., & Thabet, A. A. (2016). Coping With Stressful Life Events and Mental Health Disorders among University Students. *BAOJ Psychology*, 1(3).
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399–407.
- Saigh, P. A., Mroueh, M., & Bremner, J. D. (1997). Scholastic impairments among traumatized adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 35(5), 429–436.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.



UNHCR. (2013). The future of Syria: refugee children in crisis.

UNHCR. (2018). Fact sheet Jordan February 2018.

Unicef connect. (2015). The Syrian conflict and Europe's refugee crisis in number.

Retrieved from <https://blogs.unicef.org/blog/the-syrian-conflict-and-europes-refugee-crisis-in-numbers/>

**TEXTO 10. REFUGEE EDUCATION: TEACHERS' PERCEPTIONS OVER STUDENTS  
LEARNING DIFFICULTIES IN ITALY AND JORDAN**

Comunicación en conferencia publicada en:

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. (2019). Refugee education: teachers' perceptions over students learning difficulties in Italy and Jordan. *The Future of Education Conference Proceedings*. Bologna: Filodiritto. ISBN:978-88-85813-45-8

<https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0009/FP/5097-EMU4016-FP-FOE9.pdf>

## **Abstract**

The migration surge of the last decades is shaping a more multicultural world. The reasons behind leaving home country are not always the economic difficulties but also the situations of emergency such as wars and dictatorships. The resulting societal changes imply new cultural needs as for the case of the education of refugees. However, the knowledge about this subject is scarce due to the fact that the refugees issue has been mainly treated as an administrative problem of immigration control. Nevertheless, this specific class of learners shows specific learning needs and problems, due to its particular migration path. In fact, forced migration can be associated with trauma and violence, which are factors that can hinder the learning process. In this study, we discuss the results of an ethnography work that takes into consideration the teachers' perception over refugee students learning difficulties. From the experiences of teachers based in Italy and in Jordan, we analyse the implications that the forced migration has in the refugees learning. We first show how the living context can influence the refugee education, differentiating between the Italian and the Jordanian case. Secondly, we discuss the refugee learning difficulties. These are directly linked with the refugee condition, as they are caused by their past experiences and present situation. The conclusions call the attention for the need of further research and specific training in the field of refugee education.

**Keywords:** Refugees, education, learning, forced migration, Italy, Jordan.

## 1. INTRODUCTION

The past years have witnessed an increase of the migration flows. It is enough to think about that in 2015 the people that reached Europe by sea were the double of those arrived by the same means during the previous year. Situations of emergency like wars, dictatorships and extreme poverty are between the main reasons for leaving the home country and attempt to rebuild a life in another country, by immigrating and asking asylum [1]. However, migrating can be a dramatic path and, in addition to the situation that cause the migration, can negatively contribute to the psychosocial wellbeing of the migrant [2] [3].

Various situations linked to migration are related to mental disorders. It is the case of losses and separation from personal goods and relatives, which can trigger anger, depression, and somatic and anxiety disorders [4] [5]. Similarly, war, as well as the stress driven from the condition of being an asylum seeker, and economic and employment difficulties can cause stress [6] [7]. Moreover, refugees' experiences are often connected with the trauma of war, as well as persecution, torture and difficulties linked with the migration itself. These traumatic events can trigger Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) which is a common disorder between refugees [2].

Although such mental issues have been widely addressed in the literature of the field, scarce are the studies on the connection that these kind of disorders have with the learning processes and school performance of the refugees. Such lack of studies contributes to what Pinson and Arnot have defined as the "wasteland of refugee education research", due to the scarcity of the research that addresses the education of the refugees [8]. Nevertheless, various works have studied the effects of trauma,

violence exposure and stressful live events on learning abilities and school performances of students at educational age, demonstrating the existence of a negative correlation [9] [10].

This study aims to contribute to the scientific literature on refugee education by addressing the difficulties that refugees encounter in learning. To do so, we analyse the discourse of teachers who work with them, in two separate contexts, the Italian and the Jordanian one. The comparison of these two diverse contexts has allowed us to outline similarities and differences within the refugee education and their learning difficulties.

## **2. METHODOLOGY**

In this study, we have used ethnography to gain a deep understanding of the context of research. More in details, we have conducted questionnaires and semi-structured interviews among teachers working with refugees in Italy and Jordan. Specifically, three interviews and thirty questionnaires have been conducted with teachers working with refugees in Jordan, and twenty-three interviews have been held with teachers working with refugees in Italy.

## **3. THE INFLUENCE OF THE CONTEXT ON REFUGEE EDUCATION**

The comparison between two learning contexts that are so different and so far from each other, the Italian and the Jordanian ones, has allowed us to outline common learning problems and difficulties between refugee learners. Similarly, the research has highlighted some main differences between the two contexts. These are mainly due to

the origin of the refugees. That is, the main refugee presence in Jordan is due to people fleeing from the neighbouring countries, namely Syria, Iraq and Palestine. These countries share with Jordan the language and the Muslim culture. Despite the presence of different accents within the Arabic language in that region, those Arabic varieties are quite similar and this allows the full comprehension between locals and refugees. On the other hand, common culture traits facilitate the integration of the refugees with the locals. In contrast, the refugees present in Italy come from far countries, mainly from the Western and Central Africa, and the Great Middle East. Henceforth, these refugees are very diverse in language and culture of origin. These two matters, especially the Italian language, are both an obstacle to enter the education system and a compulsory subject of study for integrating in the country. Moreover, due to this linguistic gap, when children and youth enter the education system without knowing the local language or when adult refugees enter the Italian language courses, teachers have difficulties to individuate possible Specific Learning Disabilities. In fact, teachers of this study lament about the lack of specific tools for diagnosing such disorders, because the existing tools are mainly thought for speakers of Italian language. This is, for example, what expressed by Marina, an Italian teacher who works with refugees of an Extraordinary Hosting Centre. She says:

“Another difficulty is related to the appearance of Specific Learning Disabilities, as there are few tools that can be used for foreign students”.

Besides the language and culture factors, another main difference between the Jordanian and the Italian context is represented by the refugees hosting system. Refugees living in Jordan often live in camps far from the cities. According to the

teachers that we have interviewed, this can sometimes represent an obstacle for getting into education. Nevertheless, in some cases, in order to face this problem, education is provided inside the camp. On the contrary, in Italy, refugees can benefit from living in the scattered hosting system provided by the Protection System for Asylum Seekers and Refugees (SPRAR), which allows them to live in cities to facilitate integration. However, as some teachers say, when refugees live in small towns, they sometimes face some problems in reaching the school due to the lack of transportation.

#### **4. THE INFLUENCE OF THE REFUGEE CONDITION ON LEARNING**

From another point of view, both Jordanian and Italian teachers express similar concerns when referring to refugees learning difficulties. These are specifically due to the condition of being asylum seekers and refugees. In fact, the refugee condition often implies having experienced traumas, violence, wars, losses, etc. As demonstrated by various studies, such experiences are related with learning deficits and mental disorders [9] [10].

More specifically, the teachers of this study agree on the presence of the following learning difficulties:

- Attention problems;
- Concentration problems (often referred as due to lack of night sleep);
- Memorisation problems;
- Being slow at learning;
- Lack of motivation.

Moreover, both Italian and Jordanian teachers agree on the presence of mentally-related disorders in their students. The teachers of this study often describe refugee students as individuals with:

- Insecurity;
- Low self-esteem;
- Depression;
- Sadness;
- Mood swings;
- Lack of anger management.

Such conditions are negatively related with their learning performance and are linked to both their actual condition in the host country and the past and present situation in their country of origin. In other words, their personal story and the refugee condition affect their learning performance. A representative example is given by the words of Angela, an Italian teacher working in a hosting centre. When referring to the relation of the refugees learning difficulties and their personal situation, Angela tells:

“The travel experience affects it dramatically (the learning process). It causes sleep disorders, poor concentration, panic attacks. Several of my students suffer from similar disorders. I had students who fell asleep because at night they had nightmares. They were absentminded because of thinking about their missing children... They were busy in thinking how to support their sick mother...”.

Like Angela, many other educators describe similar situations. The discourse of the teachers define refugee learners as greatly affected by their personal history and



present condition. The past and present experience of the refugees impact on their lives and consequently on their learning processes.

## **5. CONCLUSION**

Despite the existing contextual differences between the education of refugees in Italy and Jordan, teachers of both contexts converge in the definition of the learning difficulties of the refugee students. Teachers identify attention problems, concentration problems, memorisation problems, learning slowness, and lack of motivation. Moreover, they declare that their students show insecurity, low self-esteem, depression, sadness, mood swings, and lack of anger management. According to the teachers' experience, such conditions are derived from the peculiar condition of the refugee. That is to say, they are due to the particular past and present experiences of the student. In fact, the specific migration experience lived by refugees can often cause similar mental disorders of those declared by the teachers [2] [3] [4] [5] [6]. Therefore, the presence of learning difficulties seems to be related accordingly to the appearance of these disorders. The relation between learning difficulties and mental disorders between refugee students call the attention over the need for further research in the field of refugee education. Similarly, better knowledge around refugee learning difficulties is needed in order to provide adequate and complete training to teachers that work with this class of learners.

## REFERENCES

- [1] Metcalfe-Hough, V. "The migration crisis? Facts, challenges and possible solutions", retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9913.pdf> on 25 March 2019.
- [2] Ahearn, F. "Psychosocial wellness: methodological approaches to the study of refugees", In F. La Jr (Ed.), *Psychosocial wellness of refugees: issues in qualitative and quantitative research*, New York, Berghahn Books, 2000, pp. 3–23.
- [3] Mela, A. "Il lavoro psicosociale con i rifugiati e richiedenti asilo: approcci e riflessioni critiche", *Psicologia dell' emergenza e dell'assistenza umanitaria*, 2015, 14, pp. 6–31.
- [4] Kondic, L., & Marvar, M. "Anxiety and depressive reactions in refugees", *Psychologische Beitrage*, 1992.
- [5] Eisenbruch, M. "Toward a culturally-sensitive DSM: Cultural bereavement in Cambodian refugees and the traditional healer as taxonomist", *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1992.
- [6] Gilbert, J. "Power and ethics in psychosocial counselling : reflections on the experience of an international NGO providing services for Iraqi refugees in Jordan", *Power and Ethics in Psychosocial Counselling Intervention*, 2009, 7(1), pp. 50–60.
- [7] Onofri, A., Castelli Gattinara, P., Ciolfi, A., Lepore, M., & Ventriglia, S. "L'approccio EMDR in un servizio di aiuto psicologico per rifugiati e richiedenti asilo a Roma", *Psicobiiettivo*, 2014, 34(1).
- [8] Pinson, H. and Arnot, M. "Sociology of education and the wasteland of refugee education research", *British journal of sociology of education*, 2007, 28, pp. 399-407.

- [9] Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-lee, B., Templin, T., Ager, J., Janisse, J. and Sokol, R. J. "Violence exposure, trauma, and IQ and/or reading deficits among urban children", *Archives of pedriatic and adolescent medicine*, 2002, 156, pp. 280–285.
- [10] Mosallam, A. Y. and Thabet, A. A. "Coping with stressful life events and mental health disorders among university students", *BAOJ Psychology*, 2016, 1(3).

### **III. CONCLUSIONES FINALES**

Esta tesis trata de contribuir a un ámbito de la investigación escasamente explorado en el campo del refugio, como son los procesos culturales y de aprendizaje lingüístico. Ello se debe a que tradicionalmente la principal preocupación ha sido el control de la migración, y solo recientemente se han considerado las nuevas necesidades educativas de este colectivo (Pinson y Arnot, 2007).

A través de la comprensión de los procesos relacionados con el recorrido migratorio e de integración de los refugiados, se ha pretendido profundizar en el conocimiento de este colectivo y de sus dinámicas sociales. Más en concreto, en las publicaciones propuestas por esta tesis, se han investigado los procesos culturales de refugiados adultos, poniendo especial atención a las prácticas comunicativas y de aprendizaje lingüístico. Se ha hecho un análisis de los procesos comunicativos y se ha estudiado el uso y el aprendizaje de lenguas, intentando conocer las relaciones tanto con las lenguas habladas como con las lenguas de aprendizaje. Paralelamente, se han observado las prácticas de enseñanza a estudiantes refugiados adultos y consecuentemente analizado las relaciones entre las prácticas de enseñanza lingüística, las políticas lingüísticas vigentes y las necesidades de los estudiantes. Asimismo, se han estudiado las implicaciones educativas en el contexto del refugio.

En esta última parte de la tesis, se exponen algunas consideraciones finales a la luz de los trabajos compendiados. Al ser esta una tesis por compendio de publicaciones, en este apartado no se tratará analíticamente las conclusiones de cada uno de ellas sino que se presentarán unas conclusiones globales y reflexiones basadas en dos ejes temáticos principales:

- la relación entre lenguas, integración y actitudes de aprendizaje;

- las implicaciones educativas de la enseñanza a refugiados.

Para finalizar se trazará el camino hacia posibles futuras líneas de investigación.

### **3.1. INTEGRACIÓN, APRENDIZAJE DE LENGUAS Y ACTITUDES**

El aprendizaje de lenguas diferentes de la lengua materna es el foco de las políticas lingüísticas de la Unión Europea, la cual promueve el plurilingüismo como uno de los elementos fundamentales del espacio europeo (Consejo de Europa, 1995). Paralelamente, la movilidad internacional -y por consiguiente el aprendizaje lingüístico- se considera a menudo recomendable para la carrera laboral (Vučo, 2017; McMunn, 2016). Sin embargo, la promoción del plurilingüismo como medio de enriquecimiento cultural y formativo parece limitado solo a las lenguas de los países europeos. De hecho, no se valoran los repertorios lingüísticos de los que llegan desde otros países. Por otro lado, se impone el aprendizaje de la lengua nacional a los “extranjeros”. Es decir, la lengua es un requisito para el acceso, la permanencia y la ciudadanía en Europa, según las políticas migratorias de los países europeos (Pulinx, Van Avermaet y Extramiana, 2014). En este contexto, se ha analizado tanto el uso de los repertorios lingüísticos de personas refugiadas e inmigrantes, como el aprendizaje lingüístico y la relación de las lenguas con el proceso migratorio.

En cuanto al uso del repertorio lingüístico se evidencia la riqueza lingüística del repertorio plurilingüe de los refugiados que, además de la(s) lengua(s) materna(s), suelen conocer otras lenguas debido al recorrido migratorio que, a menudo, comprende el tránsito por más de un país. Sin embargo, el uso de este repertorio parece estar particularmente vinculado a su condición de refugiado, siendo en este sentido limitado

debido a las restricciones ligadas a la permanencia en los centros de acogida, tales como compartir un espacio común con personas de lenguas diferentes y encontrarse en una situación de desempleo que limita las posibilidades de contactos sociales. Estas restricciones suelen limitar el uso de la lengua materna y, por otro lado, favorecer el uso de lenguas vehiculares, entre ellas, la lengua italiana. Por otro lado, el libre uso del repertorio lingüístico se ve afectado también en contexto educativo. Ello se debe a la difusión de políticas monolingües en el aula de L2. De hecho, es común la creencia que el empleo de otras lenguas pueda influir negativamente en el aprendizaje de la “lengua meta”. Por lo que se suele prohibir tanto el uso de la lengua materna como otras lenguas vehiculares. Sin embargo, hemos demostrado que el uso de otras lenguas, en particular de la lengua materna, es útil para el aprendizaje del colectivo de refugiados. A través del uso de esta lengua, se pueden acortar las distancias sociales y mejorar las actitudes hacia la “lengua meta” en el caso de sentimientos de rechazo, promoviendo la motivación (Schweers, 1999). Además, el uso de la lengua materna resulta muy útil en caso de alumnos poco o no alfabetizados o con un nivel educativo muy bajo.

Paralelamente se señala cómo la práctica docente a veces no sigue la idea de educación monolingüe, reconociendo en el uso de otras lenguas, en particular de la lengua materna, un valor añadido para el caso de la enseñanza a sujetos refugiados.

Respecto a la segunda de las cuestiones, el aprendizaje lingüístico, distinguimos dos tipos de aprendizaje, uno formal y otro informal. El aprendizaje formal se relaciona con la necesidad de aprender la lengua del país de residencia, impuesta por las políticas de integración (Pulinx, Van Avermaet y Extramiana, 2014). Dicho aprendizaje se realiza a través de los cursos de lenguas especialmente dirigidos a personas migrantes. Por lo

que se refiere al aprendizaje informal, este está ligado al propio recorrido migratorio. De hecho, hemos visto como el camino migratorio se relaciona de manera natural con el aprendizaje lingüístico. De ahí que, cuanto más largo sea el recorrido migratorio e implique más países el repertorio lingüístico comprenderá mayor número de lenguas.

A este respecto, hay una distinción entre el repertorio lingüístico de los refugiados y los inmigrantes. Los primeros, que a menudo tienen un camino migratorio más largos que los inmigrantes, suelen conocer más lenguas. En ambos casos, encontramos repertorios lingüísticos plurilingües que comprenden niveles de conocimientos diferentes y parciales para cada lengua, según el uso y la relación del individuo con los países donde estas lenguas se hablan (Blommaert y Backus, 2013; Franceschini, 2006; Consejo de Europa, 2002).

En este sentido, la migración conlleva un enriquecimiento a nivel lingüístico. Ello se adquiere tanto si la experiencia de la migración es positiva como negativa o traumática, lo que se refleja en el vocabulario que retienen, así como en las actitudes hacia la lengua.

Por otro lado, de especial interés es el peso que las lenguas tienen en la planificación y replanificación de la migración. El aprendizaje lingüístico condiciona los migrantes ya antes de la propia migración, pudiendo ser un obstáculo para desplazarse hacia algunos países. Similarmente, el aprendizaje lingüístico condiciona la permanencia en un país o la reprogramación de la migración hacia otro país. Esto ocurre especialmente en el caso de los refugiados, pues los inmigrantes suelen tener más libertad en la elección del país de destino (y por ello son más libres de elegir si aprender o no una lengua).



En este sentido, para los refugiados, aun más que para otros tipos de migrantes, la lengua no es solo un elemento cultural sino un aspecto fundamental que influye directamente en la vida del individuo, al igual que otros factores, como el laboral o familiar. De ahí que, pese a las políticas monolingües y asimilacionistas, emerge una necesidad apremiante para los refugiados: aprender otras lenguas diferentes de la lengua de acogida, acorde con sus planes migratorios.

Así pues, destaca la necesidad de los refugiados de aprender y/o practicar más lenguas que la de acogida. Ello se debe tanto a la función de soporte y apoyo que otros idiomas pueden tener en el aula de L2, como a la exigencia de continuar el proceso migratorio. De ello subyace la peculiaridad de este colectivo que requiere una atención particular en el ámbito del aprendizaje lingüístico. Por ende, se hace necesario repensar las políticas y las prácticas lingüísticas en el ámbito del refugio, teniendo en cuenta que los refugiados son migrantes temporales (OIM, 2010) y sus necesidades lingüísticas se vinculan a dicha temporalidad.

### **3.2. ENSEÑAR A REFUGIADOS: ¿QUÉ IMPLICACIONES EDUCATIVAS?**

En la literatura se identifican necesidades educativas particulares en los aprendices adultos, que deben atenderse para que se produzca el aprendizaje. La motivación de un aprendiz adulto está estrictamente ligada a factores de utilidad personal como conseguir un trabajo, un sueldo y la mejora de las condiciones de vida (Knowles, Holton y Swanson, 2005). Si queremos considerar los factores implicados en el aprendizaje de los refugiados, además del factor motivacional hay que tener en cuenta las características de este colectivo de estudiantes. Al respecto, las circunstancias

que los relacionan con el aprendizaje pueden ser resultado tanto de una imposición social como de una motivación personal. Para la primera causística podemos indicar como ejemplo la necesidad de asistir a cursos para poder aprobar exámenes de lengua debido a las políticas de integración, mientras que para la segunda podríamos señalar el deseo de ser capaz de hablar la lengua para comunicarse o encontrar un trabajo. Por otro lado, no se debe olvidar la influencia que el particular recorrido migratorio del refugiado, a menudo traumático, tiene en el aprendizaje (Mosallam y Thabet, 2016; Ahearn, 2000; Kondic y Marvar, 1992).

Si consideramos la relación entre el conocimiento lingüístico y las necesidades de personas adultas que se encuentran en la condición administrativa de refugio, tenemos que analizar la naturaleza de su recorrido de integración. Este recorrido se inicia con la solicitud de asilo y continúa en el centro de acogida con un proceso de inclusión social, laboral, etc. Durante todo este camino la lengua es un elemento relevante y considerado imprescindible por las políticas migratorias. Así que, la relación entre integración y lengua está irremediablemente interconectada.

Sin embargo, al analizar la conexión entre la enseñanza de la lengua de acogida y la integración, hemos visto que no siempre los cursos de lengua son suficientes para proveer la integración lingüística, y por ende social, de los refugiados. Paralela y paradójicamente, en algunos casos la integración se produce sin un apoyo lingüístico “fuerte”, es decir, con niveles de conocimiento de lengua muy bajos. De hecho, entre los refugiados que participan en la investigación hay quien logra trabajar aún no dominando bien la lengua, sobretodo en trabajos “manuales” que no exigen mucha comunicación. Por otro lado, a través de la inserción laboral, en el puesto de trabajo se

practica y aprende la lengua, informalmente, supliendo la falta de aprendizaje formal de la lengua, lo que demuestra pues que a través de la integración se llega al aprendizaje lingüístico, y no solo en la dirección contraria.

La reflexión sobre estos aspectos deriva en la necesidad de repensar las políticas lingüísticas en el ámbito migratorio, teniendo en cuenta la posibilidad de una formación lingüística de los refugiados a través de otros métodos, por ejemplo cursos impartidos directamente en el puesto de trabajo. Cuestionamos pues el peso que los cursos de lenguas tienen en relación a otras necesidades de integración. Sin embargo, las políticas migratorias ponen la competencia lingüística como el primer e imprescindible paso para la integración. Sin embargo, tal y como hemos comprobado, el aprendizaje lingüístico pasa por la inserción socio-laboral, por lo que invertir en esta última fomenta tanto la inclusión de los refugiados en el tejido social, como su aprendizaje lingüístico.

Otra conclusión de esta investigación que cabe destacar es la “insuficiencia” de los cursos de lenguas para garantizar la integración lingüística. A este propósito, se ha podido identificar algunas carencias, referidas directamente por los enseñantes y de las que se pueden extraer algunas implicaciones.

Por un lado, los cursos impartidos no son a menudo suficientes para alcanzar los niveles lingüísticos requeridos. Esto ocurre por un desequilibrio entre el tiempo de duración de los cursos de lengua, el nivel educativo de los estudiantes y la heterogeneidad en los niveles de conocimiento de la lengua meta de los mismos. Debido a su origen, muchos refugiados no están alfabetizados o tienen niveles de alfabetización o educativos muy bajos. En estos casos, es requerido un compromiso de aprendizaje, y

de enseñanza, mayor de lo usual, por el cual los cursos previstos a menudo no son suficientes.

Otras consideraciones deben hacerse en relación al particular caso de la enseñanza a refugiados que, junto a las que se acaban de exponer, llevan a considerar a este colectivo como un grupo diferenciado de estudiantes. En primer lugar, a nivel educativo, entre los refugiados es común haber interrumpido los estudios debido a la migración, por lo que los estudiantes refugiados que se incorporan a un nuevo sistema escolar pueden estar afectados por la diferente organización de los programas escolares/universitarios. En segundo lugar, otro elemento importante es el psicológico. Al respecto, por un lado, los traumas causados por la migración y por las razones que han llevado a migrar pueden influir en el aprendizaje. Por otro lado, se ha comprobado que los estudiantes refugiados pueden presentar ciertas dificultades de atención, concentración y memorización, así como falta de motivación, además de mostrarse inseguros, deprimidos, tristes, o presentar cambios repentinos de humor y dificultad para controlar la ira (Kurtz, Gaudin y Howing, 1993; Saigh, Mroueh y Bremner, 1997; Lipschitz, Rasmusson, Anyan, Cromwell y Southwick, 2000; Delaney-Black et al., 2002; Mosallam y Thabet, 2016). Estas características psicológicas se han mostrado como peculiares de los estudiantes refugiados, debido a su experiencia migratoria, por lo que se hace imprescindible una formación desde la perspectiva psicológica para quienes trabajan con este colectivo, evitando comprometer el estado emocional, sino al contrario, intentar promover su bienestar.

### 3.3. REFLEXIONES FINALES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Las prácticas de auxilio para la integración de los refugiados, en las cuales se incluye la enseñanza de la lengua de acogida, se encuentran todavía en un estadio inicial y, por tanto, están sujetas a cambios y mejoras en cortos periodos de tiempos. La evolución de estas prácticas se evidencia, por ejemplo, en el creciente interés que ha habido en estos años por la necesidad de alfabetización de las personas migrantes, así como por la creación de un *Toolkit* comprensivo de una serie de recomendaciones para la enseñanza lingüística a refugiados (Council of Europe, 2014). Sin embargo, queda mucho por hacer, lo que requiere profundizar en este campo, con la continuidad de las investigaciones realizadas en el contexto Italiano, como con la revisión de otros estudios y literatura desarrollados en otros países.

El tema del refugio sigue siendo, además, uno de los focos principales de interés en el ámbito político, con la correspondiente influencia en las políticas migratorias y, por ende, las políticas lingüísticas. A este respecto, señalar la introducción en Italia del requisito lingüístico para la obtención de la ciudadanía, que se produjo con la aprobación del Decreto n. 113 de 2018. A través de esta ley, se requiere para quienes aspiran a solicitar la obtención de la ciudadanía italiana un nivel de conocimiento equivalente al B1 del Marco Común Europeo para las Lenguas.

Con este nuevo requisito, será interesante y necesario abordar desde la investigación los cursos de lenguas que se supone serán en breve organizados para este objetivo. La posibilidad de hacer investigación en los cursos de italiano para la obtención de la ciudadanía permitirá, por un lado, estudiar el aprendizaje del italiano de nivel B1 por parte de personas inmigrantes y refugiadas. Esto supone una novedad, ya que hasta

ahora los cursos de lengua para este colectivo de aprendices se han limitado, casi exclusivamente, a los niveles más bajos, es decir el A1 y A2. Por otro lado, siendo estos cursos de lengua dirigidos a personas migrantes con varios años de permanencia en Italia, a través de estos cursos los investigadores podrán contactar con personas refugiadas que viven en Italia hace varios años. En este sentido, estos cursos facilitarán el acceso a un colectivo que, como mencionado anteriormente en este trabajo, no suele ser fácil. De hecho, a través de las asociaciones de acogida se suele contactar exclusivamente con quienes acaban de llegar a Italia o residen en este país desde hace no más que dos años, es decir por el tiempo que se requiere para la aceptación, o la denegación, de la solicitud de asilo. El contacto con este tipo de informantes sería interesante para desarrollar estudios relativos al aprendizaje lingüístico como en otros ámbitos. Por ejemplo, podría analizarse la integración y los procesos identitarios de refugiados con muchos años de permanencia. En suma, estos cursos podrían garantizar el acceso a un colectivo particular de refugiados y de inmigrantes, que de otro modo sería más difícil.

Otra de las cuestiones escasamente abordadas en la literatura científica y que, por lo tanto, requiere un estudio en profundidad, son las particulares necesidades educativas de los sujetos migrantes. Además, en el contexto del refugio analizar estas necesidades es especialmente relevante. No solo por no haber recibido la suficiente atención hasta el momento, sino porque, debido a las específicas circunstancias de migración de los refugiados están también sujetos a problemas de carácter psicológicos (ejemplo, estrés post-traumático) que se suman a otras dificultades en el aprendizaje. El estudio de las particulares necesidades educativas de los inmigrantes y refugiados en el contexto de aprendizaje lingüístico de una segunda lengua (L2) resulta de especial

interés y sería útil para la producción de materiales de apoyo a la didáctica de las lenguas para este tipo de estudiantes, hasta el momento inexistente.

Para finalizar, otra posible futura línea de investigación en este contexto es sin duda el relacionado con el género, considerando de un modo particular al colectivo de mujeres refugiadas. A partir de la experiencia vivida en este trabajo de investigación, se ha comprobado el difícil acceso a este colectivo, debido a la desconfianza hacia “el extraño”, lo que requiere un acercamiento gradual y pausado, que a su vez no es fácil llevarlo a cabo en los contextos institucionales. Por todo ello, para no infringir los principios ético del trabajo con personas vulnerables, es necesario aproximarse a este colectivo entrando en contacto gradualmente, con empatía y especial atención a la sensibilidad de estas personas. Precisamente las dificultades de acceso al colectivo de mujeres refugiadas ha motivado el que esta investigación se haya polarizado sobre sujetos varones. Un posible objeto de estudio sería, el aprendizaje lingüístico de mujeres víctimas de trata, con el fin de estudiar su relación con los procesos de integración en el país de acogida, analizando el peso de la lengua en la camino hacia una nueva vida.

Sin duda, el ámbito del refugio es un campo muy prometedor para la investigación, por lo que las propuestas realizadas solo representan algunas de las numerosas líneas de trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahearn, F. (2000). Psychosocial wellness: methodological approaches to the study of refugees. En F. La Jr (Ed.), *Psychosocial wellness of refugees: issues in qualitative and quantitative research*, New York, Berghahn Books, pp. 3–23.

Blommaert, J. y Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En Ingrid de Saint-Jacques y Jean-Jacques Weber (eds). *Multilingualism and multimodality*, 11-32. Rotterdam: SensePublishers.

Consejo de Europa (1995). Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea.

Consejo de Europa (2002). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Council of Europe. (2014). *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del consiglio d'Europa*. CSA: Gorgonzola.

Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., Janisse, J., y Sokol, R. J. (2002). Violence Exposure, Trauma, and IQ and/or Reading Deficits Among Urban Children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 156. 280–285.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and life-cycle*. New York: Norton.

Franceschini, R. (2006). Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Historical Social Research* 31 (3), 29-49.



- Lipschitz, D. S., Rasmusson, A. M., Anyan, W., Cromwell, P., y Southwick, S. M. (2000). Clinical and Functional Correlates of Posttraumatic Stress Disorder in Urban Adolescent Girls at a Primary Care Clinic. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(9), 1104–1111.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., y Swanson, R. A. (2005). *Adult Learner book*.
- Kondic, L., y Marvar, M. (1992). Anxiety and depressive reactions in refugees, *Psychologische Beiträge*.
- Kurtz, P. D., Gaudin, J. M., y Howing, P. T. (1993). Maltreatment and the school-aged child: school performance consequences. *Child Abuse & Neglect*, 17, 581–589.
- Labrador Fernández, J. (2000). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Universidad Pontificia Comilla de Madrid: Madrid.
- Mosallam, A. Y., y Thabet, A. A. (2016). Coping with stressful life events and mental health disorders among university students, *BAOJ Psychology*, 1(3).
- McMunn, R. (2016). Benefits of multilingualism and study abroad programs in career development. En *Conference proceedings. ICT for language learning. 9th Edition*, Padova: Libreria Universitaria, pp. 341-344.
- OIM. (2010). Migración y transnacionalismo: oportunidades y desafíos. Taller del diálogo internacional sobre la migración “La migración y el cambio social”, 9 y 10 de marzo de 2010, Organización Internacional para las Migraciones.
- Pinson, H. y Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research, *British Journal of Sociology of Education* 28, pp. 399-407.

Pulinx, R., Van Avermaet, P. y Extramiana, C. (2014). Linguistic integration of adult migrants: Policy and practice. Final report on the 3rd Council of Europe Survey. Strasbourg: Council of Europe.

Saigh, P. A., Mroueh, M., y Bremner, J. D. (1997). Scholastic impairments among traumatized adolescents, *Behaviour research and therapy*, 35(5), pp. 429–436.

Schweers, C. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6–13.

Viladot Presas, M. À. (2008). *Lengua y comunicació intergrupals*. Barcelona: Editorial UOC.

Vučo, J. (2017). International mobility and language needs. En *Conference proceedings. ICT for language learning. 10th Edition*, Padova: Libreria Universitaria, pp. 257-261.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DEL CONJUNTO DE LA TESIS**

Ahearn, F. (2000). Psychosocial wellness: methodological approaches to the study of refugees. En F. La Jr (Ed.), *Psychosocial wellness of refugees: issues in qualitative and quantitative research*, New York, Berghahn Books, pp. 3–23.

Alday, M. V., y Bortolón, M. A. (2017). Metáforas de la violencia: el caso de los migrantes en Europa Occidental, *Revue de la SAPFESU*, 40, pp. 25-37.

Algostino, A. (2018). Il decreto “sicurezza e immigrazione” (decreto legge n.113 del 2018): estinzione del diritto di asilo, repressione del dissenso e diseguaglianza. *Costituzionalismo.it* 2: 167–99.

Al-qdah, T., y Lacroix, M. (2010). Iraqi refugees in Jordan: Lessons for practice with refugees globally. *International Social Work*, 54(4), 521–534.

Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología* 24 (1). 1-15.

Anci, Caritas Italiana, Fondazione Migrantes Cittalia, SPRAR, and UNHCR. (2017). *Rapporto Sulla Protezione Internazionale in Italia 2017*. Roma: Gemmagraf.

Archibugi, D., Cellini, M. y Vitiello, M. (2019) *Refugees in the European Union: from emergency alarmism to common management. Working Paper*. Birkbeck, University of London, London, UK.

Arocena, F., y Zina M. (2011). Migración, transnacionalismo y multiculturalismo. La vinculación de jóvenes uruguayos en Barcelona con su país de origen. *Athenea digital*, 11(2), 17-37.

Auerbach, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.

Auerbach, E. (2016). Reflections on Auerbach (1993), "Reexamining English Only in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 50(4), 936-939.

Balboni P. E., (2008). *Italiano L2: una via italiana*, *Studi di glottodidattica*, 1, pp. 17-31.

Beacco, J.C., y Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.

Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. 2018. The migration experience and the informal language learning of refugees. In *Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2018*. Bologna: Filodiritto.

Bianco, R., y Ortiz Cobo, M. 2019. La integración lingüística de los refugiados en Italia: políticas lingüísticas en la clase de segunda lengua. En Jeffrey H. Cohen y Paulette K. Schuster (Eds.) *Modelando el transnacionalismo*. London: Transnational Press, pp. 151–70.

Biel, L. A. (2013). Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13.

Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Blommaert, J., y Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En Ingrid de Saint-Jacques y Jean-Jacques Weber (eds). *Multilingualism and multimodality*, 11-32. Rotterdam: SensePublishers.

Borrell R. (2010). *A review of second language learning factors for refugee populations*, tesi dottorale inedita, University of Minnesota.

Borri A., Minuz F., Rocca L., y Sola C. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori*, Torino, Loesher.

Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216–235.

Brown, H.E. (2011). Refugees, rights, and race: How legal status shapes Liberian immigrants' relationship with the state. *Social Problems* 58(1), 144-163.

Camilleri, C. (1997). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. En C. Camilleri, J. Kasterszten, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti y A. Vasquez. *Stratégies identitaires*. París: Press Universitaires de France.

Campesi, G. (2011). La detenzione amministrativa degli stranieri: storia, diritto, politica. *Democrazia e diritto*, 3-4, 177-225.

Capstick T. (2018). Resilience, *ELT Journal*, 72(2), pp. 210-213.

Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Catarci, M. (2014). Considerazioni critiche sulla nozione di integrazione di migranti e rifugiati, *REMHU*, 43, 71-84.

Centro studi e ricerche IDOS (2016). *Dossier statistico immigrazione 2016*, Roma, Imprinting Srl.

Chini M. (2011). New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift, *International journal of the sociology of language*, 210, pp. 47-69.

Commissione delle comunità europee. (2003). Comunicazione della commissione al consiglio, parlamento europeo, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni su immigrazione, integrazione e occupazione, Bruxelles.

Consejo de Europa (1969). Resolution (69) 2. On an intensified modern language teaching programme for Europe.

Consejo de Europa (1995). Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea.

Consejo de Europa (1997). Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea.

Consejo de Europa (2002). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Consejo de Europa (2014). Resolution 1973 (2014) Integration tests: helping or hindering integration?

Consejo de Europa (2017a). Adult migrants: integration and education.

Consejo de Europa (2017b). Resolution 2176 (2017) Integration of refugees in times of critical pressure: learning from recent experience and examples of best practice.

Consejo de las comunidades europeas (1992). Tratado de la Unión Europea. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consiglio Italiano per i Rifugiati (2019). Il regolamento Dublino III e la prospettiva di una riforma necessaria.

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

Copland, F., y Creese, A. (2015). *Linguistic Ethnography: Collecting, Analysing and Presenting Data*. London: Sage.

Council of Europe. (1985). Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages, *Western European Education*, 17:1, 10-15.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Edited by Council for Cultural Co-Operation, Education Committee. New York: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2014). *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il toolkit del consiglio d'Europa*. CSA: Gorgonzola.

Cuttitta, P. (2014). Mandatory integration measures and differential inclusion: the Italian case, *Journal of International Migration and Integration*, 17, pp. 289-302.



De Courcy, M. (2007). Multilingualism, literacy and the acquisition of English as an additional language among Iraqi refugees in regional Victoria, *University of Sydney Papers in TESOL*, 2, pp. 1-31.

de Deus Pinheiro, J. (2008). El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo. *Revista de humanidades*, 23(1), 47-56.  
doi:<http://dx.doi.org/10.5020/23180714.2008.23.1.%25p>

Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., Janisse, J., y Sokol, R. J. (2002). Violence Exposure, Trauma, and IQ and/or Reading Deficits Among Urban Children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 156. 280–285.

De Oliveira, L., Gilmetdinova, A., y Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30(1), 22-42.

Di Capua, D., Pacini, L., Giovannetti, M., Gallo, A., y Minicucci, C. (2015). *Rapporto Annuale SPRAR*, Roma, Tipografia Grasso.

Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnettler, B., y Read, R. (2007). Virtual Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3).

Duff, P. A., y Polio, C. G. (1990). How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *Modern Language Journal*, 74(2), 154-166.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. New York: Cambridge University Press.

Easterby-Smith, M., Thorpe, R., y Lowe, A. (2002). *Management research: An introduction*. London: Sage Publications.

Edwards, J. (2009). *Language and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Eisenbruch, M. (1992). Toward a culturally-sensitive DSM: Cultural bereavement in Cambodian refugees and the traditional healer as taxonomist, *Journal of Nervous and Mental Disease*.

Erikson, E. H. (1980). *Identity and life-cycle*. New York: Norton.

Epifani, F., y Forte, A. (2018). Il quadro socio-demografico della provincia di Lecce. *Placetelling Collana di Studi Geografici sui Luoghi e Sulle Loro Rappresentazioni* 1: 35–54.

Espinosa, P., Hernández, H., López, R., y Lozano, S. (2018). *Muestreo de Bola de Nieve*. México: Departamento de Probabilidad y Estadística. Fuente: [http://www.dppe.iimas.unam.mx/patricia/muestreo/datos/trabajos%20alumnos/Proyectofinal\\_Bola%20de%20Nieve.pdf](http://www.dppe.iimas.unam.mx/patricia/muestreo/datos/trabajos%20alumnos/Proyectofinal_Bola%20de%20Nieve.pdf)

Estalella, A., y Ardévol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3).

Extra, G., & Yağmur, K. (eds.) (2012). *Language rich Europe. Trends in policies and practices for multilingualism in Europe*, Cambridge: Cambridge University Press.

Extra, G., Spotti, M., y Van Avermaet, P. (eds.) (2009). *Language testing, migration and citizenship: cross-national perspectives on integration regimes*. London: Continuum.

Extramiana, C., y Van Avermaet, P. (2011). *Language requirements for adult migrants in Council of Europe member states: Report on a survey*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Fernández, M. A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 47-58.

Fernández Vítóres, D. (2013). El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros. *Lengua y migración*, 5 (2), 51-66.

Forges Davanzati, G., y Giangrande, N. (2018). L'economia salentina nella crisi. Un'analisi del mercato del lavoro locale. *Placetelling. Collana di Studi Geografici Sui Luoghi e Sulle Loro Rappresentazioni* 1: 303–14.

Franceschini, R. (2006). Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. *Historical Social Research* 31 (3). 29-49.

Galera, G., Giannetto, L., y Noya, A. (2018). The Role of Non-state Actors in the Integration of Refugees and Asylum Seekers. In *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*. Paris: OECD Publishing.

Garcia, E. E. (1991). *Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

Geltman, P. L., Grant-knight, W., Mehta, S. D., Lloyd-travaglini, C., Lustig, S., Landgraf, J. M., y Wise, P. H. (2015). The “Lost Boys of Sudan” Functional and Behavioral Health of Unaccompanied Refugee Minors Resettled in the United States. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159(June 2005), 585–591.

Gerolimich, S. (2015). Immigrati africani francofoni in Italia: plurilinguismo e identità plurale. En Alessandra Ferraro (ed.). *Dal Friuli alle Americhe. Studi di amici e allievi udinesi per Silvana Serafin*. 85-92. Udine: Forum.

Gilbert, J. (2009). Power and ethics in psychosocial counselling: reflections on the experience of an international NGO providing services for Iraqi refugees in Jordan. *Power and Ethics in Psychosocial Counselling Intervention*, 7(1), 50–60.

Glick Schiller N., Bash L. y Blanc C. S., (1995). From Immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48-63.

Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata.

Gold, S.J. (1992). *Refugee communities: A comparative field study*. New York: Sage.

Goldstein, T. (2003). *Teaching and learning in a multilingual school. Choices, risks and dilemmas*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gómez Saldaña, I. (2016). México: Cultura para la armonía. Migración y memoria. En *Interculturalidad y migración*. Gobierno nacional de la cultura y las artes: Santiago de Chile, Chile. Pp. 159-164.

Guerini, F. (2006). Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo. *Linguistica e Filologia* 23. 27-43.

Guerini, F. (2011). Language policy and ideology in Italy. *International journal of the sociology of language*, 210, 109-126.

Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*, 5 (2), 11-28.

Hall, G., y Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language teaching*. 45(3), 271-308.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hatoss, A., (2013). *Displacement, language maintenance and identity: Sudanese refugees in Australia*, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Hemmindinger, A. (1987). Two models for using problem-posing and cultural sharing in teaching the Hmong English as a second language and first language literacy (Unpublished master's thesis). St. Francis Xavier University, Antigonish, Canada.

Human Rights Watch. (2013). Education for children from Syria who live in Jordan. Descargado de [https://www.hrw.org/sites/default/files/accessible\\_document/jordan0816\\_etr\\_1.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/accessible_document/jordan0816_etr_1.pdf)

Ibáñez Angulo, M. (2008). De la identidad nacional a la ciudadanía transnacional: procesos migratorios y espacios transnacionales. En *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Barcelona.

Jacobsen, K., y Landau, L. B. (2003). The dual imperative in refugee research: some methodological and ethical considerations in social science research on forced migration. *Disasters*, 27, 185–206.

Johl, S. K., y Renganathan, S. (2010). Strategies for gaining access in doing fieldwork: Reflection of two researchers. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 8(1), 42 -50.

Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: national, ethnic, religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kalocsányiová, E. (2017). Towards a repertoire building approach: multilingualism in language classes for refugees in Luxembourg, *Language and intercultural communication*, 17(4), pp. 474-493.

Kibria, N. (1993). *Family tightrope: The changing lives of Vietnamese Americans*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Kim, S.-H., y Elder C. (2008). Target language use in foreign language classrooms: Practices and perceptions of two native speaker teachers in New Zealand. *Language, Culture and Communication*, 21(2), 167–185.

Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., y Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian medical association journal* 183. 959-967.

Klassen, C. (1991). Bilingual written language use by low-education Latin American newcomers. En: Barton, D., Y Ivanic, R. (eds.). *Writing in the community*. 6, 38-57. London: Sage

Knowles, M. S., Holton III, E. F., y Swanson, R. A. (2005). *Adult Learner book*.

Kondic, L., y Marvar, M. (1992). Anxiety and depressive reactions in refugees, *Psychologische Beiträge*.

Krumm, H. J. (2012). Multilingualism, heterogeneity and the monolingual policies of the linguistic integration of migrants. En: Messer, M., Schroeder, R., Y Wodak, R. *Migrations: Interdisciplinary Perspectives*, Springer: Vienna, 43-54.

Krumm, H-J., y Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Study V. Council of Europe, 1-14. Strasbourg, Council of Europe.*

Kurtz, P. D., Gaudin, J. M., y Howing, P. T. (1993). Maltreatment and the school-aged child: school performance consequences. *Child Abuse & Neglect, 17*, 581–589.

Labrador Fernández, J, (2000). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid.* Universidad Pontificia Comilla de Madrid: Madrid.

Lamo de Espinosa, E. (2006). Importa ser nación? Lenguas, naciones y Estados. *Revista Occidente, 301.* 118-139.

Landone, E. (2004). Plurilinguismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palabras Words 5.* 35-55.

Lapresta Rey, C. y Huguet Canalís, A. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso de Valle de Arán (Lleida, España). *Revista internacional de sociología, 64(45),* 83-115.

Laurilla, J. (1997). Promoting research access and informant rapport in corporate settings: Notes from research on a crisis company. *Scandinavian Journal of Management, 13(4),* 407-418.

Leaning, J. (2001). Ethics of research in refugee populations. *The Lancet, 357,* 1432–1433.

Leiter, J., y Johnsen, M. C. (1994). Child Maltreatment and School Performance. *American Journal of Education, 102(2),* 154–189.

Lewis, M. P., Simons, G. F., y Fennig, C. D. (2013). *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en <<http://www.ethnologue.com>>.

Lipschitz, D. S., Rasmusson, A. M., Anyan, W., Cromwell, P., y Southwick, S. M. (2000). Clinical and Functional Correlates of Posttraumatic Stress Disorder in Urban Adolescent Girls at a Primary Care Clinic. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(9), 1104–1111.

Locchi, M. C. (2012). L'accordo di integrazione tra lo stato e lo straniero. (Art. 4-Bis T.U. sull'immigrazione N. 286/98 alla luce dell'analisi comparata e della critica al modello europeo di "integrazione forzata". *Associazione italiana dei costituzionalisti*, 1.

Little, D. y Radka P. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.

Littlewood, W., y Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.

Love, V. (2015). Language testing, 'integration' and subtractive multilingualism in Italy: challenges for adult immigrant second language and literacy education", *Current Issues in Language Planning*, 16, pp. 26-42.

Ludwig, B. (2016). The different meanings of the word refugee. En Emily M. Feuerherm y Vaidehi Ramanathan, *Refugee resettlement in the United States*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. Pp. 34-52.



Machetti, S., Barni, M. & Bagna, C. (2018). Language policies for migrants in Italy: the tension between democracy, decision-making, and linguistic diversity. En Michele Gazzola, Torsten Templin & Bengt-Arne Wickström (eds.), *Language Policy and Linguistic Justice*, Cham: Springer, pp. 477-498.

Macnevin, J. (2012). Learning the way: teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island, *Canadian Journal of Education*, 35(3), pp. 48–63.

Martín Rojo, L., y Mijares, L. (2007). «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.

McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.

McMunn, R. (2016). Benefits of multilingualism and study abroad programs in career development. En *Pixel, Conference proceedings. ICT for language learning. 9th Edition*, Padova: Libreria Universitaria, pp. 341-344.

Mela, A. (2015). Il lavoro psicosociale con i rifugiati e richiedenti asilo: approcci e riflessioni critiche. *Psicologia Dell' Emergenza E Dell' Assistenza Umanitaria*, 1–84.

Melzak, S., y Kassabova, S. (1999). Working with children and adolescents from Kosovo. London: Medical Foundation for the Care of Victims of Torture.

Metcalfe-Hough, V. The migration crisis? Facts, challenges and possible solutions. Descargado de <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9913.pdf> on 14 September 2019.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca . (2015). Decreto 12 Marzo 2015. Allegato B, Recante le Linee Guida per il Passaggio al Nuovo Ordinamento a Sostegno Dell'autonomia Organizzativa e Didattica dei Centri Provinciali per L'istruzione Degli Adulti. Gazzetta Ufficiale 8 Giugno 2015.

Minuz, F., y Borri, A. (2016). Literacy and language teaching: tools, implementation and impact. *Italiano LinguaDue*, 2. 220-231.

Minuz, F., Borri, A., Rocca, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Torino, Loesher.

Mosallam, A. Y., y Thabet, A. A. (2016). Coping With Stressful Life Events and Mental Health Disorders among University Students. *BAOJ Psychology* 1(3).

Moraes Mena, N. (2008). La nación más allá del territorio nacional. Nacionalismo a distancia de migrantes uruguayos en España. *Gazeta de antropología*, 24(1), artículo 06.

Moreno Fernández, F, (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1(1), 121-156.

Moreno García, C. (2007) Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. *Revista de Educación*, 343, 15-34.

Munthe, M. H. K. (2011). *An analysis of the language challenges faced by Myanmar refugee students in Norway*, Tesi di Master inedita, University of Stavanger.

Myers-Scotton, C. (2000). Code-switching as indexical of social negotiations. En Li Wei, *The bilingualism reader*, 127-154.

Naficy, H. (1993). *The making of exile cultures: Iranian television in Los Angeles*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Nicassio, P. M., Solomon, G. S., Guess, S. S., y McCullough, J. E. (1986). Emigration stress and language proficiency as correlates of depression in a sample of Southeast Asian refugees, *International Journal of Social Psychiatry*, 32(1), pp. 22-28.

Oates, C., y Riaz, N. N. (2016). Accessing the field: methodological difficulties of research in schools. *Education in the North*, 23(2), 53-74.

OIM. (2010). Migración y transnacionalismo: oportunidades y desafíos. Taller del diálogo internacional sobre la migración “La migración y el cambio social”, 9 y 10 de marzo de 2010, Organización Internacional para las Migraciones.

Olmos Checa, J. C. y Arjona Garrido, Á. (2013). Actitudes hacia los inmigrantes en España en época de expansión económica”. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX-1, 70-80.

Onofri, A., Castelli Gattinara, P., Ciolfi, A., Lepore, M., y Ventriglia, S. (2014). L’approccio EMDR in un servizio di aiuto psicologico per rifugiati e richiedenti asilo a Roma, *Psicobiettivo*, 34(1).

Pavlenko, A. (1998). Second Language Learning by Adults: Testimonies of Bilingual Writers. *Issues in Applied Linguistics* 9 (1). 3-19.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics* 28 (2). 163-188.

Pennycook, A. (2004). History: After 1945. En: Byram, M. (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 275–282.

Pérez Milans, M. (2007). *Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE. Pp. 113-146.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Pinson, H. y Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.

Polio, C. G., y Duff, P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target-language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313–326.

Portes, A., y Rumbaut, R.G. (1996). *Immigrant America: A portrait (2nd edn)*. Berkeley, CA: University of California Press.

Pulinx, R., Van Avermaet, P., y Extramiana, C. (2014). Linguistic Integration of Adult Migrants: Policy and Practice. Final Report on the 3rd Council of Europe Survey.

Rivera, K. (1990). Developing native language literacy in language minority adult learners. ERIC Digest.

Rocca, L. (2008). *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*, Perugia, Guerra Edizioni.

Saigh, P. A., Mroueh, M., y Bremner, J. D. (1997). Scholastic impairments among traumatized adolescents, *Behaviour research and therapy*, 35(5), pp. 429–436.

Sancho Pascual, M. (2013). *Integración sociolingüística de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. Tesis Doctoral inédita.

Sancho Pascual, M. (2013). La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social. *Lengua y migración*, 5(2), 91-110.

Schweers, C. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6–13.

Sebastiani, L. *Análisis etnográfico de un dispositivo político transescolar: el marco de la Unión Europea para la integración de nacionales de terceros países*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Sergio, G. (2011). Un lasciapassare per l'Italia. La legge Maroni e l'obbligo del test di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue 1*. 53-64.

Shohamy, E. (2009). Language tests for immigrants. Why language? Why tests? Why citizenship? En Gabriella Hogan-Brun, Claire Mar-Molinero & Patrick Stevenson (eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 45–59.

Smith, M. P. (1994). Can you imagine? Transnational migration and the globalization of grassroots politics. *Social Text*, 39, 15-33.

Sorolla Fernández, I. (2011). La nueva Babel: la dimensión lingüística de la migración internacional, El Observatorio.

SPRAR. (2017). Aderire Alla Rete Sprar. La Presentazione Della Domanda per Accedere allo Sprar. 5. Modulo per il Piano Finanziario Preventivo—PFP (Modello C). Disponibile online:

<http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.sprar.it%2Faderire-alla-rete-sprar-7&date=2019-04-12> (accessed on 12 April 2019).

Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken, NJ: John Wiley.

SPRAR. 2017. Aderire Alla Rete Sprar. La Presentazione Della Domanda per Accedere allo Sprar. 5. Modulo per il Piano Finanziario Preventivo—PFP (Modello C). Disponibile online: <http://www.webcitation.org/query?url=https%3A%2F%2Fwww.sprar.it%2Faderire-alla-rete-sprar-7&date=2019-04-12> (12 Abril 2019).

SPRAR. (2018). *Rapporto annuale Sprar*. Roma: Atlante Sprar.

Strei, G. (1992). Advantages of native language literacy programs: Pilot project. *TESOL Refugee Concerns Newsletter*.

Taylor, S., y Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.

Tejedor Aragón, R. (2010). A caballo entre dos mundos: la construcción identitaria de las segundas generaciones en Alcalá de Henares. *Lengua y migración*, 2(1), 67-96.

Tellez Delgado, V. (2011). *Contra el estigma: jóvenes españoles/as y marroquíes transitando entre la ciudadanía y la “musulmaneidad”*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Tepper, E. (ed.) (1980). *Southeast Asian exodus: From tradition to resettlement. Understanding refugees from Laos, Kampuchea and Vietnam in Canada*. Ottawa, Canada: The Canadian Asian Studies Association.

Torres Ramos, M. S. (2011). *La identidad como un proceso narrativo de la cultura. Un acercamiento a la escuela*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Atònoma de Barcelona.

Turner, V. W. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. London: Routledge & Kegan Paul.

Turton, D. (1996). Migrants and Refugees. En T. Allen (ed.), *In search of cool ground: War, flight, and homecoming in Northeast Africa*. Africa World Press: Trenton.

UNHCR. (2013). The future of Syria: refugee children in crisis.

UNHCR. (2018). Fact sheet Jordan February 2018.

UNICEF connect. (2015). *The Syrian conflict and Europe's refugee crisis in number*.  
<https://blogs.unicef.org/blog/the-syrian-conflict-and-europes-refugee-crisis-in-numbers/>

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), Statistical Yearbook.  
Disponible en <http://www.unhcr.org/en-us/statistical-yearbooks.html>

Unión Europea (2000). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea.

Unión Europea (2012). Versión consolidada del tratado de funcionamiento de la Unión Europea.

Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. En Gabriella Hogan-Brun, Claire Mar-Molinero & Patrick Stevenson (eds.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 15–44.

Van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands, *Social Forces*, 89(2), pp. 515-534.

Vedovelli, M. (2010). *Prima persona plurale futuro indicativo: noi saremo*. Rimini: Edup.

Viladot Presas, M. À. (2008). *Lengua y comunicación intergrupala*. Barcelona: Editorial UOC.

Villavicencio Cruz, A., y Zúniga Murrieta, J. L. (2018). La familia migrante mazahua en la Ciudad de México. *Espacios transnacionales*, 11, 106-119.

Vučo, J. (2017). International mobility and language needs. En *Pixel, Conference proceedings. ICT for language learning. 10th Edition*, Padova: Libreria Universitaria, pp. 257-261.

Wittgenstein, L. (1984). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

Young-Scholten, M., y Kreeft Peyton, J. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización, *Doblele*, 4, pp. 5-21.

Zolberg, A., Suhrke, A., y Aguayo, S. (1989). *Escape from violence: Conflict and the refugee crisis in the developing world*. New York: Oxford University Press.





# **ANEXOS:**

## **PROTOCOLOS DE ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS**

Los protocolos utilizados en cada uno de los textos compendiados en la tesis son:

Texto 1: Anexo I

Texto 2: Anexos I y III

Texto 3: Anexo I y III

Texto 4: Anexos I y III

Texto 5: Anexos I, II y III

Texto 6: Anexos I, II y III

Texto 7: Anexos I y II

Texto 8: Anexo I y III

Texto 9: Anexo IV y V

Texto 10: Anexo II, IV y V

**ANEXO I: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE L2  
(INMIGRANTE/REFUGIADO-SOLICITANTE DE PROTECCIÓN)**

**1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

**2. DATOS PERSONALES**

Sexo:

Edad:

País de origen:

Nacionalidad/des:

Tiempo de permanencia en Italia:

Ciudad de residencia:

**1. CUERPO DEL PROTOCOLO**

**Formación escolar y trayectoria laboral** : Estudios realizados; ambiciones educativas y previsiones de estudio para el futuro; experiencia laboral previa (país de origen y otros países); posición laboral actual y aspiraciones laborales.

**Recorrido migratorio:** Motivo(s) de la migración; con quién ha migrado a Italia (familiares/conocidos/solo); países en los cuales ha vivido y residido (aun temporalmente) por motivos de migración.

**Proyecto migratorio (y de vida):** Proyectos futuros laborales/familiares/migratorios; ambiciones y motivos para migrar hacia otros países.

**Experiencia en el país de residencia:** percepciones sobre el país de residencia y su población; relación con los italianos, la cultura, tradiciones y religión italiana; ideas que considera que los italianos tienen sobre su país de origen, su lengua, cultura y religión.

**Relaciones sociales y situación actual:** Situación laboral y familiar actual; relación con los autóctonos y otros migrantes; con quién vive; ha establecido una relación social con otros migrantes/autóctonos; percepciones y actitudes hacia el entorno; percepciones sobre su vida en el país de acogida en comparación a la vida en el país de origen.

**Aspectos lingüísticos:** Idiomas hablados; actitudes hacia la lengua italiana; actitudes para el aprendizaje de otras lenguas; relación con la lengua italiana y con las otras lenguas habladas, y con el estudio del italiano (dificultades, etc.); relación lengua-integración (uso de la lengua en contextos cotidianos); uso de las lenguas habladas (en qué contexto y con quién se usan); lenguas en que se usan/disfrutan los medios de comunicación (móvil, TV, radio, internet, periódico, etc.); experiencia en la clase de italiano y percepciones sobre la misma; uso de los repertorios lingüísticos en la clase de italiano; uso de lenguas en el contexto laboral.

**Recorrido lingüístico-cultural:** Aprendizaje lingüístico previo a la migración; conocimiento y aprendizaje lingüístico y cultural de los países de la migración; relación y experiencia con las lenguas de los países de la migración (actitudes, uso y dificultades).

## **ANEXO II: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DOCENTE DE L2**

### **1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

### **3. DATOS PERSONALES**

Sexo:

Edad:

País de origen:

Nacionalidad/des:

Ciudad de residencia:

Ciudad en la que trabaja:

Centro o escuela en el que trabaja:

Experiencia laboral:

Formación profesional:

### **2. CUERPO DEL PROTOCOLO**

**Contexto de trabajo:** Descripción del centro o escuela en la que ejerce como docente de L2; perfil del alumnado (edad, formación, etc).

**Formación profesional para trabajar en la enseñanza de la L2 en contexto migratorio:**

Preparación específica en la enseñanza en el contexto migratorio; conocimiento del sistema de refugio; conocimiento de problemáticas típicas; eventual experiencia personal como migrante/refugiado.

**Experiencia profesional en la enseñanza de la L2 con estudiantes de origen migrante:**

percepciones generales sobre el trabajo con los refugiados; experiencia y dificultades encontradas en clase; percepciones sobre la capacidad de resolver problemas en clase; maneras de enfrentarse a dificultades o problemas con/de los estudiantes; percepciones sobre dificultades de estudio de los estudiantes; percepciones sobre problemas emocionales/psicológicos de los estudiantes; percepciones sobre las repercusiones personales en trabajar con estudiantes vulnerables.

**Valoración de las prácticas en la clase de L2:** opinión personal sobre el uso de otras

lenguas en clase; formación profesional y educativa en el uso de otras lenguas en la clase de L2; maneras de privilegiar el uso del italiano y de evitar el uso de otras lenguas; posibilidades en las cuales se admite el uso de otras lenguas; opiniones y experiencia sobre la utilidad de usar otras lenguas en clase; presencia de un mediador lingüístico profesional o de alguien que actúe como tal.

**ANEXO III: CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE L2 (INMIGRANTE/REFUGIADO-SOLICITANTE DE PROTECCIÓN)**

Edad:

Sexo:  M  F

País de origen:

Nacionalidad(es):

**FORMACIÓN, TRABAJO Y RECORRIDO MIGRATORIO:**

1. Estudios realizados (centro o institución y país):

.....

2. ¿Dónde ha realizado sus estudios?

.....

3. ¿Durante cuánto tiempo?

.....

4. ¿Cuál es su ocupación actual?

.....

5. ¿Qué trabajos hacía antes? (especifique en qué país)

.....

.....

6. ¿Tiempo que llevas viviendo en Italia?

.....  
7. ¿Ha vivido en otros países?     Sí     No

En caso de que hayas vivido en otros países:

a) ¿Dónde?

.....

b) ¿Durante cuánto tiempo?

.....

**MOTIVACIÓN, EXPECTATIVAS E IDENTIDAD:**

8. ¿En qué país/es querría vivir?

.....

9. ¿En qué país/es espera poder vivir?

.....

10. ¿Cuánto tiempo piensa vivirá en Italia?

.....

¿Por qué?

.....

.....

11. ¿Tiene parientes que viven en Italia? ¿Y amigos?

.....

.....



12. ¿Qué lenguas le gustan?

.....  
.....

13. ¿Qué lenguas quiere aprender?

.....  
.....

¿Por qué?

.....  
.....

14. ¿Por qué asiste a este curso?

- Me han pedido realizar este curso       Quería aprender italiano y lo busqué
- Otra razón

.....  
.....

15. ¿Piensa que necesita aprender italiano?     Sí       No

¿Por qué?

.....  
.....

16. ¿Cuánto te gusta el italiano? (redondea un número del 1 al 10, siendo el número que indica el menor agrado por la lengua italiana y el 10 el mayor grado de agrado)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. ¿Te gusta hablar en italiano?  Sí  No

18. ¿Qué es para ti la lengua italiana?

.....  
.....

19. ¿Cuáles son las ventajas de hablar bien en italiano?

.....  
.....

20. ¿Cuáles son las ventajas de escribir bien en italiano?

.....  
.....

21. ¿Piensa que un día estará casado/a y tendrá familia en Italia?  Sí  No

22. ¿Quiere trabajar en Italia o en otro país?  Italia  otro país

23. ¿Le gustaría estar en Italia sin tener que hablar/aprender italiano?  Sí  No

¿Por qué? .....

.....

24. ¿Cuál es el país de origen de tus amigos en Italia?

.....  
.....

25. ¿Te gusta más la lengua italiana o tu lengua materna?

Lengua italiana     Lengua materna

¿Por qué?

.....

.....

26. ¿Te gusta más hablar o escribir en italiano?    Hablar     Escribir

¿Por qué?

.....

.....

**USO DE LAS LENGUAS Y NIVEL ALFABETIZACIÓN:**

27. ¿Qué lenguas hablas?

.....

.....

28. ¿Habla italiano?    Sí     No

29. ¿Con quién habla italiano?

.....

.....

30. ¿En qué ocasiones habla italiano?

.....

.....

31. ¿Habla su lengua madre?    Sí     No

32. ¿Con quién habla su lengua madre?

.....

.....

33. ¿En qué ocasiones habla su lengua madre?

.....

.....

34. ¿Qué lenguas habla su casa aquí en Italia?

.....

.....

35. ¿Con quién vive en Italia?

.....

.....

36. ¿Cuál es el país de origen de estas personas?

.....

.....

37. ¿Qué lenguas habla en su tiempo libre?

.....

.....

38. ¿Ve programas de televisión?  Sí  No

¿En qué lenguas?

.....  
39. ¿Lee revistas?  Sí  No

¿En qué lenguas?

.....

40. ¿Utiliza el ordenador?  Sí  No

¿En qué lenguas?

.....

41. Escriba diez palabras en italiano

.....

.....

42. Escriba diez palabras en su lengua/s materna/s

.....

.....

**RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE Y LOS CURSOS DE ITALIANO**

43. ¿Cuáles son las dificultades que encuentra en el aprendizaje del italiano?

.....

.....

44. ¿Cuáles piensa son las mejoras que se podrían hacer para mejorar su aprendizaje del italiano?

.....  
.....

45. Si pudiera cambiar algo, ¿qué cambiaría en este curso?

.....  
.....

46. ¿Asiste o ha asistido a otros cursos de italiano?

sí en el pasado     sí ahora     No

En caso de que la respuesta sea positiva:

¿Ve diferencias entre los cursos a los que ha asistido? ¿Cuáles?

.....  
.....

¿Qué debilidades encuentra en los cursos recibidos?

.....  
.....

47. ¿Qué le resulta más fácil en lengua italiana?

Hablar     Escribir     Leer     Comprender cuando alguien me habla

¿Por qué?

.....  
.....

48. ¿Cómo se siente en Italia? ¿Y por qué?

.....  
.....

39. ¿Cómo cree que la sociedad italiana percibe y valora su lengua materna? ¿Por qué?

.....  
.....

## **ANEXO IV: PROTOCOLO DE ENTREVISTA A DOCENTES (aplicado en el contexto Jordano)**

### **2. CABEZA DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

### **4. DATOS PERSONALES**

Sexo:

Edad:

País de origen:

Nacionalidad/des:

Ciudad de residencia:

Ciudad en la que trabaja:

Centro o escuela en el que trabaja:

Experiencia laboral:

Formación profesional:

### **3. CUERPO DEL PROTOCOLO**



**Contexto de trabajo:** Tipo de escuela o institución en la que ejerce como docente; ciudad donde trabaja; edad de los estudiantes; cuántos estudiantes refugiados tiene; composición del grupo de alumnos de sus clases (solo refugiados, refugiados y no refugiados, otros).

**Formación y experiencia laboral:** Cuál es su formación; cuántos años de experiencia tiene trabajando con refugiados; ha recibido alguna formación específica para enseñar a refugiados. Especifique qué formación; ha recibido alguna formación sobre educación intercultural o de psicología. Especifique qué formación.

**Práctica docente:** Qué dificultades encuentra en la enseñanza a refugiados; ha tenido estudiantes con problemáticas psicológicas/emocionales (detalle su respuesta), supo como ayudar al estudiante; cree que es necesaria una preparación específica para enseñar a refugiados, de qué tipo; qué considera que puede hacerse para ayudar a los estudiantes refugiados; cree que trabajar con refugiados le ha cambiado/afectado de alguna manera (detalle su respuesta); qué opina y cómo valora su trabajo con los estudiantes refugiados; los estudiantes refugiados tienen dificultades particulares, cuáles; considera que conocer a situación (de guerra) del país del refugiado o conocer a individuos refugiados ayuda a comprender mejor las problemáticas de los estudiantes refugiados (detalle su respuesta); se ha encontrado usted en la situación de refugiado o tiene algún pariente refugiado o en una zona en guerra (detalle su respuesta).

**ANEXO V: CUESTIONARIO PARA DOCENTES (aplicado en el contexto Jordano)**

Edad:

Sexo:  M  F

País de origen:

Nacionalidad(es):

**CONTEXTO DE TRABAJO:**

1. Tipo de escuela o institución en la que ejerce como docente

.....

2. Ciudad donde trabaja .....

3. Edad de los estudiantes .....

4. ¿Cuántos estudiantes refugiados tiene? .....

5. ¿Composición del grupos de alumnos de sus clases?

Solo refugiados  Refugiados y no-refugiados

Otro modo .....

**FORMACIÓN Y EXPERIENCIA LABORAL:**

6. ¿Cuál es su formación?

.....

.....

.....

7. ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando con refugiados?

.....

8. ¿Ha recibido alguna formación específica para enseñar a refugiados?

Sí     No

Especifique qué curso, máster, etc:

.....

.....

9. ¿Ha recibido alguna formación sobre educación intercultural o de psicología?

Sí     No            Especifique, por favor:

.....

.....

**PRÁCTICA DOCENTE:**

10. ¿Qué dificultades encuentra en la enseñanza a refugiados?

.....

.....

11. ¿Ha tenido estudiantes con problemáticas psicológicas/emocionales?

Sí     No            Especifique, por favor:

.....

.....

En caso de respuesta positiva, ¿sabía cómo ayudar el estudiante?

Sí     No    ¿Cómo?:

.....

.....

12. ¿Cree que es necesaria una preparación específica para enseñar a refugiados?

Sí     No    Especifique, por favor:

.....

.....

13. ¿Qué considera que puede hacerse para ayudar a los estudiantes refugiados?

.....

.....

14. ¿Cree que trabajar con refugiados le ha cambiado/afectado de alguna manera?

Sí     No    ¿Cómo?:

.....

.....

15. ¿Qué opina y cómo valora su trabajo con los estudiantes refugiados?

.....

.....

16. ¿Los estudiantes refugiados tienen dificultades particulares?

Sí     No        Especifique, por favor:

.....

.....

17. ¿Considera que conocer a situación (de guerra) del país del refugiado o conocer a individuos refugiados ayuda a comprender mejor las problemáticas de los estudiantes refugiados?

Sí     No        Especifique, por favor:

.....

.....

18. ¿Se ha encontrado usted en la situación de refugiado o tiene algún pariente refugiado o en una zona en guerra?

Sí     No        Especifique, por favor:

.....

.....