

**Huir de la guerra: aprendizaje del idioma entre mujeres  
refugiadas de Ucrania en contexto de acogida en España**

**(Fleeing war: language learning among Ukrainian  
refugee women in the context of reception in Spain)**

RAQUEL VERDASCO MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0009-0005-9906-4542>

[rverdasco@comillas.edu](mailto:rverdasco@comillas.edu)

*Universidad Pontificia Comillas* <https://ror.org/017mdc710>

CECILIA ESTRADA VILLASEÑOR

<https://orcid.org/0000-0001-7632-7032>

[cestrada@comillas.edu](mailto:cestrada@comillas.edu)

*Universidad Pontificia Comillas* <https://ror.org/017mdc710>

PAZ RAMÍREZ LÓPEZ

<https://orcid.org/0000-0001-9162-7455>

[pazramirezlopez@gmail.com](mailto:pazramirezlopez@gmail.com)

*Cáritas España*

ISABEL LINARES LLANSOLA

<https://orcid.org/0009-0007-9413-4446>

[ilinares@comillas.edu](mailto:ilinares@comillas.edu)

*Universidad Pontificia Comillas* <https://ror.org/017mdc710>

Fecha de recepción: 1 de octubre de 2024

Fecha de aceptación: 3 de enero de 2025

**Resumen:** La guerra en Ucrania y la consecuente salida de mujeres y menores de edad en busca de refugio han marcado un punto de inflexión en los procesos de acogida de refugiados en Europa, destacando la rapidez y eficiencia con la que estos se llevaron a cabo. España, uno de los países receptores, implementó un sistema ágil para la acogida, reubicando a más de 6 millones de personas desplazadas (Eurostat 2023) en diversas zonas del territorio. Esta investigación, con un enfoque cualitativo, explora los discursos de los profesores de español que enseñan a refugiadas ucranianas, así como las experiencias y percepciones de las propias refugiadas en relación con el aprendizaje del idioma en distintos contextos de España. El estudio se centra en la satisfacción y realización personal derivadas del proceso de enseñanza y aprendizaje del español, entendido como

un factor clave para la integración social. Los resultados aportan información para el diseño de futuras estrategias de enseñanza del idioma en el marco de la acogida de refugiados y migrantes forzados.

**Palabras clave:** Enseñanza del español. Integración lingüística. Refugio. Desafíos. Experiencia docente.

**Abstract:** The war in Ukraine and the consequent massive outflow of people seeking refuge have marked a turning point in the refugee reception processes in Europe, highlighting the speed and efficiency with which these were carried out. Spain, one of the receiving countries, implemented an agile system for reception, relocating more than 6 million displaced persons (Eurostat 2023) in various areas of the territory. This research, with a qualitative approach, explores the discourses of Spanish teachers who teach Ukrainian refugees, as well as the experiences and perceptions of the refugees themselves in relation to language learning in different contexts in Spain. The study focuses on personal satisfaction and fulfillment derived from the process of teaching and learning Spanish, understood as a key factor for social integration. The results provide valuable information for the design of future language teaching strategies in the context of the reception of refugees and forced migrants.

**Keywords:** Spanish language teaching. Linguistic integration. Refuge. Challenges. Teaching experience.

## 1. Introducción

El 24 de febrero de 2022, Europa presenció un cambio significativo en su historia moderna. La invasión bélica en Ucrania obligó a miles de personas a buscar refugio fuera de sus fronteras. Europa respondió con solidaridad humanitaria, abriendo sus puertas a aquellos desplazados por la guerra, incluyendo a los que ya se encontraban fuera de Ucrania en el momento del conflicto y no podían regresar debido a la inestabilidad de la situación o la falta de recursos económicos.

Se acogieron al sistema de protección español bajo el mecanismo de Protección Temporal, establecido por la Decisión de Ejecución (UE) 2022/382 del Consejo de 4 de marzo de 2022 (Consejo de la Unión Europea 2022). Esta medida, lejos de ser un simple trámite administrativo, destaca la urgencia y gravedad de la situación, subrayando la necesidad de abordar cuestiones críticas

sobre la acogida e integración de las personas desplazadas, incluyendo la enseñanza del español como elemento comunicativo en la sociedad receptora.

El objetivo de esta investigación es conocer cómo ha resultado la estrategia de acogida en torno al aprendizaje del idioma español como segunda lengua de mujeres ucranianas procedentes de Ucrania, desplazadas a España a raíz del estallido del conflicto. Este conocimiento no sólo retroalimentará la estrategia de acogida de refugiados para futuros procesos similares, sino que permitirá extraer valiosos conocimientos para emprender estrategias de cara al proceso de aprendizaje de una segunda lengua en contextos de refugio. Para responder a los objetivos se ha planteado un diseño de investigación puramente cualitativo basado en entrevistas en profundidad a mujeres refugiadas ucranianas y profesoras de español en el territorio español.

Como objetivos secundarios, se proponen: 1) conocer de primera mano el trabajo del profesorado de español para refugiados, profundizando en los desafíos que enfrentan en el aula; 2) comprender la experiencia y grado de satisfacción de las estudiantes ucranianas en su proceso de llegada e integración; 3) identificar elementos clave para desarrollar estrategias que permitan elaborar planes óptimos para la enseñanza del español, facilitando su vinculación con la sociedad receptora; y 4) analizar la acogida y enseñanza del español a personas refugiadas ucranianas desde la perspectiva del profesorado y alumnado refugiados.

## **2. Estado de la cuestión**

En marzo de 2022, se contabilizaron 21 217 ciudadanos ucranianos registrados en España. La agresión militar de Rusia a Ucrania, iniciada el 24 de febrero de 2022, y la adopción y aplicación de la Decisión de Ejecución (UE) 2022/382 del Consejo de 4 de marzo de 2022 por la que se puso en marcha el mecanismo de la protección temporal, modificó la estadística global en el tamaño y perfil de este colectivo en España.

La Protección Temporal otorgó el acceso a derechos de residencia, acceso a la vivienda, asistencia social, asistencia sanitaria, incluida la salud mental y el apoyo psicológico para los niños, tutela legal de niños y adolescentes no acompañados y su acogimiento en condiciones de seguridad, acceso a la educación y aprendizaje del idioma, acceso al mercado laboral, acceso a los servicios, el derecho a trasladarse a otro país de la Unión Europea, antes de la emisión de un permiso de residencia derecho a desplazarse libremente por los países de la Unión (Comisión Europea 2023).

Como respuesta a esta llegada de personas desplazadas en España, el gobierno, a través del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones

habilitó el acceso al Sistema de Acogida a aquellas personas ucranianas que careciesen de recursos económicos. Se habilitó el acceso a personas desplazadas de Ucrania, a partir del 24 de febrero de 2022 a consecuencia de la invasión rusa iniciada en tal fecha, y a residentes ucranianos que se encontraban en España cuando estalló el conflicto y no han podido regresar a su país. Este sistema ofrece cobertura de las necesidades básicas, ayudando a las personas beneficiarias a adquirir las habilidades necesarias para el desarrollo de una vida independiente (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones 2022).

En el marco de la Protección Temporal, facilitar a las personas desplazadas la adquisición del idioma de la comunidad receptora otorga una mayor autonomía, mejorando sus relaciones sociales, así como proporcionando un mayor y mejor conocimiento por parte del refugiado de sus derechos humanos y civiles en sus relaciones laborales, con los organismos gubernamentales (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones 2022).

### **3. Marco teórico**

El presente artículo propone un marco conceptual con diversos factores que pueden influir en las diferentes metodologías orientadas a la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en población refugiada. Con especial énfasis en las necesidades de las mujeres ucranianas desplazadas provenientes de Ucrania. Este colectivo manifiesta la necesidad de aprender el idioma de la sociedad receptora con cierta celeridad para una mayor efectividad en la integración en dicha sociedad.

#### *3.1. Elementos descriptivos del proceso interno en un contexto de movilidad*

La población desplazada forzosamente enfrenta particularidades que afectan su proceso de integración en la nueva sociedad de acogida. La literatura mantiene que una comunidad de personas refugiadas suele caracterizarse por su heterogeneidad en cuanto a su situación administrativa, social, económica o nivel académico entre otros factores. Todas estas características influyen en el proceso de aprendizaje que se imprime en la sociedad receptora y que requiere una adaptación de la acogida a la realidad de los refugiados (Pastor 2020). Berry (1997) toma en cuenta diferentes elementos que tienen que ver con las consecuencias relacionales de estos grupos heterogéneos durante un proceso cultural de intercambio. Durante este proceso en el que se desarrolla este fenómeno, que podemos denominar “aculturación”, Berry consideró que una serie de cambios, relacionados con áreas del funcionamiento psicológico como son (1) el lenguaje, (2) la personalidad, (3) los estilos cognitivos, (4) la identidad cultural, (5) las

actitudes y (6) el estrés del proceso de aculturación (Berry 1997) influyen en el intercambio relacional.

La interacción repetida entre personas de diferentes culturas conlleva un impacto en las experiencias de identificación cultural (Chirkov 2009; Giguère, Lalonde y Lou 2010; Nguyen y Benet-Martínez 2013; Hui, Chen, Leung y Berry 2015; Labedeva, Tatarko y Berry 2016), así como enfrentarse a una diversidad de lenguas, religiones y prácticas culturales afecta la identidad y los valores nacionales, creando sociedades con diferentes afiliaciones socioculturales (Gibson 2001; Van de Vijver y Phalet 2004; Jensen y Arnett 2012).

Con ello, cuestiones como la voluntad de los refugiados de permanecer a largo plazo en el país de destino o no, afectan a su implicación en la integración, y vienen determinadas por factores como la intensidad y naturaleza de las redes de apoyo mantenidas con la sociedad de origen o la perspectiva de continuidad de las circunstancias que motivaron la huida (González Rábago 2014). Del mismo modo, en los procesos de integración, el idioma ocupa uno de los primeros lugares.

### *3.2. Aprendizaje del idioma como herramienta de integración*

En el desarrollo del viaje migratorio, la vida social en el lugar donde se instalan las personas refugiadas, aunque sea provisionalmente, implica interactuar con otras personas de la localidad. En esta línea, “el lenguaje juega un papel clave en el análisis, pues es un factor de inclusión dentro de la dinámica de integración” (Piller 2016). Aprender la lengua de la comunidad acelera el proceso de inclusión potenciando el acceso a recursos, derechos civiles y sociales. Ward, Bochner y Furnham (2001) consideran que la adaptación sociocultural está relacionada con los procesos de aprendizaje porque incluye la adquisición de comportamientos efectivos, dominio del lenguaje, conocimiento cultural y habilidades sociales necesarias para llevar a cabo con éxito las actividades cotidianas (Ward, Bochner y Furnham 2001).

Por ello, es necesario implementar una perspectiva amplia sobre cómo los migrantes aprenden y utilizan nuevas lenguas: presentar el aprendizaje del idioma como un vehículo integrador de acceso al mercado laboral. Pues, el trabajo es un elemento constructor de inclusión social, ya que se trata de la principal vía de acceso a recursos económicos, siendo pilar fundamental para el desarrollo personal y social, así como determinante para la autonomía de la persona refugiada (Piller 2016).

### *3.3. Factores que intervienen en el aprendizaje del idioma como vehículo de integración*

El choque cultural que experimentan las personas refugiadas al llegar a un nuevo entorno juega un papel crucial en su adaptación (Sullivan y Simonson 2016). Se presentan afectaciones a nivel psicoemocional relacionadas con episodios traumáticos vividos en su país de origen y durante el trayecto migratorio (Corvo y Peterson 2005; Carlsson, Mortensen y Kastrup 2006; Shalhoub-Kevorkian 1999), lo que puede influir en el proceso cognitivo de aprendizaje de un nuevo idioma (Kaplan 2015).

En este sentido, la movilidad, es entendida como un trauma (Kleinmann 1984) incluida la voluntaria, ya que se produce un desajuste vital, social e identitario al abandonar a su comunidad de origen. Las personas refugiadas presentan episodios de estrés postraumático debido a experiencias traumáticas durante su huida y el desplazamiento migratorio hasta la sociedad de destino (Corvo y Peterson 2005; Carlsson, Mortensen y Kastrup 2006; Shalhoub-Kevorkian 1999). Estas experiencias pueden causar dificultades de aprendizaje en el alumnado, los efectos de la pérdida, el trauma previo a la llegada y las situaciones discriminatorias que enfrentan los estudiantes pueden afectar en el funcionamiento y al rendimiento de aprendizaje de un nuevo idioma (Kartal 2015).

El aprendizaje del idioma debe estar recogido en los programas de integración ofrecidos a los refugiados para poder disminuir los factores estresantes posteriores a la migración (Kartal 2015), ya que, desde el punto de vista lingüístico, este grupo presenta una exigencia urgente de aprender el idioma de la sociedad de acogida para poder incorporarse a dicha sociedad.

### *3.4. Proceso comunicativo en la enseñanza del español*

El proceso comunicativo en la enseñanza del español a refugiados es multifacético y tiene complejidades (Capel, Birman y Berman 2012; Ladsin-Billings 1995), los marcos teóricos señalan que se debe prestar atención a las realidades culturales, sociales, políticas y personales de los estudiantes. Los encargados de la educación deben tener herramientas y estrategias que reconozcan y validen las experiencias de los estudiantes, a la vez que les proporcionen habilidades prácticas necesarias para comunicarse y adaptarse a su nuevo entorno (Capel 2013).

A partir de estos factores, en la importancia de las habilidades prácticas de comunicación en la enseñanza de idiomas y en su estudio, Capel (2013) señala que es prioritario que los refugiados y migrantes no solamente aprendan la gramática y el vocabulario del español, sino que, a su vez, hayan adquirido el conocimiento para poder usar el idioma en situaciones cotidianas. Esto

comprende las normas culturales y sociales de la comunicación en los países de habla hispana, en situaciones prácticas como ir de compras, asistir a citas médicas o interactuar con funcionarios (Capel 2013).

### *3.5. Estrategias y modelos de enseñanza*

El aprendizaje de la lengua de la comunidad receptora por parte de la comunidad entrante necesita de una enseñanza enfocada a unos objetivos determinados por las circunstancias específicas de la movilidad (Capel 2013). Desde el punto de vista lingüístico, este grupo requiere aprender urgentemente el idioma de la sociedad de acogida para poder integrarse (Kartal 2015).

Las políticas dirigidas a la enseñanza del idioma, a su vez, apuntan a una mayor inclusión de la persona refugiada en el ámbito laboral. En este contexto, el desconocimiento de la lengua receptora puede implicar la violación de derechos laborales (Castillo y Castillo 2014). Esta idea es apoyada por Darwin y Norton (2014) quienes destacan la dificultad que presenta la persona refugiada que tiene complicaciones de comunicación en el país receptor donde puede ser rechazada en determinados trabajos o percibir el rechazo de los hablantes nativos.

### *3.6. Necesidad de programas especializados y entornos inclusivos*

La adaptación de las instituciones para satisfacer las necesidades de los recién llegados es crucial para facilitar su integración. Es fundamental que la investigación sobre integración también incorpore el papel de la sociedad de acogida y las barreras que esta impone (Heckmann 2006). Los refugiados y migrantes enfrentan múltiples dificultades al integrarse en una nueva sociedad, entre las cuales se encuentran los prejuicios, la discriminación y las barreras legales (Heckmann 2006).

La integración de refugiadas ucranianas en la sociedad de acogida no solo depende de su disposición y esfuerzo, sino también de la existencia de programas especializados que faciliten este proceso. De esta forma, la oferta de cursos de español que se adapten a las circunstancias específicas de las refugiadas es una estrategia clave para promover la integración (Santander, 2015). El desarrollo y difusión de materiales, objetivos y estrategias de enseñanza que consideren las necesidades específicas de las refugiadas son vitales, así como equipar a los profesores con las herramientas necesarias para adaptarse a este perfil de estudiante y facilitar su acceso a los cursos (Heckmann 2006).

El aprendizaje de la persona en contexto de refugio precisa del entendimiento por parte del profesorado de la situación personal del alumnado, esto es, el historial personal del estudiante. Es muy relevante que se considere la

heterogeneidad —alumnos que proceden de situaciones traumáticas, de diferentes edades, nacionalidades, estilos de aprendizaje, formación o profesión, y su situación administrativa en España— de las personas en el aula y las situaciones que en especial cada estudiante esté enfrentando fuera del aula (Pastor 2020).

Por ello, debe primar la necesidad de reconocer las barreras que los refugiados pueden enfrentar en el aula. Estas barreras pueden ser culturales, relacionadas con el trauma o simplemente lingüísticas (Choi y Najjar 2017).

#### **4. Metodología**

##### *4.1. Muestra*

El estudio contó con la participación de dos grupos diferenciados:

1. Estudiantes de castellano ucranianas. Se entrevistaron a un total de 20 mujeres estudiantes de español ucranianas, distribuidas en dos grupos de edades. Dieciséis de las participantes tenían edades comprendidas entre los 20 y los 45 años, mientras que cuatro de las entrevistadas se encontraban en el rango de 50 a 70 años. Esta distribución etaria fue seleccionada para obtener una visión más integral del proceso de aprendizaje del idioma. Además, se incluyó una representación equitativa entre participantes provenientes de entornos urbanos y rurales, con 10 entrevistas en cada contexto, con el objetivo de identificar posibles diferencias en las experiencias de aprendizaje relacionadas con el entorno. Su carrera profesional antes de venir a España es muy dispar, entre ellas: personas que tienen formación, pero por determinadas circunstancias no trabajaban antes de venir a España, trabajos de hostelería y limpieza, administrativos y funcionarios, siendo 3 de las personas jubiladas en su país de origen. El 31,2 % de las personas han venido a España solas mientras que el resto ha venido con familiares (nietos, hijos o parejas). El 75 % de las personas entrevistadas forman parte del Sistema de Acogida a Personas Refugiadas del Ministerio. El 62 % residen en la provincia de Cuenca, el 25 % en la Comunidad Valenciana y el 12,5 % restante en la Comunidad de Madrid.

2. Profesores de español. El segundo grupo de participantes estuvo compuesto por 9 profesores de español. Ocho de estos profesores impartieron clases a estudiantes ucranianas en situación de refugio en España, mientras que uno desempeñaba un rol de coordinador del servicio de aprendizaje de idiomas en una entidad dedicada a la acogida de refugiados. Los profesores provenían de diversos contextos educativos y niveles de experiencia, lo que permitió obtener una variedad de perspectivas sobre la enseñanza del español a personas en situación de refugio. En el caso de estas personas docentes, el 90 % han sido mujeres. El total de ellos tiene una titulación universitaria enmarcada dentro de



Filología y/o Magisterio. El 56 % ha indicado que posee una formación específica en pedagogía con personas migrantes, mientras que el 67 % de las personas entrevistadas ha asegurado tener experiencia previa en formación de español como segunda lengua a migrantes y sólo el 33,3 % con personas refugiadas. El ámbito de impartición de las clases ha sido en organizaciones no gubernamentales, ámbito universitario o en el propio sistema de acogida.

#### *4.2. Procedimiento*

Mediante el estado del arte y la revisión bibliográfica, la investigación se ha marcado como objetivo conocer cómo ha resultado la estrategia de acogida en torno al aprendizaje del español de mujeres procedentes de Ucrania, desplazadas a España a raíz del estallido del conflicto. Este objetivo se ha perseguido a través de cuatro objetivos secundarios, como son el conocer el trabajo del profesorado de español a refugiados, profundizando en los desafíos que enfrentan en el aula, comprender el grado de satisfacción de las estudiantes ucranianas, identificar elementos clave para desarrollar estrategias que permitan elaborar metodologías óptimas de enseñanza del español facilitando la vinculación con la sociedad receptora y analizar la acogida y enseñanza del español a refugiados ucranianos desde la perspectiva de profesores y estudiantes.

El trabajo de campo se llevó a cabo en diferentes Comunidades Autónomas de España, donde se realizaron un total de 20 entrevistas a mujeres ucranianas y a 9 profesoras de español como segunda lengua. La razón de elegir trabajar sólo con mujeres radica en que en este episodio del desplazamiento ha sido ejecutado mayoritariamente por mujeres, ya que los hombres se han visto obligados a permanecer en Ucrania luchando en la guerra. Si bien es cierto que existen algunas excepciones, hemos optado por una muestra no mixta que permita una mayor exhaustividad, centrándonos en el perfil mayoritario de los sujetos que componen el fenómeno.

#### *4.3. Análisis de datos*

La herramienta utilizada para recoger información para el análisis fue la entrevista en profundidad. Para realizar las entrevistas se preparó una guía estructurada en bloques temáticos y preguntas predefinidas sobre las principales áreas de interés. Las entrevistas, realizadas de forma individual, tuvieron una duración aproximada de una hora cada una. Se diseñó una guía de entrevista con preguntas abiertas para abordar varios aspectos: las experiencias de los participantes, sus percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los factores que influyen en este proceso.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente para su posterior análisis. Se garantizó la confidencialidad de los participantes en todo momento y se les proporcionó información detallada sobre sus derechos antes de la realización de la entrevista, en cumplimiento con los principios éticos de investigación.

El trabajo de campo estuvo sujeto a dos limitaciones importantes. La primera limitación a la que tuvimos que hacer frente fue la barrera lingüística, ya que ni los miembros del equipo ni los entrevistados, dada su reciente llegada, tenían un idioma común. Por lo tanto, fue necesario recurrir a un traductor simultáneo durante las entrevistas. Los análisis se realizaron con el software Nvivo12. La segunda limitación tiene que ver con el bienestar y el estado psicológico de las personas entrevistadas, dada su situación de haber huido de la guerra, que aún continúa, y tener familiares todavía en el conflicto. Esta cuestión ha afectado a la investigación a muchos niveles. Muestra de ello es la dificultad en el reclutamiento de sujetos para la muestra.

## 5. Resultados

A través de la metodología de análisis cualitativo, se identificaron temas emergentes y se buscaron patrones en las respuestas de las participantes. A continuación, se presentan las principales conclusiones de los análisis realizados. Los resultados se presentan de manera descriptiva en bloques temáticos según el diseño de la investigación, utilizando citas directas de los participantes para ilustrar los hallazgos.

### 5.1. *Aprendizaje del idioma como elemento integrador*

La totalidad de las mujeres ucranianas entrevistadas coinciden en que el desafío mayor en su proceso de integración es el aprendizaje del español, de la misma manera que lo entienden como pieza fundamental del mismo en la sociedad española desde el punto de vista social y laboral. En relación con la inserción laboral, las entrevistas revelan que al menos diez de las estudiantes entrevistadas poseen un alto nivel educativo y experiencia profesional en sus campos de origen. En este sentido, las participantes nos hablan de la diversidad de conocimientos y habilidades que los refugiados traen consigo, lo que puede influir en su proceso de aprendizaje del español y en su adaptación al nuevo entorno.

Quién era yo antes de la guerra y quién soy yo aquí ahora  
es un poco dos mujeres diferentes porque en Ucrania yo  
era una abogada de derecho internacional, de arbitraje

Huir de la guerra: aprendizaje del idioma entre mujeres refugiadas...

internacional y de relaciones internacionales y tenía en mi oficina como un despacho de abogados (E11. Estudiante).

Se detecta en las participantes la paradoja de que para poder socializar con personas de la sociedad de acogida es necesario tener cierto manejo del idioma, del mismo modo que para aprender la lengua se necesita de esta socialización. Se hace mención de que algunas de las entrevistadas pudieron acceder a un primer empleo en España a raíz de su red de apoyo en el país: a través de amistades, personas conocidas, vecindario o profesorado de sus hijos e hijas. En esta línea, la siguiente declaración por parte de una de las estudiantes entrevistadas alude a la importancia de las redes sociales generadas en España en el proceso de integración, así como a la relevancia del manejo del idioma:

[...] y solo puedes encontrar trabajo cuando encuentres algunos amigos, conoces algunos españoles, y con este apoyo encontró unas familias de españoles que le han ofrecido un trabajo, y el trabajo le gusta mucho. Con este trabajo ella aprende el idioma. Ella aprende a hacer cosas, no solo el idioma, porque le enseñan qué hacer en el trabajo y todo. Ella recibe el pago, etc. Ella dice que tiene suerte, por las circunstancias, por las amistades... cuando conoces a algún otro, encuentras el trabajo. Pero el mayor problema es el idioma (Intérprete E1, habla en tercera persona de E1. Estudiante).

El aprendizaje del español emerge como un pilar fundamental, no solo como herramienta para el acceso al mercado laboral, sino también como puente para construir redes sociales y adaptarse a la nueva realidad cultural.

### *5.2. Impacto del trauma y necesidades emocionales*

Las personas entrevistadas relatan cómo fue el itinerario que recorrieron hasta su llegada a España. Polonia es el más mencionado entre los países de tránsito por parte de las estudiantes entrevistadas, siendo que once de ellas pasaron por él antes de su llegada a España. Otras participantes de la investigación hacen referencia a países como Moldavia, Rumanía o Bulgaria, aunque en mucha menor medida. Según manifiestan las personas entrevistadas, la inexistencia de programas para personas refugiadas en los países limítrofes y el miedo a estar cerca de Ucrania conducen a las personas ucranianas a huir a España. Llama la atención que tres de las estudiantes entrevistadas estaban de vacaciones fuera del país en el momento en que estalló el conflicto, lo que imposibilitó su regreso al

país de origen, llegando directamente a España, país en el que tenían familiares o allegados:

Sí, en España, en Madrid, tenemos solo dos o tres días, antes de llegar aquí en Madrid. Porque teníamos nuestro camino muy largo y no era sin problemas. Estábamos, una semana que estábamos en Moldova de espera, esperando que todo termine, en dos semanas. Porque en la guerra en nuestro tiempo no es posible, ¿qué pasa? (E.11 Estudiante).

Las personas entrevistadas refieren una serie de factores que afectan o afectaron a su capacidad de aprendizaje de la lengua. Estos, ocasionalmente tienen que ver con causas puramente lingüísticas (diferencias con lengua materna, por ejemplo), aunque habitualmente están relacionadas con su situación personal en gran parte determinada por su realidad migratoria y de refugio, como pueden ser la presencia de preocupaciones vinculadas a su proceso de adaptación, su perspectiva de permanencia en el país de acogida, el hecho de tener personas a cargo en Ucrania o en España, la motivación para el aprendizaje o la falta de tiempo, entre otros. Una de las causas de preocupación mencionada por ocho de las estudiantes entrevistadas como factor que afecta a su aprendizaje está relacionada con la situación del conflicto en Ucrania, especialmente cuando estas contaban con familiares que permanecieron en el país de origen:

Y ¿sabes?, yo le he preguntado a compañeros míos en otros países: en Alemania, Austria Francia..., que se asentaron allí (la misma historia, pero en diferentes países). Incluso le he preguntado a mi psicólogo/a “¿qué pasa? ¿por qué? Porque no estoy...” [...] y me dice que quizás es por el estrés. Por este estrés constante. Porque pienso en mis padres, en dónde están. Pienso en mi marido, en nuestro piso, en cosas así. Así que, estoy aquí, pero parte de mi cabeza está allá, por defecto. Así que constantemente es como pensar, pensar, pensar. Y quizás por eso mi cerebro no está completamente disponible para recibir nueva información (E19. Estudiante<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> *And you know, I also asked my colleagues from other countries in Germany, in Austria, in France, who settled there -the same story as well, but all different countries-. And I even asked my psychologist «what is going on? Why? Because I'm not like...» [...] they say that it is maybe because of stress. Because of this constant stress. Because I'm thinking about my parents, where they are there. I'm thinking about my husband, about the flat, about something like this. And so, I am here, but a part of my mind is there, and it's like default. So, and it's constantly like thinking, thinking, thinking. And that is why maybe brains are not completely free to get new information...*

Otro de los factores destacados como entorpecimiento para el aprendizaje del castellano, mencionado explícitamente por dos de las estudiantes, está relacionado con las preocupaciones vinculadas a la incertidumbre y ausencia de información sobre su situación en el país de acogida, así como la carga burocrática asociada a su proceso de adaptación al nuevo entorno y el tiempo que esta consume:

Primeros meses estábamos muy preocupados de todo. Porque no tenemos información sobre todo y nos falta información, porque me han dicho que en España es imposible hacer NIE para los hombres, porque los hombres tienen que estar en Ucrania. No era verdad, no era verdad. España da a todos los refugiados NIE y documentos para trabajar. Era una información falsa, pero para nosotros era como “uf, ¿qué hacemos?”. Después, Canadá abre la puerta para los ucranianos, dan Visa, y nosotros, como “ay, probablemente tenemos que vivir en Canadá”. Y después otro, y después sistema médico, que [es] mi tortura, y después empadronamiento... Y todas estas cosas para mí eran como problemas grandísimos (E11. Estudiante).

En este sentido, cabe destacar que la mitad de las estudiantes entrevistadas en primer lugar se encontraban en la primera fase del sistema de acogida del Ministerio de Integración, Seguridad Social y Migraciones, y hacían referencia explícita a que las cuestiones burocráticas corrían a cargo de la entidad de acogida. Quienes identifican la carga administrativa como un problema se encuentran en un punto más avanzado de su proceso de integración.

Ocho de las estudiantes entrevistadas exponen como uno de los factores destacados que afectan al proceso de aprendizaje su implicación para aprender el idioma en función de si percibían o no que iban a permanecer en España en el medio-largo plazo. La motivación para el aprendizaje del idioma fue aumentando a medida que su estancia en España dejó de entenderse como provisional debido al enquistamiento del conflicto en Ucrania.

Y en primeros meses nosotros esperamos que de pronto acabe la guerra y volvemos. Por eso perdimos mucho tiempo y no, en este tiempo no aprendemos español. Muy importante es motivación. Cuando entiendes que quieres vivir en este país aprendes más rápido. Y cuando entendí

que quiero quedarme aquí, empecé a aprender más rápido (E13. Estudiante).

La motivación como factor que afecta al aprendizaje también apareció mencionada por parte de siete de las entrevistadas en relación con otras circunstancias vinculadas a diferentes aspectos del proceso de integración, como el acceso al mercado laboral, la comprensión de la cultura del país de acogida o el acceso a recursos y cobertura de necesidades:

Y ahora, como tengo nivel bastante, yo puedo parar, y disfrutar español como idioma. Cuando tú entiendes cómo funciona esto, o cómo ha hecho esta palabra, de qué parte, ¿sabes? Es muy interesante. Porque ahora tienes nivel que te abre la puerta a la cultura. Y tú puedes entender más la gente. [...] Y tú entiendes más españoles, que te da más oportunidades (E11. Estudiante).

El impacto del trauma y las necesidades emocionales juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje del idioma para las refugiadas ucranianas en España. La constante preocupación por la situación de sus seres queridos en Ucrania, combinada con la incertidumbre y los obstáculos burocráticos en el país de acogida, afecta significativamente su capacidad de concentración y aprendizaje.

### *5.3. Enseñanza del idioma en población refugiada ucraniana*

Al menos tres de las profesoras entrevistadas señalaron que existen diferencias notables entre la enseñanza a grupos de migrantes, personas nativas que quieren aprender una segunda lengua y los grupos con refugiados. La totalidad de las profesoras entrevistadas señalan que las personas ucranianas se perciben a sí mismas por primera vez en un estado de necesidad. Por tanto, se desplazan a España en estado de shock, lo cual requiere una mayor atención por parte del profesorado a las necesidades que presentan este alumnado.

No es lo mismo enseñarle a un italiano, incluso a un angloparlante que, a una mujer ucraniana [...] la estructura del idioma es completamente distinta y a pesar de que tienen muchas ganas [...] Hay que ir despacio. Ellas demandan muchos deberes, muchas tareas para hacer en casa, por ejemplo (P1. Profesora).

Además, aprender un nuevo idioma puede representar un desafío para cualquier individuo, para los refugiados, este aprendizaje es una necesidad

imperante para lograr una adecuada integración en el país de acogida. Esta urgencia, junto con el trauma y el shock emocional experimentado, puede generar una presión añadida que, a su vez, puede obstaculizar el proceso de aprendizaje.

Es una necesidad. Si ellos al final no son capaces de hablar, no tienen nada. Es que ya incluso en el trato que reciben. O sea [...] cuando una persona no habla en español se le trata como si fuera o tonto o pobrecito, o una serie de prejuicios y estigmas [...] (P6. Profesora).

La enseñanza del español a personas refugiadas requiere de una sensibilidad y adaptabilidad por parte del educador que va más allá de la mera transmisión lingüística. Las circunstancias personales, traumas y la temporalidad percibida de su estancia en España alteran las prioridades y necesidades inmediatas de estos estudiantes. A diferencia de otros grupos donde el aprendizaje del idioma puede percibirse como una herramienta primordial para la integración a largo plazo, las personas en situación de refugio enfrentan un dilema emocional y práctico que puede relegar el aprendizaje del español a un segundo plano.

#### *5.4. Necesidad de programas que atiendan a las necesidades de los alumnos*

Las profesoras señalan que la situación de conflicto en la que dejaron su país dificultaba el proceso de enseñanza y de aprendizaje. De tal modo que, en numerosas ocasiones, se tenía que reforzar el acompañamiento psicosocial al alumnado, no siendo una prioridad inmediata el aprendizaje del idioma puesto que su estancia en España iba a ser muy temporal, al contrario de las personas de otros orígenes, como las afganas, en las que las profesoras consideran más importante el aprendizaje del idioma.

Y sobre o sea esto que me cuentas es súper interesante, porque también ellas es el momento, se tienen el trauma, un poco, la salida del país, muchas de ellas dejaron ahí a los maridos, dejaron algunas algún hijo. Entonces toda esta parte se manifiesta de alguna manera, tú ahí ves? Has podido observar que se complica la parte del aprendizaje con esta trayectoria y con este trauma y con este golpe que llevan (P1. Profesora).

Diez de las estudiantes entrevistadas expresaron su dificultad a la hora de acceder a las clases de español. Debido a dificultades en el propio sistema, algunas de las alumnas que accedieron a programas de acogida gestionados por entidades

sociales no tuvieron, sin embargo, acceso a las clases que estas facilitaban durante la primera etapa tras su llegada.

No tenía profesora, no tenía curso y no tenía lo que necesita hacer para empezar a aprender. [...] primer día yo llego en Cruz Roja. Y Cruz Roja dije que ahora yo aquí en Valencia un corto tiempo y, perdona, pero curso en español, esto después. Y yo espero... (E18. Estudiante).

También se menciona el malestar producto de los cursos de español, alegando desorganización, lo cual refieren les provocaba frustración y sensación de pérdida. La incorporación tardía de las estudiantes a los cursos, habiendo estos ya iniciado, dificultaba el seguimiento de las clases.

Yo vine a principios de octubre, y empecé el proceso a finales de octubre, así que... Estaba en medio de todo eso. Fue difícil. [...] Especialmente si empiezas y todos los estudiantes ya están dentro del proceso y tú... (E17. Estudiante<sup>2</sup>).

En la misma línea, el 66,6 % de los docentes entrevistados consideran que el proceso de aprendizaje del español no está bien planteado, desde la línea de la acogida, lo que dificulta el proceso de aprendizaje del idioma. Por otro lado, es destacable que la comunidad de mujeres ucranianas refugiadas en España presenta niveles considerables de diversidad en cuanto a la edad, siendo que entre las mujeres entrevistadas hay desde jóvenes con y sin hijos a cargo hasta personas en edad de jubilación.

Sí, o sea, sí que los veo motivados, a muchos, pero hay un poquito de todo, también porque como hay diferentes edades, hay gente que no... que quizá no ve tan importante hablar español. Si son más mayores o si son ya... están jubilados, por ejemplo (P9. Profesora).

La totalidad del profesorado entrevistado refiere la urgente necesidad de programas educativos más estructurados y adaptados a las realidades de las personas refugiadas. La falta de acceso inmediato a las clases de español y la desorganización de los cursos existentes impactan negativamente en el proceso

---

<sup>2</sup> *I came[...] at the beginning of October, and I started the process at the end of October, so... It was in the middle of it all. It was difficult. [...] Especially if you start, and the students are already in the process, and you are just...*



de aprendizaje, generando frustración y ralentizando su integración, la necesidad de adaptación de los recursos y metodologías de aprendizaje a la población refugiada se menciona con frecuencia. Además, la diversidad dentro del grupo de participantes en cuanto a edad y motivación para el aprendizaje son un reflejo de la importancia de diseñar programas que consideren la diversidad de experiencias y expectativas de cada grupo.

##### *5.5. Importancia de recursos adaptados*

Seis de las estudiantes entrevistadas afirman que las clases se adaptan a sus necesidades de aprendizaje, destacando la flexibilidad del profesorado para facilitar la adaptación de los materiales y para proporcionar material específico solicitado por parte del alumnado.

Es muy adaptivo conmigo, mi profesora, porque, como ella sabe que yo necesito aprobar un examen del B2, ella me ha dado más ejercicios, más información sobre temas en donde yo soy un poco floja, en donde yo no entiendo [...] Y a veces ella me manda, por privado en WhatsApp, alguna información, algunos textos, algún libro, algunas soluciones del libro (E11. Estudiante).

Lo que se deduce de las entrevistas realizadas es que efectivamente existe mucho material de enseñanza del español como una segunda lengua, pero no en todos los casos está adecuado a las necesidades de las personas refugiadas:

La persona que te ha dado mi nombre vino a Cáritas a darnos una sesión de formación muy interesante sobre cómo enfocar estas clases de español. Y esa fue ese fue el punto de partida nuestro, ¿no? Nos dio materiales y nos dio recursos en los que nos podíamos apoyar. Y nos dio una charla, pues muy muy interesante. Después hay un coordinador allí en Cáritas, un coordinador, que es quien digamos, formó los grupos (P1. Profesora).

En cuanto a la adaptación de las alumnas a los métodos de enseñanza, se ha explorado la complementariedad de otros recursos de aprendizaje en al menos tres de las estudiantes, como aplicaciones o plataformas en línea:

[...] como yo primer año no podía pagar clases, tú puedes aprender español online. Hay muchísimas plataformas online, muchísimas, que son gratis. De todo, de gramática,

de escritura y de escritura, y de [...] escuchar (E11. Estudiante).

En general, la percepción de las alumnas con respecto a las clases es positiva, mencionando específicamente su capacidad explicativa y su adaptabilidad. Sin embargo, cabe destacar dos estudiantes que refieren valorar negativamente los resultados de algunas clases en relación con la composición del alumnado y las dificultades de adaptarse unos a otros, ya sea por concentrar a personas con diferentes niveles del manejo del idioma u otros aspectos relacionados con la convivencia multicultural:

[...] como esas clases son grupales, extranjeros son de diferentes culturas y religiones [...]. A mí me parece mal que ella [refiriéndose a otra estudiante] hace clases un poco de política, de religión, siempre. Y yo me siento como incómoda. [...] No es problema, porque yo entiendo que, en el mundo abierto, hay mucha gente diferente, de diferentes culturas, de diferente pronunciación de español, de todo, de todo. Y yo tengo que estar preparada para tener experiencia con gente diferente. Y por eso yo no tengo problemas con aprendizaje. Pero a veces, cuando hablamos sobre temas, en estos temas, la gente quiere expresar sus opiniones. Me parece tiempo para aprender español. Pero no es de profesora, porque siempre dice que “por favor no aquí, por favor, religión no, político no, fútbol no” (E11. Estudiante).

#### 5.6. Entornos inclusivos y de apoyo

Estos testimonios indican una evaluación positiva de la respuesta española: los refugiados ucranianos no han percibido discriminación o estigmatización significativa, aunque reconocen que siempre hay margen para mejorar y que ellos también tienen un papel activo en su integración. Es relevante destacar que tres de las alumnas entrevistadas mencionan explícitamente que valoran positivamente las clases de español no solo en relación con el aprendizaje adquirido, sino como espacio de ocio y en términos de generación de redes de apoyo y acompañamiento ante las dificultades derivadas de su situación de refugio.

[...] empezaron como a darnos clases gratuitas para ucranianos. Y yo me apunté en una escuela, Tandem, y yo estaba estudiando español allí, me parece, durante dos o

## Huir de la guerra: aprendizaje del idioma entre mujeres refugiadas...

tres meses. Y es que era una experiencia muy interesante, porque ahí había muchos ucranianos, y los profesores españoles nos trataban muy bien, nos explicaron todo, y si nosotros teníamos alguna duda como sobre algo no relacionado con español, digamos, sobre alguna cosita de casa, ellos también nos aconsejaron. Nos sentimos ahí como una familia, ¿sabes? Cuando tú eres en una situación tan difícil, siempre intentas estar cerca de las personas que también te entiendan, que también tienen esta situación como la tuya, sí. Y estas clases para mí eran como, no sé, como una... No sé... ¡Una sesión psicológica! (risas) (E12. Estudiante).

El proceso de aprendizaje del idioma, según se observa en el trabajo de campo, se convierte en una herramienta para la generación de redes de apoyo mutuo entre las personas refugiadas a través de la cual realizar y recibir un acompañamiento emocional sobre la problemática asociada a la situación traumática que se deriva de la situación de refugio. Además, es relevante mencionar que, al menos, cuatro de las personas entrevistadas valoran la adquisición del idioma relacionado con la integración más allá de las facilidades que esta supone para el desarrollo de redes sociales con la población local, sino también vinculado a la comprensión de la cultura y un mayor sentimiento de pertenencia a la sociedad de acogida:

La motivación es, que, si quieres ser aceptada, deberías hablar el idioma [...]. Y es interesante... Mientras se aprende a manejar un idioma, hay muchos hechos interesantes, es posible conocer, por ejemplo, sobre la cultura, sobre la arquitectura, la cocina... Así que es un mundo completamente nuevo porque yo estaba estudiando inglés y aprendí la historia de Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, cosas así. España... era otro planeta. [...] Y por este proceso de manejar el idioma... Sorolla... leo sobre él en los libros y hemos visitado su casa en Madrid (E19. Estudiante<sup>3</sup>).

---

<sup>3</sup>*So the motivation is, if you want to be accepted, so you should speak the language [...] And it is interesting.. While learning, mastering a language, so many interesting facts, it's possible to come to know, for example, about culture, about architecture, cuisine... So, it's a completely new world because I was studying English and to be... learnt the history of Great Britain, the United States, Australia, something like this. Spain... it was another planet. [...] And due to this like process of mastering language, Sorolla, I read about him in the book and we visited his house in Madrid.*

Otro de los factores detectados como determinantes de la facilidad de aprendizaje del idioma es el contacto de las estudiantes con la población local, la puesta en práctica de lo adquirido fuera del entorno de aprendizaje: en la muestra se aprecia, a través de testimonios de al menos 10 de las estudiantes, que las personas que tienen mayor contacto con personas hispanohablantes tuvieron mayores facilidades para el aprendizaje del idioma, del mismo modo que dicho aprendizaje facilita el contacto con los españoles. Este concepto de bidireccionalidad en este aspecto de la integración en la sociedad de acogida es recogido en el marco teórico:

Claro que yo no tenía al lado algunos españoles. Porque había ucranianos que vivían en las familias de los españoles, y para ellos como era un poco más fácil aprender [...] Ya llevo trabajando, me parece, aquí, en España, entre españoles, seis o siete meses. Y este trabajo me ayudó mucho como en mi aprendizaje. Porque cuando tú estás ocho horas al día entre españoles, en este entorno español, te ayuda muchísimo [...] (E12. Estudiante).

### Conclusiones

El estudio ha destacado la importancia de abordar el aprendizaje del español para refugiados ucranianos en España desde una perspectiva integral que contemple tanto sus necesidades emocionales como contextuales. Se ha elaborado desde una perspectiva alumno-profesor. El trauma y la incertidumbre asociados al desplazamiento forzado impactan significativamente en el proceso de aprendizaje, lo que subraya la necesidad de un soporte emocional sólido. Karam *et al.* (2018) enfatizan que el apoyo emocional y la motivación son determinantes para el éxito en contextos de refugiados, y este estudio confirma que la expectativa de integración está estrechamente ligada a la motivación para aprender el idioma.

La enseñanza del español en el contexto de refugiados no puede desvincularse de su dimensión cultural. El aprendizaje del idioma no es solo la adquisición de vocabulario y gramática, sino también un medio para integrarse plenamente en la sociedad española. Las estudiantes ucranianas, al aprender el castellano, acceden a la cultura local y experimentan una integración más efectiva, lo cual refuerza la relevancia de los programas que fusionan la enseñanza lingüística con un enfoque intercultural (Dryden-Peterson 2016), y gracias a esta observación pudimos comprobar que la dinámica prevalece.

En este sentido, se observa que la necesidad de programas especializados de enseñanza es evidente. Estos programas deben incluir materiales didácticos

diseñados específicamente para refugiados, como sugiere Anderson (2019), y estar alineados con las exigencias nacionales, pero también adaptados a las circunstancias particulares de los estudiantes. Los recursos adaptados son esenciales para asegurar que los refugiados puedan conectarse con el idioma de manera efectiva y se facilita así la retención del conocimiento y su adaptación.

La flexibilidad pedagógica es otro elemento clave. Las metodologías de enseñanza deben ajustarse a la diversidad de competencias y experiencias de los estudiantes, asegurando que los programas se adapten a sus necesidades cambiantes. Caritas Internationalis (2020) destaca que la supervisión continua y la adaptabilidad de los programas son esenciales para maximizar su eficacia, permitiendo un aprendizaje más dinámico y ajustado a las realidades de los refugiados.

Además, las entidades que gestionan la acogida y enseñanza del español para refugiados han mostrado una capacidad significativa para adaptar sus programas y herramientas a las necesidades prácticas de los refugiados. Esto incluye el desarrollo de ejercicios específicos para preparar a los estudiantes en habilidades funcionales, como la realización de trámites administrativos por teléfono, lo que no solo mejora su competencia lingüística, sino también su confianza y autonomía en el entorno español.

Un aspecto relevante del estudio es la importancia de detectar las necesidades más allá del aula. Los programas educativos deben estar integrados en un enfoque más amplio que incluya apoyo social y laboral. Las entidades de acogida juegan un papel fundamental al movilizar equipos multidisciplinares que abordan la falta de motivación, generada en parte por la urgencia de encontrar empleo. Estas iniciativas permiten ajustar expectativas y mejorar la percepción del aprendizaje del idioma como una herramienta esencial para el éxito en el mercado laboral.

El esfuerzo por profesionalizar el sector civil ha sido destacado, con un enfoque en la capacitación y formación continua de personal especializado en la enseñanza de español para refugiados. Esto asegura una mejor calidad de enseñanza y un mayor impacto en la integración de los refugiados. Además, se observa un avance en la creación de materiales didácticos adaptados, que podrían tener un impacto positivo si se distribuyen a un público más amplio.

Finalmente, el estudio resalta el impacto de las redes de apoyo en el éxito del aprendizaje del idioma. Tal como señala Block (2017), estas redes no solo facilitan la integración lingüística, sino también la social, brindando a los refugiados un sentido de pertenencia y confianza que es clave para su adaptación. Las conexiones sociales fortalecen el proceso de aprendizaje y permiten a los refugiados comprender mejor la cultura local, lo que facilita su inserción en la sociedad de acogida.

### Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Christine, “Cultural Sensitivity in Education: A Study on Language Learning among Refugees”. En: *Journal of Multicultural Education*, 15, 2, 2019, pp. 105-122.
- BERRY, John, “Immigration, Acculturation, and Adaptation”. En: *Applied Psychology*, 1997, pp. 5-34.
- BIRMAN, Dina; TYLER, F. B, “Acculturation and alienation of Soviet Jewish refugees in the United States”. En: *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 120, 1994, pp. 103-115.
- BIRMAN, Dina *et al.*, “Immigrant youth in U.S. schools: Opportunities for prevention”. En: *Prevention Researcher*, 14, 2007, pp. 14-17.
- BLOCK, David, “Language Education and Migration: A Complex Perspective”. En: *Applied Linguistics*, 38, 3, 2017, pp. 337-357.
- CAPEL, Annette, “Improving Language and Communication Skills in Children with Refugee Status”, 2012.
- CARITAS INTERNATIONALIS, “Refugee Education: Meeting the Needs of Displaced Populations”. En: *Caritas Publications*, 2020. Disponible en línea en: [https://www.caritas.org/wordpress/wp-content/uploads/2021/08/Caritas-Annual-Report-2020\\_ingles.pdf](https://www.caritas.org/wordpress/wp-content/uploads/2021/08/Caritas-Annual-Report-2020_ingles.pdf)
- CASTILLO, Claudia; DEL CASTILLO, Mario, “Paisaje urbano, sostenibilidad e inmigración en Santiago de Chile”. En: *Revista Líder*, 24, 2014, pp. 145-167. Disponible en línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4958937>
- CARLSSON, Jessika Mariana *et al.*, “Mental health and health-related quality of life: a 10-year follow-up of tortured refugees” En: *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2006, 194, 10, pp. 725-731. Disponible en línea en: <https://dx.doi.org/10.1097/01.nmd.0000243079.52138.b7>
- CHIWICK, Barry; MILLER, Paul, “A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada”. En: *Demography*, 38, 2001, pp. 391-409.
- CHIRNOV, Valery, “A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective”. En: *Sage*, 2009, pp. 253-257. Disponible en línea en: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_Chirkov\\_TRE.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Chirkov_TRE.pdf)
- CHOI, Julie; NAJAR, Ulrike, “Immigrant and Refugee Women’s Resourcefulness in English Language Classrooms: Emerging possibilities through plurilingualism”. En: *Literacy and Numeracy Studies: An international journal in the education and training of adults*, 25, 1, 2017, pp. 20-37. Disponible en línea en:

- [https://www.researchgate.net/publication/322085655\\_Immigrant\\_and\\_Refugee\\_Women's\\_Resourcefulness\\_in\\_English\\_Language\\_Classrooms\\_Emerging\\_possibilities\\_through\\_plurilingualism#full-text](https://www.researchgate.net/publication/322085655_Immigrant_and_Refugee_Women's_Resourcefulness_in_English_Language_Classrooms_Emerging_possibilities_through_plurilingualism#full-text)
- COMISIÓN EUROPEA, *Solidaridad de la Unión con Ucrania*, 2023. Disponible en línea en: [https://eu-solidarity-ukraine.ec.europa.eu/index\\_es](https://eu-solidarity-ukraine.ec.europa.eu/index_es)
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, *11638/03 Consejo Europeo de Salónica 19 y 20 de junio de 2003. Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en línea en: <https://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/1993-2003/>
- CORVO, Kenneth; PETERSON, Jaia, "Post-traumatic stress, language acquisition, and self-sufficiency: a study of Bosnian refugees". En: *Journal of Social Work*, 5, 2005, pp. 205-219. Disponible en línea en: <http://dx.doi.org/10.1177/1468017305054974>
- DARVIN, Ron; NORTON, Bonny, "Transnational Identity and Migrant Language Learners: The Promise of Digital Storytelling". En: *Education Matters*, 2, 1, 2014, pp. 55-66.
- DRYDEN-PETERSON, Sarah, "Refugee Education: The Crossroads of Globalization". En: *Educational Researcher*, 45, 9, 2016, pp. 473-482. Disponible en línea en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X16683398>
- GIBSON, Margaret, "Immigrant adaptation and patterns of acculturation". En: *Human Development*, 44, 2001, pp. 19-23.
- GIGUÈRE, Benjamin; LALONDE, Richard; LOU, Evelina, "Living at the crossroads of cultural worlds: The experience of normative conflicts by second generation immigrant youth". En: *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 1, 2010, pp. 14-29.
- GONZÁLEZ-RÁBAGO, Yolanda, "Los procesos de integración de personas inmigrantes: límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral". En: *Athenea Digital*, 14, 1, 2014, pp. 195-220. Disponible en línea en: <https://atheneadigital.net/article/view/v14-n1-gonzalez>
- HAMMAR, Tomas, "Political participation and civil rights in Scandinavia". En: *Racism and Migration in Western Europe*. Oxford: Berg, 1993.
- HECKMAN, Friedrich, "Integration and Integration Policies: IMISCOE Network Feasibility Study". En: *European Forum for Migration Studies, Institute at the University of Bamberg*. 2006. Disponible en línea en: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19295/ssoar-2005-heckmann-integration\\_and\\_integration\\_policies.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2005-heckmann-integration\\_and\\_integration\\_policies.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19295/ssoar-2005-heckmann-integration_and_integration_policies.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2005-heckmann-integration_and_integration_policies.pdf)

- HERNÁNDEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> Teresa; VILLALBA MARTÍNEZ, Félix, “La enseñanza de español a inmigrantes, ¿una metodología específica?” En: *Actas del XII Encuentro Práctico de Profesores ELE*. Barcelona: IH-Difusión, 2003.
- HUI, Bryant *et al.*, “Facilitating adaptation and intercultural contact: The role of integration and multicultural ideology in dominant and non-dominant groups”. En: *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 2015, pp. 70-84.
- HUYNH, Que Lam; NGUYEN, Angela MinhTu; BENET-MARTÍNEZ, Verónica, “Bicultural identity integration”. En: *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 2011, pp. 827-844.
- INSTITUTO CERVANTES, *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.
- , *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. En: Madrid: Instituto Cervantes; Santillana, 2005.
- JENSEN, Lene Arnet; ARNETT, Jeffrey Jensen, “Going global: New pathways for adolescents and emerging adults in a changing world”. En: *Journal of Social Issues*, 68, 3, 2012, pp. 473-492. Disponible en línea en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2012.01759.x>
- KARAM, Fares J.; MONAGHAN, Christine; YODER, Paul J., “Understanding the Emotional Needs of Refugees in the Classroom”. En: *Educational Psychology Review*, 30, 1, 2018, pp. 97-113.
- KARTAL, Dzenana; ALKEMADE, Nathan; KIROPOULOS, Litza, “Trauma and Mental Health in Resettled Refugees: Mediating Effect of Host Language Acquisition on Posttraumatic Stress Disorder, Depressive and Anxiety Symptoms”. En: *Transcultural Psychiatry*, 56, 1, 2018, pp. 3-23. Disponible en línea en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1363461518789538>
- LADSON-BILLINGS, Gloria, “Toward a theory of culturally relevant pedagogy”. En: *American Educational Research Journal*, 32, 3, 1995, pp. 465-491.
- LABEDEVVA, Nadezhda; TATARKO, Alexander; BERRY, John, “Intercultural relations among migrants from Caucasus and Russians in Moscow”. En: *International Journal of Intercultural Relations*, 52, 2016, pp. 27-38. Disponible en línea en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0147176716300736?via%3Dihub>
- MINISTERIO DE INCLUSIÓN SEGURIDAD SOCIAL Y MIGRACIONES, *Ciudadanos ucranianos en España con documentación de residencia en vigor*. 2023. Disponible en línea en: [https://www.inclusion.gob.es/web/opi/estadisticas/productos\\_servicios/infografias](https://www.inclusion.gob.es/web/opi/estadisticas/productos_servicios/infografias)
- , *Ucrania Urgente. Protección Temporal*. 2022. Disponible en línea en:



<https://ucraniaurgente.inclusion.gob.es/w/aprender-castellano-desplazados-ucrania#:~:text=La%20Federaci%C3%B3n%20de%20Escuelas,refugiadas%20durante%20el%20a%C3%B1o%202022>

- NGUYEN, Angela MinhTu; BENET-MARTINEZ, Verónica, “Biculturalism and adjustment: A meta-analysis”. En: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 1, 2013, pp. 122-159. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>
- PASTOR ASENSIO, Margarita Isabel, “Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas” En: *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 2020, pp. 78-101. Disponible en línea en: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/RIEM/article/view/5048/5098>
- PILLER, Ingrid (ed.), *Language and Migration*. London/New York: Routledge, 2016.
- SANHUEZA HENRÍQUEZ, Susana; CARDONA MOLTÓ, M.<sup>a</sup> Cristina; FRIZ CARRILLO, Miguel, “La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante”. En: *Perfiles Educativos*, XXXIV, 136, 2012, pp. 8-22.
- SHALHOUB-KEVORKIAN, Nadera, “The politics of disclosing female sexual abuse: A case study of Palestinian society”. En: *Child Abuse & Neglect*, 1999, 23, 12, pp. 1275-1293. Disponible en línea en: [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(99\)00104-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(99)00104-0)
- SOLÉ, Carlota *et al.*, “El concepto de la integración desde la sociología de las migraciones”. En: *Migraciones*, 12, 2002, pp. 9-41.
- SULLIVAN, Amanda; SIMONSON, Gregory, “A Systematic Review of School-Based Social-Emotional Interventions for Refugee and War-Traumatized Youth”. En: *Sage Journal*, 86, 2, 2016. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.3102/0034654315609419>
- VAN DE VIJVER, Fons; PHALET, Karen, “Assessment in multicultural groups: The role of acculturation”. En: *Applied Psychology: An International Review*, 53, 2, 2004, pp. 215-236. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00169.x>
- WARD, Colleen; BOCHNER, Stephen; FURNHAM, Adrian, *The psychology of culture shock*. (2nd ed.). USA/Canada: Routledge, 2001. Disponible en línea en: <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT181257.pdf>