

Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua

Literacy in Refugees and Applicants for International Protection: Determining Factors of Writing in Spanish as a Second Language

Manuel Casanova Fernández
Universidad Antonio de Nebrija
mcasanovaf@alumnos.nebrija.es

Irini Mavrou
Universidad Antonio de Nebrija
emavrou@nebrija.es

RESUMEN

El presente estudio se enfoca en la literacidad de refugiados y solicitantes de protección internacional procedentes de China, Ucrania, Eritrea y Siria. En concreto, persigue analizar posibles factores determinantes de la producción escrita en español de este colectivo. Para ello, se utilizaron dos tareas escritas que se evaluaron en términos de calidad global del texto y de la cantidad y tipo de errores cometidos. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, coeficientes de correlación y pruebas de comparación de medias. En líneas generales, los resultados revelaron una influencia del género, la asistencia a clase, el nivel educativo y la edad de los participantes en su competencia escrita.

Palabras clave: literacidad, escritura, refugiados, protección internacional

ABSTRACT

This study focuses on the literacy of refugees and applicants for international protection from China, Ukraine, Eritrea, and Syria. More precisely, it seeks to analyse potential determinants of written production in Spanish of this group. To this end, two written tasks were used, and participants' written production was assessed in terms of the overall quality of the texts they produced and the amount and type of writing errors. Data were analysed using descriptive statistics, correlation coefficients, and comparison of means tests. In general, the results revealed an influence of gender, class attendance rate, educational level and age on participants' written competence.

Keywords: literacy, writing, refugees, international protection

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la crisis social, la crisis de los refugiados y los datos de inmigración son cuestiones de suma relevancia para las políticas sociales y educativas, pero también punto de interés y de partida de investigaciones empíricas y proyectos a nivel nacional e internacional, cuya utilidad es indudable a fin de poder comprender a fondo un fenómeno tan multidimensional como lo es la migración.

Entre los principales obstáculos a los que tienen que enfrentarse los inmigrantes y refugiados se encuentran la lengua del país de acogida, las diferencias culturales y las desigualdades. Dichas desigualdades surgen cuando las diferencias en la integración social de los individuos se traducen en agregados o categorías (por ejemplo, etnia, raza, edad y género) y cuando las diferencias en la evaluación de determinados aspectos (por ejemplo, nivel o calidad de la educación, prestigio profesional e ingresos medios) se hacen visibles. Por el contrario, se puede hablar de igualdad social cuando dichas diferencias se desvanecen o, por lo menos, se limitan a la evaluación de ciertas características (creencias religiosas o hábitos culturales) y se mantiene así la diversidad (lingüística, cultural, individual, etc.) de esos colectivos (Esser, 2006).

Aplicando la lógica al tema del lenguaje, si el aspecto de la diversidad lingüística es la única preocupación, la igualdad social se puede alcanzar entre las diferentes comunidades lingüísticas; sin embargo, una vez que el lenguaje comienza a influir en las áreas evaluadas verticalmente, da lugar a desigualdades sociales y estratificación. La relevancia que tiene para la integración de la población inmigrante el aprendizaje de la lengua meta se refleja en las siguientes líneas:

Language is the key to inclusion. Language is at the center of human activity, self-expression and identity. Recognizing the primary importance that people place on their own language fosters the kind of true participation in development that achieves lasting results. (UNESCO, 2012: 1)

Esta afirmación indica claramente que tener un buen conocimiento de la lengua facilita la cohesión en la sociedad y el crecimiento del potencial humano. Pieza clave de dicho conocimiento es la literacidad. De acuerdo con Mora (2017), la noción de *second language literacy* se refiere al aprendizaje de lectura y escritura en segundas lenguas (L2). Ahora bien, es necesario aclarar que el término literacidad es mucho más amplio y abarca elementos muy variados y de distinta naturaleza: conocimientos, prácticas sociales, actitudes y valores relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad, imágenes, símbolos, números, soportes tecnológicos, etc. (UNESCO, 2005). Más que un fin, se trata de un proceso a lo largo de la vida y, a la vez, de un derecho fundamental de cualquier individuo. Como señalan Richmond, Robinson y Sachs-Israel (2008: 28):

Literacy is a human right and is implicit in the right to education recognized by the Universal Declaration of Human Rights of 1948. No education is possible without literary skills. It is not only a question of gaining access to literacy, be it through formal schooling or non-formal programmes, but also of the quality of the literacy programmes.

Aunque la literacidad se dé por sentada, las cifras a nivel mundial indican que esta constituye un objetivo inalcanzable para muchas personas, especialmente para aquellas con una escolarización escasa como suele ser en ocasiones –aunque no siempre– el caso de las personas refugiadas (Richmond et al., 2008). De hecho, como se indica en el Informe de UNESCO (2005: 23): “Indigenous groups, linguistic minorities, migrants and people with disabilities are among populations with lower literacy rates, reflecting exclusion from mainstream society and reduced access to formal education and literacy programmes”. Según un informe más reciente (UNESCO, 2017), 750 millones de adultos carecen de las habilidades de lectoescritura y entre las regiones con mayor índice de analfabetismo se encuentran los países asiáticos y africanos.

El presente estudio se centra en una faceta específica de la literacidad, la producción de textos escritos y, en concreto, persigue analizar el grado en el que ciertos factores sociodemográficos influyen en la competencia escrita en español como lengua de migración de un grupo de refugiados y solicitantes de protección internacional procedentes de China, Ucrania, Eritrea y Siria.

2. LA TEORÍA DE LA ECONOMÍA DEL LENGUAJE Y LAS HIPÓTESIS PUENTE

De acuerdo con las teorías psicolingüísticas, el aprendizaje de lenguas, y en concreto de la primera lengua (L1), tiene lugar de forma no dirigida y tiende a ser el subproducto pasivamente experimentado y, por lo tanto, involuntario de otras actividades en ausencia de cualquier motivación particular y consciente (Esser, 2006: 16). Sin embargo, el lenguaje puede ser adquirido o, en algunos casos, debe adquirirse a través de un acto intencional. Adquirir alfabetización en la L1, así como un nivel de competencia lingüística satisfactorio en una L2 por parte de estudiantes adultos, son los ejemplos más obvios porque, generalmente, incurren en costes (inscribirse en cursos de idiomas, comprar materiales de aprendizaje y dedicar tiempo y esfuerzo al estudio de dichos idiomas).

Partiendo de los postulados de la lingüística, la psicología del lenguaje, la economía y la sociología, la adquisición de L2 puede entenderse teóricamente como una inversión, más o menos intencional, que depende, entre otros factores, de la motivación, el acceso a cierto tipo de recursos y los costes de esta inversión (Esser, 2006: 97). La economía del lenguaje defiende esta posición. Barry Chiswick (2008: 2-3), fundador de esta teoría, afirma: “The ‘Economics of Language’ is the study of the determinants and consequences of language proficiency using the methodology and tools of economics. The methodology of economics is the scientific method applied to maximizing behaviour (Friedman, 1953)”.

Chiswick y Miller (1995) aplicaron la teoría del capital humano específicamente al campo de adquisición de L2 por parte de inmigrantes y propusieron un modelo que persigue explicar los factores determinantes o constituyentes de la competencia lingüística (o dominio del idioma) de esa población: Dominio del idioma = f {incentivos económicos (+), exposición (+), eficiencia (+)}. De acuerdo con este modelo, los inmigrantes invertirían en el aprendizaje de idiomas si los beneficios económicos esperados superaran sus costes económicos.

De la teoría a la investigación empírica encontramos las *hipótesis puente*. Los investigadores han ideado estas hipótesis para probar indirectamente el mecanismo de adquisición de L2 por parte de inmigrantes (Van Tubergen, 2010). Esser (2006), por

ejemplo, delinea cuatro contextos diferentes (biografía familiar y migratoria, país de origen, país receptor y grupo étnico) con medidas empíricas y luego los asigna sistemáticamente a los elementos teóricos del modelo de adquisición del lenguaje (motivación, acceso, eficiencia y coste). Van Tubergen (2010), por su parte, utiliza los componentes teóricos del modelo económico de Chiswick (incentivos económicos, exposición y eficiencia) para formular hipótesis puente.

Este enfoque estableció el estándar y otros académicos lo extendieron sin cesar, confirmando sus resultados aún más la solidez del modelo (Esser, 2006; Hwang & Xi, 2008; Van Tubergen, 2010; Van Tubergen & Kalmijn, 2005). Hoy en día, el modelo económico de dominio del idioma de los inmigrantes parece ser uno de los más sólidos y fiables a la hora de investigar y/o explicar la adquisición de la lengua meta por parte de este colectivo.

Los determinantes de dicho dominio pueden clasificarse en dos niveles diferentes: variables de nivel macro y variables de nivel micro. Las variables de nivel macro suelen incluir factores contextuales relacionados con los países de origen y destino de los inmigrantes. En cuanto a las variables de nivel micro, se dividen principalmente en variables sociodemográficas y variables psicológicas. Las sociodemográficas normalmente contienen la edad, el nivel de educación, el estado civil, el género, el lugar de nacimiento, la etnia y el estado socioeconómico del inmigrante, mientras que las variables psicológicas incluyen sus aptitudes, motivaciones, actitudes, orientaciones, personalidad, percepciones e identidad.

La adquisición del idioma del país de destino por parte de los inmigrantes se ha estudiado desde perspectivas tanto macro como micro. La perspectiva micro considera las diferencias en la competencia lingüística de los inmigrantes según sus diferentes características individuales, mientras que desde la perspectiva macro se asume que la competencia lingüística varía según el lugar de procedencia de los mismos o hacia dónde se dirigen (país de destino), incluso después de tener en cuenta sus diferencias individuales (Chiswick, 2008). Esta diferencia de perspectivas se extiende a las variables que cada línea de investigación considera, incluye y enfoca en su análisis.

3. REFUGIADOS Y SOLICITANTES DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL

3.1 Las personas refugiadas y solicitantes de protección internacional en el mundo

A mediados del año 2016, aproximadamente setenta millones de personas se habían visto forzadas a dejar atrás sus hogares debido a guerras, violencia o persecución. La intensidad del conflicto sirio elevó la cifra de desplazados a dimensiones no conocidas con anterioridad (CEAR, 2017: 9). Tras seis años de conflicto, un número cercano a los doce millones de habitantes –aproximadamente dos terceras partes de la población– abandonó sus casas; alrededor de cinco millones eran refugiados que se habían dispersado en cerca de un centenar de países, sobre todo en Turquía, Líbano y Jordania (CEAR, 2017).

En abril de 2016 más de quinientas personas perecieron en un naufragio que se produjo entre las costas de Libia e Italia. Esta tragedia condujo a la Unión Europea a desarrollar la *Agenda Europea de Migraciones* y aprobar acuerdos para la reubicación y el reasentamiento de refugiados (CEAR, 2017). En septiembre de 2015, la imagen del

cuerpo de Aylan conmocionó al mundo y, bajo este impacto, se concretaron los convenios para la reubicación de cerca de 160.000 solicitudes de asilo –procedentes de Italia y Grecia– y de más de 22.000 personas con estatus de refugiado –procedentes de África y Oriente Medio– en programas de reasentamiento; se marcó septiembre de 2017 como plazo para su culminación (CEAR, 2017).

Según el informe *Tendencias Globales. Desplazamiento Forzado en 2017* de ACNUR, del número total de personas desplazadas en el mundo 25.4 millones correspondían a refugiados. Esta cifra incluye a 5.4 millones de palestinos registrados por la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo. El resto se dividía entre 40 millones de desplazados internos (dentro de los límites de su propio país) y 3.1 millones de solicitantes de asilo. Por otro lado, casi 5 millones de desplazados (667.400 de ellos refugiados) regresaron a sus zonas de origen (ACNUR, 2018). También, en 2017, casi 1.7 millones de personas solicitaron protección internacional (ACNUR, 2018). El 68% de todos los refugiados del mundo procedía de tan solo cinco países: Siria, Afganistán, Sudán del Sur, Myanmar y Somalia.

3.2 Las personas refugiadas y solicitantes de protección internacional en España

Debido al aumento de la venida a España de personas que precisaban protección internacional, el Gobierno incrementó sensiblemente los presupuestos públicos designados para los programas orientados a la ayuda a estas personas, aunque el esfuerzo principal de la acogida recayó en las organizaciones no gubernamentales (CEAR, 2017: 11). En el año 2016, en España se presentaron 15.755 solicitudes de protección internacional, una cifra sin precedentes que casi triplicaba la del año 2014 (CEAR, 2017: 53).

Los motivos del incremento en el número de solicitudes de protección internacional se diferencian de las que lo justificaron en 2015, cuando se debió principalmente a la venida de personas de Siria. En 2016, la causa primordial fue el fuerte incremento de solicitantes originarios de Venezuela. Por primera vez, Venezuela se convirtió en el país de origen de la mayoría de las solicitudes (CEAR, 2017: 54). En 2016, 6.855 personas consiguieron algún tipo de protección internacional en España, suponiendo la cifra más alta desde que se aprobara la primera Ley de Asilo en 1984 (CEAR, 2017: 53). El año precedente, 1.025 fueron las personas favorecidas. A este aumento del reconocimiento de la protección internacional, del que fueron beneficiarias casi de forma exclusiva las personas llegadas de Siria, se agregó un incremento en el número de expedientes resueltos. Si bien en el 67% de los casos se ofreció alguna forma de protección internacional, el reconocimiento del estatuto de refugiado solo favoreció a 355 personas, siendo 6.500 personas beneficiarias de protección subsidiaria (CEAR, 2017: 57).

Con el objetivo de cumplir con los compromisos de acogida y atención al refugiado, el Ejecutivo español dispone de un sistema de acogida que funciona bajo dos pautas (CEAR, 2017). En primer lugar, existen plazas administradas de forma directa por la Administración por medio de los Centros de Atención a Refugiados y Asilados (CAR) que se ubican en Alcobendas, Madrid, Mislata y Sevilla. En segundo lugar, se cuenta con tres organizaciones especializadas (ACCEM, CEAR y Cruz Roja), que administran la mayoría de las plazas de acogida del sistema y brindan todo tipo de servicios de atención al

colectivo en general, abarcando también a los usuarios que salen de los CAR con el objetivo de conseguir su plena inclusión en la sociedad (CEAR, 2017).

El proceso de inclusión de ese colectivo se subordina, en gran medida, al acceso al trabajo y la vivienda. En lo referente al empleo, una investigación de Randstad Research sobre los datos divulgados por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, daba a conocer que la contratación había subido un 5.45% en tasa interanual en febrero de 2017 y que el año anterior el paro se había reducido en 402.000 personas (Randstad, 2017). No obstante, dicha evolución no alcanzó a los solicitantes y beneficiarios de protección internacional que no se hallan en igualdad de condiciones. Si bien muchas de las personas de este colectivo poseen una notable formación académica, incluso en algunos casos experiencia en puestos de responsabilidad, habitualmente encuentran solo empleos en sectores que sobresalen por la precariedad, la temporalidad y la escasa cualificación demandada (CEAR, 2017: 84). Además, las expectativas de ascenso social, por motivo de la agudización de la pobreza y la desigualdad social, son escasas. Estos factores inciden de manera más remarcada en colectivos vulnerables. La tasa de desempleo de la población extranjera es un 7% superior a la de la nacional (CEAR, 2017: 83).

Consideramos fundamental comprender la posición vulnerable del colectivo que nos ocupa, así como los factores que entorpecen su inserción laboral. Entre ellos destaca el desconocimiento del idioma, pero también de los procedimientos de búsqueda de trabajo, la pobre formación profesional, la ausencia de vivienda estable, la falta de ingresos regulares o suficientes, el hecho de que se ignoren sus obligaciones y derechos, las leyes y la configuración del mercado laboral.

En cuanto al desconocimiento del idioma, cabe destacar los obstáculos para la convalidación o estandarización de los títulos y para el reconocimiento de las capacidades laborales obtenidas en el país de origen, los trámites necesarios para conseguir los programas de las materias cursadas y proceder a su traducción, el requerimiento de acreditar en ciertos casos un nivel B2 de español y los costes que todo ello supone. Por ello, la posibilidad de postular a un puesto de trabajo conforme a sus estudios se retrasa considerablemente en el tiempo. Si bien la Subdirección General de Integración de Inmigrantes fortaleció los programas designados a la enseñanza del idioma, la realidad es que el nivel de español adquirido en la mayoría de los casos no es suficiente para prosperar con pericia en el mercado laboral y dicha insuficiencia continuó siendo una de las trabas más significativas (CEAR, 2017).

Los solicitantes y beneficiarios de protección internacional entran en el sistema de acogida e integración determinado por la Ley de Asilo y otros reglamentos en el ámbito nacional y comunitario. Estas normativas avalan la dotación de aquellos servicios imprescindibles para fomentar la inclusión de refugiados y solicitantes de protección internacional (CEAR, 2017). El programa se ejecuta en tres fases. La fase de acogida, que es la primera, se gestiona a través de los centros del Ministerio de Empleo y Seguridad Social y de las organizaciones no gubernamentales. El sistema marca el periodo de tiempo durante el cual se desarrolla esta primera fase: seis meses en la actualidad, aunque se puede prorrogar hasta los nueve en aquellos casos en los que los beneficiarios se encuentren en situación de especial vulnerabilidad. La segunda fase es la de integración, que también tiene una duración de seis meses y consta de una serie de ayudas económicas con las que poder cubrir necesidades básicas (alimentos, alquiler, suministros, etc.). Por último, la fase de autonomía, que dura otros seis meses y se basa

en apoyos puntuales en caso de necesidad (CEAR, 2017). Desde el inicio del itinerario y durante las tres fases, los refugiados y solicitantes de protección internacional perciben un acompañamiento integral por parte de profesionales que incluye asistencia jurídica, atención social, formación y orientación para el empleo, atención psicológica y aprendizaje del idioma (CEAR, 2017).

Es preciso señalar en este punto que es al finalizar la primera fase de acogida cuando los usuarios de estos servicios se enfrentan al mercado inmobiliario, lo que supone su ansiedad primordial, además de la de recibir capacitación para el acceso al mercado laboral. Bien sea en la búsqueda de una habitación subarrendada o el alquiler de una vivienda, es un proceso laborioso, ya que chocan con incontables dificultades. Se presentan, por ejemplo, dificultades relacionadas con el idioma a la hora de comenzar la búsqueda de vivienda. En ocasiones, esta realidad suscita rechazo por parte de los propietarios o arrendatarios a alquilar a extranjeros sin una capacidad económica estable. En otras ocasiones, las demandas desmesuradas de los arrendatarios (particulares o inmobiliarias), como avales o seguros de impago, suponen también una traba. No ayuda, tampoco, la ignorancia extendida de su situación jurídica (CEAR, 2017).

En lo que respecta a la situación de las mujeres refugiadas y solicitantes de asilo, resulta más complicada que la del resto del colectivo, ya que tienen que vencer complicaciones particulares como la atención de la familia, un nivel educativo normalmente más bajo y el peso del estereotipo que las discrimina como mujer y como extranjera. Para ellas, la entrada en el mercado laboral se ve dificultada por una serie de variables tanto internas (formación profesional y académica) como externas (cultura, religión, normas sociales, prejuicios, estereotipos e idioma) (CEAR, 2017).

4. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN L2 DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE Y SOLICITANTE DE ASILO

La investigación de los factores sociodemográficos que influyen en la adquisición de L2 en población inmigrante o solicitante de asilo hace referencia a factores como la edad, el sexo, el tiempo de estancia en el país de acogida y el tiempo invertido en el estudio de la L2.

Van Tubergen (2010) examinó cómo las características previas y posteriores a la migración de los refugiados están relacionadas con su dominio de la L2. En el estudio se encuestaron a 3.500 refugiados que nacieron en Afganistán, Irán, Iraq, la ex Yugoslavia y Somalia, residentes en los Países Bajos. Los resultados mostraron que el nivel de dominio lingüístico en la L2 de los refugiados fue mayor entre los que llegaron a una edad temprana, recibieron más escolaridad antes y después de la migración, residieron durante un periodo más largo en el país y tenían la intención de permanecer en este. Además, los varones presentaron mejor rendimiento en la L2 que las mujeres refugiadas, aunque las diferencias de género tendían a desaparecer cuando se tomaron en cuenta las trayectorias post-migratorias diferenciales de los refugiados y las refugiadas (Van Tubergen, 2010).

En una revisión sistemática reciente, Wong y Schweitzer (2017) descubrieron que la etnia, el dominio del inglés, la angustia psicológica, el trauma previo a la migración, la pérdida previa a la migración, el apoyo social y la conexión escolar posteriores al asentamiento predijeron los logros académicos en adolescentes de entornos de

refugiados. En concreto, las autoras encontraron diferencias significativas en los logros académicos entre adolescentes de diferentes grupos étnicos. Además, los adolescentes con mayor dominio del inglés y los que tenían niveles más bajos de angustia psicológica obtuvieron mejores resultados académicos. El único factor no determinante fue el género.

A partir del modelo de Bronfenbrenner, Kanu (2008) investigó las necesidades y barreras educativas para los adolescentes procedentes de entornos de refugiados que fueron reubicados de África a Manitoba (Canadá). Los hallazgos de su estudio sugieren que múltiples factores complejos interactúan para crear obstáculos al logro académico y la integración social de estos adolescentes. Entre los obstáculos identificados fueron la falta de apoyo académico en el hogar, la experiencia de pérdida, las diferentes expectativas académicas entre la cultura hogareña y la cultura anfitriona, el estrés aculturativo y los desafíos con el conocimiento académico como resultado de la escolaridad interrumpida o los estándares diferentes y competencia limitada en el idioma dominante del país de acogida.

Van der Slik, Van Hout y Schepens (2015), por su parte, tras utilizar una gran base de datos con referencias de más de 25.000 estudiantes adultos de holandés como L2, procedentes de 88 países y con 49 lenguas maternas diferentes, encontraron un efecto de género consistente para el dominio del habla y la escritura: las alumnas superaron a los estudiantes varones independientemente del país de origen y su L1. Esta diferencia se mantuvo notablemente sólida cuando se tuvieron en cuenta las características individuales de esos estudiantes –referentes a la educación, la edad de llegada y el tiempo de residencia en el país de acogida, y el número de lecciones recibidas (horas que estudiaron holandés)–, así como las características del contexto, como el país de origen y la L1. El rol negativo del número de lecciones, aunque sea sorprendente a primera vista, podría ser explicado por el hecho de que los estudiantes exitosos puedan dejar de asistir a clases tan pronto como crean que han alcanzado el nivel requerido para aprobar el examen estatal de holandés como L2. Para el dominio de la comprensión auditiva, la diferencia por género estaba ausente, mientras que para el dominio de lectura incluso se revirtió, siendo los estudiantes varones los que obtuvieron puntajes más altos. El efecto más notable que encontraron los autores fue la interacción entre el género y el nivel educativo, medido por años de educación. La brecha entre mujeres y hombres se amplía con más años de educación, lo que significa que las mujeres, permaneciendo las demás variables constantes, se benefician más cuando tienen más educación. Este incremento se halló en todas las destrezas evaluadas. En cuanto a la expresión escrita, los resultados mostraron que las mujeres procedentes de 67 de los 88 países analizados se desempeñaron significativamente mejor que los hombres, mientras que en tan solo un caso (estudiantes procedentes de Camerún) se obtuvo un patrón de resultados inverso. Además, se observó una interacción de región de origen y género. Las estudiantes del sur de Asia (Afganistán, India, Pakistán, Sri Lanka) obtuvieron un promedio de 12 puntos más bajo en la prueba de escritura que los estudiantes del sur de Asia. En general, estos hallazgos apuntaban en la dirección de una mayor ventaja femenina.

De acuerdo con Polat y Mahalingappa (2010), una razón para la inclinación de las mujeres inmigrantes a aprender la L2 podría ser que mejora su estatus social y les ayuda a adquirir más libertad social y económica. En los datos de su estudio, se puede observar que, sin excepción, la proporción hombre-mujer de estudiantes de idiomas de

África y Medio Oriente es mayor a uno. Esto es muy poco común para los estudiantes de otras regiones. Incluso en Indonesia, el país musulmán más grande del mundo, la proporción hombre-mujer es menor a uno. En opinión de los investigadores, estas proporciones reflejan el grado en que las mujeres de los países islámicos tienen la libertad de abandonar sus hogares para comunicarse con otras personas, además de sus familias, y para aprender el idioma del país de destino. Si las oportunidades para salir de casa son limitadas, la única habilidad lingüística restante en la que pueden enfocarse y sobresalir es la lectura.

Otro estudio enfocado en la adaptación psicosocial de refugiados en el país de acogida fue el de Popescu (2008) quien investigó cómo un grupo de refugiados adultos experimentó el proceso de aprendizaje de noruego como L2 tanto dentro como fuera del contexto del aula y cómo su competencia lingüística en noruego afectó su bienestar. Los datos de este estudio indicaron que, para estos refugiados, adquirir la competencia comunicativa en noruego es crucial para ganar un sentido de autosuficiencia y pertenencia, mantener el bienestar de la familia y establecer contacto con nativos noruegos. Aspectos previos a la migración, como antecedentes educativos y capacidades de concentración y memorización, fueron los principales determinantes del dominio de la lengua meta, al menos en una fase inicial. Asimismo, los resultados del estudio de Popescu ilustran que la cohesión grupal, el tamaño de clase, las estrategias de aprendizaje y la relación entre estudiantes y docentes determinan cómo participan y cómo se benefician los refugiados de las clases de idiomas.

Además de estas limitaciones psicológicas, Benseman (2012) sostiene que un porcentaje significativo de los refugiados ha tenido un mínimo de experiencia escolar y, en algunos casos, ninguno en absoluto. Por ello, algunos carecen de los "bloques de aprendizaje" necesarios para facilitar este proceso. Bloques que la mayoría de los alumnos adquieren como escolares y toman por supuesto como estudiantes adultos. Saber cómo comportarse adecuadamente en un salón de clases es comportamiento no inherente, por lo que para muchos refugiados el aprendizaje comienza con habilidades tan básicas como sostener un bolígrafo, discernir entre preguntas y respuestas y aprender a trabajar cooperativamente en las tareas establecidas con sus compañeros de clase (Benseman, 2012: 101). Además, necesitan comprender la naturaleza intrínseca de la alfabetización en sí misma: los símbolos escritos representan sonidos, palabras y sentido. Para hacer esto, es posible que necesiten aprender un nuevo alfabeto y diferentes convenciones direccionales sobre cómo se presenta la escritura en la página: de izquierda a derecha, de arriba a abajo, en la parte superior de la línea y no al revés (Benseman, 2012: 101). Benseman (2012) mantiene que, incluso con estas habilidades básicas de aprendizaje en marcha, muchos refugiados comienzan a adquirir la lengua meta y otras habilidades de alfabetización en el nivel más bajo, ya que no tienen conocimientos previos o estos son mínimos, y a menudo carecen de habilidades de lectura y escritura en su L1. Con todos estos factores en juego, su progreso suele ser lento y requiere del esfuerzo del profesor para ayudar a consolidar cuidadosamente las habilidades de lectoescritura.

Por último, merece mencionar dos estudios que se centraron en la corrección lingüística de aprendientes inmigrantes. La investigación llevada a cabo por Krstić y Pištignjat (2013) para analizar, clasificar y describir los errores más habituales en las producciones escritas de un grupo de inmigrantes aprendientes de español en edad escolar y universitaria, mostró que determinados errores que se detectan en los alumnos

de educación primaria tienden a desaparecer en los alumnos de mayor edad, sobre todo en los de educación superior. Es probable que este hallazgo se deba al propio avance de los aprendientes quienes, en cada uno de los ciclos de enseñanza, precisan de una menor cantidad de tiempo para lograr el mismo nivel de competencia lingüística y superan más cómodamente las dificultades causadas por la equiparación del español con su L1. Además, las autoras observaron que determinados errores no son solventados y se detectan en aprendientes de todos los ciclos de formación y de todas las edades. Dichos errores se revelan como más problemáticos y ponen de manifiesto la perseverancia en la transferencia de estructuras de la L1 al español. Es por ello, según argumentan las autoras, que es preciso poner especial cuidado en la enseñanza de estas estructuras. Su estudio reveló que, a excepción de los errores léxicos, todos los demás eran causados por interferencia de la L1.

El segundo estudio es el de Liu (2012) sobre análisis de errores en la producción escrita de estudiantes chinos, aprendientes de español en un contexto de inmersión. La autora comparó dos grupos, el primero formado por estudiantes que se encontraban aprendiendo la lengua en el momento en el que su estudio tuvo lugar y el segundo integrado por estudiantes que ya habían finalizado sus estudios. La investigación concluyó que determinados errores cometidos por los aprendientes del primer grupo no aparecían en el segundo, deduciéndose que dichos errores se corrigen según avanza el proceso de aprendizaje. No obstante, se apreció un conjunto de errores, incluyendo la concordancia de género y número y la omisión del artículo o de preposiciones, que indican que nos encontramos ante errores fosilizados. Asimismo, la autora señala que los errores con base interlingual eran más frecuentes en el grupo de alumnos que ya había finalizado sus estudios, de forma que la incidencia de la L1 continuaba siendo una traba para el adecuado desarrollo de su competencia lingüística en la lengua meta.

5. METODOLOGÍA

Tomando como punto de partida el estado de la cuestión expuesto sobre los procesos de literacidad en inmigrantes aprendientes de L2, el presente estudio persiguió determinar en qué medida ciertas variables sociodemográficas influyen en la competencia escrita de un grupo de refugiados y solicitantes de protección internacional, aprendientes de español. En función de este objetivo, se enunciaron las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Existen diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su competencia escrita (evaluación global de la producción escrita, número de errores en relación con el número de palabras utilizadas, y número total de palabras) tal y como esta fue evaluada a partir de dos tareas de producción escrita correspondientes al nivel A1?
- (2) ¿Existe relación entre la edad de los participantes, el tiempo que residieron en España, las horas de asistencia a clase de español y su competencia escrita?
- (3) ¿Existe variación en los aspectos lingüísticos mencionados en función del país de origen y el nivel de alfabetización en la L1 de los participantes?

5.1 Participantes

En el estudio participaron 36 refugiados y solicitantes de protección internacional procedentes de China, Ucrania, Eritrea y Siria, que realizaban cursos de español de nivel A1 y de 120 horas de duración en una ONG especializada en protección internacional. De ellos, 13 eran mujeres y 23 hombres, de edades oscilantes entre los 20 y los 70 años ($M=32.19$, $DT=12.13$). Los participantes tenían en un mayor porcentaje estudios secundarios y su estancia en España varió entre los 1.5 y los 42.7 meses ($M=10.67$, $DT=8.93$).

5.2 Instrumentos

El corpus de producciones escritas se obtuvo seleccionando dos tareas del examen final del curso que realizaron los participantes. En la primera tarea se pedía al candidato escribir acerca de su rutina diaria y se requería la redacción de al menos ocho frases. En la segunda tarea, los participantes tenían que describir a un familiar incluyendo datos personales (nombre, lugar de origen o residencia, edad, etc.), descripción física y de carácter, así como gustos o aficiones. Las instrucciones de ambas tareas fueron facilitadas en español.

En cuanto a la evaluación de las producciones escritas, se hizo de dos maneras: a partir de una escala de descriptores y en función del número de errores cometidos. La escala de descriptores fue elaborada con base en la que el Instituto Cervantes proporciona a sus evaluadores para los exámenes DELE A1. La máxima puntuación posible era de 10 puntos (de 0 a 4 correspondiente a "no apto", y de 5 a 10 correspondiente a "apto"). La evaluación mediante la escala de descriptores se llevó a cabo por 5 profesionales de la enseñanza de lenguas y la puntuación final se obtuvo tras promediar sus calificaciones. Asimismo, para determinar el grado de acuerdo entre los evaluadores se aplicó el coeficiente de acuerdo de Kendall, arrojando un valor de concordancia muy satisfactorio (.966).

En lo que concierne a la identificación de los errores, en los errores gramaticales se incluyeron casos como los siguientes: conjugación incorrecta de verbos, omisión del pronombre en verbos reflexivos o adición de este en aquellos que no lo son, omisión del auxiliar en la formación del pretérito perfecto, errores en el uso de los verbos con complemento indirecto, en el género o en el número. En los errores ortográficos, no se consideró la omisión de tildes, pero sí otros errores establecidos por la *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010) como la omisión de la letra hache y la confusión de letras (*b* y *v*, *e* e *i*, etc.). En cuanto a los errores léxicos se catalogaron como tales aquellos debidos a la interferencia de la L1 u otras L2, palabras inventadas, etc.

Por último, cabe señalar que, después de contar con el consentimiento por escrito de los participantes, a través de la base de datos de la ONG y de sus expedientes individuales se recopiló información acerca de su edad, sexo, nivel de estudios, meses de estancia en España y horas de asistencia al curso.

6. RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los valores descriptivos de las variables del estudio. Las 72 tareas analizadas (2 por participante) sumaron 3308 palabras con una media de 91.81 por

participante. El total de palabras de la primera tarea fue de 1857 con una media de palabras escritas igual a 51.58. La segunda tarea sumó 1451 palabras, suponiendo una media de 40.31 palabras por participante. En estas tareas se encontró un total de 228 errores gramaticales (53%), 76 léxicos (18%) y 127 ortográficos (29%). En la Tabla 2 se proporcionan algunos de los ejemplos más comunes en esas tres categorías.

Tabla 1. Valores descriptivos de las variables cuantitativas del estudio

	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Edad	32.19	12.13	1.75	3.11
Meses de estancia en España (MESES)	10.67	8.93	1.75	3.55
Horas de asistencia a clase (HORAS)	87.44	34.46	-0.52	0.44
Evaluación global de la expresión escrita (EV)	5.42	2.13	.0002	-0.77
Palabras (PAL)	91.81	50.05	1.14	2.61
Errores/palabras (E/PAL)	0.16	0.09	0.59	-0.23
Errores léxicos/palabras (EL/PAL)	0.03	0.03	1.57	2.56
Errores ortográficos/palabras (EO/PAL)	0.05	0.05	1.58	2.25
Errores gramaticales/palabras (EG/PAL)	0.08	0.05	1.16	1.98

Tabla 2. Ejemplos más comunes de los errores gramaticales, ortográficos y léxicos

Errores gramaticales	Errores de conjugación (persona)	Yo coge	
	Errores de conjugación verbal	Yo me acosto Yo empezo Yo volvo Yo ducho	
	Omisión de pronombre en verbos pronominales	Yo me salgo	
	Inclusión de pronombre en verbos no pronominales	Terminado la clase	
	Omisión del verbo auxiliar en la forma del pretérito perfecto	Mi padre le gustan las flores	
	Conjugación de los verbos con complemento indirecto	Ella es alto Mi hijos tenemos dos tías y dos tíos	
	Concordancia de género y número	Dios me bentiga Leo un lipeo Leugo boy a clase A las ses o ses y midia Me ejo bneto trnkila Tiene cincuenta años	
	Errores ortográficos	Sustitución	Mi madre es domosioda Estudio atletico de crupo Mi madre es "fat"
		Confusión de grafías b/v	
		Omisión	
Omisión de la hache			
Errores léxicos	Confusión de grafías c/s		
	Palabras inventadas		
	Interferencia o uso de otra L2		

Con el objetivo de contestar la primera pregunta de investigación y debido a la desproporcionalidad en el tamaño muestral de hombres y mujeres, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney (Tabla 3). Los resultados mostraron diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su puntuación final en las dos tareas ($Z=-2.126$, $p=.037$) y a los errores ortográficos ($Z=-2.542$, $p=.011$), siendo las mujeres las que obtuvieron una mayor puntuación final ($M=6.46$, frente a $M=4.83$ en el caso de los

hombres) y cometieron un menor número de errores ortográficos en relación con la extensión de sus producciones escritas ($M=0.02$, frente a $M=0.06$).

Tabla 3. Diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su competencia escrita

	EV	PAL	E/PAL	EL/PAL	EO/PAL	EG/PAL
Mann-Whitney U	86.00	100.00	98.50	93.00	73.00	133.50
Wilcoxon W	362.00	376.00	189.50	184.00	164.00	224.50
Z	-2.126	-1.631	-1.685	-1.889	-2.542	-0.529
Asymp. Sig.	.034	.103	.092	.059	.011	.597
Exact. Sig.	.037	.107	.093	.065	.011	.603

En relación con la segunda pregunta de investigación (Tabla 4), los resultados revelaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las horas de asistencia a clase y la puntuación que obtuvieron los participantes en las tareas escritas ($r=.364$, $p=.029$), así como entre dicha puntuación y el número total de palabras utilizadas ($r=.735$, $p=.001$). Por otro lado, se observaron correlaciones negativas y significativas entre el número total de palabras y el número de errores totales ($r=-.495$, $p=.002$) y gramaticales ($r=-.341$, $p=.042$).

Tabla 4. Correlaciones entre edad, meses de estancia en España, horas de asistencia al curso y variables relacionadas con la expresión escrita

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad	-							
2. MESES	.284	-						
3. HORAS	-.210	.052	-					
4. EV	-.195	.214	.364*	-				
5. PAL	-.029	.284	.210	.735**	-			
6. E/PAL	.269	-.244	-.321	-.809**	-.495**	-		
7. EL/PAL	.080	-.109	.092	-.367*	-.133	.562**	-	
8. EO/PAL	.318	-.036	-.217	-.400*	-.198	.506**	.289	
9. EG/PAL	.120	-.244	-.304	-.627**	-.341*	.741**	.284	-.032

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

A la luz de estos resultados, se decidió efectuar una serie de correlaciones complementarias controlando estadísticamente la variable edad (Tabla 5) y el tiempo de estancia en España (Tabla 6). Como se puede apreciar, después de controlar la influencia de la edad, se arrojó una relación negativa y estadísticamente significativa entre las horas de asistencia a clase, por un lado, y el número de errores totales ($r=-.389$, $p=.021$) y ortográficos ($r=-.414$, $p=.014$), por otro, mientras que la correlación positiva entre las horas de asistencia a clase y la puntuación de los participantes en las tareas escritas acabó siendo más elevada ($r=.405$, $p=.016$).

Tabla 5. Correlaciones parciales entre meses de estancia en España, horas de asistencia al curso y variables lingüísticas (variable de control: edad)

	MESES	HORAS	EV	PAL	E/PAL	EL/PAL	EO/PAL
HORAS	-.100						
EV	.156	.405*					
PAL	.063	.238	.785**				
E/PAL	-.257	-.389*	-.789**	-.559**			
EL/PAL	-.194	-.004	-.408*	-.281	.665**		

EO/PAL	-.003	-.229	-.477**	-.365*	.612**	.370*	
EG/PAL	-.282	-.414*	-.619**	-.417*	.672**	.187	-.083

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Tabla 6. Correlaciones parciales entre edad, horas de asistencia al curso y variables lingüísticas (variable de control: tiempo de estancia en España)

	Edad	HORAS	EV	PAL	E/PAL	EL/PAL	EO/PAL
HORAS	-.052						
EV	-.196	.429*					
PAL	-.064	.248	.782**				
E/PAL	.332	-.423*	-.791**	-.551**			
EL/PAL	.192	-.034	-.413*	-.281	.664**		
EO/PAL	.353*	-.234	-.512**	-.364*	.675**	.414*	
EG/PAL	.117	-.465**	-.614**	-.421*	.644**	.160	-.040

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Del mismo modo, las correlaciones negativas entre el número de palabras y los diferentes tipos de errores permanecieron en casi todos los casos significativas y ligeramente más altas. Al controlar el tiempo de estancia en España, se mantuvieron significativas las correlaciones anteriores y, además, se observó una correlación positiva entre la edad y el número de errores totales ($r=.332$, $p=.052$) y ortográficos ($r=.353$, $p=.037$), aunque en el primer caso el valor p estuvo al punto de corte de .05.

La tercera pregunta de investigación se refería a la posible variación en los aspectos lingüísticos analizados en función del país de origen y del nivel de alfabetización de los participantes en su L1. Debido a la gran heterogeneidad de la muestra en cuanto a esas dos variables, no fue posible llevar a cabo pruebas estadísticas, de ahí que se presentan en las Tablas 7 y 8 los valores descriptivos referidos a estos aspectos. Como se puede observar, los participantes con estudios secundarios y superiores obtuvieron mejores resultados con respecto a su puntuación total en las tareas escritas y redactaron textos más extensos; sin embargo, fueron los participantes con estudios primarios y secundarios los que, en líneas generales, cometieron un menor número de errores (Tabla 7). Asimismo, los participantes de nacionalidad china obtuvieron resultados más altos en las tareas escritas y también redactaron textos más extensos y con menos errores en comparación con los participantes procedentes de Eritrea, Siria y Ucrania (Tabla 8).

Tabla 7. Variación en los aspectos lingüísticos en función del nivel de alfabetización en la L1 de los participantes

	Estudios	Media
EV	Sin estudios	3.000
	Primarios	4.750
	Secundarios	5.773
	Superiores	5.375
PAL	Sin estudios	41.00
	Primarios	75.00
	Secundarios	96.55
	Superiores	99.88
E/PAL	Sin estudios	0.250
	Primarios	0.138
	Secundarios	0.135
	Superiores	0.199

EL/PAL	Sin estudios	0.060
	Primarios	0.023
	Secundarios	0.023
	Superiores	0.030
EO/PAL	Sin estudios	0.080
	Primarios	0.040
	Secundarios	0.038
	Superiores	0.066
EG/PAL	Sin estudios	0.115
	Primarios	0.080
	Secundarios	0.071
	Superiores	0.101

Tabla 8. Variación en los aspectos lingüísticos en función del país de origen de los participantes

	China	Eritrea	Siria	Ucrania
EV	7.455	4.889	4.714	4.000
PAL	128.45	75.44	82.71	70.44
E/PAL	0.079	0.174	0.186	0.207
EL/PAL	0.014	0.036	0.024	0.041
EO/PAL	0.014	0.039	0.090	0.062
EG/PAL	0.052	0.098	0.074	0.104

7. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue determinar en qué medida ciertas variables sociodemográficas influyen en la producción escrita de un grupo de refugiados y solicitantes de protección internacional, aprendientes de español. Los resultados globales obtenidos confirman las afirmaciones de Esser (2006) sobre la significancia de ciertas variables en la adquisición de una L2 en aprendientes inmigrantes.

En lo referente a la primera pregunta de investigación, los resultados mostraron que las mujeres obtuvieron una mayor puntuación final en las tareas escritas y cometieron menos errores ortográficos. Estos resultados dan sustento a los hallazgos de Van der Slik et al. (2015), quienes encontraron un efecto consistente del sexo de sus participantes para el dominio del habla y la escritura, pero contradicen a los obtenidos por Wong y Schweitzer (2017) ya que, de los factores analizados en su investigación, el género fue el único sin incidencia significativa. Asimismo, los hallazgos del presente estudio difieren de los de Van Tubergen (2010) según los cuales fueron los refugiados varones los que mostraron más habilidades en la L2 que las mujeres refugiadas.

En función de lo expuesto, sería posible concluir que los hombres y las mujeres afrontan el proceso de aprendizaje de idiomas de forma distinta. Ahora bien, como muy acertadamente apuntan Green y Oxford (1995: 290), el hecho de que los hombres y las mujeres utilicen diferentes estrategias no significa necesariamente que unos son más exitosos en el aprendizaje de lenguas que otros. De ahí la importancia de que los profesores de lenguas tomen consciencia de que determinadas estrategias y/o metodologías de enseñanza pueden ser más efectivas para unos estudiantes que para otros.

En lo concerniente a la segunda pregunta de investigación, los resultados indicaron que a mayor asistencia a clase mayor fue la puntuación que obtuvieron los participantes en las tareas escritas. Estos resultados concuerdan con varias investigaciones previas que también enfocaron en la producción escrita de inmigrantes y refugiados. Por

ejemplo, Van de Craats, Kurvers y Young-Scholten (2006) encontraron que los informantes de su estudio –aprendientes de holandés– fueron más exitosos cuando asistieron a cursos intensivos de 15 horas semanales en comparación con aquellos que recibieron 4 horas semanales. Fay, Villafañe Aguirre y Gash (2013: 1188) concluyeron que “attendance has a profound impact upon exam performance and mastery of the target language. Every time, students who were present performed better on test questions and demonstrated their knowledge and their language mastery better than those who were absent”. Consideramos que la asistencia a clase es clave para la obtención de unos resultados positivos en la lengua meta, particularmente teniendo en cuenta que el diseño del curso al que asistieron nuestros participantes estuvo específicamente orientado para dotarles de las herramientas necesarias para poder realizar con éxito el tipo de tareas que se encontraban en el examen final.

En relación con la variable edad, los resultados obtenidos apuntan a una relación negativa entre la edad y la corrección lingüística en L2. Estos resultados apoyan parcialmente a los de Van Tubergen (2010) en cuyo estudio el nivel de dominio lingüístico en la L2 de los refugiados fue mayor en los que llegaron a una edad temprana al país de destino. Por otro lado, el presente estudio no reveló ninguna correlación significativa con respecto al tiempo de estancia en España. En principio, este hallazgo sorprende puesto que la evidencia empírica ha mostrado en repetidas ocasiones la influencia positiva del tiempo de estancia en el país de habla de la lengua meta en el dominio lingüístico de dicha lengua (Cummins, 2000; Hugué, Navarro, & Janés, 2007; Van Tubergen, 2010). Ahora bien, es interesante mencionar la investigación de Johnson y Newport (1989) quienes estudiaron si las personas continuaban mejorando a través de la exposición continua a la lengua de migración o después de una cierta cantidad de años esta tendencia desaparecía. La correlación que hallaron entre los años de estancia en los Estados Unidos y los resultados de exámenes de inglés no resultó significativa ($r=.16, p > .05$). Las autoras señalaron que sus resultados estaban en línea con los de otros estudios publicados con anterioridad, que tampoco mostraron un efecto significativo del número de años de exposición a la lengua meta en el nivel lingüístico de dicha lengua más allá de los primeros años.

La tercera pregunta de investigación se refería a la posible influencia del nivel de alfabetización en la L1 y del país de origen de los participantes en las variables lingüísticas del estudio. Los resultados mostraron que, si bien los participantes con estudios superiores obtuvieron mejores resultados con respecto a su puntuación total en las tareas escritas y redactaron textos más extensos, cometieron también un mayor número de errores. Este último *trade-off* (número de palabras vs. número de errores) podría explicarse por el hecho de que a mayor cantidad de discurso mayor suele ser la posibilidad de cometer errores en una L2. Otra interpretación plausible reside en el hecho de que el 50% de los informantes con educación secundaria superaron las 100 horas de asistencia a clase, mientras que solo el 25% de los participantes con estudios superiores alcanzaron dicha cifra. Por tanto, se podría deducir que dicha tendencia positiva puede sufrir la influencia de otras variables como la mayor o menor asistencia a cursos de lengua. Asimismo, en líneas generales, estos resultados parecen amparar los obtenidos por Popescu (2008), Van Tubergen (2010) y Benseman (2012).

En lo que concierne al país de origen, se observó que los estudiantes chinos consiguieron una evaluación superior al del resto de participantes. A raíz de estos resultados nos preguntamos sobre los posibles motivos de esta diferencia. Nos

encontramos así que los informantes chinos tenían un nivel académico más alto (todos con estudios secundarios o superiores) que los informantes eritreos y sirios (66% y 58% respectivamente con estudios secundarios o superiores). Sin embargo, también el 100% de los participantes ucranianos había realizado estudios secundarios y superiores, pero no superaba a los eritreos o sirios, quedando lejos de los resultados obtenidos por los participantes chinos. Además, solo el 33% de los informantes ucranianos asistieron al curso más de 100 horas, en comparación con el 67% de los eritreos y el 55% de los chinos. También, es necesario aclarar que los participantes del presente estudio contaron con 6 horas de preparación específica para el examen final. En estas sesiones, que fueron impartidas en los tres días inmediatamente anteriores al examen, se realizaron tareas similares a aquellas que luego fueron plasmadas en el examen. Aristu (2014) nos recuerda cómo numerosos autores han señalado la gran capacidad de memorización de los estudiantes chinos. Esto nos hace pensar que algunos estudiantes chinos pudieron usar determinadas estrategias relacionadas con la memorización para realizar las tareas planteadas. Asimismo, es posible que la tipología de las tareas del estudio, basadas principalmente en la competencia gramatical y léxica, haya llevado a estos alumnos a usar la estrategia de "repaso sistemático de vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes", y ello haya dado como resultado la consecución más exitosa de los objetivos de las dos tareas escritas (Sánchez Griñán, 2009).

8. CONCLUSIONES

No cabe duda de que la adquisición de un nivel de literacidad satisfactorio en la lengua meta es un requisito clave en el proceso de integración de los inmigrantes, en general, y de los refugiados y solicitantes de asilo, en particular. Si bien la presente investigación se enfrentó con varias limitaciones (tamaño muestral, extensión reducida de las muestras de texto analizadas, número limitado de variables lingüísticas medidas), sus resultados sugieren la influencia de ciertas variables en el desarrollo de la producción escrita en español como lengua de migración.

Consideramos que estos datos pueden resultar de gran utilidad a la hora de diseñar y organizar cursos de español para inmigrantes y refugiados. Es cierto que, en algunos países, los cursos ofrecidos para migrantes se diferencian para grupos como aprendientes lentos con poca o ninguna educación formal, aprendientes con una determinada cantidad de años de experiencia en la escuela y aquellos que tienen mucha experiencia de aprendizaje (Krumm & Plutzar, 2008). En el caso de España, sin embargo, las políticas gubernamentales son las que llevan a las organizaciones especializadas que forman parte del sistema de acogida a ofrecer los programas de aprendizaje del idioma en grupos heterogéneos, impidiendo en muchas ocasiones poner el foco en las diferencias individuales de esta población.

Nuestros resultados apuntan a que los cursos de español para inmigrantes, refugiados y solicitantes de protección internacional no deben enfocarse únicamente en la adquisición del español, sino que deben también tomar en consideración las particularidades del aprendizaje de L2 durante el proceso de migración, definidas por una relevante cantidad de factores individuales, culturales y lingüísticos. Así, los cursos deberían organizarse con base en el análisis de necesidades y con currículums que tengan en cuenta las características de esos alumnos y su situación particular. En la

misma línea que otros autores (Krumm & Plutzar, 2008), consideramos que los profesores de español deberían recibir formación específica que les habilite a enseñar en aulas que no son simplemente clases de español como L2, sino clases en las que deben abordar las dimensiones social, intercultural y psicológica del aprendizaje de español como L2. Además, la evaluación del proceso de aprendizaje debería ser estudiada con cuidado para prevenir efectos negativos como la ansiedad o la tendencia a “enseñar para los exámenes” (Krumm & Plutzar, 2008: 13).

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, sería pertinente abrir líneas de investigación con el fin de establecer métodos lo más rigurosos posible, adaptados a las necesidades concretas del colectivo de solicitantes y beneficiarios de protección internacional. También, sería oportuno profundizar en el estudio de este colectivo y analizar las similitudes y diferencias con aprendientes de español como L2 cuyo motivo de inmigración sea diferente al de asilo o refugio, así como llevar a cabo investigaciones que arrojen luz sobre el proceso de adquisición de la competencia comunicativa en las aulas con grupos heterogéneos (edad, L1, nivel educativo, etc.) en comparación con aulas con grupos más homogéneos.

La actual inestabilidad política y económica en el mundo no augura sino un incremento en el número de refugiados y solicitantes de protección internacional. En nuestro país, en Europa y en el resto del mundo son muchos los docentes profesionales y los voluntarios que desinteresadamente dedican su tiempo a la enseñanza del español a aquellos que más lo necesitan. Todo el conocimiento que estas investigaciones puedan aportar a la comunidad docente hará que, en palabras de Miquel López (1995: 253), “nuestro trabajo sea realmente una pequeña y útil contribución al buen entendimiento entre los pueblos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (2018). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2017*. Geneva: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- Aristu, A. (2014). Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: Una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona. *Monográficos SINOELE*, 10, 58–71.
- Benseman, J. (2012). Adult refugee learners with limited literacy: Needs and effective responses. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 30(1), 93–103.
- CEAR Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2017). *Informe 2017: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: CEAR.
- Chiswick, B. R. (2008). The economics of language: An introduction and overview. *IZA Discussion Paper No. 3568*. Retrieved March 31, 2018, from <https://bit.ly/2uWj6Ns>
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (1995). The endogeneity between language and earnings: International analyses. *Journal of Labor Economics*, 13(2), 246–288. doi:10.1086/298374
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Esser, H. (2006). *Migration, language and integration* (AKI Research Review 4). Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center. Retrieved March 31, 2018, from <https://bit.ly/2P21064>
- Fay, R. E., Villafañe Aguirre, R., & Gash, P. W. (2013). Absenteeism and language learning: Does missing class matter? *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1184–1190. doi:10.4304/jltr.4.6.1184-1190

- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261–297. doi:10.2307/3587625
- Huguet, Á., Navarro, J. L., & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357–376.
- Hwang, S.-S., & Xi, J. (2008). Structural and individual covariates of English language proficiency. *Social Forces*, 86(3), 1079–1104. doi:10.1353/sof.0.0017
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. doi:10.1016/0010-0285(89)90003-0
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915–940. doi:10.2307/20466734
- Krstić, K., & Pištignjat, T. (2013). Análisis de errores en el aprendizaje del español por alumnos que tienen como lengua materna el serbio. *Colindancias*, 4, 393–404.
- Krumm, H. J., & Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Studies: The linguistic integration of adult migrants, Strasbourg: Council of Europe, 26-27 June 2008*. Retrieved March 4, 2019, from <https://bit.ly/2VwG2yz>
- Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: Esbozo de un estudio longitudinal*. Trabajo Fin de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7, 241–270.
- Mora, R. A. (2017). Literacies in second languages. *LSLP Micro-Papers*, 45. Retrieved Marc 4, 2019, from <https://bit.ly/2uWjrZI>
- Polat, N., & Mahalingappa, L. J. (2010). Gender differences in identity and acculturation patterns and L2 accent attainment. *Journal of Language, Identity, and Education*, 9(1), 17–35. doi:10.1080/15348450903476832
- Popescu, L. (2008). *Language acquisition and psychosocial adaptation in adult refugees living in Norway: A qualitative study*. Master's thesis, University of Oslo.
- Randstad (2017, April 4). Análisis datos paro marzo 2017. Retrieved March 4, 2019, from <https://bit.ly/2YYDYBx>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española* (Nueva edición). Madrid: Espasa Libros.
- Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (2008). *The global literacy challenge: A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations literacy decade 2003-2012*. Paris: UNESCO.
- Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplementos Marco ELE*, 8. Retrieved March 4, 2019, from <https://bit.ly/2CZdczB>
- UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report. Education for all: Literacy for life*. Paris: United Nations Educational.
- UNESCO (2012). *Why language matters for the Millennium Development Goals*. Bangkok: UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (2017). Literacy rates continue to rise from one generation to the next. Fact Sheet No. 45. Retrieved March 4, 2019, from <https://bit.ly/2xOPlI2>
- Van de Craats, I., Kurvers, J., & Young-Scholten, M. (2006). Research on low-educated second language and literacy acquisition. En I. Van de Craats, J. Kurvers, & M. Young-Scholten (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University 2005* (pp. 7–23). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Van der Slik, F. W. P., Van Hout, R. W. N. M., & Schepens, J. J. (2015). The gender gap in second language acquisition: Gender differences in the acquisition of Dutch among immigrants

from 88 countries with 49 mother tongues. *PLoS One*, 10(11): e0142056. doi:10.1371/journal.pone.0142056

Van Tubergen, F. (2010). Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89(2), 515–534. doi:10.1353/sof.2010.0092

Van Tubergen, F., & Kalmijn, M. (2005). Destination-language proficiency in cross-national perspective: A study of immigrant groups in nine western countries. *American Journal of Sociology*, 110(5), 1412–1457. doi:110. 10.1086/428931

Wong, C. W., & Schweitzer, R. D. (2017). Individual, premigration and postsettlement factors, and academic achievement in adolescents from refugee backgrounds: A systematic review and model. *Transcultural Psychiatry*, 54(5-6), 756–782. doi:10.1177/1363461517737015