El profesor en la enseñanza a migrantes y refugiados: mediación y metodología en diferentes contextos de aprendizaje

Susana Martín Leralta
Universidad Nebrija

RESUMEN

En el proceso migratorio resulta crucial entender el papel de las lenguas como componente identitario y como vía de acceso al ejercicio de los más elementales derechos del ciudadano. Muchos son los interrogantes abiertos: la aplicación del enfoque plurilingüe en las aulas, la identidad lingüística y la dimensión emocional del aprendizaje de la lengua o las experiencias lingüísticas previas al aprendizaje de la nueva lengua, entre otros. En todos ellos, el docente juega un papel clave para generar un clima positivo, promover la interacción y el sentido de pertenencia al grupo, y ofrecer oportunidades significativas de comunicación y aprendizaje. A partir de la exploración de distintas estrategias de enseñanza de español para migrantes y refugiados en diversos contextos de aprendizaje, se analiza el papel del profesor como facilitador y mediador.

PALABRAS CLAVE: profesorado, mediación docente, lengua de migración y refugio.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se aprecia en las investigaciones un interés renovado por el aprendizaje de lenguas en relación con los procesos de incorporación social de los migrantes, en tanto que el manejo de la lengua de la comunidad de acogida parece tener un impacto en el nivel económico y laboral, el acceso a recursos sociales, educativos y sanitarios y una repercusión en los indicadores generales de bienestar de las personas desplazadas.

Por ello los programas de acogida impulsados por las organizaciones supranacionales destacan el papel crucial del aprendizaje de la lengua y prescriben una atención específica a este asunto en la implementación de los programas de acogida, como sucede con el *Plan de Acción de la Comisión Europea para la integración de los nacionales de terceros países* (Comisión Europea, 2016). Sin embargo, el contexto de enseñanza/aprendizaje del español como lengua de migración continúa bastante desatendido y poco valorado a nivel de inversión y profesionalización (Reyes et al., 2021). La dotación de recursos para el desarrollo de currículos específicos y la incorporación de personal docente cualificado es aún insuficiente.

Existen, no obstante, diferencias entre los distintos contextos de aprendizaje de la lengua, en función de si el programa se enmarca en un escenario de enseñanza obligatoria y, por tanto, reglamentado por una normativa educativa, o si se trata de un entorno de enseñanza no formal. El primero suele corresponder a la enseñanza a niños y adolescentes en el sistema escolar obligatorio, mientras que el segundo da cabida a las personas adultas. Si bien en ambos casos existen antecedentes de iniciativas sólidamente fundamentadas para una didáctica acorde a las necesidades de estos aprendientes, no han gozado de la difusión necesaria para transferir sus pautas y estrategias de manera amplia a las aulas de español como lengua de migración ni a la formación de profesores.

2. LA LENGUA EN EL PROCESO MIGRATORIO

La lengua es uno de los principales elementos identitarios de una persona. La que procede de su familia, la vincula con la comunidad de origen, mientras que la(s) nueva(s) que va aprendiendo, van reconfigurando su identidad lingüística, interactuando entre ellas y estableciendo conexiones —a personas, lugares, situaciones y vivencias— mediadas por la dimensión emocional.

En el contexto migratorio, conviene distinguir entre el papel de las lenguas en las personas migrantes y en sus descendientes, de cara a plantear propuestas de intervención adecuadas a las diferentes necesidades de ambos grupos.

En el caso de los niños, las recomendaciones de la Comisión Europea (2020) en su *Plan de Acción en Materia de Integración e Inclusión para 2021-2027* pasan por una atención a la diversidad lingüística y cultural desde las edades más tempranas, aduciendo beneficios no solo para el desarrollo académico de los menores, sino también para la inclusión de la familia:

> Aumentar la participación de los niños migrantes y los niños de origen migrante en la educación infantil y atención a la infancia, al tiempo que se vela por que dichos programas estén dotados para atender las necesidades de niños diversos desde el punto de vista cultural y lingüístico, puede influir muy positivamente en su rendimiento educativo futuro, incluso en lo que respecta a la adquisición de la lengua del país de acogida, y en la integración de sus progenitores y familias extensas.

De este modo, la integración pasa a ser entendida en términos de intercambio más que de asimilación, en tanto que se considera el proceso de apertura, aprendizaje, adopción y adaptación de patrones lingüísticos y culturales por ambas partes: la comunidad de acogida y los nuevos ciudadanos.

Esta perspectiva, basada en el enriquecimiento mutuo, presenta repercusiones decisivas para el diseño de las políticas de atención a las personas desplazadas. Estaríamos contemplando «el aprendizaje de lengua como integración social bajo la lente de la justicia social» (Reyes et al., 2021: 65), lo que requiere una perspectiva global y holística del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Por otra parte, el fomento de las diversas lenguas de un individuo conllevaría ventajas de índole cognitiva, de acuerdo con los estudios que arguyen que el multilingüismo favorece habilidades metacognitivas y metalingüísticas superiores (Haukas, 2015).

De acuerdo con Krumm y Plutzar (2008), el estatus lingüístico de los migrantes es el de personas con una identidad plurilingüística y pluricultural, que viven bajo restricciones u obstáculos legales y sociales y bajo contradicciones, y que a menudo deben hacer frente a problemas económicos. Si atendemos a las indicaciones de Norton (2013), estos factores psicosociales no podrían desligarse de las consideraciones psicolingüísticas y didácticas a la hora de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua.

Nos encontramos así en una encrucijada en la que entran en juego los factores lingüísticos, cognitivos y psicosociales, desde el punto de vista del aprendiz, y las políticas lingüísticas, como condicionante para el establecimiento de los marcos de enseñanza.

3. CONTEXTOS DE APRENDIZAJE Y LÍNEAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Revisaremos a continuación muy brevemente algunas líneas de intervención didáctica en el contexto español, correspondientes a la atención lingüística y cultural en el sistema de educación obligatoria, para niños y adolescentes, y a la enseñanza de español a personas adultas migrantes y refugiadas, proporcionada principalmente por entidades del tercer sector. No abordaremos el aprendizaje del español como lengua de migración en países no hispanohablantes, como lengua familiar o de herencia, al ser objeto de otros trabajos presentados en este mismo congreso.

En el entorno escolar, encontramos tres líneas de intervención didáctica: los programas de atención específica al aprendizaje de la lengua de la comunidad de acogida, la aplicación del enfoque plurilingüe en las aulas escolares «de referencia» (esto es, el aula genérica donde conviven todos los alumnos de un grupo) y los programas de aprendizaje de las lenguas y culturas de procedencia.

En el caso de la atención lingüística a las personas adultas desplazadas, nos limitaremos a presentar una iniciativa de metodología alternativa basada en las dimensiones emocional e identitaria del aprendizaje lingüístico.

Estas cuatro líneas de intervención serán los escenarios en los que el profesor de español como lengua de migración deberá desempeñar su rol docente y de mediador intercultural.

3.1. Enseñanza del español en la educación obligatoria

La reglamentación propia del sistema de educación obligatoria facilita el marco legal para el desarrollo curricular y presupone la dotación de los recursos necesarios para llevar a cabo las medidas prescritas.

En torno a los años 2000-2006 las diferentes Comunidades Autónomas españolas desarrollaron planes de actuación para la atención lingüística del alumnado extranjero. De manera prácticamente generalizada se optó por la implementación de aulas de acogida lingüística en las que los menores iniciaban su escolarización para adquirir unas destrezas mínimas en el manejo del español antes de incorporarse al aula genérica o de referencia con el resto de sus compañeros. Estas aulas recibieron diversas denominaciones en las distintas Comunidades Autónomas.

Pese a su indudable utilidad, el sistema adolecía de falta de integración en el centro educativo, de un proyecto estratégico global y de propuestas para extender la atención a la diversidad lingüística y cultural al aula de referencia.

Con el transcurso de los años y los cambios sociales y demográficos experimentados, diversos autores han analizado y cuestionado su efectividad, para proponer medidas alternativas de intervención didáctica, como, por ejemplo, la utilización de aulas abiertas con diferencias en cuanto al régimen de asistencia a clases específicas para el aprendizaje de la lengua, que iban desde algunas horas semanales (combinándolas con apoyos en el aula de referencia), hasta soporte lingüístico ofrecido íntegramente en el aula genérica (Siqués et al., 2012).

La segunda línea de intervención la constituyen las iniciativas encaminadas a atender la diversidad lingüística e intercultural de manera global en el centro educativo, sin circunscribirla a aulas de acogida lingüística previas a la escolarización regular. Varios son los modelos propuestos: el enfoque intercultural, la intercomprensión entre lenguas de la misma familia, la didáctica integrada de las lenguas, el enfoque plurilingüe o el denominado «*Awakening to Languages*».

A grandes rasgos, estos modelos consideran que los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo constituyen un repertorio lingüístico en el que las diferentes lenguas se relacionan e interactúan entre sí, de manera que cada nueva lengua viene a sumarse y a enriquecer la competencia comunicativa, que se concibe como global y no individual para cada lengua. La competencia metacognitiva, las estrategias de aprendizaje, el fenómeno del cambio de código, las habilidades interculturales, la motivación y el desarrollo identitario del aprendiz son algunos de los factores que entrarían en juego en el proceso de aprendizaje lingüístico. Desde estos planteamientos, «el sistema de enseñanza de lenguas en una determinada sociedad se ve profundamente afectado en su globalidad» (Martín Peris, 2014: 52).

La concreción de estos postulados metodológicos, sin embargo, queda en manos del centro educativo y de sus profesionales, en tanto que las directrices en materia de política educativa no concretan hasta el nivel de la planificación curricular y metodológica. Veamos las disposiciones legales vigentes a las que debe ceñirse la intervención didáctica.

La actualmente en vigor Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) propone como marco educativo el Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA) y establece disposiciones específicas que deben considerarse en el plan de acogida a los estudiantes inmigrantes. Partiendo de la diversidad cultural y lingüística de los alumnos, la LOMLOE prescribe el desarrollo de programas de acogida que atiendan sus necesidades específicas, considerando su origen, idioma y contexto socioeducativo, con el objetivo de facilitar su integración, ofreciendo apoyo emocional, lingüístico y académico. Se contempla para ello la necesaria colaboración entre los centros educativos, las familias y otros agentes sociales para asegurar una atención integral, y se mantiene la prescripción de proporcionar recursos y apoyos específicos para el aprendizaje del idioma, garantizando el desarrollo lingüístico y comunicativo de los menores extranjeros. El modo de llevarlo a cabo, como acabamos de mencionar, es decisión y responsabilidad de cada centro escolar, con las consiguientes implicaciones para la formación del profesorado.

Finalmente, en el contexto de la enseñanza a niños y adolescentes se encuentran los programas de aprendizaje de la lengua y cultura de procedencia, promovidos desde el Parlamento Europeo, de acuerdo con su resolución del 2 de abril de 2009 (Zebda y Cepillo, 2023: 145):

> Que los estados miembros garanticen la educación a los hijos de los inmigrantes legales, incluido no solo el aprendizaje de las lenguas oficiales del Estado de acogida, sino también la promoción de las lenguas y culturas del país de origen de estos niños.

Como explican Zebda y Cepillo (2023), las dos vías principales para organizar la enseñanza de la lengua de origen han sido la oferta de enseñanza de la lengua financiada por el sistema educativo nacional y los acuerdos bilaterales entre países. En este último caso, España ha formalizado convenios con Portugal, Rumanía y Marruecos.

Esta línea de intervención, recomendada para favorecer el desarrollo personal y académico de los alumnos extranjeros y la integración de las familias en la comunidad de acogida, quizá no sea lo bastante conocida por parte de los centros de enseñanza obligatoria y el profesorado, con lo que cabría explorar un campo de actuación muy atractivo para impulsar iniciativas de cooperación entre ambos entornos de aprendizaje de los menores. Asimismo, avanzar en la investigación sobre las aportaciones que brinda el aprendizaje y mantenimiento de la lengua familiar para el aprendizaje de la lengua de la comunidad de acogida, el rendimiento académico y otros indicadores de integración social resulta sumamente pertinente.

En conclusión, en lo atinente a la enseñanza del español como lengua de migración y a la consideración de las lenguas familiares de los aprendices, cuando de menores se trata, encontramos unos marcos normativos proclives a la atención específica a las necesidades lingüísticas de los alumnos extranjeros mediante medidas que contemplan a todos los agentes implicados (comunidad educativa, familia y sociedad) como pieza interviniente en el proceso de integración sociolingüística. La dimensión intercultural, además, está igualmente contemplada. No

obstante, el diseño de los programas concretos para enseñar español como lengua de migración, el desarrollo de metodologías aptas para aplicarlos en el contexto escolar, la elaboración de materiales didácticos apropiados y el planteamiento de sistemas de evaluación coherentes son tareas de las que se hace responsable cada centro educativo y, por ende, sus profesores.

3.2. Metodología para adultos basada en las dimensiones emocional e identitaria

Muy diferente al contexto de enseñanza a menores en el sistema de educación obligatoria es la situación de aprendizaje informal habitual en la atención lingüística a las personas desplazadas adultas.

En este contexto, si bien existen algunos programas de enseñanza de español preceptivos según determinadas reglamentaciones –como los obligatorios en los planes de acogida a las personas refugiadas–, lo habitual es que se trate de cursos ofrecidos mayoritariamente por entidades del tercer sector, en ocasiones dedicadas a la atención integral a las personas migrantes (no específicamente a la enseñanza de la lengua), sin coste económico para los alumnos y con profesorado voluntario en un alto porcentaje. Sin desmerecer el esfuerzo y buen hacer de estos docentes, la realidad es que en demasiadas ocasiones carecen de la formación académica conveniente y de los recursos didácticos deseables.

Sin embargo, contamos ya con una trayectoria lo bastante amplia en este campo como para que hayan surgido propuestas sólidas para la enseñanza y la evaluación del español como lengua de migración para adultos, así como bastantes materiales fácilmente accesibles y adecuados para adaptarlos a las necesidades de cada grupo. La investigación en este terreno, además, continúa desarrollándose y brindando aportes a la didáctica.

Fruto de ello es el desarrollo de enfoques de enseñanza que incluyen las dimensiones emocional e identitaria del aprendizaje, como la propuesta por el grupo de investigación LAELE[1] (Martín Leralta, Planelles y Flores, 2023) para aplicar los enfoques performativos a la enseñanza de español como lengua de migración, tomando como base las teorías postestructuralistas, las teorías de las identidades y las teorías socioculturales del aprendizaje, y siguiendo las orientaciones de Piazzoli (2018), entre otros.

Se trata de un planteamiento didáctico diferente del habitual en las clases de español como lengua extranjera, donde la ficcionalidad constituye el marco idóneo para el desarrollo de las identidades deseables por los aprendices. La sesión se estructura partiendo de fases distintas (calentamiento, exploración, creación, actuación/ejecución y reflexión final) y empleando las estrategias didácticas propias de los enfoques performativos, como por ejemplo el *role on the wall* o el *teacher*

[1] Propuesta desarrollada en el marco de los proyectos de I+D+I EMILIA2 [PID2022-138973OB-C22], EMILIA [FFI2017-83166-C2-2-R] e INMIGRA3-CM [H2019/HUM-5772]. Se puede consultar más información al respecto y acceder a material didáctico a través de la web https://www.proyectoemilia.es/.

in role, y se concibe el aprendizaje de la lengua de manera holística, utilizando la corporeidad [*embodiment*] como elemento clave.

Los resultados de la investigación aplicada al aula (Martín Leralta, Planelles y Flores, 2023) apuntan a que el empleo de esta metodología incrementa la voluntad para comunicarse, reduce la ansiedad y mejora la competencia oral en español como lengua de migración.

Nos encontraríamos, por tanto, con metodologías innovadoras que van a ser aplicadas, además, en un contexto con una complejidad particular, como se ha indicado al referirnos a los migrantes y refugiados como aprendices de lengua. No es de extrañar, por tanto, que las exigencias para el profesor sean mayores, si cabe, que para enseñar español en otros contextos. La formación de profesores, en consecuencia, debería prestar una atención específica mayor a este entorno de aprendizaje.

4. EL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE MIGRACIÓN

La revisión previa de los escenarios en los que el profesor de español como lengua de migración debe realizar su tarea nos sitúa en condiciones de comprender la envergadura de su ámbito de responsabilidad y decisión, las dificultades del desempeño docente y su papel como figura de referencia en la nueva comunidad para sus alumnos, uno de los elementos centrales para entender lo polifacético de su identidad docente y la carga emocional aparejada a su trabajo.

Así, dejando a un lado las premisas elementales comunes a cualquier docente, podemos compendiar en siete las características específicas del profesor para el desarrollo profesional en el contexto de la enseñanza del español como lengua de migración y refugio:

1. Condicionado por las políticas lingüísticas. Como hemos visto, la enseñanza de español a las personas desplazadas no es ajena a las regulaciones en materia de política educativa y, por tanto, está sujeta a cambios y a disposiciones que afectan al diseño de la enseñanza y a los recursos públicos disponibles.

2. Interesado en saber sobre las lenguas y culturas de procedencia de los aprendices, para desarrollar su competencia intercultural docente, y sensible a las diferencias cognitivas y afectivas de los alumnos (Haukas, 2015).

3. Preparado para aplicar una metodología multilingüe, lo que implica desarrollar una conciencia cross-lingüística y metalingüística y favorecer las oportunidades que fomenten el plurilingüismo entre los alumnos (Haukas, 2015). En este punto, como indica Kelly (2015), el reto para los educadores es ponerse de acuerdo en qué debería ser un enfoque multilingüe y qué objetivos debería adoptar. De acuerdo con Martín Peris (2014), se

trataría de desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa global, considerando el conjunto de las lenguas que manejan y las relaciones e interacción entre ellas.

4. Mediador lingüístico e intercultural e impulsor de la capacidad mediadora de los alumnos. En el diseño de la enseñanza entran en juego los conocimientos previos de diversas lenguas como recurso para la clase; el desarrollo de estrategias de aprendizaje de lengua transferibles; las lenguas maternas, de origen, adicionales, puente y vehiculares presentes en el aula; los fenómenos de *codeswitching*, *codemixing* y *translanguaging*; la intercomprensión y el fomento de las habilidades metacognitivas.

5. Responsable de generar un clima positivo de aprendizaje y convivencia, promoviendo la interacción y el sentido de pertenencia al grupo, convirtiendo el aula de lengua en un espacio afectivo seguro (Martín Leralta, Planelles y Flores, 2023).

6. Agente de transformación social (Crozet, 2017), capaz de enfatizar la relación entre lengua y sociedad, así como la articulación entre cultura(s) familiar(es), cultura escolar y cultura(s) de la comunidad de acogida.

7. Gestor de su propia identidad (en constante evolución) como profesor de español como lengua de migración. De acuerdo con los estudios sobre perfil identitario y autopercepción de este sector del profesorado (Planelles y García Balsas, 2023), se registra un perfil identitario fuertemente construido sobre su labor de mediador intercultural (Kramsch, 2014), una perspectiva social de la educación, destacada voluntad de ayudar, sensibilidad hacia las dificultades derivadas de las experiencias migratorias y fuerte compromiso con la profesión, independientemente de la compensación económica de su trabajo. Se trata, por tanto, de un perfil docente altamente implicado pese a la elevada carga emocional de su tarea y las dificultades particulares del contexto de enseñanza/aprendizaje.

La formación de profesores y la generación de foros de intercambio de experiencias docentes puede orientarse en este sentido. De igual modo, el papel del profesor como mediador y dinamizador de la mediación entre los aprendices podría extenderse más allá del aula de español desde planteamientos globales para el centro educativo.

5. CONCLUSIONES

Las recomendaciones desde el punto de vista de la psicolingüística, la sociolingüística y la didáctica de las lenguas presentan sólidos fundamentos para promover metodologías que fomenten la competencia plurilingüe de los hablantes, la coexistencia de las lenguas en los entornos educativos y el vínculo entre escuela y sociedad.

Esto requiere políticas educativas coherentes con las prescripciones sobre aprendizaje de lenguas de migración, el diseño de programas y metodologías concretos y aplicables a las aulas y, sobre todo, un profesorado adecuadamente formado tanto para enseñar la lengua de la comunidad de acogida como para integrar la diversidad lingüística y cultural en el entorno educativo.

Existen antecedentes de proyectos inspiradores que pueden tomarse como punto de partida para la concreción de acciones educativas adaptadas a cada contexto. Habrá que seguir trabajando en la definición de iniciativas concretas (planificación curricular, políticas lingüísticas de centro, etc.), sobre todo en la enseñanza reglada, en el desarrollo y dotación de los recursos para implantarlas y, por último, en la formación de profesores en metodologías didácticas para la enseñanza de español a personas migrantes y refugiadas, en gestión del aula intercultural y en gestión emocional.

Pese a las carencias identificadas y las propuestas de mejora sugeridas, queremos cerrar este trabajo destacando el perfil de los profesores de español como lengua de migración y refugio, un colectivo más comprometido y con menor índice de *burnout*, estrés o abandono que el profesorado de español para extranjero en otros contextos (Planelles y García Balsas, 2023), pese a sus peores condiciones laborales y el escaso reconocimiento de la profesión. Confiamos en que los avances en la investigación y los planes de formación docente contribuyan a facilitar su tarea.

6. BIBLIOGRAFÍA

Comisión Europea (2016). *Plan de acción para la integración de los nacionales de terceros países*. Documento de Internet disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0377 [Fecha de consulta 30.01.2024].

Comisión Europea (2020). *Plan de Acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027*. Documento de Internet disponible en: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52020DC0758 [Fecha de consulta 30.01.2024].

Crozet, C. (2017). «The intercultural foreign language teacher: challenges & choices». En *The critical turn in language and intecultural pedagogy: theory, research & practice*, Eds. M. Dasli y A. Diaz. Routledge: Series Studies in Language and Intercultural Communication, pp. 143-161.

García-Balsas, M., y Planelles Almeida, M. (2023). «Perfil identitario de profesores de español a migrantes y refugiados: compromiso, interculturalidad y dimensión social». *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, 40: 249-269. https://doi.org/10.14198/ELUA.24171

Haukas, A. (2015): «Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach». *International Journal of Multilingualism*, 13(1): 1-18.

Kelly, M. (2015): «Challenges to multilingual language teaching: Towards a transnational approach». *European Journal of Language Policy*, 7(1): 65-83. https://doi.org/10.3828/ejlp.2015.5

Kramsch, C. (2014). «Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction». *The Modern Language Journal*, 98(1): 296-311. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x

Krumm, H. J., y Plutzar, V. (2008). *Tailoring Language Provision and Requirements to the Needs and Capacities of Adult Migrants*. Strasbourg: Council of Europe.

Martín Leralta, S., Planelles Almeida, M. y Flores, M. E. (2023): «A performative language teaching approach in connection with emotion and identity». En *Emotion and Identity in Foreign Language Learning*. Eds. A. Blanco Canales y S. Martín Leralta. Berna: Peter Lang, pp. 525-551.

Martín Peris, E. (2014): «Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela». *Linguarum Arena*, 5: 47-66.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action. The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. London: Palgrave Macmillan.

Reyes, C., Carrasco Pons, S., y Narciso Pedro, L. (2021). «Language and Social Integration in Times of Increasing Anti-Immigration Discourses: Challenges for Teachers and Migrant Adult Learners in the European Union». *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 51: 61-91. https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.003

Siqués, C., Perera, S., y Vila, I. (2012). «Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico». *Anales de psicología*, 28(2): 444-456.

Zebda, S y Cepilló Galvín, M. A. (2023). «El papel de la educación en la integración de las personas migrantes: la enseñanza de la lengua y cultura de origen». En *An Exploration of Socio-Cultural and Linguistic Issues for a Sustainable Migration in the Global North*. Dir. C. Espaliú. Cizur Menor: Aranzadi, pp. 135-155.